

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TAMARA CARDOSO ANDRÉ

USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FOZ DO IGUAÇU:
ESTUDO ETNOGRÁFICO

CURITIBA

2011

TAMARA CARDOSO ANDRÉ

USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FOZ DO IGUAÇU:
ESTUDO ETNOGRÁFICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Leilah Santiago
Bufrem

CURITIBA

2011

Ficha Catalográfica

A555u ANDRE, Tamara Cardoso.

Uso do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental em Foz do Iguaçu: abordagem etnográfica. / Tamara Cardoso André. – Curitiba, 2012.

336 f.; 21 x 30 cm

Orientadora: Dr^a Leilah Santiago Bufrem.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná.

1. Alfabetização. 2. Ensino fundamental. 3. Prática docente. I. Tamara Cardoso André. II. Universidade Federal do Paraná. III. Título.

CDD 372.87



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **TAMARA CARDOSO ANDRÉ** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR^a LEILAH SANTIAGO BUFREM (Presidente), DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA (Parecer), DR^a SÔNIA MARIA BREDA, DR^a CACIONILA JANZKOVSKI CARDOSO, DR^a LÁZARA NANJI DE BARROS AMÂNCIO e DR. HENRIQUE EVALDO JANZEN (Membros Titulares) argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "**USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA**".

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a LEILAH SANTIAGO BUFREM		Aprovada
DR ^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA (Parecer)		Aprovado
DR ^a SÔNIA MARIA BREDA		Aprovado
DR ^a CACIONILA JANZKOVSKI CARDOSO		APROVADA
DR ^a LÁZARA NANJI DE BARROS AMÂNCIO		Aprovada
DR. HENRIQUE EVALDO JANZEN		Aprovado

Curitiba, 16 de dezembro de 2011.

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Matr.: 136429

AGRADECIMENTOS

Ao Alexandre, por me apoiar e vivenciar comigo as alegrias e angústias de uma década de estudos, desde quando o ingresso no mestrado era ainda um plano, até a conclusão desta tese.

À minha mãe, Alvani, pelo apoio e investimento na formação dos filhos.

Aos irmãos, Alfredo e Vânia, e sobrinhos, Gabriela, Kadija e Theo.

Aos colegas da Unioeste, Andréia, Cecília, Eloá, Fernando e Janaína, que ajudaram a conseguir a licença de doutorado.

Às professoras, alunos e equipe diretiva da escola onde esta pesquisa foi realizada e à Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, por me abrirem as portas da escola.

À colega de doutorado, Rosane de Fátima Batista Teixeira, pela revisão da tese e contribuições.

Às colegas do grupo de pesquisa do doutorado, Rita, Elisa e Sandra, pelos debates que ajudaram a encaminhar este trabalho.

À Prof^a. Dra. Leilah Santiago Bufrem, pelas valiosas orientações e revisões do conteúdo e da forma.

Considerados aisladamente, muchos aspectos de la vida en el aula parecen triviales. Y, en cierto sentido, lo son. [...] Así, además de observar los rasgos dominantes de los intercambios de la instrucción y el diseño general del currículum, tenemos que sopesar, mientras miramos, el significado de las cosas que aparecen y desaparecen en un instante, como el bostezo de un alumno o el ceño de un profesor. Semejantes acontecimientos transitorios pueden contener más información sobre la vida en el aula de lo que parecería a primera vista. (JACKSON, 2010, p. 207)

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT	11
RESUMEN	12
INTRODUÇÃO	13
1 O LIVRO DIDÁTICO E AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA	30
1.1 O livro didático de alfabetização como instrumento material	35
1.1.1 Abecedários e silabários: formas assumidas pelo livro didático como instrumento material	43
1.2 O livro didático como portador de determinadas concepções e teorias da alfabetização, leitura e escrita	48
1.2.1 O livro didático e os métodos de alfabetização	49
1.2.2 O livro didático e as concepções de linguagem	60
1.2.3 As pesquisas sobre os usos do livro didático de alfabetização e a perspectiva etnográfica educacional	78
1.2.4 Considerações sobre o livro didático e suas relações com o código e o sentido	84
2 OS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DISTRIBUÍDOS NAS ESCOLAS E SUAS RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	88
2.1 Políticas nacionais do livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático	95
2.2 A relação entre o público e o privado na compra de apostilas por secretarias municipais de educação	101
2.3 A escola perante os resultados do IDEB e a adoção do método fônico como resposta	120
3 LETRAMENTO E MÉTODO FÔNICO: OS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS NA ESCOLA	134
3.1 <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística</i> : O livro distribuído pelo PNLD	135
3.1.1 <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística</i> e sua avaliação no guia do PNLD de 2010	137
3.1.2 <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística</i> : Livro do professor.....	140

3.1.3 <i>Porta Aberta: Letramento e Alfabetização Linguística</i> : Livro do aluno	142
3.1.4 Como Ana e Lúcia avaliam o livro <i>Porta Aberta</i>	146
3.2 <i>Alfabetização Fônica: construindo competências de leitura e escrita</i> : a apostila adquirida pela prefeitura de Foz do Iguaçu	148
3.2.1 <i>Alfabetização Fônica: construindo competências de leitura e escrita</i> : livro do professor	148
3.2.2 <i>Alfabetização Fônica: construindo competências de leitura e escrita</i> : livro do aluno	153
3.2.3 A avaliação do livro <i>Alfabetização Fônica</i> pelas professoras Ana e Lúcia.....	157
3.3 As relações entre letras e sons na alfabetização linguística e no método fônico	160
3.4 O letramento e as variedades linguísticas nos livros nos livros <i>Alfabetização Fônica e Porta Aberta</i>	167
3.5 O livro didático diante das relações entre código e significado	180
4 OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	185
4.1 A sala de aula e as crianças no contexto do ensino fundamental de nove anos	186
4.1.1 O início do processo de alfabetização e o ensino fundamental de nove anos segundo Ana e Lúcia	194
4.2 As aulas de Ana e Lúcia no início do processo de alfabetização	198
4.2.1 A prontidão, ou os pré-requisitos, para a alfabetização	199
4.2.2 O uso de folhinhas no início do processo de alfabetização	213
4.2.3 A escrita do nome próprio como atividade de início do processo de alfabetização	215
4.2.4 O ensino do traçado das letras	218
4.3 Os usos das atividades de introdução à alfabetização dos livros didáticos <i>Alfabetização fônica e Porta Aberta</i>	224
4.4 O lugar da teoria e da prática nas experiências das professoras na alfabetização	227
4.5 A heterogeneidade de práticas e a homogeneização dos objetivos e conteúdos do primeiro ano do ensino fundamental	235
5 OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DAS RELAÇÕES ENTRE LETRAS E SONS	244

5.1 Como Ana e Lúcia alfabetizam	246
5.1.1 O ensino do abecedário	255
5.1.2 Das sílabas ao texto no processo de alfabetização	259
5.2 As variações linguísticas	278
5.3 Os diálogos	291
5.4 O código ou o sentido? O que predominou na alfabetização?	296
CONSIDERAÇÕES FINAIS	303
REFERÊNCIAS	315
ANEXO 1 - DECLARAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU	331
ANEXO 2 – DECLARAÇÃO DE CONFIDENCIALIDADE	332
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES	333
ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS	335

RESUMO

Investigação etnográfica sobre os usos do livro didático de alfabetização em uma escola municipal de Foz do Iguaçu, PR, realizada durante o ano letivo de 2010. Observa duas salas de aula e entrevista duas professoras a partir da etnografia educacional, principalmente na perspectiva de Rockwell, problematizando as seguintes questões: como as professoras usam o livro didático de alfabetização? Qual a importância do livro didático na cultura da escola? O que as professoras enfatizam mais na alfabetização, o ensino do código escrito ou as atividades envolvendo os usos sociais e significativos da leitura e da escrita? Analisa os dois livros didáticos adotados na escola, o *Porta Aberta: Letramento e Alfabetização Linguística*, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático, e o *Alfabetização Fônica: Construindo Competência de Leitura e Escrita*, adquirido pela prefeitura de Foz do Iguaçu e cujo uso foi cobrado e fiscalizado por representantes da secretaria municipal de educação. Analisa teoricamente os dois livros didáticos e as relações com as concepções e métodos de alfabetização que fazem parte da história da educação no Brasil. Faz uma crítica ao método fônico de alfabetização. Mostra que os livros didáticos utilizados não contemplam, em suas propostas, a instrumentalização para o trabalho com as variações linguísticas presentes na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. Discute o livro didático como instrumento de políticas municipais que buscam padronizar a alfabetização por meio de parcerias com empresas privadas. Questiona se é possível padronizar a alfabetização por meio do livro didático em um contexto plurilinguístico. Observa como as professoras adaptam os livros didáticos às crianças que chegam ao primeiro ano do ensino fundamental com cinco anos de idade e sem terem cursado a educação infantil, produzindo um ensino embasado nos preceitos escolanovistas e tecnicistas sobre a maturidade necessária para a alfabetização. Conclui que na cultura da escola o livro didático participa de processos de *bricolagens* (CERTEAU, 1994), múltiplas formas de usos e apropriações que as professoras fazem das teorias educacionais e livros didáticos a partir dos interesses, saberes e necessidades próprios. Observa que as professoras mesclam, com os usos do livro didático, práticas arraigadas, como o método silábico e os usos de abecedários e silabários. Mostra que, por meio de diálogos nos quais brincam e explicam as palavras para os alunos, as professoras tentam tornar significativas as atividades voltadas unicamente para o ensino do código escrito. No entanto, os alunos ao realizarem exercícios que visam ensinar as relações entre letras e sons, como completar palavras com letras que faltam, não efetuam a leitura das palavras, produzindo apenas o traçado mecânico das letras. Os alunos se esforçam para ler quando os textos são significativos, superando as dificuldades oriundas das diferenças entre fala e escrita. Conclui que a adoção obrigatória do método fônico induziu as professoras a enfatizarem os exercícios mecânicos de codificação e decodificação do escrito, em detrimento de atividades reais e interativas de empregos da leitura e da escrita.

Palavras-chave: livro didático; alfabetização; primeiro ano; ação docente.

ABSTRACT

This study is an ethnographic investigation about the uses of the alphabetization textbook, on a primary school belonging to the municipality of Iguassu Falls, during the entire year of 2010. Two classrooms were observed and the two teachers interviewed, according to educational ethnography, mostly on Rockwell perspective. The questions investigated are the following: how do the teachers use the alphabetization textbooks on their classes? What's the importance of the textbook on school culture? What do the teachers emphasize more: teaching to write as a code or activities involving social and meaningful uses of writing and reading? The textbooks adopted by the school were: *Porta Aberta: Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Fônica: Construindo Competência de Leitura e Escrita*. The first is distributed by the National Program of Textbooks (PNLD) and the latter was bought by Iguassu Falls municipality, which use was directly controlled by representatives of the Department of Education. It analyses theoretically both textbooks and their relations with alphabetization conceptions and methods as a part of Brazil's history of education. It criticizes the phonic method of alphabetization. It shows that the adopted textbooks don't allow the approach of the linguistic variations present on the triple frontier (Brazil, Paraguay and Argentina) by the teacher. It discusses the textbook as an instrument of municipal policies aiming to standardize alphabetization by means of partnerships with private companies. It questions if the textbook can standardize alphabetization on a plurilinguistic context. It observes how the teachers adapt the uses of the textbooks to unschooled five year old children, basing the pedagogic actions on *escola nova* and technicians precepts about the maturity needed to alphabetization. It concludes that, on the school culture, the textbook participates on *bricolage* processes (CERTEAU, 1994), which is the multiple ways of using and appropriating that teachers do of educational theories and textbooks from their interests, knowledge and needs. It observes that the teachers mix, on their uses of the textbook, deep rooted practices such as the syllabic method, the ABC and syllabaries. It shows that thru dialogues on which the teachers make jokes and explain the words for the students, they try to render activities meaningful, aiming to teach writing only as a code. However, students doing exercises on relations between letters and sounds don't really read the words, producing only the letters' mechanic layout. The students endeavor more to read when the texts are meaningful, overcoming the difficulties arising from the differences between speech and writing. It concludes that the obligatory adoption of the phonic method of writing induced the teachers to emphasize the mechanic exercises of coding and decoding, to the detriment of real and interactive activities involving the uses of reading and writing.

Key-words: textbook; alphabetization; first grade; teacher action.

RESUMEN

Investigación etnográfica sobre los usos del libro de texto de alfabetización en una escuela municipal de Foz de Iguazú, PR, realizada durante el año lectivo del 2010. Se observan dos clases y se entrevistan a dos maestras partiendo de la etnografía educacional, principalmente bajo la perspectiva de Rockwell, problematizando las siguientes cuestiones: ¿cómo las maestras usan el libro de texto de alfabetización? ¿Cuál es la importancia del libro de texto en la cultura de la escuela? ¿Qué enfatizan más las maestras en la alfabetización, la enseñanza del código escrito o las actividades que envuelven los usos sociales y significativos de la lectura y escritura? Se analizan los dos libros de texto adoptados por la escuela, “*Puerta Abierta: Letramiento y Alfabetización Lingüística*”, distribuido por el Programa Nacional del Libro de Texto y “*Alfabetización Fónica: Construyendo la Competencia de la Lectura y Escritura*”, adquirido por el ayuntamiento de Foz de Iguazú y cuyo uso fue exigido y fiscalizado por los representantes del consejo municipal de educación. Se analizan teóricamente los dos libros de texto y sus relaciones con las concepciones y métodos de alfabetización que forman parte de la historia de la educación de Brasil. Se hace una crítica al método fónico de alfabetización. Se muestra que los libros de texto utilizados no contemplan, en sus propuestas, la instrumentalización para el trabajo con las variantes lingüísticas presentes en la frontera entre Brasil, Paraguay y Argentina. Se discute el libro de texto como instrumento de las políticas municipales que procuran estandarizar la alfabetización a través de convenios con empresas privadas. Se cuestiona si es posible estandarizar la alfabetización a través del libro de texto en un contexto plurilingüe. Se observa como las maestras adaptan los libros de texto a los niños que llegan al primer año de educación primaria con 5 años y sin haber cursado antes educación infantil, ocasionando una enseñanza basada en normas escolanovistas y tecnicistas, sobre la madurez necesaria para la alfabetización. Se concluye que en la cultura de la escuela, el libro de texto participa de los procesos de *bricolajes* (CERTEAU, 1994), múltiples formas de usos y apropiaciones que las maestras hacen de las teorías educacionales y libros de texto a partir de los intereses, saberes y necesidades propias. Se observa que las maestras intercalan, con los usos de los libros de texto, prácticas arraigadas como el método silábico y los usos de abecedarios y silabarios. Se presenta que las maestras, a través de diálogos en los que juegan y explican las palabras a sus alumnos, intentan volver significativas las actividades únicamente centradas en la enseñanza del código escrito. Sin embargo, cuando los alumnos realizan los ejercicios que pretenden enseñar las relaciones entre las letras y los sonidos, como completar palabras con letras que faltan, no efectúan la lectura de las palabras, realizando apenas el trazado mecánico de las letras. Los alumnos se esfuerzan para leer cuando los textos son significativos, superando las dificultades oriundas de las diferencias entre el habla y la escritura. Se concluye que la adopción obligatoria del método fónico induce a las maestras a enfatizar los ejercicios mecánicos de la codificación y decodificación de lo escrito, en detrimento de las actividades reales e interactivas de los empleos de la lectura y escritura.

Palabras-clave: libro texto; alfabetización; primer año; acción docente.

INTRODUÇÃO

O interesse pela investigação dos usos do livro didático de alfabetização decorreu de reflexões e estudos que realizei ao longo da vida profissional. De 2002 a 2004 fui professora alfabetizadora na rede pública de ensino de Porto Alegre. Na época, os livros didáticos adotados na escola citavam Emília Ferreiro como principal referencial teórico. Por um lado, parecia-me que a teoria de Emília Ferreiro sofria uma redução ao ser convertida em livro didático. Por outro lado, eu não conseguia encontrar nestes livros didáticos um apoio para o ensino das relações entre letras e sons no processo de alfabetização inicial. Apesar disso, os utilizava em minhas aulas, principalmente nas atividades de produção e interpretação de textos.

Em meados de 2004 mudei-me para a cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná, onde iniciei, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, a carreira de professora universitária. Não me afastei das salas de aula do ensino fundamental, pois passei a trabalhar junto às escolas municipais de Foz do Iguaçu como orientadora de estágio supervisionado e participante de projetos de extensão voltados à formação continuada de professores. Os livros didáticos continuaram a fazer parte do meu cotidiano, mas como instrumentos utilizados por meus alunos para planejar suas aulas no estágio.

No ano de 2005 ingressei no mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Vigotski havia sido convertido no principal referencial teórico citado em alguns livros didáticos de alfabetização. Diante deste fato, investiguei as possibilidades e os limites da apropriação da teoria do desenvolvimento da escrita de Vigotski pelo livro didático de alfabetização. Concluí minha dissertação afirmando que o livro didático tem possibilidades limitadas para ser constituído na perspectiva interacionista da teoria de Vigotski. A teoria de Vigotski remete à importância das interações no processo de ensino e aprendizagem, domínio difícil de ser contemplado pelo livro didático (ANDRÉ, 2007). A conclusão da dissertação me levou a questionar sobre como o livro didático faz parte das interações no processo de alfabetização.

Dando continuidade às reflexões realizadas ao longo da carreira profissional e acadêmica, a presente tese partiu de indagações sobre os usos e apropriações que professores fazem do livro didático de alfabetização em sala de aula.

O livro didático é um importante instrumento das políticas educacionais, se for considerada sua equitativa distribuição, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo Batista (2008), o PNLD realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável por captar recursos para o financiamento de programas voltados ao ensino fundamental. Os objetivos do PNLD são a avaliação, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro.

Executado em ciclos trienais alternados, o FNDE adquire e distribui livros, a cada ano, para todos os alunos de um dos segmentos: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, incluindo educação de jovens e adultos. Os livros de alfabetização são distribuídos anualmente, pois são considerados consumíveis, ou seja, não reaproveitáveis. São livros que podem ser recortados, destacados e pintados.

Desde 1996, de acordo com Batista (2003), o PNLD desenvolve processo de avaliação pedagógica das obras inscritas, sob a “Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos” (COGEAM), órgão da Secretaria da Educação Fundamental. O processo de escolha do livro didático começa pelo envio de coleções pelos grupos editoriais ao PNLD. Para um livro didático ser avaliado pelo Programa deve atender a alguns critérios, sendo que um deles é ser acompanhado de um Manual do Professor com referencial teórico e explicações para subsidiar o trabalho em sala de aula. As avaliações dos livros são realizadas por comissões de especialistas em cada área do conhecimento. Faz parte das avaliações do PNLD a exigência de que os livros didáticos não contenham proselitismo religioso ou político. A partir da avaliação das obras inscritas no PNLD, feita por especialistas, é publicado o *Guia do Programa Nacional do Livro Didático*. O Guia, mais um exemplar de cada livro didático resenhado, são enviados às escolas para auxiliar os professores a escolherem o livro a ser adotado.

Segundo o site do FNDE¹, no ano de 2010 o PNLD distribuiu livros didáticos aos alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e repôs e complementou os livros distribuídos pelo PNLD do ensino médio de 2009 e do PNLD do sexto ao oitavo ano do ensino fundamental de 2008. Com isso, fez um

¹ <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em 20/12/2011.

investimento total de 591 milhões na distribuição de livros, contemplando 28.968.104 alunos.

Assim, a ampla distribuição do livro didático demonstra sua importância nas políticas educacionais brasileiras, justificando a necessidade de estudar seus usos no interior das escolas.

Segundo Reiris (2005), as pesquisas sobre os usos dos livros didáticos apresentam metodologias predominantemente qualitativas e técnicas de entrevistas e observações. São pesquisas que exploram as percepções, opiniões e demandas dos professores acerca dos materiais curriculares, estilos de usos de textos em sala de aula, análises sobre como são escolhidos nas escolas os materiais curriculares adotados e avaliação da vinculação entre matéria curricular e autonomia profissional do professor.

Amâncio (2002), que estudou os usos de cartilhas na alfabetização, aponta para a etnografia educacional como caminho possível para a investigação desta problemática. Segundo a autora, a etnografia não permite generalizações, mas possibilita a elaboração teórica e a compreensão das percepções dos membros do contexto investigado.

A concepção de etnografia, no caso, é aquela que permite ao investigador entrar no campo de trabalho com liberdade suficiente para descobrir, nos processos educacionais, o estabelecimento de relações intrincadas que podem esclarecer as variadas concepções teóricas que convivem no contexto escolar e possibilitam a construção de novos objetos de conhecimento. (AMÂNCIO, 2002, p. 18)

De acordo com Rockwell (2009), a etnografia é um ramo da antropologia que permite documentar o não documentado da realidade social. *Ethnos*, raiz grega da palavra “etnografia”, significa “os outros”. No início da história da etnografia os outros eram os povos ágrafos. Cabia ao etnógrafo escrever a história de um povo que não podia fazê-lo. Hoje o etnógrafo parte de questões advindas da teoria para investigar o cotidiano.

Segundo a autora, a etnografia não é um método, mas uma perspectiva que imbrica método e teoria, sem esgotar os problemas de um ou outro. A etnografia do cotidiano da escola permite distinguir os conteúdos impostos pelo Estado, dos conteúdos surgidos na história da escola. Também possibilita encontrar os limites reais das condições materiais da escola, tanto na distribuição do tempo, quanto na

relação com o grupo escolar, a fim de modificar esses fatores. Neste aspecto reside o potencial de mudança da etnografia.

Solo al tomar en cuenta estas condiciones será posible conectar las reivindicaciones laborales y la defensa de la educación pública con la construcción de alternativas educativas. Si conocemos la historia de las transformaciones de las escuelas, será posible crear otra escuela. Esta es la apuesta de fondo. (ROCKWELL, 2009, p. 36)

Na pesquisa em alfabetização, o estudo etnográfico pode desvendar os usos e apropriações da escrita e da leitura enquanto elementos da cultura. Isto envolve entender a presença da alfabetização no cotidiano da escola, em suas generalidades e em suas particularidades. Na análise dos usos do livro didático de alfabetização, a etnografia educacional permite considerá-lo como elemento das políticas externas e como objeto de ensino desigualmente apropriado por professores e alunos. Embora a etnografia educacional seja limitada no que tange à busca de respostas generalizáveis, estudos de casos específicos e suas particularidades possibilitam a formulação teórica.

A etnografia escolar deve sua origem a duas vertentes: por um lado a antropologia e, por outro, a Sociologia da Educação. Segundo Mafra (2003), a etnografia clássica é um ramo da antropologia, e busca conhecer as realidades sociais e culturais primitivas e peculiares. A etnografia escolar pode ter várias abordagens, mas sempre requer o estabelecimento de relações entre escola e cultura.

As décadas de 1980 e 1990 marcam o avanço da Abordagem Sociocultural na Sociologia dos Estabelecimentos Escolares. Aprofundaram-se as ideias segundo as quais a escola não pode ser analisada fora do tempo e do lugar onde atua. Mafra (2003) salienta que três perspectivas passaram a ser privilegiadas: a cultura na escola, a cultura da escola e a cultura escolar.

Os estudos sobre a “cultura na escola” reúnem as investigações sobre as manifestações de uma ou mais culturas no interior da escola e as relações com o instituído pela cultura hegemônica. As investigações são realizadas em escolas onde estudam grupos específicos ou minorias étnicas.

Os estudos sobre “cultura da escola” dão visibilidade ao *ethos* escolar. O pesquisador observa os processos particulares e contingentes que diferenciam uma escola de outra. Para isto, privilegia análises culturais do cotidiano da escola,

observando os acontecimentos, as interações sociais, as relações de poder, as vivências e os saberes construídos, reproduzidos e transformados no interior da escola. Os estudos da “cultura da escola” necessitam de abordagens etnográficas de longa duração, mais abrangentes. Requerem dos pesquisadores longa imersão no campo, vivência prolongada e diária da experiência e da vida na escola, registro em diários de campo e questionários e entrevistas prolongadas.

Os estudos da “Cultura Escolar” enfatizam as vivências de alunos e professores que passam por um estabelecimento de ensino em determinado momento histórico. Requerem um recorte cronológico que contemple três aspectos importantes da cultura escolar: o espaço escolar específico, os cursos graduados em níveis, seus artefatos e corpo profissional. Em termos metodológicos, tais estudos necessitam da história cultural das práticas escolares, reunidas em documentos diversos, como: fotografias, poesias, exercícios e deveres escolares escritos, cópias de exames e boletins escolares ou diários. Busca-se com estes estudos conhecer a trajetória de uma escola a fim de caracterizar seus ciclos de vida, sua identidade e papel social.

De acordo com Rockwell (2009), várias correntes metodológicas e epistemológicas abordam a etnografia. Entretanto, a etnografia educacional configura-se cada vez mais como uma prática autônoma, com critérios e rigor próprios, que permitem compreender os processos educativos sempre em relação com a cultura, em aspectos que dificilmente poderiam ser compreendidos por outras vias.

Alguns critérios são importantes para que uma pesquisa possa ser considerada etnográfica. É preciso que o investigador se coloque na posição de sujeito social e que permaneça por um tempo prolongado no local da pesquisa. O produto da etnografia é uma análise descritiva que deve conservar a riqueza das relações do lugar onde foi feito o estudo, pautada em trabalho teórico prévio. O contato suficientemente longo no campo de pesquisa é necessário para a formulação de questões e a busca de respostas. A vivência no campo de pesquisa, a descrição do observado e o trabalho teórico são realizados simultânea e continuamente. A investigação inicia com uma questão, que se desdobra em outras ao longo do trabalho de campo.

Tendo as características da etnografia educacional em vista, iniciei o trabalho de campo com questões sobre os usos que professoras fazem do livro didático no processo de alfabetização.

Para escolher a escola onde realizar esta investigação, adotei como critério que iria observar as aulas em um primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública, pois é esta que recebe livros do PNLD. Para observar a sala de aula, o critério foi que o professor afirmasse utilizar o livro didático de alfabetização no ensino da leitura e da escrita e aceitasse que eu observasse suas aulas durante o ano letivo de 2010.

Em Foz do Iguaçu, o ensino do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental é oferecido pelo poder público municipal. A Prefeitura do município, por meio da Secretaria Municipal de Educação, atende aos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394 de 1996, como um sistema municipal de ensino. Entretanto, no ano de 2010, o município não dispunha de um conselho municipal de educação, respondendo, portanto, ao conselho estadual de educação do Estado do Paraná, e estando a ele integrado.

Em 2010 havia no município 34 centros de educação infantil e 52 escolas municipais de primeiro ao quarto ano do ensino fundamental, conforme o site da Secretaria Municipal de Educação. Os Centros Municipais de Educação Infantil do município atendiam crianças de zero a seis anos de idade e as escolas ofereciam ensino do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental para as crianças a partir dos cinco anos de idade. O quinto ano do ensino fundamental passou a vigorar posteriormente à promulgação da Lei do Ensino Fundamental de nove anos, assim que as primeiras crianças ingressantes no primeiro ano aos cinco anos de idade atingiram o quinto ano do ensino fundamental.

Foz do Iguaçu é um município situado no Extremo Oeste do Paraná, Estado do Brasil, e faz fronteira com *Ciudad del Este*, no Paraguai, e *Puerto Iguazú*, na Argentina. A área urbana que compreende o território das três cidades é conhecida como “Tríplice Fronteira”.

Segundo dados do IBGE de 2010, Foz do Iguaçu tem uma população estimada em 250.918 habitantes. As principais atividades econômicas da cidade são o turismo e a geração de energia elétrica da Hidrelétrica Binacional de Itaipu. A maior atração turística é o conjunto de quedas de águas do Parque Nacional do Iguaçu, tombado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura (Unesco) como patrimônio natural da humanidade, denominado “Cataratas do Iguazu”.

Puerto Iguazú, situado na Província de Missões, na Argentina, é um município que também vive do turismo, uma vez que fica a 18 km das cataratas. É o menor dentre os três municípios da Tríplice Fronteira.

Ciudad Del Este tem cerca de 330.000 habitantes, e é caracterizada por ser uma cidade de zona franca de comércio. Laranjas, turistas, compradores, taxistas, motoboys², perueiros, pedestres, contrabandistas, cigarreiros, policiais e comerciantes brasileiros, paraguaios, coreanos, chineses, árabes e de outras nacionalidades, são os atores que circulam diariamente na *Ponte da Amizade*, que liga Foz do Iguazu e *Ciudad Del Este*, movimentando os comércios das duas cidades.

Segundo Guimarães e Souza (2010), a *Ponte da Amizade* é via de entrada no Brasil de produtos livres de impostos, revendidos no Paraguai e oriundos principalmente da China. A norma da Receita Federal no Brasil é aceitar a importação apenas de mercadorias permitidas pela fiscalização aduaneira, em um valor máximo estipulado. No entanto, a *Ponte da Amizade* é também via de acesso de produtos falsificados, drogas, armas e saída de veículos roubados no Brasil. A *Ponte da Amizade* foi construída pelos governos do Brasil e Paraguai e inaugurada em 27 de março de 1965, pelo presidente do Brasil, General Castelo Branco, e o presidente do Paraguai, Alfredo Stroessner. Brasil e Paraguai viviam em regime ditatorial quando a ponte foi inaugurada.

Cardin (2006) mostra que os trabalhadores da ponte, os chamados *laranjas* e *sacoleiros*, exercem uma atividade ilegal e não regulamentada, que é reflexo do desemprego e da precarização do trabalho, característicos da sociedade capitalista. Os *laranjas* são os trabalhadores contratados, geralmente pelos sacoleiros, para transportar pela *Ponte da Amizade* determinada mercadoria em troca de um valor previamente definido. Sacoleiros são os trabalhadores que estabelecem as relações comerciais entre empresários que atuam no Paraguai e os pontos de distribuição por todo o mercado brasileiro. Ou seja, são os atravessadores e distribuidores no Brasil

² A palavra motoboy é um neologismo resultado da justaposição do sufixo moto e boy em inglês, mas está dicionarizada como motoboy

das mercadorias disponibilizadas no mercado paraguaio. Atuam de forma autônoma ou para um patrão.

Alguns dos alunos da escola onde esta pesquisa foi feita haviam sido transferidos de escolas do Paraguai, outros eram filhos de trabalhadores da *Ponte da Amizade* ou do comércio no Paraguai. Devido à tríplice fronteira, o bilinguismo português e espanhol é um fato comum em Foz do Iguaçu. Autores como Quant (1994), Trindade, Behares e Fonseca (1995), Cavalcanti (1999), Pires (2004), Santos e Cavalcanti (2008) e Pereira (2009), apontam para a importância de considerar a realidade plurilinguística no ensino da leitura e da escrita nas escolas de fronteira. Nesta tese não pretendi focalizar o problema do plurilinguismo nas análises, pois isto exigiria abrir outro leque teórico, o que fugiria dos objetivos iniciais deste trabalho. No entanto, realizei uma descrição desta problemática, uma vez que ela se mostrou bastante relacionada com os usos do livro didático.

Antes de iniciar o trabalho de campo pedi autorização para a secretária municipal de educação de Foz do Iguaçu, para a diretora da escola e para as duas professoras. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR e aprovado sob o registro CEP/SD: 906.031.10.03 (Modelo no anexo A). As professoras e os pais dos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Modelo no anexo B) autorizando a realização da pesquisa. Aos pais também foi facultado o direito de pedir meu afastamento da sala de aula.

Cabe destacar que optei por ocultar os nomes das professoras e dos alunos, adotando nomes fictícios. Esta prática permitiu que as professoras pudessem falar mais abertamente sobre suas críticas às políticas educacionais vigentes. Também possibilitou que se sentissem mais livres na atuação pedagógica, pois assegurei que seus nomes não seriam revelados no relatório final e que meu objetivo como pesquisadora não era a avaliação dos seus trabalhos. Optei por criar nomes fictícios, ao invés de empregar códigos, a fim de facilitar a leitura, e de não oferecer indícios para que membros não participantes da pesquisa, que porventura vierem a ler esta tese, reconheçam os atores aqui mencionados. Além disso, busquei não mencionar na tese detalhes que revelassem a escola onde a pesquisa foi feita. Isto foi facilitado pelo fato de que as 52 escolas municipais receberam os mesmos livros didáticos de alfabetização.

A equipe pedagógica das escolas municipais é formada por professores, supervisor educacional e diretor. O diretor e o supervisor educacional são cargos eletivos.

Na primeira escola que visitei, ao falar dos objetivos da pesquisa, a professora do primeiro ano da turma da tarde, que aqui chamarei de Ana, se prontificou a participar, mas advertiu-me que o livro didático que mais utilizaria seria o enviado às escolas pela prefeitura, e não o livro distribuído pelo Ministério da Educação. Informou-me que a Secretaria Municipal de Educação distribuiria os livros didáticos e faria uma fiscalização nas salas de aula para garantir sua utilização.

Na primeira incursão na escola, descobri que a Prefeitura de Foz do Iguaçu havia adquirido e distribuído um livro didático de alfabetização para os primeiros anos das escolas municipais. O livro adquirido pela Prefeitura foi o *Alfabetização Fônica: construindo competências de leitura e escrita*, de Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2007). Cada aluno do primeiro ano de cada escola municipal recebeu um exemplar. O livro não foi avaliado pelo PNLD. A Secretaria Municipal de Educação empreendeu uma fiscalização ao longo do ano letivo para garantir que todos os professores do município utilizassem o livro de Capovilla e Capovilla. Representantes da Secretaria Municipal de Educação passaram em cada primeiro ano das escolas municipais para verificar a leitura das fichas de leitura do livro pelos alunos. Os alunos foram testados na sua totalidade, e não por amostra.

Embora o PNLD faculte que cada escola faça uma escolha, foi distribuído o mesmo livro para todas as escolas municipais de Foz do Iguaçu. Mediante votação de todos os professores do município, os primeiros anos receberam do PNLD o livro *Porta Aberta letramento e alfabetização linguística*, da editora FTD, escrito pelas autoras Carpaneda e Bragança (2008).

Assim, foram adotados dois livros didáticos de alfabetização na escola: o *Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística* e o *Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita*.

O contexto educacional de Foz do Iguaçu, no qual o livro didático serviu como instrumento de intervenção da Secretaria Municipal de Educação sobre os conteúdos e metodologias de ensino a serem adotados no primeiro ano do ensino fundamental, se constituiu campo fértil para investigar se é possível o livro didático servir como instrumento de homogeneização das práticas. O contexto suscitou a seguinte questão: Pode o livro didático ser instrumento homogeneizador das

práticas? Da massificação do livro didático decorre a massificação das práticas, ou as professoras transformam o livro didático a partir dos múltiplos usos que dele podem fazer? O livro didático é o instrumento principal do trabalho docente, ou apenas mais um dentre outros recursos de ensino? Foi necessário observar duas salas de aulas para entender se a homogeneização do livro didático gera homogeneização das práticas. Além da professora Ana, a outra professora da escola, que lecionava pela manhã, também cumpriu os requisitos para participar desta pesquisa.

As duas professoras do primeiro ano, que neste trabalho foram chamadas de Lúcia e Ana, compartilhavam a mesma sala de aula, em turnos diferentes. Ana trabalhava meio turno, dando aulas somente à tarde. Lúcia trabalhava pela manhã na escola local da pesquisa e à tarde em outra escola, também municipal. Ana e Lúcia haviam se formado no magistério na década de 1970, haviam cursado ensino superior e tinham mais de vinte anos de experiência. A formação superior de Ana era em Normal Superior à distância e a de Lúcia era em Letras.

As observações foram realizadas no ano letivo de 2010, duas vezes na semana, nos turnos da manhã e da tarde, pelo acompanhamento das aulas das duas professoras.

Durante o trabalho de campo foram feitos apontamentos, descrições e transcrições de diálogos em um caderno de notas. Os relatos completos foram redigidos logo ao término das aulas observadas, em local mais tranquilo. Para complementar as informações obtidas durante as observações foram feitas entrevistas com as professoras. As observações foram registradas por escrito em um caderno de notas, enquanto as entrevistas foram gravadas em um gravador e depois transcritas.

Durante as observações ao longo do ano letivo, conduzi alguns questionamentos às professoras, objetivando que elas explicassem o sentido das suas práticas pedagógicas.

Seguindo a perspectiva de Walsh e Graue (2003), busquei registrar o observado no trabalho de campo de modo mais pormenorizado possível, conjugando notas de campo, transcrições de diálogos e memória. Segundo os autores, as notas registradas no local da pesquisa, mesmo quando enigmáticas, se tornam uma janela para a experiência de campo quando desenvolvidas pouco tempo depois. A simples transcrição do que foi anotado durante o trabalho de campo

resulta em uma observação pobre. Ou seja, um bom registro de dados utiliza as notas tomadas no campo como apontamentos para construir uma narrativa sólida. Vários autores que fundamentam a etnografia escolar apontam para a importância do diário de campo no processo etnográfico.

De acordo com Wolcott (1988), etnografia é, ao mesmo tempo, processo e produto, pesquisa e relato escrito. Por isso, tão importante quanto fazer a pesquisa de campo é preparar o relatório, a organização e a análise da informação. No mesmo sentido, Erickson (1989) mostra que a etnografia requer elaboração de um informe utilizando descrição detalhada, fragmentos narrativos e citações textuais extraídas das entrevistas e da descrição mais geral.

Apesar de o foco estar direcionado aos usos do livro didático de alfabetização, busquei observar tudo o que ocorria na sala de aula no período em que ali me estabeleci. Nos momentos de usos do livro didático, procurei observar não apenas a atividade da professora na coordenação da aula, mas também o trabalho individual de cada aluno com seu livro. Por este motivo, foi necessário que em certos momentos eu circulasse pela sala de aula. Alternei momentos de observação em que permaneci sentada e transcrevendo as situações observadas, com momentos de interação com a professora e os alunos, nos quais andei pela sala de aula e me debrucei sobre as carteiras dos alunos. Não exerci a regência de turma durante o ano letivo.

No percurso da pesquisa o caminho adotado foi: apresentação da proposta de trabalho e breve entrevista inicial, observações duas vezes na semana ao longo do ano letivo, entrevistas realizadas ao longo das observações e entrevista final, na qual as professoras explicaram mais detalhadamente o que faziam em sala de aula e como usavam o livro didático. As entrevistas com as professoras permitiram dar sentido e coerência ao que observei sobre os usos do livro didático de alfabetização. Aquilo que aparece de modo desconexo a quem observa as aulas de duas professoras ganha sentido e coerência quando estas são chamadas a explicar o *como* e o *porquê* das suas ações.

Entrevistei Lúcia e Ana separadamente. A primeira entrevista visou conhecer as professoras e saber se elas adotavam o livro didático em sala de aula. Os diálogos ao longo do ano letivo foram retomados na entrevista final, tendo também contribuído na sua formulação.

A entrevista mais longa abarcou as questões surgidas ao longo das observações e foi realizada ao final do ano letivo, a partir das seguintes temáticas:

- a) memórias da experiência como alfabetizadora;
- b) descrição dos modos de alfabetizar;
- c) papel do livro didático na organização das aulas;
- d) as mudanças na prática pedagógica decorridas da adoção do método fônico no município;
- e) avaliação pessoal dos livros *Alfabetização Fônica: construindo competências de leitura e escrita* e *Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística*;
- f) as dificuldades no processo de alfabetização;
- g) opinião sobre o ensino fundamental de 9 anos.

Estes foram os temas da última entrevista com as professoras. As questões c e f, sobre o papel do livro didático na organização das aulas e as dificuldades no processo de alfabetização, foram tematizadas também na primeira entrevista com as professoras, mas foram retomadas na última.

Segundo Walsh e Graue (2003), para quem a entrevista pode ser mais interativa, fiz vários questionamentos às professoras ao longo do ano letivo. Segundo os autores, a realização de muitas entrevistas curtas em um longo período de tempo é um meio para conjugar entrevista e observação que tem a vantagem de ajudar o pesquisador a não tomar as aparências como única versão dos fatos. Por meio de diálogos e questionamentos busquei entender as práticas pedagógicas das professoras e suas percepções quanto aos livros didáticos.

Segundo Rockwell (2009), o pesquisador não pode negar a faceta subjetiva do processo etnográfico. Além de não ter acesso a toda a realidade observada, o pesquisador ainda leva para o campo toda a sua subjetividade, interpretação e angústia. Complementar as interpretações com entrevistas é importante na medida em que se torna um diálogo que permite ao outro explicitar seus significados e pontos de vista. Isso nem sempre é fácil, dada a assimetria nas relações, derivadas do local de poder ocupado pelo pesquisador. Entretanto, um dos objetivos da etnografia é descolonizar o conhecimento, é dar voz àqueles que muitas vezes não são ouvidos na sociedade.

Para Jurgenson (2003), na investigação qualitativa a entrevista é a busca do entendimento do mundo pela perspectiva dos entrevistados e a compreensão dos

significados das suas experiências. Quando a temática da entrevista é algum aspecto da experiência de vida do entrevistado, o autor sugere que seja feita uma entrevista semi-estruturada, com uma sequência de temas e questões abertas.

Santomé (2010), no prefácio do livro *La vida en las aulas*, de Jackson, postula que a compreensão do que sucede em aula requer a explicitação dos conhecimentos tácitos dos professores.

A partir de entrevistas, busquei fazer com que os sentidos das professoras em relação às suas práticas fossem o mote da formulação teórica mais do que minhas interpretações e julgamentos. Reconheço a impossibilidade de transcrever a perspectiva do outro deixando em suspenso as interpretações, experiências e pressupostos próprios. Entretanto, tentei questionar meus pressupostos e conhecimentos prévios a partir dos diálogos realizados com as professoras e alunos ao longo do ano letivo.

Busquei, ainda, relacionar os usos do livro didático com as ocorrências políticas que se incidiram no cotidiano da escola, como o resultado na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o ingresso das crianças aos cinco anos no ensino fundamental.

O IDEB foi criado em 2007 e avalia a qualidade da educação a partir do fluxo escolar e das médias de desempenho nas avaliações. O índice é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar e médias de desempenho nas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, realizada com os alunos do quarto ano do ensino fundamental para verificar habilidades em matemática e língua portuguesa. Na escola onde esta pesquisa foi feita o resultado pouco favorável do IDEB gerou repercussões que suscitaram indagações sobre a adoção de livros didáticos não pertencentes ao PNLD como estratégia dos municípios para melhorar a nota no IDEB.

Outro fator que se mostrou muito importante nas observações foi a idade das crianças. Tive uma sensação de espanto ao perceber que muitos dos alunos do primeiro ano não haviam frequentado a educação infantil e estavam na faixa etária entre cinco e seis anos de idade. Ou seja, eram alunos muito novos, que estavam sendo alfabetizados logo na primeira experiência escolar. Com o ensino fundamental de nove anos, implantado com a Lei 11.274 de 06/02/2006, a escolarização obrigatória foi ampliada de oito para nove anos e a criança passou a ingressar mais cedo no primeiro ano. Em Foz do Iguaçu as crianças passaram a ingressar no

primeiro ano aos cinco anos de idade, o que também exerceu influências sobre a alfabetização.

A questão sobre os usos do livro didático de alfabetização relaciona-se com as práticas docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e com as condições materiais da escola. A distribuição gratuita do livro didático pelo PNLD leva a questionar se este instrumento de ensino assume, na sala de aula, a importância que lhe é aferida nas políticas educacionais brasileiras.

Pressupõe-se que no interior da sala de aula as professoras transformam o livro didático, ou por não o utilizarem como manual, ou devido às interpretações subjetivas de textos e atividades. Segundo Caldeira (1998), não se pode afirmar que os docentes simplesmente se adaptam à escola, eles também objetivam suas concepções de mundo, produzindo ou se apropriando de práticas e saberes. O trabalho docente não se realiza de modo isolado, mas resulta da interação com colegas, alunos e comunidade onde a escola está inserida. É, portanto, um processo coletivo de elaboração e reflexão, ainda que articulado de modo individual. Desse modo, o professor pode adaptar o livro didático aos seus saberes, transformando-o a partir dos múltiplos usos.

Amâncio (2002), em pesquisa sobre os usos das cartilhas no processo de alfabetização, refere-se aos lugares, ou espaços, ocupados por este material em sala de aula. Tomando de empréstimo da autora a ideia de que o livro didático ocupa espaços em sala de aula, é preciso investigar quais são eles. Ou seja, para investigar quais os espaços ocupados pelo livro didático, é preciso antes entender os espaços da sala de aula, observando a alfabetização na sua totalidade.

A partir desta perspectiva, a anotação mais geral do que pode ser observado em sala de aula, não se restringindo apenas aos usos do livro didático, permite traçar um panorama dos espaços e lugares ocupados pelo livro didático de alfabetização e dos papéis por ele desempenhado no ensino da leitura e da escrita.

O objetivo geral da presente investigação é entender os papéis desempenhados pelo livro didático de alfabetização no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Quais usos as professoras fazem do livro didático em sala de aula? Qual a importância do livro didático na cultura da escola? O livro didático é utilizado mais no ensino do código escrito ou em atividades voltadas para os empregos sociais e culturais da leitura e da escrita? O livro didático

pode servir como instrumento homogeneizador das práticas docentes ou é transformado na ação docente?

Também é objetivo desta tese analisar o livro didático em três dimensões: como instrumento material de ensino da leitura e da escrita, como portador de determinadas concepções e teorias da alfabetização, e como elemento do currículo e da cultura escolar. Esta última dimensão é dinâmica e pode ser compreendida a partir da perspectiva etnográfica. As duas primeiras relacionam-se com as concepções e métodos de alfabetização, podendo ser compreendidas pelo estudo teórico.

As perspectivas de Anne-Marie Chartier e Certeau fundamentaram as análises dos usos do livro didático. A presença do livro didático na escola foi analisada também a partir da perspectiva histórica, que permitiu entender as heranças históricas presentes nas práticas docentes. Tal análise se fundamentou principalmente nas investigações de Mortatti sobre história da alfabetização no Brasil, e de Choppin, acerca da história do livro didático de alfabetização.

No primeiro capítulo da tese é apresentada a análise teórica necessária para a investigação dos usos do livro didático de alfabetização. Esta análise estabelece as relações entre livro didático e concepções de alfabetização, respondendo principalmente à seguinte questão: no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é mais importante a linguagem comunicativa e a compreensão dos sentidos dos textos ou o ensino das letras e seus sons? Cada corrente de alfabetização responde de modo distinto a esta questão, o que se relaciona com os materiais didáticos produzidos. Este capítulo também mostra o estado da arte das pesquisas sobre usos do livro didático de alfabetização, publicadas no período entre 2000 e 2010, que ofereceram subsídios para a construção desta tese.

No capítulo 2 é iniciado o relato das observações e entrevistas realizadas em sala de aula, o qual perpassa questões políticas envolvidas na compra de livros didáticos. Tendo em vista que o PNLD distribui gratuitamente livros didáticos para as escolas públicas brasileiras, por qual razão a prefeitura de Foz do Iguaçu adquiriu outro livro? Neste capítulo é discutida a importância do PNLD nas políticas educacionais e o fenômeno da compra e adoção de sistemas apostilados de ensino. Pesquisas apontam que alguns sistemas municipais de ensino têm adquirido apostilas que não fazem parte do PNLD. Em Foz do Iguaçu, a adoção do livro *Alfabetização fônica* teve como objetivo o controle do ensino das relações entre

letras e sons nos primeiros anos. O capítulo discute como a prefeitura de Foz do Iguaçu estabeleceu este controle por meio de testes periódicos nos quais os alunos eram solicitados a ler as fichas de leitura do livro *Alfabetização Fônica* para representantes da secretaria de educação. O estabelecimento das prováveis relações entre compra e adoção de livros didáticos nas políticas educacionais, municipalização da educação e avaliação nacional em larga escala, perpassa as análises, cumprindo com o papel da etnografia de desvendar as limitações da escola, conforme apontado por Rockwell (2009). As observações demonstraram que o livro didático serviu em Foz do Iguaçu como importante elemento de controle curricular, o que suscitou a discussão sobre as possibilidades de homogeneizar as práticas docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Quais são as diferenças entre os dois livros didáticos adotados na escola no que tange à concepção de linguagem e alfabetização? No capítulo 3 é apresentada a análise dos livros *Porta Aberta: Letramento e Alfabetização Linguística* e *Alfabetização Fônica: construindo competência de leitura e escrita*. É feita uma comparação entre as propostas dos dois livros no que tange ao ensino das relações entre letras e sons e empregos sociais da leitura e da escrita. O capítulo também apresenta as avaliações que Ana e Lúcia fizeram dos livros. A análise teórica se centra principalmente nos pressupostos das teorias do letramento, da alfabetização fônica e da alfabetização linguística.

Como o livro didático é utilizado no início do processo de alfabetização? No capítulo 4 é apresentado o início do processo de alfabetização nas aulas de Ana e Lúcia. Para adaptar-se à exigência de alfabetizar crianças pequenas que não haviam frequentado a educação infantil, as professoras recorreram a exercícios visando o desenvolvimento da maturidade e dos pré-requisitos para a alfabetização. Assim, percebeu-se, nas práticas docentes, uma forte influência de teorias educacionais escolanovistas e tecnicistas sobre os processos de maturidade para a alfabetização. Os livros didáticos, que também portam determinadas concepções sobre como deve ser iniciado o processo de alfabetização, apresentam uma perspectiva diferente da adotada pelas professoras.

O que predomina no ensino da leitura e da escrita, o ensino do código ou as atividades significativas? Quais os papéis desempenhados pelo livro didático neste processo? Esta questão é retratada na análise que é realizada dos usos do livro

didático no ensino das relações entre letras e sons, apresentada no capítulo 5. No processo de alfabetização, os diálogos entre professor e alunos também modificam o livro didático, o que é discutido neste capítulo.

A etnografia dos usos do livro didático permitiu observá-lo como parte de uma problemática que envolve aspectos políticos e pedagógicos da educação. Nas políticas educacionais o livro didático pode ser concebido de modo a exercer uma tutela sobre a ação docente. A partir da sociologia da experiência, Dubet (1994) questiona como a experiência escolar pode ser vivenciada de múltiplas formas por seus atores. Da mesma forma, a análise dos usos do livro didático, nesta tese, visou entender a experiência dos professores e alunos no cotidiano escolar, sem perder de vista os condicionantes externos.

1 O LIVRO DIDÁTICO E AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

Na etnografia educacional, os resultados da investigação são expostos de modo descritivo, visando conservar a riqueza das relações particulares do lugar onde foi feito o estudo. No entanto, conforme aponta Rockwell (2009), este aspecto descritivo deve ser realizado desde uma posição epistemológica que pressuponha um trabalho teórico prévio, o qual é necessário para fazer uma boa descrição. O cotejo e o estabelecimento de relações entre teoria e realidade observada possibilitam ao pesquisador a reavaliação dos pressupostos teóricos prévios, bem como a reformulação das questões iniciais da pesquisa. De acordo com Garcia (2001), é preciso evitar que as observações sejam apenas usadas para validar as posições prévias do pesquisador. Para isto, é preciso que a experiência de campo suscite o estabelecimento de novas relações, possibilitando ao pesquisador reavaliar as pressuposições iniciais.

A “alfabetização” e o “livro didático” se constituíram como os objetos a serem compreendidos teoricamente a fim de pesquisar o problema dos usos do livro didático de alfabetização. Ou seja, no contexto da presente investigação, fez-se necessário deslindar o objeto “livro didático” em suas relações com as diferentes concepções de alfabetização.

A primeira resposta que vem à mente, ao se tentar responder o que é livro didático de alfabetização, é que se trata de um livro que serve para ensinar a ler e a escrever. Seguindo esta lógica, a definição de didática ajudaria a entender o que faz um livro ser didático. Tomando de empréstimo a definição de didática de Libâneo (2005), o livro didático seria uma expressão da teoria e prática da docência.

Também poderíamos supor ser possível enxergar no livro didático os percursos da alfabetização e o modo como ela faz parte do currículo e da cultura da escola. Forquin (1993) aponta que o livro didático faz parte da cultura escolar justamente porque, historicamente, é portador dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados e rotinizados, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. Mas Forquin também aponta para uma cultura da escola, constituída pelas vivências cotidianas no interior de cada estabelecimento escolar, lugares onde os determinantes das políticas educacionais e curriculares são

transformados, transgredidos. Como participante da história da educação, portador dos conteúdos que devem ser ensinados e instrumento do currículo, o livro didático é elemento da cultura escolar. Por outro lado, ele também faz parte da cultura da escola, ou seja, do seu mundo social, com seus ritos, linguagens e modos próprios de regulação e transgressão. Nesta perspectiva, o livro didático não determina os conteúdos e as metodologias de ensino, pois no interior da escola os professores e alunos o transformam por meio das múltiplas formas como o utilizam no cotidiano.

Santos (2007) sintetiza esta questão ao defender que o livro didático é elemento da cultura escolar que se transforma quando passa a fazer parte da cultura da escola. Admitir isso implica tomar como pressuposto que o livro didático se transforma no interior da escola, a partir dos usos que dele são feitos no cotidiano da sala de aula.

As perspectivas de alfabetização trazem no seu bojo concepções de linguagem e de métodos de ensino da leitura e da escrita. O livro didático pode incorporar métodos e concepções de alfabetização, mas também pode ser negado e criticado por autores representantes de determinadas correntes da alfabetização. A esta discussão subjaz o problema das relações entre decodificação e sentido do escrito. No processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é mais importante a compreensão do sentido dos textos ou o ensino das relações entre letras e sons? Ou seja, para a criança aprender a ler e escrever é mais importante a memorização das relações entre letras e sons ou o contato com a leitura e a escrita em suas diferentes manifestações na nossa cultura?

Por sentido, entende-se, aqui, a compreensão produzida nas interações. Para Bakhtin³ (Voloshinov) (2004), o sentido não está na palavra, nem na alma do falante, ele é produzido na interação entre locutor e receptor. Nesta interação, o acento apreciativo e a entonação expressiva também definem o sentido da palavra. Uma palavra só é palavra se tem uma multiplicidade de significados, do contrário é um sinal. Por outro lado, existe certa estabilidade de significado, para garantir a compreensão.

³ A obra aqui citada, intitulada *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, foi atribuída à Bakhtin. Entretanto estudos como os de Morson e Emerson (1990), apontam que *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, assim como *Freudismo: um esboço crítico*, ambas marcadamente marxistas, foram, na verdade, escritas por Voloshinov. Na publicação brasileira consta o nome de Bakhtin na capa do livro, seguido do nome de Voloshinov entre parênteses.

Rojo (2010) aponta que, tanto no círculo de Bakhtin, quanto para Vigotski, o significado emerge das interações sociais. Segundo a autora, Bakhtin (Voloshinov) mostra que a comunicação não expressa representações dadas. Nas interações, cada discurso é reinterpretado e torna-se parte de um diálogo com outros já ditos. Ou seja, há um eterno diálogo entre as pessoas. Sentidos não são inerentes aos textos, mas se fazem presentes nas interações entre sujeitos envolvidos em processos de leitura e escrita. Estes sujeitos apresentam maneiras múltiplas de aprender, interagir, compreender e falar. A atitude responsiva de cada aluno em uma sala de aula permite que um mesmo conhecimento possa ser entendido de múltiplas formas. Isto ocorre devido ao constante diálogo entre palavras próprias e alheias, no qual as palavras próprias estão, elas mesmas, em contínuo processo de apropriações das vozes alheias.

A psicologia histórico-cultural permite a compreensão do sentido em suas relações múltiplas com a atividade humana prática. A este respeito, Pino (2005) considera que Vigotski se assemelha a Bakhtin quando estabelece distinção entre significado e sentido da fala. O significado está ligado com a história de um povo ou comunidade linguística, o sentido está ligado com os sujeitos, ou seja, aos modos próprios de apropriação e compreensão.

Leontiev, signatário da psicologia histórico-cultural, postula que os significados são desenvolvidos na atividade humana prática. Wertsch (1988) defende que a “teoria da atividade”, de Leontiev, amplia a compreensão dos “significados” conforme a concepção de Vigotski.

Para Leontiev (1977), o sentido é produzido na atividade dos sujeitos. No entanto, para que a atividade produza sentido, os resultados devem corresponder às necessidades e desejos do indivíduo, sejam eles materiais ou de realização pessoal. A atividade envolve uma cadeia de metas sem relação direta com as necessidades. Por exemplo, um professor trabalha para garantir seu sustento e para ensinar seus alunos, estes são seus objetivos. Mas, para isso, precisa preparar suas aulas todos os dias e avaliar os trabalhos dos alunos, estas são suas metas. O trabalho continua sendo movido pelas necessidades do sujeito, mas passa a ser empenhado mediante uma cadeia de ações movidas por metas. Assim como o conceito de motivo é correlato ao conceito de atividade, o conceito de meta é correlato ao conceito de ação. Toda a atividade envolve, portanto, uma cadeia de metas, nem sempre relacionadas diretamente com as necessidades de quem as cumpre. Quando as

metas passam a se sobrepor aos objetivos, ocorre uma alienação, ou seja, uma oposição entre significados pessoais e significados objetivos. Os significados da atividade não são dados pela linguagem, e sim pela atividade. O significado pessoal é a refratação dos objetos pelos indivíduos através de suas relações sociais e necessidades. Leontiev dá o seguinte exemplo: quando um homem se agarra a um galho para não se afogar, o galho assume, momentaneamente, o significado de resgate.

Desta perspectiva se pode inferir que quando a alfabetização ocorre unicamente pelo treino mecânico visando o ensino do código e do traçado das letras, ocorre a primazia da meta sobre o objetivo. Entender a escrita como atividade, significa admitir que seu objetivo não é a decodificação, mas sim a interação. Vygotsky (2000) afirma que, para se alfabetizar, a criança precisa sentir necessidade de ler e escrever. Disso se infere a importância de que a escola remonte aos usos culturais da leitura e da escrita, o que é realizado a partir de atividades significativas. Escrever uma carta, ler um anúncio, executar uma receita culinária, criar um mural de notícias, são exemplos de atividades que envolvem os empregos sociais e significativos da leitura e da escrita e que levam a criança a entender que escrita não é decodificação, mas sim necessidade e interação humana. O processo de alfabetização que se reduz ao ensino do código leva a uma ação alienada, distanciada dos objetivos da leitura e da escrita. A concepção de Vigotski, conforme será possível observar mais adiante, se afina com as concepções interacionistas de linguagem.

O livro didático, quando portador de abecedários e exercícios de montar e desmontar palavras, pode ser útil na sistematização do ensino das relações entre letras e sons. Mas o livro didático que não porta outra coisa além de palavras montadas e desmontadas em sílabas, cujos objetivos se pautam somente no ensino de um código, pode ser um obstáculo ao ensino da leitura e da escrita como meios de interação na cultura letrada. Nas relações com o código alfabético e com a leitura e a escrita em sentido mais amplo, o livro didático assume diferentes formas materiais.

Neste capítulo pretende-se analisar o livro didático em duas dimensões: como instrumento material de ensino da leitura e da escrita e como portador de determinadas concepções e teorias da alfabetização. Estas duas dimensões relacionam-se com as concepções e métodos de alfabetização, que determinam não

apenas as concepções teóricas subjacentes à produção de livros didáticos, mas também a forma material dos mesmos.

O primeiro tópico deste capítulo discute o livro didático como instrumento material de ensino da leitura e da escrita. As diferentes funções assumidas pelo livro didático se manifestam na sua denominação e em seu formato material. Manual, apostila e cartilha são alguns dos termos usados para denominar o objeto '*livro didático*'. Por sua vez, os abecedários e os silabários são as formas materiais que o livro didático pode assumir. O estudo histórico do livro didático de alfabetização mostra que, como instrumento material de ensino da leitura e da escrita, ele não se encerra no objeto livro.

O uso ou não de abecedários e silabários no ensino da leitura e da escrita tem relação com os métodos de alfabetização, que serão a temática do segundo tópico do capítulo. Como se ensina a ler e a escrever? Instruindo diretamente sobre os sons que cada letra ou sílaba representa ou apresentando diretamente o texto escrito e seu sentido? Historicamente, respostas a estas questões geraram diferentes métodos de alfabetização, os quais foram incorporados por livros didáticos. Neste tópico será demonstrado como o livro didático serviu, historicamente, como portador de diferentes métodos de alfabetização.

A alfabetização, entretanto, não se encerra na questão do método. A partir da década de 1980, a discussão sobre alfabetização, gradativamente, passou a se deslocar da questão do método, para o estudo da alfabetização a partir de outras perspectivas, dentre as quais se destaca a linguística, a psicolinguística, a sociolinguística e a psicologia. No terceiro tópico deste capítulo, será estabelecida a relação entre algumas das concepções de alfabetização mais importantes no Brasil a partir da década de 1980 e o livro didático de alfabetização.

Veremos que muitos dos debates em torno da alfabetização gravitam em torno da relação entre sentido do escrito e decodificação do escrito. É possível decodificar o escrito sem entender seu sentido? O que vem primeiro no processo de alfabetização, o sentido ou o código? Tal problematização está no bojo de diferentes concepções de alfabetização que se materializam no livro didático. A perspectiva etnográfica educacional é apresentada no quarto tópico deste capítulo como uma alternativa para a compreensão das relações entre alfabetização e livro didático e entre sentido e código.

1.1 O livro didático de alfabetização como instrumento material

Na literatura e na linguagem corrente encontramos denominações diversas para o objeto 'livro' cuja finalidade é o ensino da leitura e da escrita, tais como, livro didático, cartilha, manual, livro texto. Deste modo, faz-se necessário saber se as diferentes denominações tratam do mesmo objeto, ou de objetos diferentes. Trata-se do problema da conceituação do objeto 'livro didático'.

Segundo Choppin (2004), o livro didático como literatura de apoio ao ensino, seja técnica ou profissional, apareceu progressivamente na instituição escolar entre os anos 1760 e 1830, na Europa. O autor situa a natureza do livro didático na intersecção de três gêneros que historicamente participaram ou participam do processo educativo. O primeiro gênero foi a literatura religiosa. Esta posteriormente originou a literatura escolar que, embora laica, apresentava estrutura catequética de base pergunta e resposta, seguindo-se, como terceiro gênero, a literatura didática, técnica ou profissional.

Vários autores apontam para a origem religiosa dos primeiros livros voltados para a alfabetização. Segundo Cagliari (2003), as primitivas cartilhas continham o alfabeto, os algarismos e as orações. Isto é detalhado por São João Batista de La Salle, no seu regulamento intitulado *Conduta das Escolas Cristãs*, publicado em 1720. Nesta época, o modelo de ensino estabelecia clara distinção entre ler e escrever. Enquanto a leitura era dirigida às coisas religiosas, a escrita era voltada para o trabalho. O ensino da leitura e da escrita era dividido em três partes. Na primeira era trabalhada a *tábua do alfabeto* e, na segunda, a *tábua das sílabas*.

Anne-Marie Chartier (2004) explica que o método de La Salle para o ensino da leitura e da escrita se concretizava em um tempo de três anos, divididos em nove classes. Apenas na última classe eram abordados os textos mais úteis, como os contratos de emprego, as contabilidades, os títulos de propriedade e os testamentos. Tal lentidão foi reivindicada pelo próprio La Salle, que tentava atrasar a aprendizagem das crianças hábeis. Enquanto os pais das famílias confiavam seus filhos à escola religiosa devido aos benefícios sociais da leitura e da escrita, a finalidade da escola era o ensino das coisas relativas à salvação, ou seja, a catequização. A maioria das famílias não queria para seus filhos mais do que um saber ler elementar e, por isso, retiravam as crianças da escola tão logo esta aprendizagem se efetivava. As nove classes garantiam que as crianças só

obtivessem esta aprendizagem a cabo de três anos, tempo considerado suficiente para a aquisição do hábito cristão.

Apesar da origem religiosa, os livros didáticos também fizeram parte do movimento de laicização da educação. Carbone (2003) aponta que, nos anos iniciais da Revolução Francesa, foi atribuído importante papel ao livro texto na concretização de um projeto para a sociedade republicana. Lakanal (1762-1845), um dos responsáveis por organizar a educação pública para a juventude, defendia que o livro escolar e as festas populares seriam potentes ferramentas para difusão de novas ideias. O futuro do acesso universal integrava a concepção política e social da igualdade, liberdade e fraternidade, para a qual o conhecimento seria um dos sustentáculos. Ou seja, o livro didático tinha sentido em um projeto revolucionário.

No entanto, mesmo as versões laicas dos livros de texto também seguiam a estrutura catequética, encontrada nos livros de ensino cívico da Revolução Francesa. A estrutura catequética foi uma tradição seguida em livros de vários países europeus e americanos até boa parte do século XIX, mesmo que muitas vezes esvaziado do conteúdo religioso e reduzido apenas a um recurso didático. Carbone (2003, p. 17), assim define o método catequético:

Recordemos la fórmula: consiste en un diálogo ficticio en el cual, a una pregunta precisa del maestro implícito en el texto corresponde una única respuesta que debe ser dada por el alumno. Esta respuesta se impone por su brevedad al alumno como irrefutable y definitiva.

Historicamente o livro didático serviu como instrumento de ensino de determinado saber elementar, - como ler e escrever -, visando a transmissão de determinada ideia ou ideologia. Inversamente, também serviu para transformar determinados conhecimentos e saberes em razão de ensiná-los de um modo mais didatizado, seguindo uma ordem catequética de base pergunta e resposta. Nesta perspectiva, é possível afirmar que as cartilhas de alfabetização, ao se tornarem suportes de métodos de aprendizagem, podem servir como instrumentos de didatização do ensino da leitura e da escrita.

Oliveira e Souza (2000) pesquisaram as séries graduadas de leitura que proliferaram no Brasil com a expansão do ensino primário de iniciativa pública no Estado de São Paulo no início do século XIX. Fundadas com base nos princípios de racionalidade científica e divisão do trabalho, as séries graduadas de leitura eram coleções compostas por 3 a 5 livros, cada um equivalente a um ano letivo. Únicos

livros didáticos permitidos nas escolas da época, as séries traziam textos de cunho moral e patriótico destinados ao ensino da leitura. A série de autoria de Felisberto de Carvalho, considerada pioneira no modelo enciclopédico de livro didático, era composta de 5 livros: leitura elementar (primeiro livro), leitura corrente (segundo e terceiro livros) e leitura expressiva (quarto e quinto livros). Um dos diferenciais da série era a orientação explícita ao trabalho do professor em sala de aula. Outra série graduada que exerceu expressiva influência na época foi a de autoria de Romão Puiggari e Arnaldo Oliveira Barreto, que trazia textos simples e de fácil compreensão para serem manuseados pelos alunos. Segundo Oliveira e Souza (2000), os ideais retratados nas séries graduadas de leitura revelam que a escola brasileira, na época, era concebida como instituição responsável pela introdução de conhecimentos básicos em ciências naturais e formação moral e cívica.

A forma material do livro didático é, muitas vezes, forjada de acordo com concepções de como sistematizar o ensino. Neste sentido, Batista (1999) postula que identificar o livro didático com o objeto *'livro'* significa descartar uma série de materiais didáticos veiculados não em formato de livro, mas de fichas, folhas destacáveis ou, mais atualmente, vídeos ou softwares educativos. Estes textos didáticos não servem necessariamente para ler, sendo também materiais para serem recortados, completados e refeitos com finalidades pedagógicas. Livros didáticos também não podem ser denominados como impressos. Antes da invenção da imprensa já existiam materiais didáticos, e estes eram reproduzidos em cópia manual. Além disso, atualmente há professores que produzem livros didáticos fazendo uso de mimeógrafo ou fotocópia.

Choppin (2008) fez um inventário sistemático dos últimos cinquenta anos da literatura mundial consagrada à história do livro e das edições escolares, a qual suscitou a reflexão quanto à problemática do conceito de manual escolar. As concepções sobre os livros escolares são divergentes, mas variam de acordo com as épocas, os suportes, os níveis e matérias de ensino, bem como dos diferentes contextos sócio-políticos, culturais e estéticos. Como todo objeto de pesquisa, o livro escolar não é algo dado, mas resultado de uma construção intelectual. Isso mostra que a conceituação de livro escolar não é precisa e nem estável, pois são muitos os termos aos quais as diversas línguas recorrem para designá-lo. Os franceses utilizam indiferentemente vários termos, dentre os quais *manuels scolaires* e *livres scolaires*. Os italianos recorrem a *libri scolastici* e *libri per la scuola*. Na língua

espanhola os termos variam entre *libros escolares*, *libros de texto* ou *textos escolares*. Na língua portuguesa são encontrados os termos *livros didáticos*, *manuais escolares* ou *textos didáticos*. Nos países anglo-saxões, encontramos *textbook*, *schoolbook* e *school textbook*. Em países de línguas germânicas utiliza-se *schoolboek* e *leerboek*.

Algumas denominações remetem ao contexto institucional no qual a obra é utilizada ou para a qual é destinada. Outras remetem à função didática do texto, entendido em seu sentido etimológico como *livro que serve para ensinar*. Aqui se encontra a denominação mais utilizada no Brasil: *Livro Didático*, traduzido em francês como *livre d'enseignement* e em espanhol como *Manuales de estudio*.

A definição de livro didático passa por problemas de ordem lexical, semântica, relativa ao suporte material e metodológica. Em relação ao léxico, é preciso questionar quais são os vocábulos utilizados para designar o manual escolar. No campo semântico, é preciso saber os limites que diferenciam ou não os manuais escolares das categorias editoriais vizinhas. Uma terceira preocupação coloca questões sobre os suportes dos manuais e suas modalidades de difusão e utilização: o livro didático, ou manual escolar, é necessariamente um livro, um livro impresso, ou pode se revestir de outras formas e, conseqüentemente, implicar em outros usos? A quarta e última preocupação trata de uma série de problemas metodológicos colocados em evidência pelo recenseamento de coleções de manuais, particularmente ligado às questões de categorização e tipologia.

Em relação ao léxico, Choppin (2008) sublinha que o conceito de livro escolar é historicamente recente, pois, inicialmente, este instrumento era referenciado por uma série de termos, frequentemente retirados dos títulos dos livros.

As denominações utilizadas para definir os livros escolares podem fazer referência à organização interna, como nos exemplos que seguem:

- compilação de textos: *antologia*, na língua portuguesa;
- função sintética: *compêndio* em espanhol e português, *précis*, *abrégé* e *tableau* em francês, *ristretto* (informação resumida em poucas páginas) em italiano;
- função de dirigir: *guía* em espanhol, *mentor* em francês;
- evocação do método de aprendizagem do livro, como, por exemplo, *Anglais Method*, *Français Cours*;

- evocação da alternância de questões e respostas: *catéchisme* em Francês, *catecismo* em espanhol e *dialoghi* em italiano;
- exposição organizada do simples ao complexo: *rudiments* em Francês, *nociones* em espanhol, *elements* em Inglês;
- denominação referente a uma obra consagrada ou autor renomado, ao qual se confere status de gênero. Um exemplo é o *Caton*, código de moral cristão e civil inspirado no *Disticha Catonis*, obra atribuída a Marcus Porcius Cato, cuja versão original foi redigida no século III da era cristã. O *Caton* combina a doutrina cristã e o silabário, reunindo em um mesmo conjunto o catecismo, o silabário e os preceitos da boa educação.

Inúmeras expressões representam a forma material de uma obra de formato pequeno, que podemos portar na mão. Incluem-se nesta categoria os manuais escolares, traduzidos em francês como *manuel*, em espanhol como *manuales escolares* e em italiano como *manuali per la scuola*.

Choppin conclui que os manuais são designados em cada país na maior parte das vezes pela transcrição, tradução, ou transposição dos modos como eles são comumente utilizados. As múltiplas definições para o livro escolar refletem sua complexidade. Os vocábulos empregados evocam ora o conteúdo intelectual, ora o suporte material, ora as múltiplas funções dos livros escolares.

Segundo Bufrem, Schmidt e Garcia (2006), a função de introduzir e, ao mesmo tempo, resumir, determinado tema, leva o livro didático a ser chamado também de manual escolar.

Usado como texto básico para o estudo de alunos, ou para consultas de pesquisadores, o manual é considerado obra de referência e definido como “o tipo de livro que inclui noções básicas de uma ciência, de uma técnica ou de uma arte”. (CUNHA, 2001, p. 95) Sua operacionalidade é destacada na definição da *American Library Association* (ALA) em seu *Glossary of Library Terms*, ao considerá-lo “uma obra compacta, que trata concisamente da essência de um assunto, tendo como finalidade principal servir como fonte de informações correntes”. (CAMPELLO et. alii, 2000, p. 210) Efetivamente, o sentido etimológico do termo coincide com a idéia de concisão, uma vez que, enquanto livro reduzido ou pequeno, cabe dentro de uma das mãos ou está ao seu alcance. (BUFREM, SCHMIDT, GARCIA, 2006, p. 123)

O manual didático pode ser entendido como uma obra compacta e concisa que serve como fonte de informação e, sendo didático, serve também como instrumento de ensino de uma ciência.

'*Livro-texto*' geralmente designa o livro do professor. Segundo Manguel (1997), nos séculos XII e XIII, em vários países da Europa, muitos estudantes não dispunham de recursos para comprar os livros usados para ensinar, por isso copiavam. A leitura começava com um 'a-bê-cê' e livros contendo antologias de orações simples. Cada leitura era precedida de regras de gramática que os alunos deveriam memorizar, não havendo ênfase na compreensão. Deste modo, os livros portadores de textos e abecedários, pertencentes ao professor, podem ser chamados de '*livros-texto*'.

'*Apostila*' é outra denominação que se faz necessário discutir. Amorin (2008) estabelece uma distinção entre *livro didático* e *apostila*. As apostilas seriam mais fragmentadas, em acordo com as concepções de educação de Comênio, que já preconizava sobre a importância de livros didáticos para o ensino.

Comênio (1592-1670), educador tcheco e autor de '*Didactica Magna*', é considerado um precursor da sistematização da pedagogia no ocidente. De acordo com Carbone (2003) a obra pedagógica de Comênio é central no pensamento do século XVII e se projeta até hoje como referência. A escola, segundo Comênio, teria a função de ensinar tudo a todos a partir de um método único e fazendo uso de livros únicos. Comênio recomendava versões idênticas de um mesmo livro, para que cada aluno dispusesse do seu e não precisasse realizar cópias inúteis. O livro único facilitaria o ensino simultâneo. Os livros ideais seguiriam a tradição clássica das obras concebidas como '*diálogo*', à exemplo das obras escritas por Platão, Cícero e Santo Agostinho. O *diálogo* seria o melhor gênero textual porque tornaria o ensino mais familiar e natural.

Assim, as apostilas seriam a materialização do método de Comênio. Na alfabetização, este método também esteve presente. Cagliari (2003) aponta para um livro escrito por Comênio, intitulado '*O mundo sensível em gravuras*' que foi utilizado para alfabetizar a partir de lições associadas a gravuras.

Hoje, são consideradas apostilas os livros que apresentam atividades prontas e exercem uma espécie de controle e tutela, limitando a atividade autônoma do professor e do aluno.

Carmagnani (2011) denomina o ensino baseado em apostilas de '*ensino apostilado*' e situa o surgimento das apostilas no Brasil nos cursinhos preparatórios para ingresso na universidade. Com o descaso do Estado pela educação, as escolas passaram a comprar sistemas apostilados das empresas privadas de educação. As

apostilas seriam uma tentativa de padronizar o ensino à maneira de uma fábrica, de modo a minimizar os efeitos das idiosincrasias na formação docente.

Em se tratando de alfabetização, uma denominação comum é '*cartilha*', que, segundo Choppin (2008), é o nome dado em espanhol e português aos pequenos livretos que apresentam as letras do alfabeto e primeiros rudimentos da aprendizagem da leitura. A cartilha se difundiu na Europa a partir do século XVI, quando consistia em uma simples folha impressa que, dobrada duas ou três vezes, formava um caderno.

Zilberman e Lajolo (2009) apontam que o livro didático se encontra em todas as etapas da escolarização do indivíduo e, em cada uma delas, assume diferente função. *Cartilha*, para as autoras, seria a denominação exata para o livro didático de alfabetização, conforme segue:

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrada em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2009, p.121).

Cartilha, segundo Cagliari (2003) tem relação com *carta*, no sentido de esquema, mapa e orientação. João de Barros (1496-1571) escreveu a gramática portuguesa mais antiga e, junto, publicou a '*Cartinha*', que trazia o alfabeto em letras góticas, tabelas com todas as combinações de letras para formar sílabas e uma lista de palavras, cada uma iniciada por uma letra do alfabeto e acompanhada de um desenho.

Após a revolução francesa, a escolarização obrigatória passou a demandar o acompanhamento do calendário escolar. As antigas cartilhas, que eram simples esquemas, tiveram que ser desenvolvidas, originando, aos poucos, o método que Cagliari (2003) chama de '*bá-bé-bi-bó-bu*'. Em geral, segundo o autor, as cartilhas passam a ideia de que a linguagem é uma soma de tijolinhos, representados por sílabas e unidades geradoras.

As cartilhas partem de uma concepção de linguagem segundo a qual uma palavra é feita de sílabas, uma sílaba, de letras, uma frase é um conjunto de palavras e um texto é um conjunto de frases. Isso está evidente nas atividades de "desmonte" das palavras e reagrupamento das unidades geradoras. (CAGLIARI, 2003, p. 82).

Conforme é possível observar, historicamente a cartilha é um instrumento de transformação da leitura e da escrita em exercícios para o ensino do código escrito.

De acordo com Hébrard (1990), na medida em que a escola se tornou local privilegiado de ensino da leitura, escrita e cálculo, estes saberes passaram a ser reorganizados. De saberes com finalidades práticas, tornaram-se pré-requisitos para outras disciplinas e passaram a ser ensinados de modo didatizado. A didatização pode afastar os saberes das práticas culturais. Por exemplo, dividir as palavras em partes, ou sílabas, para ensinar a ler e escrever, é uma atividade bastante diferente das práticas culturais de leitura e escrita presentes na vida cotidiana. A este processo de transformação do saber elementar em função do ensino, Hébrard dá o nome de *escolarização*.

Neste sentido, a alfabetização é caracterizada como um saber elementar. Saberes elementares são espécies de aprendizagens prévias que não chegam a se constituir como disciplinas, efetivam-se de maneiras diversas conforme o contexto e se mesclam com outras instruções; por exemplo, quando uma lição de leitura se confunde com uma lição de religião. A alfabetização como habilidade a ser ensinada, mais do que como disciplina, faz parte da tríade dos saberes elementares '*ler-escrever-contar*', que são preâmbulos do uso de manuais escolares.

Ler-escrever-contar são certamente os preâmbulos de uma instrução baseada na prática regular dos manuais escolares, na utilização diária do caderno e numa bateria de exercícios (cópia, ditado, análise gramatical, problemas de aritmética, redação) que, ao longo de toda a duração de um curso metódico, se repetem com a maior regularidade. (HÉBRARD, 1990, p. 66)

Em razão da didatização, o ensino da leitura e da escrita ocorre por meio do emprego de abecedários e silabários que se encontram nas origens das cartilhas de alfabetização. Tais materiais visam justamente à prática dos exercícios citados por Hébrard, voltados não para as práticas culturais, mas para o ensino das técnicas de codificar e decodificar a leitura e a escrita.

Embora o propósito de ensinar seja objetivo comum dos materiais didáticos, parece haver uma diferença de sentido entre livro texto, cartilha, manual e apostila, o que pode ser resumido da seguinte forma:

- livro-texto: o livro utilizado pelo professor;

- manual: livro de mão, usado para ensinar ou resumir determinada disciplina acadêmica, permitindo ao leitor a aprendizagem mais autônoma;

- apostila: livro que traz determinado conteúdo de modo organizado do mais simples ao mais complexo e exerce certa tutela do trabalho docente e discente. Denominação comum aos livros distribuídos pelas empresas educacionais que cresceram no Brasil a partir dos cursinhos pré-vestibulares, originando os sistemas apostilados de ensino;

- cartilha: aludido por autores brasileiros, como Cagliari (2003), Zilberman e Lajolo (2009) e Mortatti (2000 e 2000a), como o livro destinado à alfabetização, sendo constantemente portador de abecedários e silabários.

Para Choppin, as diferentes denominações aludem às diferentes funções. No entanto, neste trabalho a denominação preferencial será '*livro didático*'. Em primeiro lugar, por ser um termo que de certo modo abarca todas as funções, uma vez que todos os outros livros são destinados a sistematizar determinado conhecimento em função do seu ensino. Em segundo lugar, porque '*livro didático*' é o termo utilizado na política educacional brasileira de distribuição gratuita deste instrumento de ensino, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entretanto, nas citações diretas ou indiretas de outros autores, serão respeitadas as denominações por eles utilizadas.

Segundo Choppin (2008), as cartilhas se originaram de abecedários e silabários. Portanto, a '*cartilha*' tem importância especial por ser o termo empregado na literatura educacional para denominar o livro no qual, originalmente, a alfabetização é concebida como ensino de um código a ser decifrado através de abecedários e silabários.

1.1.1 Abecedários e silabários: formas assumidas pelo livro didático como instrumento material

A partir da perspectiva histórico-cultural pode-se afirmar que as cartilhas produzem uma alienação, pois afastam os alunos dos objetivos e significados reais da leitura e da escrita. Nas cartilhas os alunos não realizam atividades de leitura e escrita para interagir na sociedade letrada, mas sim para resolver exercícios de codificação e decodificação. Entretanto, não foi por acaso que abecedários e

silabários se constituíram historicamente como meios de ensino da leitura e da escrita, uma vez que o sistema fonético da escrita é formado por letras e sílabas,

De acordo com Cagliari (2003), quem inventou a escrita inventou, ao mesmo tempo, as regras que permitem ao leitor decifrá-la. Por este motivo, a alfabetização é tão antiga quanto os próprios sistemas de escrita.

Estudando atentamente os sistemas de escrita, percebe-se que quem os inventou sempre teve a preocupação de fornecer a chave da decifração juntamente com o próprio sistema. Os sistemas de escrita nunca tiveram nada de muito estranho ou misterioso em si, pelo contrário, sempre foram simples e práticos. Por essa razão, ensinar as novas gerações a usar o sistema de escrita sempre foi uma tarefa fácil e de certa forma banal. (CAGLIARI, 2003, p. 13)

No sistema de escrita fonética, segundo Cardona (1991), a escrita se caracteriza pelos elementos gráficos que seguem a sequência da língua oral. A escrita fonética pode ser silábica ou alfabética. Há outros sistemas de escrita que não funcionam com elementos gráficos representando os sons da fala. Sistemas pictográficos, por exemplo, são formados por desenhos mais ou menos realistas que evocam uma ideia, situação ou objeto.

A partir da perspectiva de que a escrita fonética é formada por elementos gráficos que representam sons, parece absurdo ensinar a ler e a escrever como preconizam os métodos globais, levando o aluno a extrair o significado diretamente do texto, sem recorrer à decifração. Talvez por isso, os silabários, conjuntos de sílabas organizadas didaticamente, tenham relação com as origens das cartilhas.

Choppin (2008) cita abecedários e silabários que deram origem às cartilhas. Primeiramente na Europa, durante a Idade Média, foi difundido o *horn-book*, em italiano *tavola*, em espanhol *tableta*, uma folha de papel sobre a qual está reproduzido o alfabeto, a oração do Pai Nosso ou, ainda, os numerais de um a dez. No inglês, o nome deriva do tipo de suporte que sustenta o material didático, montado sobre um pedaço de madeira ou couro, ladeado por uma moldura de madeira ou metal, com a superfície protegida por uma fina película de corno ou chifre e, frequentemente, munida de uma alça.

Derivado do *hornbook*, o *battledore* foi largamente difundido na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos até metade do século XIX. Com o aspecto de uma raquete, o *Battledore* é uma folha de cartão dobrada em duas ou três partes, sob as quais de um lado está grafado o texto e, de outro, as ilustrações.

Na Suíça romanda, o *Abecedeário* é designado pelo termo *Palette*, encontrado no século XV. A *Palette* tem a forma de pequena raquete triangular com uma parte lisa, onde se pode colar ou grafar um alfabeto manuscrito, e uma extremidade que a criança pode segurar com as mãos. A denominação *Palette* permaneceu até o século XIX sendo utilizada para diferentes materiais.

A natureza do conteúdo do livro escolar também pode ser fator para sua denominação. Em uma distinção mais tradicional, a literatura escolar é classificada em dois grandes conjuntos: de um lado os livros que apresentam os conhecimentos e, de outro lado, os que visam a aquisição dos mecanismos de leitura, conforme expressa Fernando Sainz (*apud* Choppin, 2008), quando distingue livros de matérias e livros de leitura.

Tem interesse especial para este trabalho a segunda categoria de livros escolares da definição mais tradicional, que compreende os métodos de leitura, como os alfabetos e abecedários. Choppin divide esta segunda categoria em três tipos:

a) Alfabetos e abecedários:

Inglês – *alphabet book*.

Italiano – *abecedario*.

b) Silabários:

Inglês – *spellers*

Espanhol – *Silabario*

c) Livros de leitura:

Inglês – *primers readers* (assim designados porque constituem os primeiros livros);

Espanhol – *Libro de lectura*;

Português – *Livro de leitura*.

Hébrard (1990) aponta para a presença de características religiosas nas origens dos abecedários. Os abecedários produzidos na Suécia ao longo do século XVII são exemplares da escolarização, da imbricação do ensino da leitura com o ensino religioso e do livro didático como gênero religioso e escolar:

Os abecedários publicados ao longo de todo o século XVII, que concedem, como os primeiros abecedários católicos, um grande lugar aos salmos, apresentam nos seus prefácios recomendações destinadas a esses mestres não profissionais: aprendizagem do nome das letras, soletração, silabação, leitura acompanhada de memorização de textos, treinamento na paráfrase,

a fim de que cada um “possa responder com suas próprias palavras às questões que são feitas no texto”. Como se vê, o acesso às primeiras aprendizagens se constrói na Suécia em torno de uma articulação forte entre leitura (sem escrita) e memorização de uma cultura religiosa. (HÉBRARD, 1990, p. 87)

Hébrard (2002) investigou os abecedários da *Bibliothèque Bleue* (traduzido na língua portuguesa como livros escolares de literatura de cordel), editados pelos editores de Champagne na primeira metade do século XVII. Estes livros englobavam abecedários, almanaques, receitas, salmos, romances medievais e os livros escolares destinados aos “que querem aprender sem mestre”. Hébrard destaca que os abecedários, livros sem autoria e destinados aos iniciantes, muitas vezes vinham acompanhados de preceitos religiosos. O abecedário da *Bibliothèque Bleue* tinha o título de *‘Instruções cristãs’*. Para o autor, não se pode dizer que os abecedários e silabários tenham apenas o objetivo de escolarização, pois estas obras podem ter outros usos. Por exemplo, na França, durante o Antigo Regime, o objetivo da escolarização era preparar para o catecismo. Ou seja, muitas vezes a escolarização tem objetivos que não se restringem ao ensino da leitura e da escrita. Assim, o autor concluiu que, além de escolarizar a leitura e a escrita, muitos abecedários e silabários eram apenas meios para o desenvolvimento de uma função principal: a inculcação religiosa ou ideológica.

Frade (2010) pesquisou os diferentes modelos e formatos de livros escolares e outros impressos utilizados no ensino da escrita na Província de Minas Gerais e no Brasil a partir do início do século XIX. Consultando em correspondências, relatórios e mapas de desempenhos, constatou a existência de abecedários, cartas do ABC e silabários produzidos na Província de Minas Gerais desde 1823. A autora buscou caracterizar e compreender estes diferentes modelos e formatos de livros escolares para entender como se caracterizam os materiais próprios para a transmissão escolar da escrita. Segundo a autora, no século XIX o Império passa a organizar a educação na corte e nas províncias e, em 1827, institui uma lei que regula a educação nacional. A administração legal e pedagógica das escolas torna-se responsabilidade das províncias a partir de 1834. No final do período imperial tem início a produção brasileira de livros destinados ao ensino da leitura, com a publicação do livro de Abílio César Borges, produzido e impresso na França. Na república, destacam-se os livros de Hilário Ribeiro e Felisberto de Carvalho. No

entanto, em memórias e relatos de inspetores aparecem materiais para alfabetizar anteriores aos livros, como os silabários e as cartas de ABC.

A autora encontrou, em dois acervos brasileiros, “Livres/USP” e “Centro de Referência do Professor”, um silabário editado em 1879, sob o título de *O Syllabario Portuguez ou novo método para aprender a ler em breve tempo a língua portuguesa e o sistema métrico ilustrado com numerosas estampas*. O silabário, com 120 páginas ilustradas em bico de pena e projeto gráfico de J. R. Galvão, foi publicado e composto no Rio de Janeiro, apresentando como locais de compra todas as livrarias da Bahia, de São Paulo e de Pernambuco. Há nele uma advertência de que antes deve ser usado um *Alphabeto Portuguez*, também composto pelo mesmo autor. Nas primeiras páginas apresenta um alfabeto, depois um alfabeto ilustrado. A primeira leitura é antecedida por três palavras do texto para serem soletradas. Quase todos os textos de leitura são feitos a partir de temas religiosos.

Na Biblioteca Nacional a autora encontrou vários materiais com a denominação de silabário. O *Silabário Prima ABC*, de 1954, da Prima Editora de Pernambuco, apresenta 16 páginas contendo o alfabeto e todas as sílabas diretas, envolvendo as letras do alfabeto e, também, os ditongos. A apresentação das sílabas e letras é alternada com textos, palavras e frases separadas por hífen.

As Cartas do ABC para principiantes, sem data nem editora, publicadas na Bahia e com apenas 16 páginas, apresentam o alfabeto completo em imprensa maiúscula, as vogais, as consoantes, o alfabeto minúsculo e o alfabeto manuscrito maiúsculo e minúsculo. São também apresentados exercícios de sílabas formadas por vogais e consoantes e, ao final, um exercício de leitura e o hino nacional. A *Primeira Coleção de Cartas para aprender a Ler* tem 32 páginas e foi publicado pela Livraria Francisco Alves. Na Biblioteca Nacional foram encontradas as 56ª e 57ª edições, ambas de 1908, e a 104ª edição, publicada em 1954. A informação do título, de que se trata da “primeira coleção de cartas”, parece anunciar que se trata de uma publicação pioneira, uma primeira compilação de cartas que até então vinham soltas.

Segundo Frade (2010), o estudo dos formatos e usos destes silabários pode contribuir para a reflexão sobre como estes impressos foram reformulados ou criados pelos agentes que passam a transmitir os princípios da escrita na escola.

A partir dos estudos históricos sobre materiais de alfabetização, pode-se concluir que abecedários e silabários não só estão nas origens das cartilhas, como

também podem ser encontrados impressos em alguns livros didáticos de alfabetização atuais. A história mostra que, impressos ou confeccionados artesanalmente, os abecedários e silabários encontram-se ligados aos livros didáticos de alfabetização, tendo também relação com os diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita como código. Esta relação, entretanto, não é ensinada de modo único. A história da alfabetização aponta para a existência de diferentes formas de ensinar o aluno a converter a pauta sonora em grafias para escrever e a converter as grafias em pauta sonora para ler. As relações entre as teorias da alfabetização e os livros didáticos de alfabetização mostram que são múltiplas as formas de ensinar o código. Alguns métodos de alfabetização produzem maior escolarização da leitura e da escrita, alienando-as do sentido. Outras perspectivas de alfabetização vão ao encontro do ensino e da aprendizagem a partir de atividades significativas de letramento.

1.2 O livro didático como portador de determinadas concepções e teorias da alfabetização, leitura e escrita

A investigação dos usos do livro didático de alfabetização está ligada com as concepções de linguagem e com os métodos de alfabetização. Nesta perspectiva, Souza e Castro (1998) argumentam que os manuais de língua portuguesa constroem representações sobre o que é legítimo ensinar e também sobre a linguagem e as práticas comunicativas. O pressuposto da presente análise é que o livro didático tem a função de ser suporte material de métodos e concepções de alfabetização.

Choppin (2004) destaca que o livro didático, além da função cultural, tem também a função referencial e instrumental. Como função referencial o livro didático torna-se suporte do programa, do currículo, dos conteúdos educativos ou das técnicas e habilidades a serem transmitidas às novas gerações. A função instrumental refere-se ao livro didático como suporte da concretização de métodos de aprendizagem, através da proposta de atividades e exercícios que favoreçam aquisição de competências, habilidades ou métodos de análise e resolução de problemas.

O ensino da leitura e da escrita pode ser compreendido de distintas formas, em discussões que envolvam tanto os métodos de alfabetização quanto a própria

concepção de linguagem, leitura e escrita. Este tópico é dedicado ao modo como o livro didático aparece nas diferentes concepções de alfabetização que, na história mais recente, fizeram ou fazem parte das discussões sobre o currículo no Brasil.

1.2.1 O livro didático e os métodos de alfabetização

Os abecedários e silabários se relacionam diretamente com as normas de decifração do sistema alfabético de escrita. Ora, se a escrita é constituída por unidades que representam os sons, seria normal supor que a aprendizagem deveria ocorrer pelo ensino das relações entre letras e sons. No entanto, as disputas entre os diferentes métodos de alfabetização, mostram que não é hegemônica a ideia apresentada por Cagliari, de que quem inventou a escrita inventou as regras de decifração. Ou seja, não é um consenso a afirmação de que a escrita deva ser ensinada pelo estabelecimento das relações entre letras e sons.

Fisher (2006) deslinda a lógica dos métodos globais de alfabetização. Segundo o autor, a leitura não é apenas a união entre som e grafema⁴, pois, em níveis mais avançados, é possível exprimir o significado isoladamente, sem recorrer ao som. Processo em geral sinestésico, a leitura combina audição e visão, mas a audição pode ser ignorada, e a leitura deixada a cargo da visão, ou tato. Por este motivo, permanecem duas concepções conflitantes sobre a leitura. A primeira parte da crença de que a leitura é um processo linguístico e linear fonológico que se dá letra a letra, até que a compreensão seja obtida. A segunda teoria, apoiada pela sustentação de que a leitura é um processo semântico-visual, afirma que a forma gráfica é um logograma (sinal representante da palavra), silabograma (sinal representante da sílaba) ou combinação de letras. Para esta corrente, frases podem ser lidas de uma vez, sem pronunciar letras individualmente.

Soares (2003) questiona o motivo pelo qual o método, por décadas, se configurou como problema crucial da alfabetização. Junto ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), a autora pesquisou a produção acadêmica e científica sobre alfabetização e concluiu que o tema “método” ocupa um terço da produção nos anos de 1950 e um quarto nos anos de 1960. A temática decresceu nas pesquisas durante a década de 1980, quando ocupou apenas 4% das

⁴ Grafema é a denominação que o autor dá às letras e sinais gráficos.

produções científicas. Nas décadas compreendidas entre 1950 e 1980 houve um predomínio da Psicologia permeando o referencial teórico das pesquisas em alfabetização, confirmando-se a tendência a privilegiar a faceta psicológica no processo de aquisição da leitura e da escrita. Importa ressaltar que a autora considerou ‘*método*’ no sentido restrito, englobando apenas os paradigmas didáticos considerados na teoria e na prática da alfabetização: os chamados ‘*métodos analíticos*’ e ‘*métodos sintéticos*’, em suas várias modalidades, como fônico, silábico, palavração e método global, entre outros. Neste tópico, a questão do método é tratada com este sentido, bem expresso por Soares (2003, p. 118):

Método, no campo da educação e do ensino, sempre foi entendido como modo de proceder, como conjunto de meios para orientar a aprendizagem em direção a um certo fim, como sistema que se deve seguir no ensino de um conteúdo. Esse entendimento está presente na tradição do ensino da leitura e da escrita mais marcadamente, sem dúvida, que no ensino de qualquer outro objeto de conhecimento – fala-se em alfabetização, pensa-se logo no método para alfabetizar, no caminho pelo qual se levará a criança ou o adulto a aprender a ler e a escrever: em um passado já distante, a soletração; depois (e até hoje?), a silabação, ou a palavração, a sentencição, o método global... De forma mais abrangente, o caminho da parte para o todo (da letra ou da sílaba à palavra, à sentença, ao conto ou ao texto), isto é, o caminho em direção à síntese – os *métodos sintéticos*; ou o caminho do todo para a parte (do conto ou texto à sentença, à palavra, à sílaba, à letra), isto é, o caminho em direção às análises – os *métodos analíticos*; ou ainda a alternância entre a parte e o todo – os *métodos analíticos-sintéticos*, ou *ecléticos*.

As discussões sobre métodos de alfabetização orbitam em torno da questão do como ensinar a ler e escrever, se pelo ensino das letras, das sílabas, ou pela leitura direta de frases. À questão do método subjaz a dúvida sobre o que é mais importante para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino do código ou o sentido do escrito.

Com o objetivo de entender os sentidos atribuídos à alfabetização e de que modo os métodos para o ensino da leitura e da escrita se tornaram um problema do qual se ocuparam educadores, legisladores e administradores, Mortatti (2000a) estudou a história da alfabetização no estado de São Paulo no período compreendido entre 1876 e 1994. A autora utilizou como fontes históricas as normatizações, tematizações e concretizações sobre alfabetização. Normatizações são as leis, decretos e portarias que regulamentam a alfabetização. As tematizações referem-se às teses, livros e artigos sobre alfabetização. Por fim, as concretizações

são livros didáticos e materiais produzidos por professores e alunos, os quais permitem visualizar como se configuram na prática as perspectivas de alfabetização.

Nos estudos sobre alfabetização, Mortatti (2004) defende a perspectiva histórica e sociológica, que começou a ganhar visibilidade no Brasil na década de 1990. Mortatti cita seu livro *‘Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876- 1994’* como representante desta corrente, bem como o livro de Frago *‘Alfabetização na sociedade e na história’*.

Embora a pesquisa de Mortatti não represente a história da alfabetização no Brasil como um todo, ela demonstra como métodos de alfabetização se concretizam em livros didáticos. A história da alfabetização é marcada pela disputa entre diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita.

Mortatti (2000a) aponta que um dos primeiros livros didáticos de ampla difusão no Brasil foi a Cartilha *‘Método João de Deus’*, produzida em Portugal pelo poeta João de Deus, em 1876, e divulgada no Brasil por Antônio da Silva Jardim. A cartilha, que reproduzia o método sintético de alfabetização, apresentava uma gradação do ensino que ia das vogais para as sílabas produzidas pela junção de vogais e, por fim, para as sílabas constituídas por vogais e consoantes. Nas últimas páginas a cartilha trazia pequenos textos religiosos sobre o amor a Jesus e à família e sobre cuidados com a higiene. Em Portugal a cartilha de João de Deus representou um avanço no ensino da leitura, pois, naquela época, se discutia se o primeiro livro de leitura deveria ser o poema épico *‘Os Lusíadas’* de Luís de Camões (c. 1524-1580) ou o poema romântico *‘Dom Jaime’* de Tomás Ribeiro (1831-1901), publicado em 1862. De acordo com Mortatti, a ineficácia das duas soluções era comprovada pelo fracasso da instrução elementar em Portugal.

De 1880 a 1979, circulou no Brasil a *‘Cartilha da Infância’*, de Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo. A cartilha foi produzida com o objetivo de ensinar a ler e escrever simultaneamente. Para isso o método adotado foi o da silabação, ou seja, ensino da leitura e da escrita por meio das sílabas. De acordo com Mortatti, no ano de 1979 a cartilha chegou a sua 225ª edição.

Aproximadamente de 1910 a 1920, os métodos analíticos de alfabetização foram institucionalizados no Estado de São Paulo. No método analítico, que parte do texto para as letras, a leitura é considerada um ato global, no qual o significado das palavras precede a análise dos sons das letras. Várias cartilhas foram produzidas na época com base no método analítico.

Segundo Moraes (1996), o método global foi provavelmente proposto pela primeira vez por Comênio, o autor da *Didáctica Magna*. Comênio propunha que primeiramente fosse realizada a associação direta entre palavra e significado para, apenas mais tarde, proceder à análise das relações entre letras e sons, que permitiria a leitura de palavras novas. O método global foi baseado na premissa psicológica de que as coisas são reconhecidas como um todo, de modo que o método fônico não seria natural. Tal argumento viria posteriormente a ser enriquecido com referências à teoria da Gestalt. O método global também recebeu influência de Decroly (Bélgica, 1871-1932), que propôs uma prática na qual o professor lê um texto para os alunos e estes o repetem para, progressivamente, identificar as palavras. Freinet introduziu uma variante à proposta de Decroly, sugerindo que os textos utilizados fossem ditados pelas próprias crianças.

Na década de 1920, segundo Mortatti (2000a), o método de alfabetização passou a ser gradativamente relativizado no Brasil. Ou seja, no debate sobre alfabetização passaram a ser consideradas outras variáveis. Nesta base se inclui o tratado *Testes ABC*, de Lourenço Filho, publicado em 1934. Lourenço Filho fixou a ideia de *alfabetização sob medida* por meio de práticas de medidas do nível de maturidade necessário para a aquisição da leitura e da escrita.

Na década de 1970, Emília Ferreiro, pesquisadora construtivista da alfabetização, fez duras críticas à ideia de que há pré-requisitos à alfabetização, bem como aos métodos de marcha sintética. Ferreiro estudou o desenvolvimento da escrita a partir do sujeito que aprende. Levando em conta que as pessoas vivem e interagem em uma sociedade repleta de situações de leitura e de materiais escritos, Ferreiro investigou como as crianças constroem conhecimentos sobre leitura e escrita antes de passarem pela alfabetização sistemática, geralmente realizada na escola.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), mesmo antes de aprender a ler e escrever, a criança que convive em uma cultura letrada formula hipóteses sobre a escrita. A primazia do ensino das relações entre letras e sons no processo de alfabetização, característica das perspectivas associacionistas de ensino e aprendizagem, não ajuda a criança a compreender as funções sociais da leitura e da escrita. O associacionismo é um modelo de aquisição da linguagem que postula a tendência à imitação como propulsora da aprendizagem da língua. Por reiterada apresentação de objetos em associação com seus nomes, os adultos levam a

criança a conhecer as palavras. Na alfabetização, o equivalente do associacionismo é o método tradicional, que enfatiza as discriminações auditivas e visuais e a correspondência entre letras e sons, concebendo a leitura meramente como associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos.

As autoras apontam que os métodos analíticos têm uma concepção contrária, pois a leitura é vista como *'global'* e *'ideovisual'*. Como signatário desta perspectiva, citam Decroly, que acusa os métodos sintéticos de mecanicistas e considera que, na visão infantil, o conjunto precede a análise. A denominação "ideovisual" deriva do postulado de que o ensino deve começar pelas unidades significativas para a criança.

Oliveira (2010) e Capovilla e Capovilla (2005), associam a teoria de Ferreiro e Teberosky com os métodos globais de alfabetização. Entretanto, Ferreiro e Teberosky (1999) são críticas tanto do associacionismo, quanto do método global. Para as autoras, o associacionismo enfatizaria mais as estratégias auditivas no processo de alfabetização, enquanto os métodos globais enfatizariam as estratégias visuais. Tal querela dos métodos estaria apenas gravitando em torno das estratégias perceptivas envolvidas no ato da leitura, desconsiderando dois aspectos centrais na alfabetização: a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas.

A teoria de Ferreiro e Teberosky se embasa tanto em Piaget quanto em Noam Chomsky. De Chomsky as autoras extraíram a ideia de competência linguística e, de Piaget, adotaram principalmente o método clínico.

A contribuição de Chomsky à teoria das autoras é sua proposta de gramática generativa, que concede um lugar central ao componente sintático. Nesta perspectiva, a criança não recebe a linguagem de modo passivo, mas busca compreender sua natureza. Para isso, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria uma gramática própria. Um exemplo disso é quando a criança regulariza verbos irregulares, dizendo *eu cabi*, no lugar de *eu coube*. A criança não regulariza verbos irregulares por imitação, pois adultos não falam assim, tampouco por falta de conhecimento, uma vez que está generalizando uma regra que se aplica em muitos casos. Trata-se, neste caso, de um erro construtivo.

Ao chegar à escola a criança tem um notável conhecimento da língua materna, um saber linguístico que usa de modo inconsciente nos atos diários de

comunicação. Um aluno pode apresentar desempenho medíocre em língua portuguesa nas provas escolares, mas ter competência linguística no seu cotidiano.

A partir da psicologia genética de Piaget, as autoras adotaram a ideia de que a criança aprende interagindo e construindo hipóteses. A compreensão de um objeto de conhecimento ocorre quando o sujeito, ao invés de memorizá-lo, o reconstrói a partir da interação e da experiência. Ferreiro e Teberosky aplicaram o *'método clínico'* de Piaget à investigação de como a criança que convive em uma sociedade letrada constrói hipóteses sobre a escrita antes de passar pela aprendizagem escolar da mesma.

A novidade do nosso enfoque requeria, então, uma situação experimental estruturada, porém, flexível, que nos permitisse ir descobrindo as hipóteses que a criança põe em jogo na raiz de cada uma das tarefas propostas. Seguindo os delineamentos da psicologia genética, todas as tarefas supunham uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (neste caso, a escrita) sob a forma de uma situação a ser resolvida. Na raiz dele, desenvolvia-se um diálogo entre o sujeito e o entrevistador, diálogo que tentava evidenciar os mecanismos de pensamento infantil. O delineamento experimental compreendia tanto situações de interpretação do código alfabético, tal como aparece no mundo cotidiano, como situações de produção gráfica. Em todas as tarefas propostas, foram introduzidos elementos conflitivos (ou, ao menos, potencialmente conflitivos), cuja solução requeria, por parte da criança, um raciocínio real. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 37-38)

A partir do método clínico piagetiano, as autoras fizeram um estudo com cerca de 30 crianças de classe alta e baixa, com idades entre quatro e seis anos, sendo que algumas haviam frequentado a educação infantil e outras não. Um dos testes que as autoras aplicaram foi pedir, a crianças de classe baixa, que escrevessem cinco palavras e uma frase, mesmo sem estarem ainda formalmente alfabetizadas. Uma das tarefas consistia em pedir para a criança escrever uma palavra grande representativa de algo pequeno, como *'formiga'*, e uma palavra pequena representativa de algo grande, como *'boi'*. Concluíram as autoras que, no contato diário com leitura e escrita, a criança formula hipóteses que vão da concepção de escrita como representação icônica dos objetos, para a compreensão de que a escrita representa a linguagem falada. Uma das primeiras hipóteses da criança é de que a escrita representa diretamente os objetos, e não a fala. Por entrar em contato com materiais escritos no cotidiano, a criança poderá, nesta etapa, produzir algumas letras ou caracteres parecidos com letras, mas acreditando tratar-se de uma espécie de desenho do objeto, e não a representação da fala. Por isso,

poderá produzir um escrito pequeno para a palavra *'formiga'* e um escrito grande para a palavra *'boi'*. Por meio da interação ativa com materiais de leitura, a criança começa a entender que a escrita representa a fala. Primeiro passa pela 'hipótese silábica', na qual acredita que as letras representam os sons silábicos, e não os fonemas. Ao estabelecer comparações entre a hipótese silábica e as formas fixas de escrita aprendidas anteriormente, como o próprio nome, por exemplo, a criança começa a fazer uma análise mais profunda das relações entre a pauta sonora e a pauta escrita, vindo a compreender que a escrita representa sons menores que as sílabas.

Admitir que a criança constrói hipóteses ao interagir com a cultura letrada, implica considerar a importância de inserir na alfabetização todo tipo de material escrito, o que Ferreiro (1995) chama de *'Portadores de texto'*. O livro didático é aqui substituído pela diversidade de escritos, como livros de histórias, cartazes, rótulos e jornais, a fim de que a aprendizagem da leitura e da escrita tenha sentido para a criança, levando-a a formular hipóteses. Por exemplo, ao reconhecer a forma icônica *'Coca-Cola'*, a criança poderá construir várias hipóteses sobre a leitura e a escrita, principalmente se estabelecer comparações entre outros escritos que reconhece.

Para Ferreiro (1995), quanto mais variado o material de leitura, mais a criança poderá explorar, classificar e buscar semelhanças e diferenças entre os escritos. Para as crianças de classes populares e meios rurais, cujo acesso a materiais de leitura é restrito, faz-se ainda mais necessário o contato com a variedade de portadores de textos, pois a ausência de oportunidades para formular hipóteses sobre leitura e escrita poderá prejudicar a alfabetização.

A autora postula a existência de três tipos de materiais no processo de alfabetização: os materiais dirigidos aos professores para veicular dada proposta pedagógica ou transmitir informações atualizadas, os materiais para ler e os materiais para alfabetizar.

Os materiais dirigidos aos professores são importantes, contanto que não veiculem receitas prontas e desde que ajudem na reflexão crítica sobre a própria prática. Os materiais para ler são essenciais para que a escola se torne um ambiente alfabetizador. Cada classe de alfabetização deveria dispor de um canto de leitura, contendo livros, jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens de rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos, entre outros. Em relação aos

materiais para alfabetizar, entre os quais se podem incluir os livros didáticos, a autora se coloca praticamente contra:

Nesses manuais apresentam-se orações estereotipadas, impossíveis de encontrar em textos com função comunicativa, informativa ou puramente estética: “Minha mãe me ama”, “O boi baba”, “O dedo do Dudu dói” são pseudo-enunciados que só existem nos manuais escolares, que não comunicam nada, que não informam acerca de nada e que as crianças devem aceitar sem perguntar “que quer dizer”. (FERREIRO, 1995, p. 34)

Ferreiro, portanto, não defende este ou aquele método de alfabetização, mas uma perspectiva de ensino da leitura e da escrita que valorize a experiência da criança com materiais escritos. Mortatti (2000a) considera a atuação de Emília Ferreiro como um marco da desmetodização da alfabetização que, até então, vinha sendo marcada por uma disputa de métodos de alfabetização alfabéticos, globais ou silábicos.

Apesar da desmetodização iniciada com Ferreiro, a disputa por uma perspectiva única de alfabetização se repete nos dias de hoje com nova roupagem, com as críticas feitas às teorias construtivistas e interacionistas de alfabetização pelos defensores do ‘*método fônico*’ e da chamada ‘*Ciência Cognitiva da Leitura*’.

Os métodos de alfabetização baseados na ciência cognitiva da leitura partem do princípio de que a essência do processo de alfabetização é a capacidade de decodificar partindo do mais simples para o mais complexo. Nesta perspectiva, ler e compreender são competências interdependentes, porém separadas, pois, para compreender um texto é preciso primeiro saber ler. Oliveira (2010) explica que a ciência cognitiva da leitura foi desenvolvida ao longo dos anos 1970 e 1980, impulsionada pelas descobertas da neurociência nos anos 1990. Adams (1990) é o marco da formulação desta ciência, que foi aprofundada por Snow, Burns e Griffin (1998), ao publicarem a ‘*National Reading Panel Report (NRPR,2000)*’.

A neurociência vem completando a *ciência experimental*. Para a ciência experimental, as crianças não formulam hipóteses sobre relações entre fonemas (sons) e grafemas⁵, de modo que o ensino explícito do código deve ser o cerne da alfabetização.

⁵ Os defensores do método fônico e da ciência cognitiva utilizam o termo “grafema” para aludirem aos elementos escritos.

Para a Ciência Cognitiva da Leitura (ADAMS, 1990; McGUINNESS, 2004, 2005), o ensino das relações grafemas e fonemas deve ser apresentado de modo sistemático e explícito.

Apoiado em pesquisas da ciência cognitiva, Oliveira (2010), considera que palavras usadas para o ensino da decodificação não devem estar relacionadas ao contexto de compreensão, mas sim ao contexto do alfabeto, em funções de características morfossintáticas. Ou seja, no ensino da leitura e da escrita, só devem ser utilizadas palavras que o aluno já saiba decodificar. O ensino da decodificação deve sempre seguir a ordem do mais simples ao mais complexo, ou seja, das palavras formadas por sílabas contendo vogais e consoantes para as palavras contendo encontros consonantais e dígrafos. Neste processo, o mais importante é ensinar a decodificar, ou seja, compreender as regras de funcionamento do código alfabético e usá-las para ler e escrever palavras. Para que os alunos possam decodificar palavras, precisam conhecer as letras e pelo menos um fonema associado a elas. As palavras que os alunos conseguem ler são chamadas de *palavras decodificáveis*. Nesta perspectiva, ler significa decodificar.

Em geral, os defensores do ensino da leitura e da escrita pela codificação e decodificação criticam a teoria de Emília Ferreiro e os métodos globais de alfabetização. Segundo Oliveira (2010), o método global é prejudicial para o desenvolvimento da criança porque reforça uma área do cérebro que não é a área ótima para a aprendizagem. O reconhecimento de palavras conhecidas, como 'Coca Cola', sem decodificação das mesmas, é um processo de visualização de imagem. A imagem mobiliza a região occipitotemporal direita do cérebro, que tem a função de processar o sistema visual. Na leitura decodificadora é mobilizada a região occipitotemporal esquerda e as regiões temporais e laterais. Portanto, o ensino do reconhecimento de palavras como se fossem imagens, leva a criança a utilizar uma área do cérebro que não é própria para a leitura.

Para saber se uma criança de fato lê, é preciso apresentar pseudopalavras, que respeitam as normas ortográficas do idioma, mas representam coisas que não existem. Do contrário, é possível que a criança esteja apenas lendo de memória.

A ciência cognitiva da leitura se apoia principalmente nos estudos do funcionamento do cérebro. Capovilla e Capovilla (2005), pesquisadores e defensores do 'método fônico' de alfabetização e autores de um dos livros didáticos adotados na escola onde foi feita a presente investigação, apoiam suas pesquisas

na psicologia experimental. Seus estudos são pautados em testes aplicados a grandes amostras populacionais. Com uma concepção em acordo com a ciência cognitiva da leitura, os autores também defendem o primado da decodificação, criticam os métodos globais, e são enfáticos em afirmar que os resultados de seus estudos experimentais são corroborados pela neuropsicologia cognitiva. O trecho abaixo é extraído do prefácio do livro didático *'Alfabetização: Método Fônico'*.

Paralelamente às pesquisas de Ferreiro, a partir dos anos de 1970, pesquisas em neuropsicologia cognitiva na abordagem de processamento de informação têm apresentado constantes evidências contrárias aos pressupostos piagetianos. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2005, p. 74).

Assim, a atualidade revive um debate entre métodos que não é novo no que tange à disputa entre defensores da alfabetização global e defensores da decodificação. A psicologia experimental, adotada nas investigações de Capovilla e Capovilla, também não é um fato novo da educação, pois, na década de 1930, as pesquisas de Lourenço Filho visando delinear os pré-requisitos necessários à aprendizagem da leitura e da escrita também se embasava na psicologia experimental. A concepção de Capovilla e Capovilla se concretizou com a publicação de um livro didático intitulado *'Alfabetização: Método Fônico'*. Tal livro apresenta uma concepção de leitura segundo a qual ler significa decifrar, não sendo a mesma coisa que compreender.

Morais (1996), autor referenciado por Capovilla e Capovilla, investigador dos mecanismos cognitivos da apreensão da leitura, postula que cada tipo de escrita exige diferentes habilidades. A escrita alfabética exige a compreensão de como o sistema alfabético representa a linguagem no nível dos fonemas e como ele também pode ser modulado por convenções ortográficas. No sistema alfabético, a aprendizagem da escrita exige capacidade de análise da língua em fonemas. Leitura é a capacidade de reconhecer as palavras escritas e identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação, atribuindo-lhe uma pronúncia. É, portanto, uma capacidade cognitiva, e não sensorial. Aumentar o conceito de leitura, identificando-a com percepção e compreensão, não torna a leitura mais importante, mas a dilui como objeto de estudo. Ler é decodificar, não sendo o mesmo que compreender. Moraes exemplifica esta tese com uma história.

O grande poeta inglês Johan Milton, autor de *Paraíso Perdido* (1667), explorou plenamente essa última capacidade. Tendo ficado cego, ensinou

suas filhas a decodificar grego, elas que não compreendiam sequer uma palavra dessa língua. De tal modo que, ouvindo-as, ele podia “reler” os autores clássicos por intermédio de decodificadoras. Quem lia realmente neste caso, Milton ou suas filhas? No sentido preciso de leitura e escrita da fala, as filhas de Milton liam, isto é, transformavam sinais gráficos em palavras, e Milton ouvia a fala emitida por suas filhas. Podemos observar que uma pessoa que jamais aprendeu a ler mas que conhece o grego antigo poderia, ela também, compreender (mesmo que fosse num nível superficial) o que as filhas de Milton liam. Seria paradoxal dizer que essa pessoa lia, já que um iletrado, por definição, é incapaz de ler. Fica então demonstrado que Milton não lia. Não lia os textos decodificados por suas filhas tanto quanto não lia quando elas lhe falavam em inglês. A leitura não atinge seu objetivo sem compreensão, todavia os processos específicos da leitura não são processos de compreensão, mas que levam à compreensão. (MORAIS, 1996, p. 113-114)

O método fônico caracteriza-se fundamentalmente pelo primado do código sobre o sentido do escrito e é alvo de diversas críticas. Segundo Belintane (2006), ao reduzirem a alfabetização a um apanhado de técnicas, os defensores do método fônico centram-se apenas em uma dimensão do ensino, negando as pesquisas que trouxeram contribuições para a compreensão mais complexa da alfabetização. As perspectivas ideovisuais, que defendem o método global, como as teorias de Goodman, Smith e Foucambert, ainda que possam ser criticadas, trazem contribuição ao enfatizarem a importância da leitura significativa.

Belintane (2006) sugere uma perspectiva integradora e ao mesmo tempo lúdica. Para o autor, jogos com palavras, cantigas e gestos podem ser usados no ensino das sílabas, fazendo com que a alfabetização adquira um caráter lúdico e estético. O autor recomenda que seja utilizada uma variedade de materiais didáticos. Isso exige uma compreensão mais complexa da alfabetização, que não negue suas múltiplas dimensões.

Assim, a disputa entre a primazia do sentido e a primazia do código no ensino da leitura e da escrita está bastante presente nos debates atuais acerca da alfabetização. Ao que parece, nas perspectivas que compreendem a alfabetização como um método, o livro didático torna-se importante instrumento de ensino da leitura e da escrita. A partir da desmetodização da alfabetização, cujo marco foi a teoria de Emília Ferreiro, o livro didático passou a ser alvo de críticas e sua importância foi relativizada.

Entretanto, a alfabetização não se encerra na questão do método. A partir da década de 1980, a ampliação do conceito de alfabetização tornou-se mais presente

em debates de diferentes disciplinas, passando a ser relacionada com concepções de linguagem, leitura e escrita.

1.2.2 O livro didático e as concepções de linguagem

As concepções de linguagem se estabelecem como debate no âmbito principalmente das contribuições da linguística para a compreensão do processo de alfabetização.

Segundo Massini-Cagliari (2001), o ano de 1916 pode ser considerado o marco inicial da linguística, que foi inaugurada com a publicação do *'Curso de Linguística Geral'*, do professor suíço Ferdinand de Saussure. Desde então a linguística evoluiu, produzindo diversas teorias, algumas distanciadas do estruturalismo saussuriano. Estas outras teorias linguísticas não concebem a língua a partir dos aspectos estruturais, mas sim a partir da cultura e das relações entre os indivíduos. O trabalho da linguística é explicar o funcionamento da linguagem humana e descrever como as línguas se estruturam, incluindo as ágrafas. Os conhecimentos produzidos pela linguística podem beneficiar outras áreas, como o ensino de Português e a alfabetização. Além disso, muitos fatos que ocorrem nas interações entre professores e alunos podem elucidar questões referentes à própria estrutura da língua.

Mortatti (2000) aponta que as discussões em torno da linguística despontaram a partir da década de 1980, no contexto da expansão da pós-graduação e da ampliação dos debates sobre alfabetização. João Wanderley Geraldi é um dos fundadores do debate sobre as relações entre linguística e ensino da língua portuguesa no Brasil.

Segundo Geraldi (2005), às práticas de ensino da língua portuguesa subjazem diferentes concepções de linguagem, dentre as quais se destacam a gramática tradicional, o estruturalismo e o interacionismo.

Na gramática tradicional a linguagem é concebida como expressão do pensamento. Consequentemente, a partir desta concepção, considera-se que tanto quem não domina a norma culta, quanto quem se expressa pouco, pode ser considerado como pouco inteligente.

No estruturalismo a língua é entendida como código, ou seja, como conjunto de signos que, ao se combinarem segundo regras, se tornam instrumentos de

comunicação. Para Geraldi, esta corrente estuda a estrutura dos enunciados, mas não os enunciados em si.

De acordo com Morrow e Torres (1997), o conceito de estruturalismo é difuso. Considera-se que a origem do estruturalismo está em Marx e Freud, quando, na verdade, o estruturalismo está ligado aos avanços no domínio da lingüística, de Saussure e Roland Jakobson, tendo sido generalizado por Lévi-Strauss ao estudo antropológico dos mitos populares. As perspectivas estruturalistas se caracterizam, epistemológica e metodologicamente, pela assunção de que os fenômenos sociais podem ser objetos de estudos em diferentes níveis de realidade, abrangendo a totalidade.

No interacionismo, segundo Geraldi (2005), a linguagem é considerada como forma de interação, e não como mera transmissão de informação de um emissor a um receptor. Esta concepção corresponde à corrente dos estudos linguísticos chamada *Linguística da enunciação*. Trata-se de uma corrente não idealizada porque está ligada com a linguagem em situações reais de uso, centrando-se não apenas nos aspectos formais, ligados à gramática e à ortografia.

Geraldi (2005) considera que a perspectiva interacionista no ensino da língua implica em considerar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam, ao invés de estabelecer classificações e denominar tipos de sentenças, como ocorre nos exercícios das gramáticas e dos livros didáticos.

Segundo Geraldi (1997), os sentidos são produzidos nas relações entre leitor e texto. Entretanto, afirmar que o trabalho com o texto em sala de aula não deve ser voltado para a correção com base em uma única leitura legitimada como possível, não significa que se pode admitir qualquer leitura. Na leitura compreensiva, é necessário estabelecer com o texto uma relação dialógica. Nesta, o leitor se dirige ao texto buscando atingir determinados objetivos, satisfazer necessidades e interpretar as suas pistas. Ou seja, a relação do leitor com o texto não é de reconhecimento, mas sim de compreensão.

Importa especialmente para compreender as concepções interacionistas de linguagem a teoria do *'Circulo de Bakhtin'*, constituído por Mikhail Mikhalovich Bakhtin (1895-1975) e outros intelectuais que participaram, na União Soviética compreendida entre os anos de 1920 e 1970, de círculos de debates e produções acerca da linguagem. Segundo Brait (2005), o conceito de linguagem que emana

dos trabalhos de Bakhtin não se encerra em uma tendência linguística ou teoria literária, constituindo também uma visão de mundo que articula estética e ética.

A busca da compreensão das formas de produção de sentido, da significação, e as diferentes maneiras de surpreender o funcionamento discursivo impeliram Bakhtin na direção de uma estética e de uma ética da linguagem que, mesmo tendo nos estudos a respeito de Rabelais e Dostoiévski um elevado grau de sistematização e, no gênero romance, o ápice da elaboração, não deixaram de examinar também a sistematicidade do discurso cotidiano, contribuindo, portanto, para uma nova perspectiva a respeito da linguagem humana e seus estudos. (BRAIT, 2005, p. 87)

Koch e Elias (200), a partir da teoria de Bakhtin, formulam uma concepção de leitura e texto a qual denominam de "sociocognitiva interacional". Nesta perspectiva, o texto é lugar de interlocução, e não produto da comunicação entre um emissor a ser decodificado e um receptor passivo. O leitor assume diante do texto uma atitude "responsiva ativa" pois, de maneira dialógica e a partir das próprias experiências e conhecimentos, constrói o sentido do texto.

Bortolotto (2001) relaciona as concepções de linguagem com as práticas de alfabetização. Segundo a autora, nas concepções mais estruturalistas, o processo de aquisição da leitura e da escrita é concebido como técnica. Ler significa converter letras em sons e escrever significa converter sons em letras. Aspectos perceptuais ligados às áreas motoras, visuais e auditivas, são vistas como pré-requisitos para a alfabetização.

Dentre as concepções de alfabetização que se situam na perspectiva interacionista, a autora cita a corrente construtivista, originada das pesquisas de Piaget e desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e a corrente sócio-histórica, representada por Vigotski. As contribuições de Bakhtin também são consideradas importantes, embora a alfabetização não tenha sido uma temática desenvolvida no Círculo de Bakhtin.

Segundo Brotto (2008), explicando a teoria de Bakhtin, no interacionismo a linguagem é entendida como signo, ou seja, como algo flexível e mutável de acordo com o contexto, diferentemente do sinal, cujo sentido é único, imutável. No entendimento da linguagem como signo, o ensino se volta para as interações entre sujeitos que se constituem dialogicamente em dado momento histórico. A alfabetização se dirige para a interlocução, e considera-se que a criança, ao ingressar na escola, já apresenta conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita. Seja na leitura, na fala ou na escrita, a presença do outro é sempre pressuposta.

A partir dessa perspectiva, o aluno não é passivo ao que o professor ensina. A atitude responsiva de cada aluno em uma sala de aula permite que um mesmo conhecimento possa ser entendido de múltiplas formas. Quando o professor permite o fluxo do diálogo em sala de aula, permite também a autoria do aluno, a compreensão do conteúdo e a auto-compreensão.

Na alfabetização, as concepções interacionistas são fortemente influenciadas pelo marco referencial da teoria de Vigotski. O autor, que viveu entre 1896 e 1934, se destacou no cenário da psicologia russa, propondo uma psicologia com bases epistemológicas no materialismo histórico dialético. Segundo Teixeira (2005), em um congresso no ano de 1924, Vigotski apresentou o trabalho intitulado '*Os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos*', criticando as correntes psicológicas da sua época devido à ausência de modelos apropriados para o estudo das funções psicológicas superiores. Após esta apresentação, Vigotski foi convidado a integrar a equipe de Kornilov, de onde já faziam parte seus colaboradores Luria e Leontiev, sendo eleito para liderar a análise crítica da psicologia do século XX. A produção destes pesquisadores é hoje denominada '*psicologia histórico-cultural*', ou '*teoria histórico-cultural*'.

Na década de 1980, as perspectivas relacionando as teorias de Vigotski e de Bakhtin passaram a ser apropriadas nos debates acerca de alfabetização no Brasil. Uma representante deste movimento é Smolka (2003), que investigou as relações entre fala, pensamento e escrita a partir das teorias de Vigotski, Bakhtin e M. Pêcheux.

A teoria de Bakhtin não faz referência à alfabetização e ao desenvolvimento da escrita. Vigotski tampouco apresenta uma teoria sistematizada sobre alfabetização. No entanto, em suas obras *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* e *Pensamiento y lenguaje*, este autor desenvolve uma concepção que traz importantes contribuições para integrar código e sentido no processo de alfabetização.

Para Vigotski (2000), a alfabetização não pode se reduzir a um treino motor e nem à soletração. Ao invés disso, a escrita precisa ser tomada como uma função cultural complexa. Ou seja, no processo de ensino, a criança precisa ser levada a utilizar a escrita em situações reais de uso, a sentir necessidade de ler e escrever. Sendo a escrita um simbolismo, atividades lúdicas que envolvem a representação, como o gesto, o desenho e o jogo, são importantes para seu desenvolvimento. Por

exemplo, quando no jogo a criança usa coisas para representar outras coisas, como uma caixa para representar um carro, já pode entender que a escrita representa a linguagem. Vigotski considera que o desenho, o gesto e o jogo são parentes genéticos da escrita. As primeiras representações da linguagem foram feitas por meio de desenhos e gestos. Isto explica a ideia do autor de que o ensino da escrita deve ocorrer de modo natural, fazendo parte dos jogos da criança e de que a escrita se desenvolve como um simbolismo.

A representação gráfica dos sons da fala também é uma expressão da escrita como simbolismo. A escrita alfabética, a que usamos, é formada por um sistema de signos que, convencionalmente, representam os sons das palavras orais. No início da alfabetização formal, quando a criança inicia a aprendizagem das relações entre letras e sons, a escrita é um simbolismo de segunda ordem, ou seja, representa sons que representam a linguagem. Quando a criança está no processo inicial de alfabetização formal, é comum ter de prestar mais atenção às relações entre as letras e os sons, realizando uma decodificação na leitura. Mas, com a prática, passa a ler e escrever sem ter de pensar muito nas relações entre as letras e os sons, passando a operar diretamente com a escrita como uma linguagem.

A. Delacroix señala acertadamente que la peculiaridad de ese sistema radica en que representa un simbolismo de segundo grado que se transforma poco a poco en simbolismo directo. Esto significa que el lenguaje escrito está formado por un sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales. El nexo intermedio, es decir, el lenguaje oral puede extinguirse gradualmente y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente los objetos designados, así como sus relaciones recíprocas. (VYGOTSKI, 2000, p. 184).

O elo intermediário entre a escrita e a representação é a linguagem. O desenho e o jogo só são parentes genéticos da escrita quando representam algo, ou seja, quando se constituem como formas de comunicar, como formas de linguagem. Do mesmo modo, é pela oralidade que se estabelecem as relações entre letras e sons. Na citação abaixo, podemos encontrar um resumo da concepção de Vigotski sobre o desenvolvimento da escrita.

Teniendo en cuenta el estado actual de los conocimientos psicológicos, a muchos les parecerá muy exagerada la opinión de que todas las etapas examinadas por nosotros – juego, dibujo, escritura – pueden ser presentadas como diferentes momentos de desarrollo del lenguaje escrito

único por su esencia. Son muy grandes las rupturas y los saltos que se producen cuando se pasa de un mecanismo a otro para que la conexión de los diversos momentos se manifieste con suficiente evidencia y claridad. Son los experimentos y el análisis psicológico los que propician precisamente semejante conclusión y demuestran que por muy complejo que nos parezca el propio proceso de desarrollo del lenguaje escrito, por muy embrollado, fragmentado e irregular que parezca, visto superficialmente, se trata, de hecho, de una línea única en la historia de la escritura que lleva a las formas superiores del lenguaje escrito. La forma superior a la que nos referimos de pasada, consiste en que el lenguaje escrito – de ser simbólico en segundo orden se convierte de nuevo en simbólico de primer orden – Los símbolos primarios de escritura se utilizan ya para designar los verbales. El lenguaje escrito se comprende a través del oral, pero ese cambio se va acortando poco a poco; el eslabón intermedio, que es el lenguaje oral, desaparece y el lenguaje escrito se hace directamente simbólico, percibido del mismo modo, que el lenguaje oral. (VYGOTSKI, 2000, p. 197-198).

A implicação da teoria sobre o desenvolvimento da escrita da psicologia histórico-cultural é a ideia de que antes da aprendizagem formal da escrita, a criança precisa brincar, jogar e desenhar. Quando Vigotski diz que a escrita é para a criança um simbolismo de segunda ordem, mostra que reconhece a importância do ensino das relações entre letras e sons. No entanto, o autor discorda que este ensino sistemático da escrita deva estar sobreposto ou preceder o ensino da escrita como linguagem, como função cultural complexa, forma de expressão e sistema vivo de comunicação. Para a concepção histórico-cultural, o objetivo maior da escolarização não deve ser o ensino das letras, mas sim o ensino da escrita como linguagem.

Vigotski atenta para a necessidade de que a escrita se desenvolva para além do código, como simbolismo direto da linguagem. A codificação é uma etapa da aprendizagem, mas, antes dela, já deve estar presente a escrita como símbolo significativo, tanto por meio do gesto, do desenho e do jogo, seus parentes genéticos, quanto por meio da necessidade de escrever. Assim, podemos entender que, na teoria de Vigotski, ocorre a primazia do sentido sobre o código, sem que este seja desconsiderado.

Em dissertação de mestrado (ANDRÉ, 2007), investigamos as possibilidades e os limites da apropriação pelo livro didático de alfabetização da teoria de Vigotski. Foi realizada uma compilação dos pressupostos teóricos de Vigotski ligados ao desenvolvimento da escrita e foi feita a análise de um livro didático de alfabetização embasado na teoria do autor. Com isso, foi possível concluir que, em uma perspectiva interacionista, o livro didático só pode ser um instrumento de ensino, e não o elemento central.

Apesar de se tratar de uma concepção interacionista, a perspectiva de Vigotski não descarta a importância do ensino das relações entre pauta sonora e escrita no processo de alfabetização, contanto que de modo subordinado ao entendimento da escrita como linguagem e cultura.

Os defensores do método fônico, ou da ciência cognitiva da leitura, parecem dicotomizar dois polos, incluindo-se no único que defende o ensino das relações entre pauta sonora e escrita no processo de alfabetização. Todas as outras perspectivas que não são o método fônico são englobadas na mesma categoria, a dos métodos globais. No entanto, da perspectiva de Vigotski, é possível integrar o ensino do código com a escrita significativa.

Autores como Faraco (2005) e Cagliari (2003, 2008), linguistas brasileiros, postulam a importância do ensino do código com atenção tanto ao sentido do escrito, quanto às diferenças entre fala e escrita. Os autores defendem a importância dos conhecimentos linguísticos para a compreensão de como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita. Faraco e Cagliari não descartam a importância do ensino das relações entre letras e sons no processo de alfabetização. Entretanto, diferentemente do método fônico, enfatizam a oralidade, a fala e as variantes linguísticas. A fala viva é tomada como referência para o ensino das relações entre letras e sons.

Cagliari (2008) defende que para ensinar as relações entre letras e sons é preciso tomar como referência a fala da criança. Embora não precise ensinar todas as relações entre letras e sons logo no início do processo de alfabetização, o professor precisa ter conhecimentos sólidos em relação à fonética e à fonologia da língua portuguesa para sanar as dúvidas dos alunos e dar explicações corretas sobre o sistema gráfico da língua portuguesa.

Quanto às cartilhas, Cagliari (2003) destaca que elas são daninhas porque apresentam uma concepção estereotipada e estática das relações entre fala e escrita. O autor considera que existem dois métodos de alfabetização: o método do ensino e o método da aprendizagem. No método de ensino o conhecimento é hierarquizado, ou seja, ensinado de acordo com o que se supõe ser do mais fácil ao mais difícil. Os erros é que pontuam a nota do aluno e não os acertos. Atividades de silabação e a utilização de cartilhas são exemplares do método de ensino. O Método da aprendizagem é um processo individual de construção e apropriação do conhecimento, que leva em conta os conhecimentos prévios, a realidade de cada

aluno e a reflexão. A técnica utilizada é a explicação adequada, transmitida nos momentos oportunos, para que o aluno possa entender o que quer saber. Avaliar não significa dar nota, mas sim interpretar o que foi feito e os motivos dos erros. A escola, para Cagliari (2003), deve buscar o equilíbrio entre método de ensino e método de aprendizagem. Toda cartilha baseia-se no método do ensino, pois não faculta ao aluno o trabalho individual autônomo, apenas atividades de cópias de modelos.

Segundo Brotto (2008), embora Cagliari identifique a linguagem como expressão do pensamento, concepção criticada por Geraldi, o autor não está de acordo com as concepções que tomam a escrita de modo irreal e artificial e faz uma crítica à exigência de correção ortográfica no início do processo de alfabetização. Neste sentido, pode-se considerar que sua concepção é próxima ao interacionismo.

Na mesma linha de Cagliari, Faraco (2005) destaca que a escrita tem relativa neutralidade em relação à fala. Em diferentes variações linguísticas a escrita segue regras idênticas, de modo que um mesmo texto pode ser lido com diferentes entonações. Ou seja, em nenhuma variação linguística, mesmo na norma culta, a escrita é representação fiel da fala. Por exemplo, escrevemos “leite”, mas dizemos “leiti”. O professor precisa estar consciente destas diferenças entre fala e escrita para auxiliar o aluno no processo de alfabetização. O alfabetizador precisa ter conhecimento sobre a organização do sistema gráfico para melhor poder sistematizar o ensino e entender e auxiliar nas dificuldades ortográficas dos alunos.

A alfabetização linguística não pode ser considerada um método de alfabetização, uma vez que seus pressupostos dizem respeito à elaboração de conteúdos linguísticos e fonológicos necessários à alfabetização, e não à formulação de uma receita de como alfabetizar.

Relacionar o ensino da escrita com a fala viva, considerando as diferentes variações dialetais, é uma proposta que se alinha com a teoria de Bakhtin.

Bakhtin (1986) critica o autoritarismo que elege uma única forma de linguagem como legítima. Em uma visão conservadora, a língua escrita e culta é considerada mais legítima que as vozes plurais, presentes no cotidiano e na cultura popular. A legitimação unicamente da língua culta e escrita como verdadeira é chamada por Bakhtin de *‘forças centrípetas’*. Em contraposição às forças centrípetas, que ressaltam o caráter fechado e monológico da língua, as *‘forças centrífugas’* da pluralidade de vozes subsiste, atingindo todas as camadas sociais.

Valorizar as múltiplas variações linguísticas significa abrir espaço ao diálogo e abarcar a linguagem como algo dinâmico, e não pronto e acabado.

A partir de Bakhtin, é possível inferir que, em sala de aula, a ilusória busca por uma língua única pode ser um dos impeditivos do diálogo. No processo de alfabetização, a ideia de que o aluno deve primeiro aprender a falar de acordo com a norma culta para depois ser alfabetizado, também é um obstáculo à aprendizagem. Sendo a escrita diferente da fala, a alfabetização só poderá ser bem sucedida se levar em conta a pluridiscursividade, os múltiplos modos de falar.

Cagliari (2003, 2008) e Faraco (2005), enfatizam as variações linguísticas como componentes do processo de alfabetização. Ou seja, na perspectiva dos autores, o ensino das relações entre pauta sonora e escrita é importante, mas é preciso considerar que a fala não tem caráter único e fechado. Com isso, os autores se aproximam da perspectiva de Bakhtin (1986).

Uma terceira discussão, embora apresente pressupostos heterogêneos, parece opor ensino do código e sentido com objetivo de enfatizar o segundo, trata-se das teorias do letramento. O título do livro didático distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático à escola onde esta pesquisa foi feita, *Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística*, sugere que no processo de ensino e aprendizagem ocorrem dois processos que necessitam ser nomeados de formas distintas: o letramento e a alfabetização. O mesmo não ocorre com o outro livro adotado na escola, o *Alfabetização: Método Fônico*, cujo título sugere a alfabetização como concretização de um método.

O CEALE, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG, criado no início da década de 1990, se constituiu como importante centro de difusão de pesquisas acerca do letramento no Brasil. O CEALE elaborou uma monografia que foi publicada em inglês em 1992 intitulada *Literacy assessment and its implications for statistical measurement*. A monografia foi encomendada pela Seção de Estatística da UNESCO, em Paris, e publicada em inglês, português e espanhol. Segundo Brotto (2008), as discussões sobre o letramento fazem parte de um discurso acadêmico, normatizado pelas instituições de direito, a UNESCO, como um órgão internacional.

Soares (2003), uma das pesquisadoras do CEALE, defende a necessidade de diferenciar “alfabetização” e “letramento”. Segundo a autora, a palavra “alfabetização” tem o significado etimológico de levar à aquisição do alfabeto, e

nomeia a aprendizagem e o conhecimento da tecnologia da leitura e da escrita. Diferentemente, a palavra “letramento” alude à aquisição do estado ou condição de quem se apropriou da leitura e escrita, incorporando as práticas sociais que a demandam. O letramento envolve os fenômenos sociais e individuais que vão além do domínio do sistema de escrita. Como fenômeno cultural, o letramento alude ao conjunto de atividades e exigências sociais que envolvem leitura e escrita, ou seja, ao modo como o indivíduo lida com os diferentes gêneros textuais no cotidiano. Como fenômeno individual, o letramento é a posse pessoal de tecnologias mentais complementares de ler e escrever, como, por exemplo: distinguir no texto ideias principais e periféricas, fato de opinião, problema de solução, causa de consequência e compreender conotações e indícios de humor.

A alfabetização é a aquisição de uma tecnologia que permite decodificar em língua escrita e decodificar a língua escrita. No entanto, apropriar-se da escrita vai além do domínio do código: “O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (SOARES, 2001, p. 47).

Soares (2001) argumenta que palavras novas aparecem quando ocorrem novas idéias, fatos e eventos que precisam ser nomeados. A palavra “letramento” surgiu porque antes de haver escolarização obrigatória o problema era o analfabetismo. A partir da escolarização em massa, o problema passou a ser o “*letramento*”. As pessoas que aprendem a ler e escrever não necessariamente se apropriam da escrita ou se inserem nas práticas sociais de leitura e escrita. Não lêem jornais, livros e revistas, não compreendem tabelas e mapas, não sabem preencher formulários. Hoje há tentativas de ampliar as avaliações, englobando tais habilidades.

Antigamente era considerado alfabetizado um indivíduo que sabia decodificar, conhecia a tecnologia escrita e conseguia ler e escrever um bilhete simples. No final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com a finalidade de padronizar as estatísticas educacionais dos diferentes países, definiu alfabetização como capacidade para “ler e escrever um curto enunciado a respeito da vida cotidiana” (SOARES, 2003, p. 121).

O letramento como problema relevante foi verificado pela primeira vez nos Estados Unidos, na segunda metade da década de 1980. A partir de então, novos instrumentos passaram a ser utilizados para avaliar a habilidade de ler e escrever como: textos em prosa, editoriais, mapas, tabelas, quadros de horários, entre outros.

No Brasil, segundo Mortatti (2004), o termo “letramento”, passou a ser utilizado por pesquisadores da área da educação e da linguística a partir dos anos de 1980, visando ampliar o que se podia designar com a palavra “alfabetização”. O termo aparece pela primeira vez no Brasil no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva linguística*, escrito por Mary Kato. Neste, a autora afirma que a língua culta é consequência do letramento. Dois anos mais tarde, Leda Verdiane Tfouni, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* distingue letramento e alfabetização no capítulo introdutório.

Brian Street, no livro intitulado *Literacy in theory and practice*, publicado em 1984, postulou a distinção entre modelo ideológico e modelo autônomo.

Ao conjunto de concepções que defendem as qualidades intrínsecas do letramento, Street (1999) denomina de “modelo autônomo”. Segundo as concepções que se enquadram no modelo autônomo, o letramento afeta os processos cognitivos, tais como a racionalidade, o pensamento contextual abstrato, a empatia e, em termos piagetianos, o pensamento pós-operatório. Para Street, o equívoco das concepções que se enquadram no modelo autônomo é desconsiderar a impossibilidade de acesso à medida das diferentes performances no uso da lógica por diferentes grupos sociais. Além disso, o que é tomado no modelo autônomo como qualidade inerente das práticas de letramento, é, de fato, um conjunto de convenções sobre práticas de letramento em sociedades particulares.

Em oposição ao modelo autônomo, Street (1999) propõe o “modelo ideológico”, que se concentra nas práticas sociais específicas de leitura e escrita, reconhecendo sua natureza ideológica e cultural. O modelo ideológico enfatiza os significados construídos pelos participantes envolvidos nos processos de letramento, os quais se dão nas instituições educacionais, mas, também, em outras instituições sociais. No modelo ideológico, considera-se que os significados do letramento e os processos de leitura e escrita são construídos por meio de práticas com significados particulares, de modo que é mais apropriado falar de “letramentos” do que de “letramento”. O que as práticas particulares e conceitos de leitura e escrita são para

uma dada sociedade depende do contexto, pois elas estão incorporadas em uma ideologia, e não podem ser tratadas como algo meramente técnico.

A partir da teoria de Street, Kleiman (1995) define letramento como o conjunto de práticas sociais contextualizadas nas quais a escrita aparece como tecnologia e sistema simbólico. A prática da leitura e da escrita na escola é apenas uma, dentre outros tipos de atividades de letramento, os quais ocorrem em outras instâncias, como, por exemplo, a família, a rua, o trabalho e a igreja. No modelo autônomo, o letramento é associado ao progresso e à mobilidade social e acredita-se que apenas na escola pode ser desenvolvido. Os indivíduos que pertencem aos grupos pobres e marginalizados são responsabilizados pelo fracasso. A escrita é associada ao desenvolvimento cognitivo e, na comparação entre grupos letrados e não letrados, a norma, o desejado e o esperado tendem a ser definidos pelos primeiros. Isso fica evidente nas campanhas públicas que relacionam analfabetismo com falta de liberdade e dificuldade de sobrevivência.

No modelo ideológico são afirmadas as existências das múltiplas formas de letramento, cujos significados dependem dos contextos e instituições nas quais a leitura e a escrita estão presentes. Na perspectiva do modelo ideológico são investigadas as relações entre oralidade e escrita, e não se considera que o desenvolvimento cognitivo está condicionado à aquisição da escrita.

David Barton afirma que o educador brasileiro Paulo Freire foi um dos pioneiros em evidenciar os diferentes propósitos para os quais a alfabetização pode ser usada, conforme aponta Soares (2003, p. 122). Segundo esta autora, ao mostrar que a alfabetização poderia ser utilizada para domesticar ou libertar, Freire se antecipou às discussões críticas aos modelos autônomos de letramento.

Paulo Freire, educador brasileiro que se ocupou principalmente da alfabetização de adultos e faleceu em 1997, criou uma concepção de educação como conscientização e prática da liberdade.

Para ensinar a leitura e a escrita para adultos, Freire (2003) propunha a silabação partindo de palavras e frases ligadas às experiências e universo vocabular dos sujeitos.

Soares (2003) assinala que Freire não foi o criador do método analítico-sintético, no qual a alfabetização procede da decomposição de uma palavra geradora em famílias silábicas, pois tal método já existia anteriormente. A

associação entre alfabetização e conscientização nos movimentos sociais e associações foi o novo da proposta de Paulo Freire.

Na pedagogia freiriana o ensino da leitura e da escrita era realizado em círculos de debates, com o objetivo não só de que as palavras ensinadas tivessem sentido para os adultos, mas para que estes desenvolvessem a consciência crítica. Consciência crítica, para Freire (2003), é o entendimento de que as desigualdades sociais não são frutos da fatalidade ou vontade divina, mas produtos da ação humana, que também seria o único meio de transformação da realidade opressora. Por não interessar aos opressores, a realidade só poderia ser transformada pelos oprimidos.

Na alfabetização segundo a teoria de Paulo Freire não faz sentido o uso do livro didático, pois as palavras geradoras emergem do debate a partir da realidade vivenciada pelo educando. Neste sentido, a teoria do autor pode ser interpretada como uma crítica às cartilhas de alfabetização cujas lições exploram textos voltados unicamente para o ensino do código, como se evidencia neste trecho:

Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA – “Pedro viu a Asa” – “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 2003, p. 112).

Assim, em Freire o conceito de alfabetização é ampliado e esta passa a ser concebida como instrumento de transformação e conscientização, muito embora o autor não proponha distinguir alfabetização e letramento. Vemos também no autor uma junção entre ensino significativo e ensino das relações ente pauta sonora e escrita. Freire amplia o sentido da palavra “leitura”, passando esta a identificar a leitura de mundo. No entanto, a ampliação do sentido de leitura na perspectiva freiriana não implica em negligência ao ensino do código, o que se evidencia na presença da silabação na sua proposta de alfabetização de jovens e adultos. A teoria de Freire contradiz os pressupostos da ciência cognitiva de que a concepção ampliada de leitura implica em negligência ao ensino da decodificação.

No que se refere à alfabetização de jovens e adultos, as perspectivas de estudos do letramento trouxeram outras importantes contribuições. A cunhagem do

termo “letramento” permitiu considerar as relações com a leitura e a escrita estabelecidas por indivíduos não alfabetizados. Nesta perspectiva, o letramento não é visto como um conhecimento cuja apropriação só se constitui na escolarização.

Tfouni (1995) investigou as narrativas de pessoas adultas e concluiu que em sociedades letradas não existem indivíduos iletrados, mas sim graus de letramento. Uma pessoa alfabetizada pode ser em algum sentido iletrada e, uma pessoa analfabeta, pode ter letramento. Por exemplo: uma pessoa não alfabetizada pode saber interpretar sinais de trânsito, reconhecer estruturas narrativas e fazer compras no supermercado, atividades nas quais a escrita exerce uma importante função. Por outro lado, um sujeito alfabetizado, ou seja, que consegue decifrar a escrita, não necessariamente saberá usá-la em práticas reais.

Costa (2000), a partir da perspectiva Bakhtiana (2000), destaca o letramento como um termo usado para valorizar as características sociais e culturais que se adquirem nos processos interativos de fala, leitura e escrita. Para este autor, letramento refere-se ao cidadão que, seja através da língua oral, seja através da língua escrita, utiliza e compreende estratégias próprias da cultura letrada. Assim, um sujeito que não decifra o código escrito, mas compreende rótulos e interpreta sinais de trânsito, apresenta uma prática discursiva letrada.

A implicação das teorias do letramento para o ensino da leitura e da escrita é a consideração de que se faz importante incluir práticas de letramento, ou, em outras palavras, de usos sociais e culturais da leitura e da escrita, no cotidiano da sala de aula.

Segundo Terzi (1995), no desenvolvimento a oralidade e a escrita interagem e se influenciam mutuamente. Em meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana, a fala e os usos sociais da escrita são desenvolvidos concomitantemente. Por este motivo, são benéficos para o desenvolvimento inicial da leitura os ambientes familiares ricos em eventos de letramento. A exposição frequente da criança a leituras de livros facilita que ela acompanhe o ensino proposto na escola.

Apesar da cunhagem do termo “letramento” ter trazido algumas contribuições para a alfabetização, a distinção denominativa entre alfabetização e letramento não é um consenso entre autores e nem uma questão dada por encerrada. Ou seja, não é unânime a aceitação do emprego do termo “letramento” para denominar um processo distinto da alfabetização.

Mortatti (2004) aponta para o fato de que a relação entre alfabetização e letramento ainda não está suficientemente esclarecida. Por um lado, há autores que afirmam a coexistência dos dois termos e, por outro lado, autores que percebem contradições em admitir letramento e alfabetização como processos distintos.

Em entrevista concedida à revista Nova Escola, Emília Ferreiro (2003) afirma não concordar com a coexistência dos termos alfabetização e letramento. Segundo a autora, tal distinção afirma a aprendizagem do código escrito alijada, separada, dos usos sociais da leitura e da escrita.

Brotto (2008), em tese de doutorado sobre os saberes e fazeres docentes e as relações com as concepções de letramento, questiona se o surgimento da palavra *Letramento* em nosso vocabulário não traria como resultado a ideia de que o ensino da leitura e da escrita exclui a atuação nas práticas sociais. A partir da perspectiva do círculo de Bakhtin isto equivale a admitir ser possível ensinar apenas o código escrito, como se este fosse um sinal, e não um signo. O surgimento da palavra *letramento* pode ser compreendido como uma crítica à alfabetização, como um entendimento de que o ensino da leitura e da escrita pode ocorrer de modo descontextualizado da realidade. Admitir uma alfabetização destituída dos usos sociais da língua escrita seria afirmar ser possível ensinar uma língua morta, abstraída dos contextos de uso e de significação ideológica própria da linguagem como signo e interlocução.

Assim, embora o termo “letramento” já tenha sido dicionarizado no Brasil, a palavra “alfabetização” ainda é empregada nas perspectivas construtivistas e interacionistas em um conceito ampliado. Mas vale lembrar que, tanto as perspectivas construtivistas e interacionistas de alfabetização, quanto as teorias do letramento, partem da crítica explícita à concepção de alfabetização como restrita à codificação e decodificação.

Em que pesem as críticas às teorias do letramento, faz sentido defender que é preciso alfabetizar letrando quando existe uma ciência cognitiva da leitura, que utiliza estudos da neurociência como argumentos para legitimar o conceito de leitura como código, a separação entre decodificação e compreensão e o ensino da decifração de pseudo palavras no processo de alfabetização. As ideias defendidas pelos defensores do método fônico parecem um *revival* dos antigos métodos de

marcha sintética⁶, com a diferença de que revestidos de discurso científicos. Não à toa, Capovilla e Capovilla (2005), afirmam que o método silábico é um antepassado do método fônico. Diante da ampla defesa do método fônico, torna-se importante entender que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve dois processos distintos e inter-relacionados: a alfabetização e o letramento. Investigações na perspectiva do letramento têm apontado os efeitos nefastos da alfabetização centrado no código e destituída de sentido. O aluno alfabetizado a partir das cartilhas de marcha sintética aprende a converter letras em sons e sons em letras, mas não necessariamente a compreender os sentidos dos textos.

Nos métodos de marcha sintética, que associam o ensino da leitura e da escrita com o domínio de um código, os livros didáticos assumem importante papel, tornando-se os portadores de abecedários, silabários, atividades de monta e desmonta de palavras e pseudo-textos. São livros que, repletos de sentenças que aliteram famílias silábicas, - à exemplo das Evas que viram uvas e dos bebês que babam -, representam o risco do esvaziamento do sentido da leitura e da escrita como atividades interativas e comunicativas.

De acordo com Amâncio (2002), as cartilhas que trazem textos unicamente voltados para o ensino das sílabas e letras em suposta ordem do mais simples para o mais complexo, pressupõem um modelo de aquisição da linguagem como processo repetitivo e mecânico. No livro *Cartilhas, para quê?*, a autora apresenta o resultado de uma investigação etnográfica realizada em três escolas da zona central e cinco da zona rural da região sul de Mato Grosso visando situar os lugares ocupados pelas cartilhas no processo de alfabetização. Entre os anos de 1989 e 1990, a autora investigou em escolas de Rondonópolis-MT, o amplo uso de cartilhas de método silábico. As cartilhas continham textos desprovidos de sentido, unicamente voltados para o ensino das sílabas e letras, organizadas em suposta ordem de dificuldade. A autora concluiu que a cartilha ocupava um espaço privilegiado na sala de aula, invadindo três importantes áreas: o espaço do professor, o espaço do aluno e o espaço da linguagem. O professor deixava de exercer o papel de organizar, selecionar e intervir ativamente, relegando toda a atividade às definições da cartilha. O espaço do aluno era tomado, na medida em que a cartilha dispensava os conceitos prévios, a opinião e a participação da

⁶ Mortatti (2000a) define 'Marcha Sintética' como o conjunto de métodos de alfabetização que partem do ensino das unidades menores das palavras, como as letras ou as sílabas.

criança. O aluno não lia nem escrevia, fazendo apenas exercícios de montar e desmontar palavras. A linguagem enquanto constitutiva das interações era substituída pela linguagem artificial e congelada das cartilhas, cujas finalidades eram apenas escolares. A preocupação recaía mais sobre a decifração do escrito do que sobre a significação. O resultado era o fracasso na alfabetização, demonstrado pelo alto índice de reprovação escolar.

A partir do Programa Nacional do Livro Didático, percebe-se que as perspectivas interacionistas, que cobram o significado real da leitura e da escrita a partir de um ensino que remonte os seus sociais, foram gradativamente assimiladas em produções de livros didáticos. Tais livros portam uma variedade de textos que fazem parte da cultura letrada, desde literatura e poesia, até escritos de uso cotidiano, como bilhetes, bulas de remédio, cartazes, folhetos de propaganda, rótulos, listas, receitas e manuais de instrução. O objetivo destas propostas é que o aluno se aproprie, concomitantemente, do código escrito e da cultura letrada.

Entretanto, pesquisas têm demonstrado a permanência das cartilhas de marcha sintética de alfabetização nas escolas, a despeito dos livros distribuídos pelo PNLD serem constituídos em perspectivas interacionistas. Com base nas críticas dos docentes às obras do PNLD por não assegurarem o ensino do processo de codificação e decodificação, Morais e Albuquerque (2005), estabeleceram uma comparação entre cartilhas e livros didáticos do PNLD. Os autores investigaram o tratamento dado ao sistema de escrita alfabética em dois livros de alfabetização do PNLD do ano de 2004 e duas cartilhas usadas no Recife até os anos 1990.

As cartilhas, segundo os autores, diferentemente dos livros didáticos, se caracterizavam por exercer um grande controle sobre os itens da linguagem, como as palavras, sílabas, fonemas e correspondências entre sons e grafias. Calcadas no ensino transmissivo, as cartilhas apresentavam alta frequência de atividades de cópia, pseudo-textos e visão adultocêntrica sobre o que é fácil ou difícil para o aluno. Os livros didáticos do PNLD de 2004, por sua vez, influenciados pelas teorias do letramento e pelo construtivismo, traziam textos de diversos gêneros, ao invés dos pseudo-textos das cartilhas.

Entretanto, nem as cartilhas, nem os livros didáticos do PNLD, apresentavam uma proposta adequada do ensino do sistema alfabético. Os livros do PNLD de 2004 não traziam textos curtos (como trava-línguas, parlendas e quadrinhas) adequados à promoção da consciência fonológica, nem atividades que

promovessem a reflexão sobre as palavras e suas unidades menores. As cartilhas não apresentavam uma boa abordagem do sistema alfabético de escrita, pois não traziam atividades envolvendo a consciência fonológica e a consciência metalinguística, como identificação de rimas e aliterações, partição, contagem e comparação de palavras quanto ao número de sílabas. Assim, Morais e Albuquerque (2005) concluíram ser necessário um amplo debate no país sobre o ensino do sistema alfabético de escrita.

A investigação de Silva (2005) complementa as observações de Morais e Albuquerque, ao apontar a preferência de professores pelos métodos tradicionais de alfabetização. Nos anos entre 2000 e 2002, a autora levantou depoimentos de professoras alfabetizadoras e supervisoras pedagógicas de sete escolas públicas de Belo Horizonte. As escolas foram indicadas por adotarem os livros 'ALP' da editora FTD ou o livro *Letra Viva*, da editora Formato, ambos recomendados pelo PNLD de 1998 com as maiores classificações e fundamentados nos ideários do construtivismo e do letramento. Silva concluiu que os livros didáticos organizados segundo estes ideários não contribuem para o ensino das relações entre letras e sons. Por este motivo, as professoras transformam o livro didático nas suas práticas e o utilizam juntamente com outros materiais, produzindo estratégias de ensino mais tradicionais.

Morais e Albuquerque (2005) e Silva (2005) trazem um elemento novo para o debate acerca da relação entre sentido e código no ensino da escrita, ao mostrarem que a escola ainda tem necessidade de cartilhas. Entretanto, Morais e Albuquerque (2005) mostram que nem as cartilhas cumprem bem a função de ensinar o código. Ou seja, ao alijarem código e sentido, as cartilhas não ensinam nem uma coisa nem outra.

A investigação dos usos do livro didático permite analisar como é resolvido, no cotidiano da sala de aula, o problema das relações entre código e sentido na leitura e na escrita. O que é mais valorizado na alfabetização, o ensino do código ou a apropriação cultural e interativa da leitura e da escrita? As pesquisas etnográficas dos usos do livro didático vêm contribuindo com a busca de respostas a estas questões.

1.2.3 As pesquisas sobre os usos do livro didático de alfabetização e a perspectiva etnográfica educacional

A metodologia deste trabalho foi fundamentada em pesquisas sobre os usos do livro didático, publicadas ou divulgadas entre os anos 2000 e 2010. Para compor este estado da arte foram consultadas as teses, dissertações ou artigos de autores que investigaram os usos do livro didático na alfabetização ou no trabalho com textos. A consulta foi realizada no site do *Centro de Investigación Manes*⁷, no banco de teses e dissertações da CAPES⁸, e no livro de Reiris (2005), que traz uma compilação da produção científica sobre livros didáticos. A leitura destas pesquisas foi o ponto de partida para elaborar um modo de olhar para os usos do livro didático e também para entender a importância que é atribuída ao livro didático em outras realidades educacionais.

Primeiramente, cabe salientar que as pesquisas consultadas afirmam que o livro didático desempenha importantes funções em diferentes realidades educacionais.

Esta afirmação pode ser comprovada no trabalho de Teixeira (2009). A autora entrevistou professoras alfabetizadoras, profissionais da secretaria de educação e pedagogos das escolas municipais de Curitiba para questionar sobre os usos que fazem do livro didático de alfabetização. A autora constatou que nas experiências pessoais e profissionais, o livro didático é mais valorizado do que nos significados atribuídos a ele pelos professores. No discurso as professoras atribuíram pouca importância ao livro didático. Entretanto, ao adotar a estratégia de entrevistar as professoras apontando para o livro didático adotado na escola, a autora pôde observar que as professoras demonstraram estabelecer formas diversas de usos deste material.

As pesquisas de Macedo, Mortimer e Green (2004), Coutinho (2004) e Rockwell (1995), apontaram para o fato de que um mesmo livro didático pode ser

7 Catálogo bibliográfico que reúne textos sobre livros didáticos e manuais escolares, produzidos em diversos países, especialmente da América Latina. <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/>

⁸ A CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) mantém um banco de dados que disponibiliza os resumos de teses e dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação no Brasil. <http://www1.capes.gov.br/bdteses/>

utilizado de formas distintas. Ou seja, o livro didático pode ser transformado nos usos que dele são feitos.

Macedo, Mortimer e Green (2004), que investigaram as práticas de letramento e os usos do livro didático no primeiro ciclo em uma escola pública de Belo Horizonte, observaram como uma professora rompia com o uso linear do livro didático ao apropriar-se desse material conforme as exigências da própria prática. A professora deixava de fazer algumas atividades, complementava outras e não seguia o livro na sequência proposta. A transformação do livro didático na prática da professora, segundo as autoras, seria um indicativo de sua preocupação em fazer uso contextual do material e evidenciaria uma perspectiva de letramento como prática sociocultural.

Em dissertação de mestrado, Coutinho (2004) investigou como duas professoras do primeiro ano do ensino fundamental, em Recife, trabalhavam a leitura utilizando o livro didático *Letra, Palavra e Ensino*. A leitura foi concebida a partir da perspectiva do letramento. Os procedimentos metodológicos consistiram em análise do livro didático utilizado, entrevistas com as duas professoras e observações semanais de suas práticas de ensino. A análise do livro apontou para uma variedade de gêneros textuais, mas ausência de atividades que desenvolvessem as diferentes estratégias de leitura. As observações semanais mostraram que, na prática docente, as professoras enriqueciam e modificavam as propostas do livro, principalmente visando o ensino de estratégias de ensino e do sistema de escrita.

Rockwell (1995), concluiu que, na sala de aula, a relação com o texto escrito é mediada pela contínua interação oral entre professores e alunos, o que pode acentuar ou modificar o sentido do texto escrito, produzindo formas diversas de apropriação. No cotidiano escolar, as interpretações possíveis do texto não estão dadas de antemão, e nem são inerentes ao texto. Os significados do texto são construídos nas interações. Ou seja, o conteúdo do livro texto é mediado pelas interpretações múltiplas geradas na interação da aula. Para investigar esta problemática, a autora observou, em duas classes de escolas primárias de zona semi rural de Ciudad del México, o uso do livro texto no ensino de história europeia. A pesquisa teve dois objetivos. O primeiro foi analisar as práticas discursivas que sustentavam a mediação oral da língua escrita como parte de um processo cultural construído entre professores e alunos. O segundo objetivo foi observar a

interpretação do texto mediada pela interação entre professor e aluno. A autora observou a mesma dinâmica de tratamento do texto em ambas as escolas: leitura do texto, interrogação, questionário. No entanto, haviam formas diferenciadas de trabalhar as lições do livro. Em uma classe a leitura era tomada como ato social e oral. O professor reinterpretava o conteúdo do texto dentro de sua própria concepção e havia certa margem de aceitação de interpretações divergentes. A mediação era conceitual e estabelecia associações entre o texto e outros tipos de conhecimento e contexto. Na outra classe a leitura era tomada como ato individual e silencioso. O professor orientava a leitura para que todos chegassem à mesma interpretação do texto. A mediação era instrumental e se centrava em estratégias para seguir o texto impedindo digressões. A preocupação era que os alunos fizessem uma compreensão literal do texto. Nas duas escolas as interpretações de texto oferecidas pelo professor nem sempre orientavam a interpretação dos alunos. No diálogo entre os alunos, era possível observar interpretações próprias e silêncios, que podiam ser compreendidas como expressões de autonomia. Para a autora, a análise permitiu repensar a relação entre as interpretações do texto e as formas de intervir na interação em classe. O estudo sugeriu duas tradições de mediação docente na leitura, permitindo recolocar um antigo debate sobre o uso do texto em sala de aula.

Conforme já foi anunciado neste capítulo, livros constituídos em perspectivas mais interacionistas apresentam a característica de serem portadores de variedade de gêneros textuais. Na pesquisa de Freitas e Moura (2007) e na investigação etnográfica de Rockwell (2000), foi verificado como os professores utilizam os gêneros textuais diversos portados pelo livro didático.

Freitas e Moura (2007) fizeram um estudo de caso para investigar os usos do livro didático nas interações em duas salas de aulas de Educação de Jovens e Adultos em processo de alfabetização de uma escola pública municipal no estado de Alagoas. O problema da pesquisa foi entender como são utilizados linguisticamente os gêneros textuais presentes nos Livros Didáticos de Educação de Jovens e Adultos adotados em sala de aula. Com o objetivo geral de analisar os eventos de letramento em que os alunos e professores interagem com os gêneros textuais constantes nos livros didáticos, as autoras entrevistaram as professoras e os alunos e observaram as aulas. Bakhtin, Geraldi, Koch, Marcuschi e Bazerman constituíram o referencial teórico adotado. As autoras observaram que, em ambas as salas de

aula, o livro didático era menos utilizado que outros materiais de leitura. No entanto, em todas as situações de leitura as interações eram mais focalizadas no ensino da norma padrão da língua portuguesa do que na intertextualidade.

Em pesquisa etnográfica realizada em uma escola no estado mexicano de Tlaxcala, no ano de 1980, Rockwell (2000) investigou a especificidade cultural do discurso em sala de aula a partir do conceito bakhtiniano de gêneros do discurso. Nesta pesquisa, na qual a autora também observou a presença do livro didático na sala de aula, evidenciaram-se os usos de vários gêneros do discurso pelo professor, tanto os gêneros de ensino quanto outros, inclusive da tradição oral, como as piadas, fofocas e contos do passado. Os gêneros promoveram pistas para a codificação do conhecimento escolar e sua tradução no currículo vivenciado. O gênero de ensino mais presente nas observações foi o catequético, caracterizado pelo diálogo de perguntas e respostas, no qual o professor dirigia as interações e os alunos respondiam em uníssono. No entanto, a autora observou que em sala de aula coexistiam vários gêneros discursivos, os quais muitas vezes se relacionavam com a experiência de vida do professor.

Em outra pesquisa, a mesma autora demonstrou que o livro didático não se caracteriza apenas pelo seu conteúdo, mas também se constitui como suporte material com características específicas. Em investigação etnográfica, Rockwell (2001) observou as limitações do livro didático enquanto suporte material de leitura. A partir da observação de aulas em uma escola rural mexicana, Rockwell (2001) investigou as práticas de leitura, tendo como base teórica as obras de Chartier, Certeau e Bakhtin. A ênfase recaiu na materialidade do livro didático e nas suas características peculiares que o distinguem de outros materiais impressos. Uma destas características é que, para possibilitar as leituras e o trabalho simultâneo, é preciso dispor de um exemplar do livro didático para cada aluno. Outra característica importante é que no livro didático estão plasmadas também determinadas teorias pedagógicas, que se encontram presentes nos conteúdos e nas próprias formas escritas. Embora a materialidade do livro didático não determine a maneira de ler, ela exerce grande influência. Rockwell encontrou um exemplo de como a materialidade do livro influi nas formas de ler observando uma professora utilizar no livro uma história que continha um enigma. Ao contar a história aos seus alunos, a professora tentou explorar o enigma e levar os alunos a criarem hipóteses. Entretanto, a atividade não foi possível, pois todos os alunos viraram a página do

livro didático e viram as ilustrações e o texto que trazia o desfecho da história. Neste caso específico, a materialidade do livro didático influenciou o planejamento da aula. Foi difícil para a professora sustentar a interação verbal, pois os alunos tiveram acesso ao desfecho do enigma que deveria ser o mote de um debate. Para prosseguir com a atividade a partir do texto do livro, a professora recorreu a outro modo de ler: mandou os alunos fazerem um resumo. O incidente apontou para o jogo entre as dimensões sociais e individuais da leitura e entre o esperado e o construído na classe.

Nas pesquisas sobre os usos do livro didático de alfabetização, que incluem os trabalhos de Cox e Silva (2000), Silva (2003), Araújo Santos (2004) e Frade (2004), o denominador comum das conclusões foi a constatação da primazia da alfabetização como domínio do código escrito.

A partir de pesquisa participante de cunho etnográfico e entrevistas, Cox e Silva (2000) observaram os textos que circulam em uma sala de aula de primeira série de uma escola pública de Cuiabá. O objetivo foi entender se as práticas da professora alfabetizadora refletem o novo paradigma teórico-metodológico do ensino de língua materna, que desloca a ênfase na língua como forma, sistema e estrutura, para a língua como ação, uso e discurso. Observaram que o texto utilizado com predominância na sala de aula foi a cartilha, que trata a escrita fundamentalmente como sistema e estrutura, tendo a única função de ensinar as sílabas. Os autores estabeleceram uma comparação entre o desejável no ensino da língua materna e o realizado. O desejável seria a diversidade de textos como núcleo do processo de alfabetização. O realizado foi o uso predominante da cartilha para o ensino das famílias silábicas. Assim, concluíram que o uso predominante da cartilha não permite aos alunos a apropriação da escrita como processo discursivo.

A concepção de alfabetização como domínio de um código se manifesta no descompasso entre políticas do livro didático e a opinião dos professores sobre o que é um bom livro didático. Isto é demonstrado nas investigações sobre o Programa Nacional do Livro Didático realizadas por Araújo Santos (2004) e Silva (2003).

Araújo Santos (2004) entrevistou professoras de alfabetização de primeira série do ensino fundamental das redes públicas municipais de Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe e Recife. Questionou se as professoras utilizavam ou não os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático dos anos de 2000 e 2001,

e quais eram as principais contribuições e dificuldades do livro didático. Também solicitou que as professoras descrevessem suas experiências pedagógicas no ensino do sistema de escrita alfabética. Em uma segunda etapa do trabalho, realizou entrevistas profundas com 12 professoras das quatro redes de ensino que participaram da primeira etapa. A autora constatou que as professoras não conseguem utilizar o livro didático do PNLD no ensino da escrita alfabética e, por isso, recorrem a outros materiais e livros. As professoras utilizam o método silábico para alfabetizar, reconhecendo a importância do ensino das propriedades do sistema da escrita alfabética, mas não investem no desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. Embora reconheçam a importância do trabalho com leitura e escrita, não utilizam os textos para discutir os diversos gêneros, mas sim como pretexto para o ensino do sistema gráfico. A opinião das professoras sobre os livros do PNLD é que eles priorizam o ensino da leitura e produção de textos, em detrimento de atividades de ensino do sistema de escrita alfabética.

Silva (2003) pesquisou os discursos sobre os usos do livro didático de alfabetização por 13 professores de escolas públicas. Os livros didáticos, à época da pesquisa, recebiam uma classificação de qualidade, expressa no Guia do Programa Nacional do Livro Didático. As professoras participantes da pesquisa fizeram usos de livros didáticos com colocações mais altas na classificação do Guia do PNLD, mas, posteriormente, os substituíram por livros com baixas classificações. A partir desse fato, a autora investigou as apropriações que as professoras fazem das propostas pedagógicas valorizadas no guia. Além de entrevistar as professoras, analisou os livros que receberam as mais altas e as mais baixas classificações. A autora observou que são diferentes as perspectivas sobre o que é um bom livro didático no campo da burocracia governamental (incluindo a universidade, que presta serviços para o governo), editorial e escolar. Ou seja, o que é um bom livro para a escola não coincide com o que é um bom livro didático para o governo e as universidades.

Frade (2004) investigou os aspectos pedagógicos envolvidos na escolha dos livros didáticos de alfabetização a partir de visitas a duas escolas públicas de Belo Horizonte, uma da rede estadual e outra da rede municipal. As visitas foram realizadas durante o ano de 2001 e compreenderam observações, aplicação de questionários e entrevistas com diretores, coordenadores e todos os professores envolvidos na escolha do livro de alfabetização no PNLD 2000/2001. A escola da

rede municipal apresentou a particularidade de ter escolhido um livro altamente recomendados no Guia do PNLD de 1998 e mudar a opção para um livro menos indicado no PNLD de 2001. A escola estadual apresentou a peculiaridade de, no contexto da pesquisa, estar participando pela primeira vez de um processo de escolha do livro didático na própria instituição uma vez que, antes disso, a escolha era limitada a uma lista dos livros mais escolhidos em todo o estado. O trabalho buscou desvendar os discursos dos professores sobre o que pode ser um livro de alfabetização e os motivos de terem escolhido um livro menos recomendado no PNLD de 2001. A autora pôde observar que a principal motivação da escolha foi a necessidade que os professores sentiram de dispor de um livro didático específico para ensinar a ler, e não apenas para ser naturalmente lido. Com isso, concluiu que, para atender à necessidade do ensino da escrita e da leitura, o livro precisa apresentar um trabalho mais voltado para as propriedades do sistema de escrita, incluindo as relações entre as sonoridades e as representações escritas. Outra conclusão foi que o livro didático, na avaliação dos professores, deve permitir que o aluno o maneje de modo mais autônomo, o que facilita a organização em turmas heterogêneas.

1.2.4 Considerações sobre o livro didático e suas relações com o código e o sentido

Foi anunciado no início deste capítulo que o livro didático seria aqui analisado em três dimensões: como instrumento material de ensino da leitura e da escrita, como portador de determinadas concepções e teorias da alfabetização e como elemento da cultura escolar.

A partir do estudo teórico e da retomada da perspectiva histórica, pode-se afirmar que o livro didático de alfabetização, enquanto suporte material de ensino, deve sua origem aos abecedários e silabários. Em pesquisa atual sobre usos das cartilhas, Amâncio (2002), mostra que o monta e desmonta de palavras em sílabas continua presente em cartilhas utilizadas amplamente na alfabetização. Silva (2005) mostra que os professores ainda preferem alfabetizar usando o método das cartilhas, de modo que não se adaptam aos livros didáticos do PNLD, com perspectivas mais voltadas para o letramento. Assim, pode-se afirmar que, como suporte material, muitos dos livros didáticos de alfabetização são ainda marcados

pelas características e conteúdos que estão em suas origens históricas, a bem dizer, os pseudo-textos, os exercícios de montar e desmontar palavras e os abecedários e silabários.

Entretanto, outras concepções de alfabetização, algumas contrárias à própria existência do livro didático, geraram a produção de livros didáticos que trazem atividades envolvendo os empregos sociais, culturais e significativos da leitura e da escrita. Como portador de concepções e teorias da alfabetização construtivistas e interacionistas, o livro didático passou a apresentar propostas centradas nos empregos sociais da leitura e da escrita.

Como elemento da cultura escolar, o livro didático pode ser investigado a partir da história, que possibilita revelar suas relações com o currículo e os métodos e concepções de ensino e aprendizagem. Outra perspectiva de análise é a investigação qualitativa, visando desvendar os usos e apropriações do livro didático no interior da escola. Os conteúdos do livro didático se relacionam com teorias, métodos e concepções que podem tomar a alfabetização pela primazia do código ou do sentido ou, ainda, pelo equilíbrio entre código e sentido. Nas práticas docentes as relações entre código, sentido e livro didático podem ocorrer de modos distintos, que podem ser deslindados a partir da investigação qualitativa.

As pesquisas citadas no estudo da arte desta tese apontam para algumas conclusões acerca dos usos do livro didático em sala de aula.

Albuquerque (2005) e Silva (2005) revelam o descompasso entre o que as professoras consideram um bom livro didático de alfabetização e os livros distribuídos pelo poder central.

A transformação dos livros didáticos a partir dos modos como são utilizados em sala de aula foi contatada nas pesquisas de Rockwell (1995), Macedo, Mortimer e Green (2004), Coutinho (2004) Freitas e Moura (2007) e Teixeira (2009).

No caso da alfabetização, as pesquisas de Cox e Silva (2000), Amâncio (2002), Silva (2003), Araújo Santos (2004) e Frade (2004), apontaram para a preferência dos professores por métodos cartilhescos ou tradicionais de alfabetização e ensino da língua, mais voltados para o ensino do código e da norma e estrutura da leitura e da escrita.

As pesquisas aqui citadas são qualitativas e pautam-se em estudos de caso. Neste trabalho, fazer o estado da arte das pesquisas acerca dos usos do livro didático foi importante não apenas para ajudar a planejar a investigação, mas

principalmente para comparar os resultados, buscando possíveis aspectos generalizáveis, ou seja, que se repetem em diferentes localidades. O objetivo da etnografia, segundo Rockwell (2009), não é buscar generalizações, mas sim formular teorias.

No entanto, podemos supor que o conjunto das pesquisas qualitativas permite comparar diferentes realidades e observar fenômenos que, por se repetirem, têm algo a dizer sobre a realidade social mais ampla, ou seja, sobre as relações entre escola e determinações políticas.

Aqui, o objetivo é fazer uma pesquisa etnográfica dos usos do livro didático de alfabetização. Para isso, as observações do cotidiano da sala de aula se pautam nos significados atribuídos pelos professores aos usos que fazem do livro didático.

Erickson (1989) mostra que a busca dos significados imediatos e locais das ações, desde o ponto de vista dos atores, constitui critério básico de validade da etnografia educacional que a distingue de outras técnicas observacionais. A técnica da descrição narrativa contínua não garante por si só a interpretação dos significados. Na etnografia é preciso entender como os atores, sejam eles professores ou alunos, aferem significados às próprias ações.

Rockwell (2009) alerta que o objetivo da pesquisa etnográfica educacional não é a elaboração de uma proposta pedagógica, ou a avaliação do trabalho realizado na escola local de estudo. É importante evitar prescrições e avaliações. O objetivo maior é entender os significados dos atores da escola. Os significados é o que Malinowski chamava de *visão dos nativos*, e o que Geertz chamava de *conhecimento local*. A interpretação dos significados locais não é um momento final, mas um processo constante do trabalho etnográfico. É no estudo do fazer cotidiano dos professores que a etnografia escolar se faz importante.

En su tarea de integrar el conocimiento local, la etnografía puede acercarse a este saber docente sin la mirada prescriptiva de la pedagogía. A diferencia del saber pedagógico, el saber docente rara vez se documenta y por lo tanto la etnografía ofrece una manera de hacerla visible y audible. Se expresa en aquellos momentos en que los maestros comparten una reflexión sobre su quehacer. (ROCKWELL, 2009, p. 28).

A autora aponta, ainda, que a etnografia é relevante para a educação na medida em que ajuda a recuperar a dimensão histórica da escola.

Além de buscar os significados dos atores, a etnografia educacional tem, ainda, o objetivo de relacionar a escola com o contexto social mais amplo onde ela

se insere. À este respeito, Caldeira (1998) defende que a escola faz uma mediação entre as práticas que ocorrem na escola e o sistema social.

Ao buscar os significados aferidos pelas professoras aos usos que fazem do livro didático, o objetivo é analisar se suas concepções de alfabetização recebem influências dos livros didáticos adotados na escola ou se, em função de suas concepções prévias, elas de certo modo alteram os livros didáticos a partir dos múltiplos modos de utilizá-los. A relação com as políticas educacionais do livro didático perpassa este processo, uma vez que, por hipótese, o livro didático pode se constituir como um instrumento das políticas educacionais de alfabetização, ou seja, um meio através do qual o Estado interfere no currículo escolar.

Os dois capítulos seguintes serão dedicados à análise dos dois livros didáticos adotados na escola, o *Porta Aberta: Letramento e alfabetização Linguística*, distribuído pelo Ministério da Educação através do Programa Nacional do Livro Didático, e o livro *Alfabetização Fônica: Construindo competência de leitura e escrita*, adquirido pela prefeitura de Foz do Iguaçu e distribuído a todas as turmas de alfabetização das escolas municipais do município. No segundo capítulo será discutido como a compra de um livro didático pela prefeitura do município acrescentou novos problemas às questões que concernem aos usos dos livros didáticos de alfabetização em sala de aula: como a prefeitura de Foz do Iguaçu distribuiu um livro didático às escolas, se estas já recebem livros do PNLD? Trata-se de um problema de ordem política, mas que, conforme será visto, está intrinsecamente ligado ao problema didático das relações entre código e sentido no processo de alfabetização, uma vez que o livro *Alfabetização Fônica* representa o predomínio do código sobre o sentido, enquanto o livro *Porta Aberta* representa o predomínio do sentido.

A análise do conteúdo e da forma destes dois livros será desenvolvida no terceiro capítulo desta tese. Cabe destacar que, concomitante com as análises de ambos os livros no que tange aos conteúdos didáticos e políticos, será desenvolvido o relato etnográfico.

2 OS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO DISTRIBUÍDOS NAS ESCOLAS E SUAS RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A prefeitura de Foz do Iguaçu efetuou a compra de um livro didático que foi distribuído a todas as classes de alfabetização do município. Tendo em vista que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui livros didáticos gratuitamente para as escolas públicas, quais as prováveis razões para a compra de outro livro didático pela prefeitura de Foz do Iguaçu?

Em primeiro lugar, cabe destacar que escolas municipais são mantidas pelo poder público municipal, recebendo recursos e respondendo às determinações do Ministério da Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/1996, que disciplina a educação escolar, composta de educação básica e educação superior, prevê que a educação seja organizada e mantida por diferentes sistemas de ensino – Federal, Estaduais e Municipais, articulados pela União, por meio do Ministério da Educação. Com isso, o ensino público no Brasil comporta escolas municipais, estaduais e federais. A educação básica, que pode ser organizada em séries ou ciclos, compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o fundamental com nove anos de duração e o médio, com três. A matrícula da criança no ensino fundamental é obrigatória a partir dos seis anos de idade. A educação infantil não é obrigatória. Aos municípios cabe, prioritariamente, os cinco primeiros anos do ensino fundamental.

O Ministério da Educação é responsável pela articulação dos diferentes níveis e sistemas de ensino, pela prestação de assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, pela elaboração do Plano Nacional de Educação e das Diretrizes Nacionais de Educação e pelo processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior.

Os currículos e seus conteúdos mínimos são norteados pelas Diretrizes Nacionais de Educação. Cada estabelecimento de ensino tem a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seu pessoal e seus recursos financeiros, assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas, prover meios para recuperar alunos de menor rendimento, articular-se com a família e a comunidade, bem como informar pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos e execução da proposta pedagógica.

O processo de manutenção da educação por diferentes sistemas de ensino é característico da descentralização. A manutenção do ensino fundamental pelos municípios é o que chamamos de municipalização. Ambos, descentralização e municipalização, são previstos pela LDB.

Segundo Cleiton de Oliveira (1999), as políticas educacionais atuais podem ser explicadas a partir do binômio centralização/descentralização. A gestão econômica financeira é descentralizada, ao passo que as decisões no âmbito pedagógico curricular são centralizadas, - uma vez que cabe ao Ministério da Educação a responsabilidade pelos referenciais curriculares, avaliações nacionais e avaliação do livro didático.

Entretanto, a LDB prevê que os sistemas municipais de ensino tenham autonomia na formulação das políticas curriculares. Segundo a Lei, cada estabelecimento de ensino tem a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seu pessoal e seus recursos financeiros, assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas, prover meios para recuperar alunos de menor rendimento, articular-se com a família e a comunidade, informar pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos e execução da proposta pedagógica. Aos docentes cabe participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir plano de trabalho, estabelecer estratégias para recuperar alunos com menor rendimento, participar dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade. A gestão de cada estabelecimento escolar é democrática, respeitando-se as normas dos sistemas de ensino.

Por um lado, há uma descentralização da administração da educação e uma Lei que prevê autonomia para os estabelecimentos de ensino. Entretanto, autores, como Cleiton de Oliveira (1999), Cassiano (2007) e Amorim (2008), denunciam que a descentralização é apenas administrativa e econômica. As questões relativas ao currículo são centralizadas, pois o governo controla a escola por meio de diretrizes curriculares e resultados das avaliações nacionais. Apesar disso, a LDB prevê que, em cada estabelecimento de ensino, os professores e a equipe diretiva da escola sejam responsáveis pela elaboração do plano de ensino.

No primeiro encontro que tive com a escola, fiquei sabendo que, ao menos no município de Foz do Iguaçu, os planos de ensino de cada ano não haviam sido elaborados no interior da escola.

Iniciei as observações na escola com um encontro rápido com as duas professoras separadamente, no qual me apresentei, falei dos objetivos da pesquisa e fiz algumas poucas perguntas iniciais. Perguntei às professoras se elas usavam o livro didático de alfabetização, quais eram os principais conteúdos curriculares do primeiro ano do ensino fundamental, qual seria o livro didático adotado na escola no ano letivo de 2010 e como foi o processo de escolha do livro didático. Também tomei o cuidado de salientar que eu estava fazendo uma pesquisa acadêmica, não vinculada à secretaria municipal de educação de Foz do Iguaçu.

As duas professoras confirmaram que, apesar de no ensino fundamental de nove anos as crianças ingressarem mais cedo na escola, muitas vezes sem ter passado previamente pela educação infantil, o primeiro ano era uma classe de alfabetização.

A equipe pedagógica de cada uma das 52 escolas do município, formada por professores, supervisor educacional e diretor (sendo estes dois últimos, cargos eletivos), participou da elaboração da proposta pedagógica do município mediante alguns encontros para formação continuada. Depois disso, todas as 52 escolas receberam o mesmo plano de ensino, enviado pela Equipe de Alfabetização do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. O plano, intitulado *Planejamento 1º ano*, previa conteúdos para as seguintes áreas: leitura e interpretação, escrita, artes, educação física, matemática, história, geografia e ciências. Chamou atenção a separação, havendo, de um lado, os conteúdos de escrita e, de outro, os conteúdos de leitura e interpretação.

O documento apresentava uma ênfase na alfabetização fônica, pois previa conteúdos como discriminação oral e visual e formação da consciência fônica. O documento não era uma simples diretriz, pois trazia os conteúdos que os professores deveriam trabalhar durante o ano letivo de modo bastante diretivo e prescritivo, o que se evidenciou no ensino das letras. Até o final do primeiro bimestre deveriam ser trabalhadas as letras A, O, E, U, I, nesta ordem, e as letras L, T, C e B, também nesta ordem. No segundo bimestre deveriam ser trabalhadas as letras M, D, P, G, F, J, ao final do terceiro as letras N, R, S, V, X, K, Y e por fim, no quarto bimestre seriam trabalhadas as letras L, N, S e M pós vocálicos, C e G, CH, NH, LH,

Z, SS, Ç, QU, e GU e S com som de Z. A ordem de apresentação das letras prevista pelo Plano é defendida por Capovilla e Capovilla (2005), no livro adotado em todas as escolas municipais de Foz do Iguaçu, o *Alfabetização Fônica: Construindo competências de leitura e escrita*.

Ao travar contato com este documento, percebi que o planejamento de ensino do município não havia sido elaborado através de um processo democrático. Entretanto, pensei que não haveria como a secretaria de educação supervisionar a concretização do plano no interior das salas de aula. Logo eu viria a perceber que estava errada, conforme será mostrado mais adiante neste capítulo.

Quanto ao livro didático, a professora Ana afirmou que o utilizava como um dos recursos, mas que não o seguia à risca. Só começava a usá-lo no final de abril, pois, antes disso, eram necessárias atividades de prontidão para a alfabetização. Garantiu-me que o primeiro ano era classe de alfabetização e que seus alunos se alfabetizavam ao final do ano letivo, exceto os imaturos. Disse que não podia contar com os pais para nada e que todos os avanços se deviam somente aos alunos. Ao longo das observações, Ana falou várias vezes sobre punições recebidas pelos professores que se insurgiam contra determinações da secretaria de educação e diretoria da escola.

Lúcia falou que usava o livro didático, mas que primeiro seriam necessárias atividades de prontidão, para desenvolver a mão. Não reclamou da obrigatoriedade de adoção do livro *Alfabetização Fônica*. Assim como a professora Ana, Lúcia relatou que não era possível contar com os pais para a alfabetização das crianças.

Em nossos primeiros contatos preferi não fazer muitas perguntas, apenas frisar o objetivo da minha presença em sala de aula: o estudo dos materiais didáticos de alfabetização, e não a crítica à ação docente. Chamou atenção que as professoras, mesmo tendo sido entrevistadas em separado, enfatizaram a falta de apoio dos pais na escola e a importância do ensino dos pré-requisitos para a alfabetização.

Nesta entrevista fiquei sabendo que as 52 escolas do município de Foz do Iguaçu adotaram os mesmos livros didáticos de alfabetização. O livro *Porta Aberta: Letramento e Alfabetização Linguística* foi distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir do Guia do PNLD e dos exemplares de cada um dos livros didáticos avaliados e aprovados pelo MEC, os professores de primeiro ano do ensino fundamental de Foz do Iguaçu votaram e elegeram um livro de alfabetização

a ser adotado em todas as escolas. Cabe lembrar que o PNLD faculta que cada escola escolha um livro didático, não necessitando ser distribuído o mesmo para todas as escolas do município. Certamente seria mais democrático cada escola escolher um livro do que todas as 52 escolas votarem em um único.

O outro livro adotado nas escolas, o *Alfabetização Fônica: Construindo Competências de leitura e escrita*, não foi escolhido pelos professores, mas sim adquirido pela prefeitura de Foz do Iguaçu e distribuído a todos os alunos e professores dos primeiros anos.

A professora Ana alertou que as escolas seriam obrigadas a utilizar o livro *Alfabetização Fônica* no primeiro ano do ensino fundamental, sob pena de não poderem mais assumir a classe de alfabetização no ano letivo seguinte. Mais tarde fiquei sabendo que os professores de primeiro ano do ensino fundamental recebiam um abono salarial. Em nosso primeiro contato Ana já me falou da sua discordância em relação aos pressupostos do livro *Alfabetização Fônica*. Ana considerava que a melhor ordem de apresentação das letras era a alfabética, e não a proposta por Capovilla e Capovilla, organizada segundo suposto grau de dificuldade.

Assim, a primeira constatação que tive foi de que havia uma tentativa, por parte da secretaria municipal de Foz do Iguaçu, de homogeneizar as práticas de alfabetização em todas as suas 52 escolas. Pareceu que o livro didático foi utilizado no município de Foz do Iguaçu como instrumento de controle curricular. Com isso, uma questão que surgiu nesta tese foi sobre os limites e as possibilidades de o livro didático servir como instrumento do poder central para homogeneizar as práticas docentes.

Subjacente à adoção do livro *Alfabetização fônica*, está uma questão de política educacional, que é a compra e adoção pelos sistemas ou redes municipais de ensino dos chamados “sistemas apostilados de ensino”. Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2008) apontam vários problemas advindos da relação entre o público e o privado na compra de sistemas apostilados. Um dos problemas é o duplo pagamento pela educação pública, pois os municípios já recebem livros didáticos do MEC, comprados das empresas privadas do setor editorial, com recursos oriundos do orçamento do FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Estes recursos poderiam ser investidos em outros elementos mais importantes para a qualidade de ensino.

Para além do que apontam as autoras, este gasto duplo verificado no caso em questão, permite inferir que o livro didático ocupa um lugar importante na organização do ensino em Foz do Iguaçu. No entanto, o fato de o livro didático ter importância tão grande na organização curricular do município, não necessariamente indica que o mesmo ocorre no cotidiano da sala de aula. Se realmente as professoras utilizam pouco o livro didático, apenas como recurso, é possível concordar com Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2008) de que se deveria gastar com elementos mais importantes para a educação. Para saber o quão importante é o livro didático, é preciso mapear, ou situar, os lugares que ele ocupa, os papéis que desempenha, no cotidiano escolar. Por outro lado, a fiscalização da secretaria de educação para verificar a utilização do livro *Alfabetização Fônica* pelos professores, poderia vir a impulsionar seu uso. Será que as professoras conseguiriam utilizar o livro didático apenas como recurso se sua adoção havia se convertido em algo obrigatório? Diante da intenção da secretaria municipal de educação de Foz do Iguaçu de homogeneizar as práticas através do livro didático *Alfabetização fônica*, conseguiriam as professoras não o utilizarem, ou o utilizarem pouco? Será que utilizariam o outro livro didático, o enviado pelo PNLD, mesmo este não sendo obrigatório? Se nesta pesquisa se constatasse que em uma escola o livro do PNLD não é utilizado, poderia ser um indicativo de que realmente deveriam ser investidas verbas em outros recursos mais importantes para a educação, conforme apontam Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2008).

O primeiro contato com as professoras, Ana e Lúcia, apontou para um cotidiano escolar em relação com as políticas educacionais, com o projeto educacional mais amplo. Ora, se as professoras são obrigadas a utilizar o livro didático comprado pela prefeitura, se é feita uma fiscalização dos usos do livro *Alfabetização fônica*, é possível afirmar que existe uma relação direta entre poder central e cotidiano da escola neste caso estudado.

Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), a análise da existência cotidiana atual da escola deve observar, no presente, a presença estatal e civil na realidade cotidiana escolar. De dentro da escola é possível observar como o Estado, instrumentalizado por seus programas e políticas, controla a vida no seu interior, e como seus atores sociais, professores e alunos, resistem às imposições estatais. Neste processo o macro, o Estado, e o micro, a escola, interagem e se transformam mutuamente. Isso significa que os professores e alunos não são passivos às

políticas educacionais, eles também as transformam, usando múltiplos mecanismos de resistência. Conhecer os mecanismos de transformação da escola é essencial para que outra escola, mais comprometida com a educação pública, possa ser criada. A pesquisa etnográfica educacional pode ser importante neste processo.

A etnografia educacional não tem o objetivo direto de fundar uma pedagogia, seja progressista, comprometida com a luta de classes e a igualdade social, seja conservadora, comprometida com os interesses das classes dominantes. A etnografia escolar tem potencial para a transformação social e a defesa da escola pública democrática na medida em que desvela os mecanismos de poder estatal no interior da escola e os mecanismos de resistência da comunidade escolar.

Apple (2010) aponta para a importância de que as investigações sobre a educação estabeleçam conexões entre o capital, a população, o conhecimento e o poder, o que requer pensar o local e o global simultaneamente. Como as políticas no mundo globalizado são sujeitas a severas crises que atingem o mundo todo, o posicionamento crítico em relação ao capital e ao poder é uma possibilidade da investigação sobre a educação.

Snyders (2001) argumenta que toda educação é um ato político, pois defende interesses de classes. A apolitização da escola esconde sua ligação com os interesses das classes dominantes, detentoras do capital e dos meios de produção.

Do mesmo modo, podemos entender que a investigação em educação também não é neutra. Ainda que a proposição não seja diretamente o objetivo da etnografia, seu potencial de mudança reside na possibilidade que ela oferece de apontar os limites e os condicionantes que perpassam o cotidiano da escola.

Durante as observações, pude constatar que os limites e os condicionantes da escola estão relacionados com políticas educacionais tais como, o ensino fundamental de nove anos, a descentralização e a municipalização da educação e as avaliações em larga escala. Conforme veremos, a relação da escola com o poder está perpassada pela conjunção entre descentralização administrativa e controle da escola por meio dos resultados. Este é o motivo pelo qual a temática da distribuição do livro didático na escola, embora não seja questão central desta tese, foi aqui analisada a partir de uma perspectiva crítica, em relação com políticas mais amplas de descentralização e avaliação. Ainda que a investigação dos usos do livro didático de alfabetização em sala de aula parta de uma problematização mais centrada no

cotidiano da escola, as políticas macro de avaliação, compra e distribuição dos livros didáticos precisam ser também contempladas, pois fazem parte deste cotidiano.

Esta proposição corrobora a tese de Apple (1995), para quem o livro didático como elemento da cultura é, concomitantemente, processo social e mercadoria. Como mercadoria, o livro didático pressupõe um conjunto de relações situadas em uma teia ampla da sociedade e da economia capitalista. O mercado, a produção, a publicação e a distribuição dos livros didáticos constituem conexões entre currículo e economia política em geral. Como parte das políticas curriculares que, juntamente com os sistemas nacionais de avaliação, determinam os conteúdos de ensino, os livros didáticos muitas vezes legitimam a cultura a ser transmitida.

Assim, nesta tese parte-se do pressuposto de que os usos do livro didático estão relacionados com o embate entre políticas educacionais e mecanismos de resistência presentes no cotidiano escolar. Se, por um lado, o livro didático pode ser um instrumento de homogeneização das práticas, por outro lado, a homogeneização das práticas pode ser um objetivo nunca concretizado, dada a diversidade de maneiras de usar o livro didático. Para entender as relações entre o macro e o micro, ou seja, entre a escola e as políticas educacionais, no presente capítulo será feita a breve descrição crítica das políticas por meio das quais foram adquiridos os dois livros didáticos de alfabetização adotados na escola.

2.1 Políticas nacionais do livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático

O livro *Porta Aberta*, foi distribuído às escolas de Foz do Iguaçu por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela avaliação, compra e distribuição dos livros didáticos a todas as escolas públicas brasileiras.

O PNLD resulta de diferentes propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro. Um marco significativo na formação do PNLD foi o Decreto-Lei nº 91.542, de 1985, a partir do qual o livro didático passou a ser adquirido pelo governo federal, escolhido pelo conjunto de professores e distribuído gratuitamente às escolas. Vale lembrar, no entanto, que a produção e distribuição de livros didáticos às escolas no Brasil é anterior à criação do PNLD. Segundo Coracini (2011), a partir de 1930 passaram a ser produzidos mais livros didáticos no Brasil, em vista do encarecimento dos importados. Na década de 1960, as assinaturas dos acordos MEC-USAID (United States Agency for International Development), - que

visavam o estabelecimento de convênios e assistência técnica à educação brasileira -, possibilitaram a distribuição de milhares de livros didáticos. Muitos deles eram traduzidos do inglês para o português e, os que aqui eram produzidos, sofriam rígido controle de conteúdo.

O processo de avaliação dos livros didáticos, segundo Batista (2008), é desenvolvido desde 1996, sob a coordenação da COMDIPE (Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos) da secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação.

De acordo com Cassiano (2007), a necessidade de avaliar os livros didáticos foi expressa pela primeira vez no *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)* (MEC, 1993), que criticava os programas direcionados aos livros didáticos existentes. Uma das críticas era que não havia um processo de avaliação das obras que chegavam às escolas, e que os professores, por serem mal formados, não sabiam escolher os livros adequadamente.

O *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)* foi elaborado pelo Brasil a partir do compromisso internacional assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em março de 1990. Este evento resultou em diretrizes para a educação mundial.

Neste evento, do qual participaram representantes de 155 países e de 150 entidades não-governamentais, foi lançada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O evento foi realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

Na década de 1990, documentos das agências internacionais também evidenciaram a centralidade do livro didático para a educação. Para estabelecer uma das metas assumidas no Plano Decenal, foi designada, em 1993, uma comissão para avaliar a qualidade dos livros comprados pelo MEC. Em 1994, foram divulgados os resultados deste estudo, denunciando que o MEC vinha comprando e distribuindo livros didáticos preconceituosos, desatualizados e com erros conceituais. Diante disso, em 1996 o MEC implantou oficialmente a avaliação dos livros didáticos comprados pelo PNLD. Passou a fazer parte da operacionalização do PNLD o *Guia dos Livros Didáticos*, de cada área do conhecimento, contendo os resultados das avaliações de cada obra, realizadas por comissões de especialistas.

No ano de 1996, sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso⁹, foram adotadas medidas de controle curricular. Uma delas foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) em todos os níveis e modalidades da educação básica. Os PCNS não são legalmente obrigatórios nas escolas, mas, com base neles, os livros didáticos do PNLD passaram a ser avaliados. A criação de sistemas de informação, a instituição da avaliação educacional e a promoção da participação dos alunos da educação básica em avaliações internacionais, na qual se destaca o *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*, foram outras medidas adotadas no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Evidências e pesquisas apontam que as medidas de controle curricular fazem parte de políticas educacionais mundializadas que, de modo apenas aparentemente contraditório, integram centralização curricular pelo controle dos resultados e descentralização administrativa e econômica. É o que ocorre com os sistemas municipais de educação que, apesar da autonomia administrativa prevista por lei, respondem às avaliações nacionais em larga escala.

Pesquisas alertam para uma mundialização da educação, obtida a partir do controle de resultados. Lenhart (1998) assinala que a educação está hoje ancorada em uma sociedade mundial, marcada pelo seu monitoramento no mundo. Souza (2004) explica que nos anos de 1990, após o Consenso de Washington, tornou-se hegemônica a ideia de que o Estado deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira segundo critérios negociados com organismos internacionais. As privatizações e a descentralização na área da saúde e da educação foram meios políticos adotados a fim de que o Estado pudesse focar sua atuação na regulação financeira.

Nos países da América Latina, passou a ocorrer um aprofundamento da intervenção de organismos internacionais nas políticas educacionais a partir de diagnósticos, relatórios e receituários empregados como paradigmas por órgãos multilaterais de financiamento.

Silva (2002) defende a tese de que o governo federal no Brasil consente a intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas da educação pública. Através de condicionantes que impõem aos governos locais para os quais oferecem ajuda, as agências de financiamento internacional influenciam os rumos das políticas

⁹ Foi presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos, de 1995 a 2002.

educacionais. Este processo se intensificou entre as décadas de 1980 e 1990 nos estados da América Latina que, incapazes de pagar seus credores externos, precisaram se sujeitar à intervenção das instituições financeiras.

O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) intervieram por meio de planos de estabilização, ajustes estruturais e reformas institucionais, a fim de redirecionar a economia destes estados. O Banco Mundial, o FMI e a Organização Mundial do Comércio foram criados em 1944, durante a conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos, visando intervir e alterar decisões econômicas. A partir de 1980 o FMI passou a introduzir, junto com o Banco Mundial, condições para renegociação da dívida externa, para a aprovação de novos empréstimos e inserção dos países no circuito financeiro internacional. Nos anos subseqüentes, os Estados Unidos impulsionaram a criação de organismos internacionais que passaram a comandar as forças políticas e econômicas para os Estados capitalistas periféricos. Dentre estas instituições estão o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), criados em 1944, a Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 1948 e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de 1948.

Em acordo com concepções economicistas e neoliberais, estes organismos defendem a descentralização como forma de desburocratização do Estado, a autonomia gerencial para as unidades escolares e a busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos. Fóruns Mundiais e regionais servem como referência para as reformas de ensino, como é o caso da Conferência de Jomtien, na Tailândia, realizada em 1990 sob o patrocínio do BM, PNUD, UNESCO E UNICEF.

De acordo com Reiris (2005), nos documentos do Banco Mundial que prescrevem princípios para as reformas educativas, o livro texto é colocado como um dos principais insumos materiais, prioritários para o acompanhamento da transformação dos sistemas educativos, seguindo esta exata ordem, conforme citação do documento por Rosa Maria Torres (1997 *apud* Reiris, 2005):

- 1) bibliotecas;
- 2) tempo de instrução;
- 3) tarefas de casa;

- 4) livros de texto;
- 5) conhecimento do professor;
- 6) experiência do professor;
- 7) laboratórios;
- 8) salário dos docentes;
- 9) tamanho da classe.

Pelos critérios de prioridade, nota-se um fundamento mais econômico do que pedagógico, bem como a prioridade do livro em detrimento do professor, do material, em detrimento do humano.

No Brasil, vem ocorrendo gradativo aprofundamento da subjugação aos fundamentos economicistas que têm marcado a mundialização da educação. Segundo Frigotto (2011), o governo Lula¹⁰ se diferenciou do governo de Fernando Henrique Cardoso em vários aspectos, como a alteração da postura diante das privatizações, a recuperação da face social do Estado e a diminuição do desemprego. A distribuição de renda através de programas como o Bolsa Família e as políticas de discriminação positiva, como o acesso diferenciado ao crédito para a casa própria e programas de acesso à energia e bens de consumo, se constituíram como marcos positivos do governo Lula. Apesar disso, o governo Lula não se constituiu como um projeto antagônico ao desenvolvimentismo com foco no consumo e não trouxe um projeto educacional diferente em termos de conteúdo, método e forma. As políticas com ênfase na educação de jovens e adultos, populações indígenas, afro descendentes e do campo, bem como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foram geridas, em grande parte, pelas parcerias do público com o privado. Com isso, o Estado não alargou o fundo público na perspectiva de atender às políticas públicas de caráter universal, mas fragmentou as ações no sentido de amenizar os efeitos sem alterar substancialmente suas determinações.

Na lógica economicista, marcada pela gestão da educação a partir das parcerias entre público e privado e pelo gasto mínimo do Estado com educação, é enfatizada a avaliação dos resultados. O movimento dos empresários em torno do *Compromisso Todos pela Educação* e sua adesão ao Plano de Desenvolvimento

¹⁰ Luiz Inácio Lula Da Silva, presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos, desde quando sucedeu Fernando Henrique Cardoso, em 1º de janeiro de 2003, até 1º de janeiro de 2011.

Educacional (PDE) revelam um movimento de busca ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas. Por um lado o mercado adentra a escola pública e, por outro, as empresas educacionais privadas cada vez mais se tornam boas alternativas de negócio. No âmbito ideológico, o mecanismo das parcerias entre público e privado chega à escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente. O privado vem, muitas vezes, encoberto pelo eufemismo do chamado terceiro setor, formado por institutos privados ou Organizações Não Governamentais, que assumem a tarefa de selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas e manuais, orientar a forma de ensinar, definir métodos de ensino, critérios de processo de avaliação e controle de alunos e professores. O que se busca, nesta concepção mercantil da educação, é utilizar na escola os métodos do mercado.

Foi com base nestas políticas que no Brasil foram colocadas em ação medidas educacionais dirigidas para a descentralização administrativa e financeira, ênfase nos resultados, criação de sistema nacional de informação e dados estatísticos, institucionalização de parcerias, políticas voltadas para o autofinanciamento e centralização do processo de avaliação institucional.

Assim, a reestruturação do PNLD foi somente parte de uma reforma na educação brasileira, marcada por privatizações e pela ampliação das relações internacionais.

De acordo com Cassiano (2007), além de estreitar relações com organizações internacionais de Washington, como o Banco Mundial, o Brasil também passou a contar com a presença da Espanha em segmentos variados, sendo que um deles é o mercado editorial. O ano de 1996 não por acaso é marcado pelo início da vigência da LDB, que ancora no Brasil uma reforma educacional de inspiração na Reforma Espanhola de 1990. O PNLD é inserido em reformas que privilegiam, entre outras medidas, o investimento em livros didáticos. No ano de 2003 é criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), ampliando a distribuição gratuita de livros didáticos para este nível de ensino. Com a intensificação do investimento em livros didáticos, o Brasil se torna um grande comprador, atraindo a atenção das editoras espanholas.

Cassiano (2007) alerta para o fato de que as editoras Ática, FTD, Saraiva e Moderna, detentoras do maior faturamento do país, publicam livros didáticos. Graças ao PNLD, o maior cliente dos livros didáticos é o Estado. Dentre as editoras que

fazem parceria com o MEC, a maior parte pertence a grandes grupos editoriais. A editora espanhola Santillana, que pertence ao grupo espanhol Prisa, adquiriu a brasileira Editora Moderna em 2001, passando a Espanha a fazer parte do mercado editorial no Brasil. A autora conclui que no período entre 1985 e 2007, o oligopólio no ramo dos didáticos passou de empresas familiares nacionais para os grandes grupos, sendo que empresas espanholas representaram o capital internacional em um primeiro momento. Entre 1998 e 2000 a Espanha foi o maior investidor estrangeiro no Brasil, o que leva a concluir que a educação e a cultura fizeram parte de um projeto maior de entrada da Espanha no Brasil, o que fomentou inclusive a legalização do ensino da língua espanhola no currículo brasileiro.

Em acordo com o que Cassiano postula, poderíamos inferir que o PNLD traz elementos novos para a cultura escolar, marcados por políticas educacionais mundializadas. Para saber o que representa na cultura da escola o livro do PNLD, é preciso saber o que representa o outro livro, o *Alfabetização Fônica*. Aparentemente, a aquisição de um livro didático por uma secretaria municipal de educação é uma estratégia de resistência às políticas do MEC. Mas somente entendendo o porquê desta compra por fora do PNLD, ou seja, a quais necessidades ela responde, poderemos de fato saber se trata-se de uma resistência às políticas do MEC. Ou seja, é por discordar das propostas do MEC que a secretaria de educação adquire apostilas próprias? Pesquisas sobre as relações entre municipalização da educação e compra de sistemas apostilados de ensino ajudam a encontrar possíveis respostas a esta problematização.

2.2 A relação entre o público e o privado na compra de apostilas por secretarias municipais de educação

Historicamente, a municipalização foi defendida como um meio de democratização da educação no Brasil, especialmente pelos signatários do movimento Escola Nova. Oliveira (1999), e Peixoto (1999) apontam que o Manifesto dos Pioneiros de 1932 menciona a descentralização do currículo no ensino. Cardoso Araújo (2010) mostra que a municipalização do ensino foi sistematizada por Anísio Teixeira e refutada por Carlos Correa Mascaro entre os anos de 1950 e 1960. Conforme Occhiuzo Santos (2000), Anísio Teixeira construiu, desde a década de 1920, um ideário educacional municipalista, segundo o qual a autonomia dos

municípios poderia integrar escola e comunidade. Como secretário de educação e saúde da Bahia, entre 1947 e 1951, Anísio Teixeira elaborou um anteprojeto de lei orgânica de educação e cultura visando a eficácia da descentralização administrativa.

De acordo com Peixoto (1999), a descentralização do ensino, que tem na municipalização uma de suas formas de realização, já estava incluída dentre as práticas educacionais americanas difundidas no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 pela Associação Brasileira de Educação. A descentralização veio a ser retomada em dois momentos, com o fim do Estado Novo, na década de 1940, e na década de 1970, com o golpe militar de 1964. No discurso, defende-se que a descentralização, por permitir maior proximidade da população em relação ao poder, propicia a flexibilidade das mudanças curriculares e a democracia nas escolas. Entretanto, na prática a descentralização provoca o estabelecimento de relações clientelistas e a gestão mais subordinada às oligarquias locais.

Segundo Amorim (2008), a defesa da municipalização organiza-se a partir da ideia de que a delegação de competências administrativas e financeiras dos bens públicos para os municípios facilitaria o processo democrático, uma vez que fortaleceria o poder local e aproximaria a comunidade e as autoridades, facilitando a participação e a fiscalização das políticas.

Prevista pela LDB, a municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental é hoje uma realidade em muitos estados brasileiros. A Lei prevê que os sistemas de ensino tenham autonomia na elaboração das suas propostas pedagógicas. Em Foz do Iguaçu, mesmo havendo o recebimento de livros didáticos adquiridos e avaliados pelo MEC, optou-se por comprar e adotar outro livro e, ainda, fundamentar nele o planejamento para o primeiro ano do ensino fundamental. Assim, podemos afirmar que temos em Foz do Iguaçu um exemplo da autonomia propiciada pela municipalização do ensino fundamental? Esta autonomia permite inclusive resistir às políticas educacionais do MEC referentes ao currículo e expressas no PNLD e nos PCNS?

Em que pesem as defesas da municipalização, que a relacionam com a democratização da educação, diversas críticas têm apontado o contrário. Estudiosos na área das políticas educacionais, dentre os quais, Oliveira (1999), Amorim (2008) e Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2008), têm alertado que a descentralização dos serviços na área da educação e da saúde é uma estratégia que visa liberar o Estado

de suas funções públicas para que este possa atuar na regulação do mercado. Trata-se de um movimento internacional impulsionado pela pressão de organismos internacionais a partir de interesses econômicos.

Críticos apontam que uma das táticas utilizadas pelos municípios para adaptar a qualidade da educação aos parâmetros estabelecidos pelo poder central é a associação com empresas educacionais privadas, especialmente na compra de sistemas apostilados de ensino.

Embora recebendo livros didáticos do PNLD, secretarias municipais de educação têm comprado apostilas e materiais de treinamento para professores diretamente de empresas educacionais privadas.

Ao conjunto negociado por empresas educacionais que inclui materiais didáticos, - feitos sem autoria declarada e por meio de apostilas ou módulos -, cursos de formação ou treinamento de professores e metodologias, Cassiano (2007) denomina de *sistemas de ensino*. De acordo com a autora, neste quesito se incluem a Editora Moderna, que faz parte do grupo espanhol Prisa, e a Nova Didática, do Grupo Positivo. Estas editoras trazem novas estratégias de marketing e investimento em outras áreas para além da edição de livros didáticos.

Oliveira (1999) considera que, como nem todo município tem capacidade de gerir um sistema de ensino, a alternativa passa a ser a busca pela assessoria de empresas educacionais privadas.

Essa indução à municipalização não considera a questão dos recursos humanos em condições de gerir, com sucesso, um sistema de ensino. Poderão construir prédios ou assenhorear-se de prédios estaduais, poderão alocar professores, diretores, funcionários e poderão equipar os estabelecimentos de ensino. Porém, entendemos que gerir a educação municipal seja mais que isso. É bem provável que parte deles venha a cair nas mãos de escritórios de assessoria, nas mãos de editoras, nas mãos de sistemas de comunicação, nas mãos de empresas particulares. (OLIVEIRA, 1999, p. 33)

Diferentemente de Oliveira, as autoras Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2008) consideram que a aquisição de '*sistemas apostilados de ensino*' é consequência mais da descentralização do que da incapacidade administrativa dos municípios.

Entendemos que essa compra representa mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, dado se tratar de estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que o setor público transfere parcela de suas responsabilidades

para com a educação à iniciativa privada. (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; ARELARO, 2008, p. 801)

Por meio destes sistemas de ensino, as empresas privadas oferecem serviços e produtos, incluindo apostilas e cursos de formação. As parcerias entre empresas educacionais e escolas públicas indicam a transferência de responsabilidades dos órgãos públicos para as esferas privadas.

As autoras ressaltam os vários problemas advindos da relação entre o público e o privado através da compra de sistemas apostilados: padronização e homogeneização dos conteúdos e currículos escolares, fragilidade pedagógica dos materiais comprados, vinculação do direito à qualidade de ensino à lógica do lucro e duplo pagamento pela educação pública.

As apostilas dos sistemas de ensino têm como característica a estruturação, que indica os conteúdos que os professores devem ensinar a cada aula, e orientações claras sobre planejamento.

Amorim (2008) considera que os sistemas apostilados de ensino são instrumentos para a adoção de políticas autoritárias e desenvolvimentistas. Autoritárias porque visam o controle da ação docente e discente e, desenvolvimentistas, porque visam o sucesso do aluno no vestibular. A autora analisou as apostilas do sistema do Núcleo de Apoio à Municipalização da Educação (Name), do Curso Oswaldo Cruz, e concluiu que as mesmas apresentam os conteúdos de maneira simplista e não reflexiva.

Com a expansão da iniciativa privada para o ensino regular surge, no cenário educacional nacional, os ditos Sistemas de Ensino. Podemos citar, assumindo o risco de omitir alguma instituição de porte relevante, empresas como: Sistema Anglo de Ensino, Sistema Objetivo de Ensino, Sistema COC de Ensino, Sistema Etapa, dentre outros, que passaram a organizar sistemas franqueados de ensino. Como vimos, um sistema franqueado de ensino baseia-se na aquisição de um conjunto de material didático ligado a um Sistema Apostilado de Ensino. Ao comprar o material didático, a escola particular passa a usar não só o material, mas também a marca da empresa que o fornece, assim como a obedecer algumas características organizacionais e a utilizar sua metodologia. Vemos que a escola que se filia a este tipo de ensino assemelha-se a uma franquia, assim como ocorre com grandes redes de fast-food. (AMORIM, 2008, p. 39).

A adoção de apostilas de ensino tem relação com a municipalização da educação e se apoia no discurso midiático da promoção da educação de qualidade.

Nicoletti (2009) investigou como 39 municípios com até 50.000 habitantes, da região de São José do Rio Preto, em São Paulo, contrataram empresas educacionais particulares que ofereciam sistemas apostilados, tais como Curso

Oswaldo Cruz, Positivo, Objetivo e Expoente. Segundo a autora, a adoção de sistemas apostilados por escolas públicas é amplamente divulgada na mídia como tendo efeitos positivos. Prefeitos passam a ideia de que as escolas públicas têm a mesma qualidade das escolas particulares quando compram materiais e treinamentos de empresas educacionais privadas. Reportagens na mídia relacionam a qualidade da educação com a adoção de sistemas apostilados de ensino, sem, no entanto, definir o que se entende por educação de qualidade.

Nesta esteira, é exemplar uma reportagem da folha de S. Paulo de 29 de junho de 2010, que mostra um estudo apontando que a apostila melhorou a nota de alunos em São Paulo. Segundo Antônio Gois, autor da reportagem, o uso de material elaborado por sistemas de ensino é utilizado em 46% dos municípios do Estado. A medida é adotada principalmente em cidades de pequeno porte, que gastam em média R\$150,00 por aluno por ano para usar um sistema de ensino. Segundo os pesquisadores, Paula Louzano, Francisco Soares e Ana Carolina Zogbi, citados na reportagem, as escolas que utilizaram sistemas de ensino tiveram médias superiores na Prova Brasil. A comparação das notas considerou as características que causam impacto no rendimento escolar, como a escolaridade dos pais, a formação do professor e a infraestrutura da escola. Para isso foram comparados somente alunos com as mesmas características em escolas de perfil semelhante, tendo como distinção somente o uso ou não da apostila do sistema de ensino. (GOIS, 2010).

A adoção de sistemas padronizados de ensino como consequência de políticas nacionais de avaliação corrobora as críticas de Apple (2002) a este tipo de política educacional. Segundo o autor, as políticas educacionais pautadas em currículos nacionais, padrões de gerenciamento de escolas e avaliação de desempenho ajudam a consolidar posições conservadoras. O autor menciona que, na Inglaterra, a publicação dos resultados de avaliações nacionais e de ranqueamento das escolas teve como consequência o deslocamento da ênfase nas necessidades dos alunos para a ênfase no desempenho. As escolas passaram a competir para atrair alunos com melhor desempenho acadêmico. Assim, a administração da escola tendo em vista o alcance de bons resultados em exames nacionais acirra a tendência de adesão a currículos monoculturais e métodos padronizados de ensino, incentiva práticas de discriminação dos alunos e deslegitima modelos mais críticos de ensino e aprendizagem.

Vemos que a adoção de uma apostila de ensino não é caso isolado em Foz do Iguaçu. Pesquisas apontam para este fenômeno em outros sistemas municipais de ensino. O livro *Alfabetização Fônica: Construindo Competência de leitura e escrita*, dos autores Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla é um fenômeno parecido ao das investigações aqui citadas, no sentido de que trata-se da compra, pela prefeitura, de uma apostila que não faz parte do PNLD. Entretanto, o livro não faz parte de um sistema apostilado de ensino, ou seja, de um pacote vendido por uma empresa particular incluindo livro, metodologia e curso de formação de professores. O livro não foi editado por um dos grandes grupos editoriais que compõem os sistemas de ensino, mas pela editora 'Casa do Psicólogo', que não tem tradição em edição de livros didáticos, mas sim em livros de psicologia e testes psicológicos.

Segundo o site da Editora Casa do Psicólogo¹¹, esta foi fundada em 1982, pelo Sr. Ingo Guntert, em São Paulo. Inicialmente a editora era voltada para profissionais e leitores de psicologia e áreas afins. Com a fundação da livraria All Books, em São Paulo, no ano de 2006, foi ampliado o público alvo para leitores e profissionais nas áreas de educação, saúde, psicopedagogia, medicina, fonoaudiologia, literatura e filosofia em obras escritas por especialistas brasileiros, europeus e norte-americanos.

O livro *Alfabetização Fônica* foi editado pela Casa do Psicólogo, mas, na capa, se lê que o livro foi lançado também com apoio da USP (Universidade de São Paulo), FAPESP (Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo), CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A Capes teve Anísio Teixeira como um dos seus idealizadores e é uma autarquia do Ministério da Educação que foi criada em 1951 com a missão de expandir e consolidar a pós-graduação no Brasil. No ano de 2007 passou também a atuar na formação de professores da educação básica. O CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, é uma agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), que tem a finalidade de fomentar a pesquisa científica e tecnológica e formar recursos humanos para a pesquisa no Brasil.

¹¹ <http://www.casadopsicologo.net/casadopsicologo/> Em 20 de agosto de 2011.

Os autores do livro *Alfabetização fônica*, editado pela primeira vez em 2002, são Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla, pesquisadores na área da psicologia e da fonoaudiologia. Fernando Capovilla é professor da Universidade de São Paulo.

Mortatti (2010), aponta para a tentativa, por parte dos defensores do método fônico, de integrar as políticas do MEC.

Como exemplo recente, no âmbito da alfabetização, tem-se a tentativa dos propositores do método fônico, que, não tendo conseguido impor sua proposta com base no estabelecimento de parcerias com órgãos do Ministério da Educação (MEC), por meio da mobilização de setores da imprensa e de procedimentos logísticos tiveram aprovado, na Câmara dos Deputados, relatório que recomenda a adoção oficial desse método no Brasil, conforme material elaborado por esses pesquisadores e apresentado no Seminário “O poder legislativo e a alfabetização infantil”, ocorrido em 2003. Apesar dessa aprovação por parte do Poder Legislativo (Brasil, 2003), em 2006, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, por meio da Secretaria de Educação Básica do MEC, promoveu o seminário “Letramento e Alfabetização em debate”, a fim de avaliar, juntamente com pesquisadores da universidade, a pertinência (ou não) de o MEC assumir oficialmente essa proposta do método fônico na formulação e implementação de políticas públicas para a educação e a alfabetização no Brasil. Embora pesasse a aprovação por parte do Poder Legislativo, ao fim a proposta não foi assumida pelo MEC. (MORTATTI, 2010, p. 339)

De acordo com Belintane (2006), o grupo que redigiu o *Relatório final do grupo de trabalho; Alfabetização infantil: os novos caminhos*, (Brasília, 2003), é constituído por Marilyn Jaeger Adams (EUA), Roger Beard (Inglaterra), Fernando Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso-Martins (Brasil), Jean-Emile Gomberg (França), José Morais (Bélgica) e João Batista Araújo e Oliveira (Brasil). No documento, os autores defendem que as investigações na área da leitura devem seguir o mesmo padrão de cientificidade das ciências experimentais, como a física e a biologia.

No relatório, é defendida a adoção do método fônico como política educacional, conforme fica evidenciado na seguinte passagem:

Os autores - e não a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados- reconhecem que a evidência científica apresentada e discutida neste relatório representa a que eles consideram a mais atualizada, precisa e apropriada para discutir questões relacionadas com políticas e ensino de alfabetização. Estão conscientes de que essa literatura é apenas uma parte de uma área mais abrangente e complexa do ensino da leitura. A alfabetização é parte de um processo de escolarização - e muitas outras variáveis estão envolvidas na explicação dos resultados que se obtêm como fruto de implementação de políticas de alfabetização e programas de ensino. Embora reconhecendo o valor desses outros fatores, os autores acreditam haver evidência suficiente para mostrar a importância que podem assumir, para o sucesso escolar do aluno, políticas específicas de

alfabetização e programas e estratégias relacionados a como as crianças devem ser ensinadas a ler e escrever. (Brasil, 2003, p. 24).

Segundo os autores do relatório, a eficácia do método fônico foi comprovada por meio de tecnologias de mapeamento do cérebro, como a Imagem por Ressonância Magnética Funcional (MRI), e a análise genética das dislexias. Os autores dizem assumir uma postura de neutralidade, por estarem mais de acordo com achados científicos do que com ideologias.

Segundo Belintane (2006), o grupo tenta mostrar que a validade de suas pesquisas é universal, podendo ser globalizada, devido ao fato de ser baseada na neurociência e na pesquisa experimental. No entanto, há neurocientistas que, mesmo defendendo o ensino sistemático das relações entre letras e sons, admitem não existir provas científicas quando à superioridade de um método. O autor cita o especialista em neurociência Frank Ramus, para quem as pesquisas em neurociência não têm ainda implicação direta para a educação e não estão suficientemente desenvolvidas para provarem a superioridade de um método sobre outro.

Embora seja especialista em neurociência, e defenda o ensino sistemático das relações entre letras e sons, Ramus (2005), admite que há outras competências envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, o que exige a adoção de estratégias diversas no ensino. As pesquisas em neurociências, segundo Ramus, não têm aplicação direta para a educação.

Para Mortatti (2010), as parcerias estabelecidas entre órgãos do poder público e docentes pesquisadores das universidades públicas para a formulação de políticas e normatizações, decorrem de decisões que são, sobretudo, políticas, e não meramente técnicas ou científicas. A autora considera que estas parcerias são decorrência de um mercado científico. No entanto, em que pese o discurso do relatório, o método fônico não foi aceito como política oficial do MEC.

Com o caso de Foz do Iguaçu, podemos supor que a municipalização da educação abre espaço para que propostas não aceitas pelo MEC sejam adotadas por secretarias municipais de educação. No entanto, estas parcerias não seriam estabelecidas nos municípios se não levassem as escolas municipais ao êxito em avaliações nacionais. Eis aqui uma contradição que não poderá ser respondida nos limites desta tese. Por hipótese, podemos supor que as políticas nacionais do livro didático são contraditórias às políticas de avaliação nacional, ou seja, que há

contradições e disputas entre os órgãos do MEC. Ou, por outro lado, podemos supor que o método fônico está se incidindo aos poucos nas políticas educacionais brasileiras, não tendo ainda se constituído como força hegemônica devido a outras forças políticas.

O livro *Alfabetização Fônica* parece representar um fenômeno educacional novo no Brasil, o qual mereceria maiores estudos: a diversificação dos modos de distribuição de livros didáticos para as escolas. Tais estudos, no entanto, fogem ao objetivo desta tese.

Aqui cabe salientar que, mesmo não fazendo parte de um sistema apostilado de ensino e tendo sido escrito por acadêmicos, pode-se afirmar que, no sentido estrito do termo, o *Alfabetização fônica* é um livro que encerra todas as características de uma cartilha de alfabetização e também de uma apostila. A mais importante destas características é a ordenação do trabalho discente e docente a partir de um método estrito, que organiza os conteúdos a partir do que se supõe ser do mais simples ao mais complexo.

Resumidamente, podemos afirmar que o caso de Foz do Iguaçu apresenta um elemento novo para os estudos da distribuição de livros didáticos. A exemplo das pesquisas sobre sistemas apostilados de ensino citadas neste tópico, no município foi adotada uma apostila que não faz parte do PNLD e foi comprada pela secretaria municipal de educação e distribuído a todos os alunos e professores dos primeiros anos de todas as escolas do município. Entretanto, diferentemente destas pesquisas, o livro não faz parte de um sistema apostilado de ensino, nem pertence a uma editora ou empresa educacional que trabalha ou tem tradição na venda de livros didáticos.

Na introdução do livro distribuído nas escolas, em texto dirigido aos professores, Capovilla e Capovilla partem de um discurso pautado na psicologia experimental e na ciência cognitiva da leitura e usam dados do PISA para defender o método fônico.

Os autores trazem uma série de dados buscando mostrar que os países que adotaram o método fônico se saíram melhor no *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*, e que a má colocação do Brasil no ranking mundial se deve aos métodos globais de alfabetização, adotados neste país.

Capovilla e Capovilla (2007) justificam a eficácia do método fônico denunciando a piora gradativa do desempenho do Brasil em exames de leitura e

escrita. Denunciam que, no ano de 1995, a pontuação em leitura das quartas séries no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ficou 60 pontos abaixo do mínimo esperado. Em 2005 a pontuação chegou a 76 pontos a menos que o mínimo considerado como aceitável pelo Ministério da Educação. Os autores também denunciam que a Prova Brasil, realizada em 2006 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelou que 55.7% das crianças são incompetentes em leitura em nível crítico ou muito crítico.

Segundo Capovilla e Capovilla (2007), o PISA, mostra que os países que adotam o método fônico, como França e Estados Unidos, produzem jovens com mais capacidade de leitura, seguidos por países que adotam métodos mistos. Nas últimas posições estão os países que seguem o construtivismo, como Portugal, México e Brasil. Em 2001 o Brasil foi o último colocado no PISA, ficando também em último lugar no ranking que levou em consideração fatores socioeconômicos. Capovilla e Capovilla consideram que esse fracasso não pode ser explicado por problemas no substrato neuromotor, anatômico ou fisiológico das crianças, mas sim pelos erros do sistema escolar. Os autores investigam deficiências e dislexia, mas consideram que as cifras do fracasso no Brasil ultrapassam as ocorrências de dificuldades na alfabetização. Pelo suposto fracasso na alfabetização, os autores responsabilizam o “*establishment construtivista*”, encarnado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a alfabetização.

Até os anos de 1960, antes do surgimento do construtivismo que viria a alcançar hegemonia sobre a alfabetização, seduzindo-a com lábia melíflua e dominando-a com garras de ferro nos últimos 25 anos, as escolas empregavam cartilhas que implementavam o velho método alfabético-silábico (o tetravô do método fônico) e tinham resultados superiores. (...) Antes da febre construtivista, os índices de reprovação refletiam os elevados critérios de avaliação adotados por professores e autoridades de ensino. No ensino público tradicional do passado, a criança que não sabia era retida e só tinha dois caminhos: ou aprendia ou passava para a rede de ensino particular, pago. As escolas particulares, por sua vez, com receio de perder a clientela, não podiam se dar ao luxo de adotar critérios tão rigorosos. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 22-23)

Assim, os autores legitimam o método fônico pelos maus resultados obtidos pelo Brasil nas avaliações nacionais e internacionais. Mas o que são estas avaliações?

O *Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA)* é um programa internacional de avaliação comparada, que produz indicadores da efetividade dos sistemas educacionais, avaliando alunos na faixa etária dos 15 anos. As avaliações

ocorrem a cada três anos e incluem cadernos de provas e questionários nas áreas de leitura, matemática e ciências.

De acordo com Heynemann (2005), o Brasil se juntou ao mundo de avaliação em larga escala trinta anos depois que o processo começou nos Estados Unidos.

Segundo Castro (2005), no PISA as provas não são aplicadas com objetivo de avaliar individualmente cada aluno, mas sim de avaliar a eficácia de políticas educacionais e o ensino como um todo. O aluno é medido para detectar a qualidade do ensino na escola, estimada pela média dos escores, e para conhecer o nível de aprendizado do estado ou país. A prova tem poucas questões e o erro individual é compensado pela grande amostra. O PISA é diferente do Exame Nacional do Ensino Médio, que, semelhante ao Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, objetiva determinar quem atinge um determinado patamar de conhecimentos, estabelecendo uma avaliação individual. O autor defende que as avaliações quantitativas são importantes instrumentos para as políticas educacionais porque os resultados podem ser usados na definição de ações para melhorar os sistemas de ensino.

Freitas (2011), critica o PISA ao apontar que este modelo de exame foi estabelecido a partir de interesses econômicos internacionais. Os padrões dos testes padronizados do PISA foram estabelecidos pela OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, atualmente representante dos interesses das corporações transnacionais. Herdeira do Plano Marshall, que visou abrir mercado para as multinacionais americanas na reconstrução da Europa após a segunda guerra mundial, a OCDE assumiu o papel de avaliar a educação no mundo.

O autor aponta que é evidente no atual Plano Nacional de Educação o atrelamento das avaliações nacionais aos padrões internacionais fixados no PISA. Uma vez que se assume como objetivo da educação tudo o que é valorizado pelo PISA, a definição dos objetivos educacionais deixa de ser feita a partir de um projeto nacional. Os objetivos da boa educação para todos os povos passam a ser definidos via OCDE. Ocorre um estreitamento curricular, produzido por “Standards” centrados na leitura e na matemática. A boa educação passa a ter como linha mestra as *Matrizes de Referência* a partir das quais são elaborados os itens dos testes.

Emerge desta prática empírica e pragmática uma formulação de que “boa educação” se refere a ter uma “matriz de referência” e a partir dela elaborar itens para um teste. E, com isso, decreta-se que não é mais necessário discutirmos o que entendemos por ser uma boa educação. Cria-se uma

identidade entre “boa educação”, competências e habilidade da matriz. O tom democrático de sua elaboração é dado pelo fato dela “ser pública” e poder ser consultada usualmente no site do responsável pela realização do exame. (FREITAS, 2011, p. 14)

Já foram produzidos estudos sobre as consequências destas políticas de avaliação em larga escala nos Estados Unidos, constatando-se os efeitos colaterais negativos para a educação. Um estudo recente, realizado por Miller e Almon (*apud* Freitas, 2011), denuncia que, a partir destas políticas, os jardins da infância nos Estados Unidos já passam mais tempo testando as crianças do que levando-as à aprendizagem por meio de brincadeiras e exploração. Outros estudos apontam uma série de problemas, dentre os quais, fraudes nas estatísticas de evasão de alunos e impactos negativos sobre as possibilidades de progressos de alunos mais pobres. Ravith (*apud* Freitas, 2011), no livro *Morte e vida do grande sistema escolar americano*, faz um balanço da aplicação da concepção de responsabilidade, meritocracia e privatização adotada no sistema educacional estadunidense, no qual lista as falácias e erros destas políticas. Uma das conclusões do autor é que os problemas educacionais são provocados pela falta de visão educacional, não de gestão. A visão de mercado não pode ajudar a educação, pois mercado tem perdedores e vencedores, não sendo o mecanismo correto para fornecer educação pública.

Segundo Freitas (2011), a expressão dos resultados das avaliações em larga escala serve, muitas vezes, como instrumento de ranqueamento das escolas, com vistas a produzir recompensas ou punições para professores e equipes das escolas. Resultados de processos avaliativos são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido como recompensa por um esforço. Tal ideia, que parte do pressuposto de que o comportamento humano pode ser controlado pelas suas consequências, é herdeira da psicologia comportamentalista.

Entretanto, percebemos no discurso dos defensores do atual modelo de avaliação a consonância com a minimização do papel do Estado na educação. Estes autores atrelam qualidade de ensino com controle curricular. Nesta esteira, Heyneman (2005), sociólogo e doutor pela Universidade de Chicago que exerceu várias funções no Banco Mundial entre 1977 e 1997, considera que um problema na educação brasileira é o fato de que as escolas públicas não precisam prestar contas para a sociedade, pois todas representam uma desvantagem e opção única para os alunos pobres. O autor sugere a adoção de um sistema de “voucher”, por meio do

qual estudantes de baixa renda possam escolher onde estudar. Para o autor, tal sistema ajudaria a tornar a escola mais independente do Estado.

No Brasil, as políticas que atrelam o financiamento das escolas aos resultados na avaliação ainda não estão em curso da mesma forma como nos Estados Unidos. De acordo com Freitas (2011), durante os dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva, as iniciativas de atrelar o orçamento das escolas e o salário dos professores à avaliação do desempenho escolar foram contidas. Entretanto, algumas áreas do Ministério da Educação evoluíram nesta direção, ainda que de forma contida pela orientação geral do Ministro Fernando Haddad. Entretanto, o autor alerta que o Plano Nacional de Educação do governo Dilma propõe, na meta 7, associar prestação de assistência técnica e financeira à fixação de metas intermediárias. A Organização Não Governamental *Todos pela Educação* propõe também a responsabilização das escolas por seus resultados.

A democracia, para estas ONGS e para os defensores das políticas de meritocracia, significa o fácil e livre acesso do povo aos resultados dos índices de cada escola. Um exemplo disso é o projeto *Ideb na escola* divulgado na revista *Veja* nº 44, de agosto de 2011. O projeto, proposto pelo economista e especialista em educação Gustavo Loschpe, exorta as escolas a adornarem suas entradas principais com uma placa contendo os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo a reportagem da revista, o sistema se espalhou em progressão geométrica, foi adotado no Rio de Janeiro e em Goiás e há leis tramitando em Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso, Rondônia, Piauí, Manaus, Vitória, Búzios e Criciúma, visando sua implantação.

Segundo Freitas (2011), toda avaliação nacional no Brasil é baseada no PISA. Com esta base, foi criado, em 2007, o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

O IDEB é composto das notas dos alunos nas avaliações nacionais e pelo censo escolar, ambos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Com o objetivo de subsidiar a implantação das políticas públicas educacionais, o INEP promove estudos, pesquisas e avaliações dos sistemas educacionais brasileiros, sendo responsável pelo censo escolar, censo superior, avaliação dos cursos de graduação, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O censo escolar é o levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos. O INEP coordena o censo escolar em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas do país. Trata-se de um instrumento de coleta de informações da educação básica, abrangendo diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). Os dados coletados no Censo Escolar abrangem os estabelecimentos de ensino, as matrículas, as funções docentes e o movimento e rendimento escolar.

Segundo o site do INEP, as informações obtidas no Censo Escolar são utilizadas para definir a transferência de recursos públicos, como a merenda, o transporte escolar, a distribuição de livros e uniformes, a implantação de bibliotecas, a instalação de energia elétrica, o Dinheiro Direto na Escola e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Os resultados obtidos no Censo Escolar são utilizados para o Cálculo do IDEB, a partir do desempenho do estudante nas avaliações do INEP, Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio, e taxas de aprovação. Apresentado em uma escala de zero a dez, o IDEB é medido a cada dois anos. O objetivo do Ministério da Educação é que o país atinja a nota seis em 2022. (Fonte: site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010).

Os censos escolares produzem indicadores educacionais. Souza (2005), defensor das avaliações em larga escala, explica que indicadores fazem parte de um sistema de informações atualizado periodicamente e organizado visando facilitar a tomada de decisões. Indicadores retratam atividades econômicas, situações familiares, direitos políticos e sociais, condições ambientais e características populacionais, podendo ser demográficos, econômicos e financeiros, políticos e sociais. Indicadores dimensionam a evolução de um fenômeno através do tempo e servem também para observar o comportamento de diferenças regionais. Uma rede de ensino pode ser monitorada através do comportamento de alguns indicadores como, por exemplo, a taxa de repetência. Entretanto, Souza (2005) admite que nem sempre o pior desempenho de uma escola decorre de deficiência de gestão ou recursos. O problema pode residir em alunos menos propensos à aprendizagem, seja por terem de trabalhar, seja por viverem em ambientes pouco estimulantes.

Portanto, indicadores precisam ser complementados com diagnósticos mais precisos, como as avaliações do ensino.

Vemos, assim, que até mesmo os defensores do atual modelo de avaliação em larga escala admitem as limitações dos resultados no que tange à expressão da qualidade de ensino das escolas.

O SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, foi criado a partir da portaria nº 1795 de 27 de dezembro de 1994, com fundamento em razões expressas no *Plano Decenal de Educação para Todos*, dentre as quais, a necessidade de monitoramento para eficácia das políticas. Desde sua criação o SAEB sofreu alterações, consolidando-se como instrumento para o monitoramento da descentralização das políticas garantindo a centralização da avaliação.

Freitas (2007) mostra que as avaliações em larga escala permitem o enfraquecimento do Estado executor pelo fortalecimento de um estado avaliador.

Especialmente as iniciativas do Estado central no período de 1995-2002 indicaram como ganhou forma objetiva, no Brasil, um modelo de Estado-regulador e Estado-avaliador que supôs o enfraquecimento do Estado Executor. Essa tendência foi expressamente declarada pela própria presidente do INEP, em palestra inaugural do Seminário Internacional de Avaliação em 1997. (...). (FREITAS, 2007, p. 119)

Além de permitir o controle por meio dos resultados, a avaliação em larga escala pode trazer algumas consequências negativas para a educação. Segundo Azevedo (2002), na descentralização o processo administrativo é controlado a partir dos resultados, mensurados por meio de indicadores de desempenho, preferencialmente quantitativos. Na busca dos resultados esperados, a educação passa a ser gerida como uma empresa, com traços claramente competitivos. Da mesma forma, Freitas (2007) afirma que a avaliação em larga escala permite um controle *a posteriori*, a partir dos resultados, o que pode produzir punição das falhas, recompensa aos méritos individuais e celebração do êxito. A forma de operar passa a fortalecer a noção de meritocracia em detrimento da noção de direitos e deveres, o que fere os princípios da educação republicana.

Sistemas nacionais de avaliação vêm sendo gestados há mais tempo na educação brasileira, sendo que o INEP teve papel fundamental neste processo.

Entre 1937 e 1945, durante o Estado Novo, foi impulsionada a técnica de quantificar a educação tendo em vista a planificação das ações governamentais e a instauração de “uma ordem social integral”. Lourenço Filho, então diretor geral do

recém criado INEP, ocupou-se de difundir, no livro *Tendências da Educação Brasileira*, publicado em 1940, objetivos para uma política científica da educação.

Em 1938, em conferência junto ao IBGE, Lourenço Filho defendeu que o tema da estatística em educação poderia permitir ações menos arbitrárias na arte do governo dos povos. Para o autor, tudo poderia ser medido e colocado em termos de comparação, subordinação e hierarquia.

Em 1952, Anísio Teixeira tomou posse do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, onde defendeu a necessidade de medir a quantidade e a qualidade das escolas, bem como seus resultados após o nível primário.

Pode-se dizer que o desenvolvimento da pesquisa em educação, promovida pelo INEP, concorreu para que se fossem estabelecendo no país percepções favoráveis à avaliação em larga escala e a demandas avaliativas. No geral, a “medida-avaliação” foi tratada no âmbito do Estado, tendo em vista o rendimento, a eficiência e a qualidade da educação, quer fosse enunciada em defesa da instalação de uma consciência técnica, ou da autonomia, ou do planejamento racional do desenvolvimento, ou da eficiência interna do processo ensino-aprendizagem. (FREITAS, 2007, p.17)

A transformação do INEP em autarquia federal pela lei 9448 de 1997 foi um arranjo favorável à prática de avaliação. Desde então, o INEP passou a concentrar ações de levantamento e análise de informações sobre a educação brasileira, em articulação com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e organismos internacionais, dentre os quais a UNESCO, com vistas a trocas de experiências e acesso a metodologias possibilitadoras da comparação internacional. O INEP estabeleceu uma *rede de avaliação da educação básica* visando assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar em regime de colaboração com Estados e Municípios.

O uso da “medida-avaliação” para regular a educação tornou-se possível porque ambas, articuladas ou não, se constituíram historicamente como práticas socioculturais reguladoras do pensar e agir humano quer para sujeitar ou tutelar, quer para liberalizar ou emancipar. Assim como a natureza dessas práticas, o seu potencial regulador é socialmente produzido, ou seja, é dinâmico e histórico e perpassado por contradições. (FREITAS, 2007, p. 4)

Desde 1990, o SAEB vem apontando que os alunos matriculados nas escolas brasileiras apresentam deficiências em leitura. Diante disso, o governo federal tomou algumas medidas, como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, e a implantação, pelo MEC, do *Plano de Metas Compromisso*

Todos pela Educação, que tem como uma das metas alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade. A Provinha Brasil foi instituída para avaliar os resultados da alfabetização.

A Prova Brasil é feita pelos alunos do quarto ao oitavo anos do ensino fundamental e é composta de testes de Português e Matemática. Em português as questões são sobre língua portuguesa e, em matemática, sobre resolução de problemas. Em um questionário socioeconômico os alunos informam sobre os fatores de contexto que podem ser associados ao desempenho. Professores e diretores respondem questionários sobre perfil profissional, condições de trabalho e dados demográficos. Um conjunto de alunos responde a várias provas, de modo que, em uma única prova, um aluno não responde a todas as habilidades previstas no currículo. Assim como no PISA, os resultados da Prova Brasil expressam a aferição das habilidades e competências propostas nos currículos e adquiridas pelo conjunto de alunos de uma unidade dentro do sistema de ensino, não visando avaliar alunos individualmente.

A Prova Brasil e o Saeb são elaborados a partir das Matrizes de Referência, documento que reúne o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, descrevendo as habilidades a serem avaliadas e as orientações para a elaboração das questões. As Matrizes de Referência foram constituídas com base na síntese dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios. Outros embasamentos das Matrizes de Referência foram o exame dos livros didáticos mais utilizados em matemática e língua portuguesa, a consulta a professores destas disciplinas nas redes municipal, estadual e privada das quartas e oitavas séries do Ensino Fundamental e terceiras séries do Ensino Médio e as análises de professores e especialistas. As matrizes de referência estão subdivididas em tópicos ou temas e estes, em descritores. Cada descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e certas competências e habilidades traduzidas em operações mentais. Os descritores são utilizados como base para a construção dos itens de testes. A partir das respostas dadas a cada um destes itens, verificam-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolveram.

A Provinha Brasil não compõe o IDEB e é opcional aos municípios. Por ser opcional e por não compor o IDEB, a Provinha Brasil, segundo Freitas (2011), não exerce sobre a escola o mesmo impacto que as avaliações em larga escala. A Provinha Brasil é aplicada ao segundo ano do ensino fundamental e foi elaborada

pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O CEALE é comprometido com a alfabetização a partir de perspectivas mais interacionistas, que integram significado e ensino das relações entre letras e sons. É nesta perspectiva que a Provinha Brasil segue o objetivo de diagnosticar o nível de leitura dos alunos do segundo ano do ensino fundamental. Ocorre em duas etapas, uma no início e outra no final do ano letivo. O foco da Provinha Brasil não é a classificação dos alunos, mas a avaliação das escolas. Em 2010 a Provinha tinha 24 questões, passando a ter 20, em 2011. Algumas questões são lidas pelo aplicador da prova, outras pelo aluno. As questões são elaboradas a partir da *Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial*, documento do Ministério da Educação elaborado pelo INEP, Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) e pela coordenação geral do SAEB.

A Matriz de referência para a Provinha Brasil se divide em dois eixos. O primeiro eixo avalia a apropriação do sistema de escrita, compreendendo: reconhecimento de letras, reconhecimento de sílabas e estabelecimento de relações entre unidades sonoras e suas representações gráficas. O segundo eixo avalia a leitura, compreendendo a leitura de palavras, frases, localização de informações explícitas em um texto, reconhecimento do assunto e da finalidade de um texto e estabelecimento de relações entre suas partes e inferências de informações.

A Provinha Brasil, além de não fazer parte do IDEB, é feita conforme concepções interacionistas de alfabetização, não seguindo os parâmetros do PISA, defendidos por Capovilla e Capovilla.

No entanto, é preciso questionar as consequências da aplicação de testes padronizados desde o segundo ano do ensino fundamental. Nos Estados Unidos, pesquisas apontam que as crianças passam mais tempo sendo avaliadas do que participando de atividades lúdicas e significativas. Freitas (2011) afirma que o Brasil não está longe de repetir este padrão, pois, o Plano Nacional de Educação do governo Dilma, já estabelece a meta de aplicar exames periódicos para aferir a alfabetização de crianças a fim de garantir a alfabetização aos oito anos de idade.

De fato, a leitura do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, revela uma ênfase na avaliação da educação. O plano estabelece, no artigo 11, que o IDEB será calculado pelo INEP, que empreenderá estudos para desenvolver outros indicadores de qualidade relativa ao corpo docente e infra-estrutura das

escolas de educação básica. O plano estabelece como meta alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade. Uma das estratégias para isso é a organização do ciclo de alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização plena até, no máximo, o final do terceiro ano. Para aferir a alfabetização das crianças, é enunciada a estratégia de aplicação de exames periódicos específicos. Outra estratégia é selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização, assegurando a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, mas acompanhando os resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicados. Chama atenção no documento a intenção de selecionar e certificar os métodos de alfabetização a partir de avaliações periódicas. Tal discurso vai ao encontro das proposições de Capovilla e Capovilla (2005), quando os autores afirmam que países onde o método fônico é adotado atingem melhores resultados no PISA. Se realmente o PISA se estabelecer como critério de educação de qualidade no Brasil, é de se supor que o método fônico se tornará aqui um método certificado e selecionado.

Assim, embora os propositores do método fônico não tenham até então logrado êxito em oficializar o método fônico nas políticas educacionais brasileiras, sairão, ao que parece, favorecidos na atual conjuntura. O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, ao estabelecer certificação de métodos e medidas de avaliação como políticas educacionais, parece favorecer o método fônico. Provavelmente, a adoção oficial do método fônico no Brasil é apenas uma questão de tempo, e o ótimo resultado de Foz do Iguaçu no IDEB, conforme será visto no tópico seguinte, é um dos prenúncios disso.

Freitas (2011) defende que a avaliação da educação é necessária, mas a perspectiva posta não é única. Seria necessário resgatar a avaliação educacional da visão de mercado, da cultura autoritária e da sua posição de instrumento para alavancar a privatização do ensino público. Para isso, a OCDE não poderia continuar definindo os objetivos educacionais, uma vez que sua ótica se centra exclusivamente na visão de mercado. O INEP tem um papel fundamental neste processo. Aderindo aos poucos às políticas de meritocracia, seria importante que o INEP resgatasse sua vocação de pesquisa.

Será necessário que o INEP, retome sua vocação de pesquisa deixada de lado e que se converta em um órgão que monitore não somente a qualidade da educação via IDEB, Prova Brasil ou PISA, mas que construa um entendimento do que nós consideramos, autonomamente como país

soberano, o que seja uma boa educação. (...) Ou seja, um INEP mais investigativo e apoiador, do que um INEP que comodamente se senta para elaborar testes e divulgar estatísticas destinadas a responsabilizar gestores, diretores, professores e alunos. (FREITAS, 2011, p.28)

Entretanto, o Estado tem atuado no sentido de, através da avaliação, induzir as administrações municipais a atentarem para parâmetros sinalizadores de resultados esperados, os quais respondem aos interesses econômicos. O Estado tem agido pela força indutiva, e não pela coerção. Por meio da avaliação, conseguiu construir um projeto hegemônico e, ao mesmo tempo, flexibilizar a administração e incentivar as iniciativas privadas na educação. A este último aspecto, Freitas (2011) lembra que o Plano Nacional de Educação contempla a indústria educacional da tutoria, avaliação e assessoria.

Assim, autores como Freitas (2011), Apple (2002), Freitas (2007) e Azevedo (2002), apontam os problemas advindos das avaliações em larga escala. Estas avaliações seguem uma lógica econômica e servem para controlar os resultados das escolas em um sistema educacional ao mesmo tempo mundializado e descentralizado em nível nacional. Em busca da obtenção de bons índices, as escolas públicas, principalmente as municipais, acabam por estabelecer parcerias com empresas educacionais privadas. A qualidade que buscam, entretanto, é definida por interesses econômicos, que produzem uma educação mínima. A compra de apostilas de ensino acaba por consolidar currículos monoculturais e padronizados.

O grande impacto das avaliações educacionais em larga escala para a educação e a sua relação com a compra de sistemas privados de ensino, conforme aponta Freitas (2011), e a adoção de currículos monoculturais, como alerta Apple (2002), foi observado em Foz do Iguaçu, conforme veremos no seguinte tópico.

2.3 A escola perante os resultados do IDEB e a adoção do método fônico como resposta

No ano de 2009, o sistema municipal de ensino de Foz do Iguaçu obteve um excelente resultado no IDEB, o qual foi divulgado em julho de 2010, na metade do ano letivo durante o qual eu fazia minhas observações. Em 2007, a nota do município no Ideb foi 4,8 e, em 2009, saltou para 6,2. A meta estabelecida pelo

Ministério da Educação era que Foz do Iguaçu atingisse o Ideb 6,1 em 2019. (Fonte: site do Ideb, 2010).

No entanto, das 52 escolas avaliadas, a escola onde esta pesquisa foi feita ficou entre as médias mais baixas, menos que seis e bem abaixo das classificações mais altas, algumas acima de sete. Mesmo assim, a média que obteve estava projetada para ser atingida apenas em 2013. O fato de a escola ter ficado com média baixa em relação às demais do município causou grandes preocupações entre seus gestores e professores. A Secretaria Municipal de Educação pagou uma empresa privada de reforço escolar para atender às crianças da escola com dificuldades de leitura. Os professores não receberam o 14º salário, abono salarial que a prefeitura pagou para as demais escolas que obtiveram boa nota no IDEB.

O relato dos acontecimentos ocorridos na escola a partir da divulgação do IDEB faz-se importante para detalhar de que modo a adoção do método fônico foi uma resposta aos resultados da avaliação no município.

Durante a Copa do Mundo a escola entrou em festa. Nos dias de jogo do Brasil, os horários das aulas foram alterados para alunos e professores poderem acompanhar os jogos. Em um dia em que a aula começaria e terminaria mais cedo, foi servido almoço na escola. As professoras e os funcionários fizeram um bolão de apostas. Cada um apostou dinheiro em um placar. Participei do almoço e das apostas a convite das professoras organizadoras do bolão.

No dia 06 de julho, ainda durante os jogos da copa do mundo, o tom festivo foi quebrado pela notícia do resultado obtido pela escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Eu estava na escola justamente no dia em que se tomou conhecimento do resultado. Tanto pela manhã, quanto à tarde, as aulas iniciaram mais tarde porque as professoras se reuniram para discutir o resultado. Fui convidada a assistir às duas reuniões que se seguiram. Assisti aos debates e observei que muitas professoras disseram achar que o mau resultado no IDEB havia sido provocado pela evasão e falta de participação da família.

Lúcia, na reunião da manhã, e Ana, na reunião da tarde, afirmaram que o problema era a falta de participação da família, que não ajuda a estudar em casa, não manda material e não participa da vida escolar. Pela manhã, algumas professoras afirmaram que o fato de a escola se situar em uma favela contribuía para os baixos resultados. Entretanto, a supervisora lembrou que a escola que obteve a segunda melhor nota do município se situava também em uma favela. A

supervisora anunciou também que, apesar do mau resultado de algumas escolas, Foz do Iguaçu havia atingido o quarto melhor resultado dentre os municípios do Paraná, que, por sua vez, havia atingido a terceira melhor nota no IDEB dentre os estados do Brasil. O prefeito estaria tão feliz com o resultado que iria pagar o décimo quarto salário às melhores escolas e oferecer um almoço aos professores do município. A maioria das professoras afirmou que não iria ao jantar, visto que a nota da escola estava dentre as piores do município.

No dia 08 de julho, em nova reunião, as professoras anunciaram que a secretaria de educação havia oferecido assistente social e uma empresa para dar reforço aos alunos da escola.

A assistente social foi contratada pela prefeitura por tempo determinado, através de uma empresa prestadora de serviços. Permaneceu na escola durante todo o ano letivo, trabalhando em turno integral. O curso de reforço, oferecido por uma empresa educacional contratada pela prefeitura, ocorreu de agosto até o final do ano letivo, no turno inverso ao da aula, duas vezes na semana.

A empresa, que trabalhava com um método de ensino baseado na progressão do mais simples para o mais complexo, já havia dado reforços a alunos de uma escola do município. Tal escola, que na edição anterior do IDEB havia atingido maus resultados, ficou entre as melhores médias do município em 2010. A partir desta informação, as professoras concluíram que havia sido bom obter um mau resultado, pois assim os alunos ganhariam o reforço. Para selecionar os alunos que necessitariam de reforço, os professores da empresa contratada passariam em todas as salas aplicando um teste. Deste modo, seria importante que todos os alunos fossem à escola neste dia, não faltassem, mas, como fazer para que isso ocorresse? A estratégia adotada foi fazer um rateio entre os professores para comprar salsicha e colocar um bilhete no caderno dos alunos anunciando que seria servido cachorro-quente na merenda.

As professoras também discutiram se iriam ou não ao jantar oferecido pela prefeitura para comemorar os bons resultados do município no IDEB. Muitas decidiram não ir, uma vez que a escola não havia contribuído para o bom índice.

Nenhuma professora se atinou de que, na verdade, a nota da escola havia sido ruim em relação às outras do município, mas atingira a meta estabelecida para o IDEB em 2010. Outras professoras achavam que a nota do IDEB era também composta pela Provinha Brasil.

O curso da empresa particular, pago pela prefeitura para atender aos alunos do primeiro ano com mais dificuldade, iniciou no dia 13 de agosto. Os alunos passaram a receber aulas de reforço no turno inverso ao da escola duas vezes por semana.

No dia 15 de julho, presenciei a empresa aplicar o teste nos alunos da professora Ana. Na verdade a prova deveria ter sido aplicada no dia anterior, mas, como havia sido elaborada em letra cursiva, Ana não permitiu que fosse aplicada aos alunos. Disse-me Ana que havia “rodado a baiana” com a empresa, pois ainda não havia trabalhado a letra cursiva com seus alunos.

Na prova aplicada pela empresa, os exercícios se pautavam em codificação e decodificação, conforme segue o resumo dos exercícios.

- Unir vogais e formar palavras como em uma conta de matemática, por exemplo, em A + I;
- Traçar e copiar as sílabas BA-BE-BI-BO-BU;
- Ligar sílabas de uma coluna com sílabas de outra coluna e escrever as palavras resultantes;
- Ler e copiar frases;
- Ligar palavras com seus respectivos desenhos.

Enquanto os alunos faziam o teste, Ana passava em todas as carteiras e observava. Chamou a avaliadora e mostrou que Joana havia copiado da sua irmã, Célia. A avaliadora respondeu que já havia notado, mas que não fez nada a respeito, a fim de não deixar as crianças nervosas.

Nas aulas de Lúcia presenciei a entrega dos bilhetes aos alunos para que comparecessem ao curso no turno inverso, conforme apontado abaixo, no trecho retirado do meu diário de campo:

Lúcia entrega aos alunos os bilhetes do curso de reforço, que inicia no dia seguinte. Professora só cola bilhete para alunos que terão de participar das aulas, sempre frisando que devem comparecer. Alunos comentam a roupa que deverão vestir para o curso. Caio diz que vai usar a roupa do homem aranha. Lúcia chama atenção, dizendo que é para vir igual que pela manhã. Lúcia frisa que se os pais não enviarem os alunos para o curso, terão de ser encaminhados ao conselho tutelar. (12/08/2010)

No dia 12 de agosto a professora Ana mostrou-me o que os alunos estavam fazendo no curso contratado pela prefeitura: folhinhas para aprender a traçar as vogais em letra cursiva. Ana reclamou: “Não é coisa que se faça perder tempo com

cursiva”. Depois me contou que a aluna Daniela havia ido ao curso de reforço, e, na hora da saída, escondeu-se na sala de aula. Seu avô, apavorado com o sumiço, brigou com a professora do curso, que, segundo Ana, “chorou a mais não poder”.

No dia 20 de outubro a aula terminou mais cedo e houve uma reunião com o prefeito, o qual anunciou que, nas escolas com baixa pontuação no IDEB, os professores não receberiam o 14º salário.

Poderíamos, a partir destes fatos, inferir que a solução para a obtenção de melhores resultados na avaliação em alfabetização seria o método fônico? Considerando a discussão sobre as relações entre significado e código no processo de alfabetização, podemos afirmar que o método fônico, bem como a ciência cognitiva da leitura, parte da defesa de uma concepção reduzida do que se entende por leitura. A partir disso, podemos construir a hipótese de que o método fônico se torna uma solução para a avaliação em alfabetização na medida em que, minimizando o sentido de leitura e escrita, avalia habilidades básicas e mínimas, como nos alerta Freitas acerca das Matrizes de Referência.

Um conceito minimizado de leitura e escrita é o que defende Oliveira (2005), a partir da ciência cognitiva da leitura. O autor critica a concepção de leitura expressa na Provinha Brasil, elaborada pelo CEALE/UFMG, conforme segue:

O Brasil não possui testes padronizados para avaliar a alfabetização. Isso se aplica tanto às etapas mais básicas quanto mais avançadas da aquisição da leitura e escrita. Diversas Secretarias Municipais de Educação utilizam testes para avaliar competências de alfabetização em suas redes de ensino. O autor tem conhecimento de dezenas desses tipos de testes, normalmente produzidos de forma artesanal pelas equipes das Secretarias ou das IES locais. Nenhum desses testes respeita os princípios psicométricos mais elementares, portanto geram pouco conhecimento útil ou generalizável. A elaboração de um teste adequado depende da definição de alfabetização. Diferentes definições levam a diferentes indicadores, diferentes matrizes e, conseqüentemente, diferentes itens. O primeiro problema a ser abordado, portanto, é o da definição do que seja alfabetizar. (OLIVEIRA, 2005, p. 375)

Para Oliveira (2005), a Provinha Brasil, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, partem de uma concepção que confunde leitura com interpretação e escrita com produção de textos. O autor defende a concepção de leitura expressa nos documentos políticos internacionais, como o *National Reading Panel* (2000) e o *Apprendere à Lire* (França, 1998), os quais, na perspectiva da literatura internacional, consideram leitura e escrita como independentes do processo de compreensão. Nestes documentos, as competências centrais no processo de alfabetização são divididas em três níveis. No primeiro nível, a

competência em leitura é a decodificação e, na escrita, o domínio da caligrafia. No terceiro nível, a competência em leitura é a identificação automática das palavras e, na escrita, o respeito às regras ortográficas. No terceiro nível de competência a leitura deve ser fluente e a escrita deve respeitar a sintaxe, apresentando frases com sentido e ordenação adequada.

Assim, na perspectiva da ciência cognitiva da leitura e no método fônico, as avaliações em alfabetização devem centrar-se unicamente no domínio do código. Concepções que integram leitura e compreensão são consideradas equivocadas. É com base nesta concepção que Oliveira (2005) defende Matrizes de Referências para avaliações.

A adoção do método fônico em Foz do Iguaçu foi uma das políticas curriculares adotadas como estratégia para obter bom rendimento nas avaliações nacionais. Entretanto, o currículo básico do município não contempla somente o método fônico no processo de alfabetização, mas também a arte, a literatura, o jogo e a leitura e escrita de uma diversidade de gêneros textuais. As visitas dos representantes da secretaria municipal de educação para tomar a leitura das crianças das escolas, entretanto, visaram apenas cobrar a leitura das listas de palavras do livro de Capovilla e Capovilla.

Quando Ana contou-me que a prefeitura estava exigindo que fosse ensinada a letra 'J' até o final do semestre, no mês de julho, e a professora Lúcia disse ser obrigatório o ensino da letra cursiva, pensei tratar-se de uma recomendação. Como seria possível estabelecer um controle do ensino das letras, envolvendo inclusive a ordem de apresentação das mesmas? Entretanto, aos poucos fui percebendo que tal controle era possível. Pude presenciar vários momentos em que as crianças foram avaliadas.

No dia 20 de maio, a diretora entrou na sala de aula da professora Lúcia e avisou que chamaria um por um dos alunos para "tomar a leitura". Por seu turno, a professora Lúcia também passou a aula "tomando a leitura" do grupo de alunos, enquanto a diretora trabalhava com cada aluno individualmente do lado de fora da sala de aula. Neste dia um pequeno fato me ajudou a perceber o quanto uma avaliação pode centrar-se mais na correção da resposta do aluno do que no processo de pensamento. Diante da professora, o aluno Caio chamou a letra E de I. A professora o interrogou novamente visando obter a resposta correta. Pelo tom da pergunta, Caio já soube que sua resposta estava errada e respondeu "não".

Professora: - Esta letra é o 'l' Caio?
Caio: - Não. (20/05/2010)

Quando a diretora chamou Maria, a menina não respondeu. A professora Lúcia precisou ir até a menina para avisar. Depois exclamou que a aluna não sabia nem o nome e perguntou para a diretora quando viria a psicóloga. Após o teste, a diretora comentou que, quando bastante interrogada, Maria respondia corretamente. Ao final do teste, a diretora disse para toda a turma o nome dos alunos que precisavam estudar mais.

Fiquei sabendo que uma representante da equipe de alfabetização da secretaria municipal de educação já havia “tomado a leitura” dos alunos no dia em que eu não estava na escola. No caderno de Maria, encontrei o seguinte bilhete escrito pela representante: “Você é capaz, continue estudando!”

No dia 06 de junho a diretora chamou um por um dos alunos de Ana para que eles lessem as palavras de uma lista do livro *Alfabetização Fônica*. Na hora do intervalo, a diretora elogiou a professora Ana, dizendo que seus alunos estavam muito bem, “até mesmo Juan”, cuja mãe era aluna de classe especial. As únicas exceções foram Daniela e Joana, que estavam fracas. Referindo-se à professora Ana, a diretora disse: “a velha é louca, mas trabalha bem”.

No dia 8 de junho novamente a diretora “tomou a leitura” dos alunos de Lúcia. Usou a ficha de leitura do livro *Alfabetização fônica*, contendo palavras com a família do F.

No dia 15 de junho, a psicóloga chamou um por um dos alunos da professora Lúcia para aplicar o teste psicológico. Após o teste, a psicóloga chamou a professora para conversar. As duas ficaram algum tempo conversando do lado de fora da sala de aula. Após, a professora Lúcia me contou que a psicóloga havia ficado impressionada com as dificuldades de três de seus alunos.

No dia 19 de novembro, uma representante do departamento de alfabetização da secretaria da educação visitou a escola para “tomar a leitura” dos alunos. A representante se apresentou para a turma como uma professora e retirou um por um dos alunos para lerem uma lista de palavras. Colou um adesivo em cada caderno e escreveu “Parabéns” para os alunos que estavam bem e “Continue se esforçando” para alunos que não estavam bem. Na sala de aula da professora Lúcia, ao voltar do teste com um grande adesivo da bandeira do Brasil, o menino

Fabrcio, que jรก havia vivido e estudado no Paraguai, exclamou feliz que havia ganhado um adesivo do timo. Perguntei a ele se sabia o que era Brasil, e ele respondeu que era um time de futebol. Perguntei onde ele morava, e ele disse o nome do bairro.

No dia 19 de novembro,  tarde, o teste foi realizado na aula de Ana. A professora ficou envergonhada, pois, justo neste dia, estava com apenas 14 alunos em sala. No dia seguinte ao teste, a diretora nos informou que a representante da secretaria de educao gostou do resultado do teste de leitura nas salas das professoras Ana e Lúcia.

Em relao ao curso oferecido pela empresa particular no turno inverso ao da aula, pude observar as folhinhas que os alunos de Ana e Lúcia traziam de tarefa para casa. Eram exercícios de completar palavras com letras faltantes e traar letras cursivas, em nada diferentes dos trabalhados nas aulas de Ana e Lúcia.

As observaoes das avaliaoes ao longo do ano me levaram a perceber que sim, em um município com 52 escolas, há como controlar a ordem de apresentao das letras e impor os usos de um determinado material didático. Além disso, me fez perceber que não estamos muito longe dos Estados Unidos onde, segundo a pesquisa de Miller e Almon (*apud* Freitas, 2011), as crianas dos jardins da infância passam mais tempo sendo testadas do que brincando e participando de atividades de explorao.

No Brasil, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional preveja que os professores participem na elaborao das propostas pedagógicas dos seus estabelecimentos de ensino, parece que a avaliao nacional impulsionou estratégias de centralizao de tomadas de decisoes. Em Foz do Iguau percebeu-se a centralizao da tomada de decisoes sobre conteúdos e métodos de alfabetizao pelo poder central. O livro didático serviu como um instrumento para a homogeneizao da alfabetizao em todas as escolas do município. Tal homogeneizao esteve atrelada  necessidade do alcance de bons resultados nos exames nacionais. A adoo do livro de Capovilla e Capovilla foi mais uma estratégia de sobrevivência dentro de um sistema de educao mundializado por parte da secretaria municipal de Foz do Iguau, do que uma resistência às políticas do PNLN do MEC. Mas é de se estranhar o fato de que, para atingir bons resultados nas avaliaoes nacionais, tenha sido necessário a adoo de outro livro didático, não submetido  aprovao pelo MEC.

No livro *Alfabetização Fônica*, evidenciam-se o primado do código sobre o significado e o estabelecimento de relações que seus autores fazem entre método fônico e bons resultados no PISA. Ao que parece, isto confirma Freitas (2011), quando o autor mostra que matrizes do PISA asseguram um conteúdo básico, que pode ser entendido, também, como mínimo. Este básico não diz o que exclui. Na análise do livro *Alfabetização Fônica*, entretanto, podemos afirmar, com toda certeza, que o significado é excluído. Mas será que a homogeneização do livro didático homogeneizou as práticas? Aparentemente sim. As professoras tiveram que adaptar a ordem de apresentação das letras à proposta por Capovilla e Capovilla e treinar os alunos para a leitura das fichas do livro *Alfabetização Fônica*.

No entanto, ao buscar os significados atribuídos pelos atores às suas ações, a investigação etnográfica permite observar que, no cotidiano escolar, regras e normas podem ser transformadas. A análise dos usos do livro didático na perspectiva da etnografia educacional permite revelar a dinâmica entre normas oficiais e realidade cotidiana, em acordo com as concepções de Rockwell (1995).

Assim, podemos afirmar que, como parte da cultura da escola, a função do livro didático se encerra na normatização de metodologias e conteúdos escolares? Ou, justamente por fazer parte da cultura da escola, entendida como mundo social, práticas, linguagens e modos próprios de regulação e transgressão, o livro didático mais sofre transformações na dinâmica da escola do que serve como instrumento de normatização das práticas?

No contexto desta investigação, a pergunta sobre os usos que as professoras fazem do livro didático é perpassada por outra, acerca das possibilidades e dos limites de o livro didático ser instrumento de normatização. A obrigatoriedade de usos de um mesmo livro didático garante por si só a homogeneização das práticas pedagógicas? Antes de responder a esta questão, a partir dos dados da pesquisa de campo, é preciso entender à que concepção de escola está ligada a crença na possibilidade de homogeneizar as práticas docentes.

Tal questão remete ao debate de Dubet e Martuccelli acerca da escola como instituição regida por normas. De acordo com Dubet (2006), instituição social não é propriamente uma instituição física, ou seja, um espaço delimitado, mas um programa que abrange regras e normas definidas e aceitas pela sociedade. No mundo católico e republicano ocidentais foram construídos programas institucionais a partir de um público definido de modo abstrato e universal: todos os pobres, todos

os doentes, entre outros. Pensar a escola como instituição é compreendê-la enquanto voltada para socializar indivíduos em uma sociedade unitária, como um projeto homogeneizador.

Dubet e Martuccelli (1996) argumentam que a escola republicana conjuga as funções de integração social, justiça e eficácia. No entanto, nas suas origens históricas, a escola republicana se acomodava em um funcionamento mais próximo de uma política de *apartheid*, cujo modelo baseado no processo de redução progressiva das distâncias sociais fora traçado por Tocqueville, do que de uma política de democratização do acesso aos bens materiais e simbólicos. Resultante da expressão de um projeto educativo que substitui uma crença por outra, a escola republicana fundou um espírito republicano do mesmo modo que a igreja tentou fundar um espírito religioso. Na escola republicana devem estar integradas as funções de educação, seleção e socialização. Entretanto, a democratização do ensino provocou não só transformações profundas na escola, mas também uma tensão entre estas três funções. Para Dubet (1994) não havendo mais integração entre educação, seleção e socialização, a escola deixa de ser uma instituição.

Se se conceder à palavra “instituição” o sentido relativamente estrito que nós escolhemos, o de uma forte capacidade de integração funcional em torno de valores fulcrais, a escola deixará de ser uma instituição. Isso pode explicar o sentimento de crise que ela gera, mas não deve, por tal, levar a que se diga que a escola “não funciona”: simplesmente, ela não funciona já como uma instituição. (DUBET, 1994, p. 174).

A escola enquanto instituição está ligada com a sociologia clássica, que define o ator pela interiorização do social. Para a sociologia clássica o ator é o sistema. A ação social é a realização de normas e valores institucionalizados nos papéis interiorizados pelos indivíduos. O principal expoente desta sociologia é Durkheim, para quem a identificação entre ator e sistema não exclui a noção de autonomia, pois o sujeito é mais socializado quanto mais autônomo. O projeto da socialização, por sua vez, não é apenas a criação de conformismo cego, submissão e coação, mas o engendramento de uma consciência moral própria, de um indivíduo autônomo e ao mesmo tempo integrado, capaz de dominar a si mesmo. A socialização, para Durkheim, não significa igualdade, mas sim harmonia, a qual compreende a divisão social do trabalho e a própria desigualdade, vista como necessária para a integração do indivíduo no sistema.

Durkheim (2001) concebe a consciência humana como coletiva, construída de acordo com a moral da sociedade, que a escola deve preservar. A divisão social do trabalho, sendo algo natural e desejável, deve ser o mote da educação. Para socializar os indivíduos nesta sociedade, a Pedagogia deve reproduzir a divisão social do trabalho.

(...) mesmo que o percurso de uma criança não seja, em grande parte, predeterminado por uma hereditariedade cega, a diversidade moral das profissões não deixaria de arrastar consigo uma grande diversidade pedagógica. Cada profissão, com efeito, constitui um meio *sui generis* que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, onde reinam certas ideias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e como a criança deve ser preparada tendo em vista a função que será chamada a desempenhar, a educação, a partir de uma certa idade, não pode mais continuar a ser a mesma para todas as pessoas às quais ela se destina. (DURKHEIM, 2001, p. 50).

Segundo Dubet (1994), a democratização do acesso à escola abala o projeto de socialização de Durkheim devido, entre outras coisas, às transformações sofridas pelas hierarquias escolares. Embora continue reforçando as desigualdades, a escola é hoje amplamente mais acessível do que em suas origens. Consequentemente, do ponto de vista dos atores, o essencial na seleção não se passa a montante da escola, mas durante o decurso da escolaridade, ou seja, já não há uma homogeneidade dos sistemas educativos e já não se pode pensar na escola como sistema integrado e estável.

Segundo Dubet (2008), a democratização de acesso à escola resultou em algumas decepções. A primeira decepção foi a constatação de que a igualdade de oportunidades não foi alcançada e que, para se aproximar disso, seria necessário aumentar a igualdade social fora da escola e modificar profundamente a estrutura do sistema escolar a fim de desenvolver a igualdade de oferta. Mas o cumprimento desse modelo, por mais utópico que possa parecer, implica também que se compreenda a existência de uma desigualdade de base, a fim de que sejam garantidas as condições aos mais frágeis. Como afirma o autor, seria necessário também pensar “a justiça escolar em termos de equidade de utilidades, de consequências sociais das desigualdades escolares”. Isso porque a dita justiça se relaciona com “a maneira pela qual a escola trata os alunos a despeito das desigualdades que a escola cria necessariamente” (DUBET, 2008, p. 391). Não tendo a democratização da escola gerado os efeitos esperados na produção de mais igualdade social, por que motivo permanece a crença na escola como instituição?

Muitos alunos fracassam na escola e, embora isto seja de conhecimento dos atores, age-se como se todos fossem aprender. Isto ocorre porque todo programa institucional pode atribuir seus fracassos ao mundo externo. Se o aluno não aprende, isto decorre da sua falta de dons, ou por conta das mazelas da ordem capitalista. O trabalho institucional se veria sem sentido se deixasse certas ficções e rituais necessários para garantir o sucesso do programa. Os valores e princípios abstratos propalados pelo programa institucional não são levados a cabo quase nunca, mas se tornam palpáveis em determinadas ritualísticas. O programa institucional é de índole mágica quando transforma valores e princípios abstratos, fora do mundo, em práticas e disciplinas concretas e palpáveis. Tal transformação é percebida nas ritualísticas grandes, - entrega de medalhas, formatura -, ou nos pequenos rituais cotidianos, - entrega de nota aos alunos, correção dos trabalhos escolares. A materialidade destas ritualísticas permite que a crença no programa institucional não seja abalada, e até mesmo que ele se transforme numa espécie de santuário.

Apesar da continuidade destas ficções, as instituições perderam seu monopólio. Já há consciência de que vivemos em um mundo pluralista, e que a escola é só mais uma cultura entre outras, o que gera um sentimento de perda de legitimidade e de influência e reconhecimento, ainda que haja muito poder da escola sobre o aparato social.

No livro *A l'école*, Dubet e Martuccelli (1996) questionam: o que os atores podem interiorizar quando são confrontados com esta heterogeneidade? Na atual perspectiva, o problema da socialização visa menos saber o que é interiorizado do que compreender como se adquire a capacidade de gerir esta heterogeneidade. Este é o objeto do que os autores denominam de "sociologia da experiência", que coloca o problema da socialização e da individualização de modo sensivelmente diferente do que na sociologia clássica. Está menos em causa o julgamento moral da categoria de indivíduo do que a definição mesmo do sujeito individual. A natureza dos vínculos entre sujeito e sujeito social, entre socialização e individualização é o que está no centro da noção de experiência escolar.

Dubet e Martuccelli (1996) definem a experiência escolar como a maneira pela qual os atores, individuais ou coletivos, combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar. Esta experiência apresenta uma natureza dupla: por um lado é um trabalho dos indivíduos que constroem uma identidade, uma

coerência e um sentido, em um conjunto social que não possui um a priori. Mas, de outra parte, as lógicas da ação que se combinam dentro da experiência não pertencem aos indivíduos; elas correspondem aos elementos do sistema escolar e são impostas aos atores como as provações que eles não escolhem.

A experiência escolar se transforma ao longo do tempo sob influência da idade e da posição social. A idade muda o aluno de lugar dentro do sistema. A posição social faz com que os estabelecimentos de ensino e as disciplinas não sejam iguais para todos. Até mesmo a diferença de estilo e modo de ensinar dos professores transforma a experiência escolar.

O nível de ensino em que a escola é mais vivenciada como instituição pelos sujeitos é, segundo Dubet e Martuccelli (1996), a escola primária. Os autores constataram isto em uma pesquisa na escola primária, na qual fizeram observações, dinâmicas e entrevistas envolvendo alunos, professores e pais. Os autores perceberam que a experiência escolar das crianças da escola primária é dominada pelo princípio de integração. Tudo se passa como se os alunos fossem os receptáculos das categorias escolares, pois atendem às demandas da escola e obedecem à “autoridade natural” dos professores. No entanto, a lógica de integração e conformismo não é suficiente para descrever a experiência na escola primária. As crianças são autoras da sua socialização na medida em que percebem a tensão existente entre a criança e o aluno que coabitam em cada uma delas. A criança que existe dentro do aluno é o que lhe permite se desprender do poder do professor. A classe é um espaço concorrencial, feita de fracassos e sucessos, de antecipações individuais e verdadeiras estratégias, as quais reforçam também as subjetividades.

Disto se conclui que, mesmo quando a criança obedece ao professor plenamente e a escola funciona de acordo com normas e papéis bem determinados, a subjetividade dos atores impede processos de homogeneização. A noção de experiência, portanto, permite maior compreensão das contradições existentes no modo como os sujeitos vivenciam a escola.

A compreensão da escola como instituição leva ao reducionismo de concebê-la como formadora do indivíduo dentro dos limites de objetivos declarados, como formar cristãos, cidadãos, trabalhadores.

A sociologia da experiência admite uma dimensão subjetiva no sistema escolar, a qual é reforçada pela ideia de que o indivíduo não se forma pura e simplesmente internalizando valores externos, mas também dominando a própria

experiência. Neste sentido, toda educação é uma auto-educação, trabalho que não se realiza apenas na face pedagógica dos alunos e professores, mas ensina uma multiplicidade de relações e esferas de ação.

A escolarização obrigatória é um dos motivos pelos quais a escola não é mais uma instituição. A ampliação do acesso à escola abriu as portas para a heterogeneidade de pessoas e ações, inviabilizando os projetos normativos, sejam eles pautados em crenças republicanas ou cristãs.

É na perspectiva do entendimento de escola como *locus* de heterogeneidade, que se torna importante entender o contexto político onde professores e alunos vivenciam a experiência do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

A partir deste contexto, a questão colocada neste trabalho passa pelo entendimento da escola a partir da noção de experiência. É possível normatizar e homogeneizar a escola que temos hoje, que é democrática, ainda que apenas no sentido de acesso à ampla gama da população? Será que as avaliações em larga escala e a educação mundializada estão consolidando um projeto institucional único em uma sociedade plural? O livro didático estará sendo usado como um instrumento neste projeto homogeneizador que, no caso da alfabetização, descarta o sentido para enfatizar o código?

À respeito da avaliação em suas relações com a cultura, Lundgren (1992), defende que é preciso questionar a própria possibilidade de planificação da educação. A observação do cotidiano da escola torna-se, aqui, uma possibilidade, uma via de acesso, para compreender a apropriação pela escola de projetos homogeneizadores. Para isso, é preciso, primeiramente, analisar o conteúdo e a forma dos livros didáticos adotados em Foz do Iguaçu, a fim de que se possa entender se um mesmo livro acarreta usos iguais. Assim, a temática do próximo capítulo é a análise dos livros *Porta Aberta*, do PNLD e *Alfabetização fônica*, a apostila comprada pela prefeitura de Foz do Iguaçu.

3 LETRAMENTO E MÉTODO FÔNICO: OS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS NA ESCOLA

No primeiro capítulo foram descritas as diferentes concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita que fundamentam a produção de livros didáticos. Nas teorias do letramento e nas concepções interacionistas, a leitura e a escrita são tomadas como processos interativos e culturais, que envolvem compreensão e diálogo. No método fônico, a leitura é concebida como decodificação de sinais gráficos em pauta sonora e a escrita como codificação da pauta sonora em sinais gráficos. Nesta perspectiva, a memorização e a consciência fonológica são as habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Conforme é explicitado no primeiro capítulo, nesta tese tem-se como pressuposto que as perspectivas interacionistas, que integram código e significado no processo de alfabetização, respondem melhor às exigências do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

No segundo capítulo, foi visto que a escola onde esta pesquisa foi feita recebeu dois livros didáticos de alfabetização, o *Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística*, distribuído pelo PNLD, e o *Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita*, espécie de apostila adquirida pela prefeitura de Foz do Iguaçu.

No presente capítulo o objetivo é analisar os dois livros didáticos adotados na escola. Tal análise é importante, pois, para entender como as professoras usam o livro didático de alfabetização, é preciso, em primeiro lugar, desvelar os conteúdos e os pressupostos teóricos e metodológicos dos livros que elas utilizam.

Para que um livro componha o PNLD, deve vir acompanhado de um manual do professor que contenha orientações, sugestões de atividades complementares e explicitação das propostas teóricas e metodológicas do livro. As propostas teóricas devem ser fundamentadas em pesquisas científicas sobre o ensino e a aprendizagem da matéria a qual o livro se destina. O livro *Porta Aberta*, portanto, cumpre com este requisito. Seus pressupostos teóricos e metodológicos, anunciados no manual do professor, são pautados no letramento, nas concepções interacionistas e no construtivismo.

O livro *Alfabetização fônica*, embora não faça parte do PNLD, tem também um texto destinado aos professores, no qual são apresentados a defesa e os pressupostos teóricos e metodológicos do método fônico.

Para fazer a análise dos dois livros foram observados os cadernos de exercícios e os manuais do professor. Para a análise do livro *Porta Aberta* foi consultada, ainda, a sua avaliação expressa no Guia do PNLD de 2010, realizada por especialistas em alfabetização que assessoraram o programa. Após analisar cada livro, foi feita uma comparação entre ambos no que tange ao ensino das relações entre letras e sons e ao letramento. Foram dois os objetivos:

- verificar se há diferenças entre os dois livros didáticos adotados na escola no que se refere ao ensino das relações entre letras e sons;
- verificar se ocorrem e como ocorrem as atividades de letramento nos dois livros.

Neste capítulo também é apresentada a entrevista revelando como, ao final do ano letivo, as professoras Ana e Lúcia avaliaram os dois livros. Com isso, pretendeu-se cotejar a análise dos dois livros didáticos com a opinião das professoras sobre os mesmos.

Assim, este capítulo se divide em quatro partes. Os dois primeiros tópicos apresentam a análise dos livros didáticos. No terceiro tópico é feita a comparação entre os dois livros no que tange ao ensino das relações entre letras e sons. No quarto tópico é apresentada a análise comparativa de como os dois livros trabalham o letramento. Por fim, no quinto tópico, é feita uma síntese das análises, envolvendo o cotejo entre a avaliação dos dois livros em relação às teorias interacionistas de alfabetização e a avaliação feita pelas professoras Ana e Lúcia.

3.1 *Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística: O livro distribuído pelo PNLD*

O livro *Porta Aberta* pertence à editora FTD e foi escrito pelas autoras Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angioline Domanico Bragança.

Isabella Pessoa de Melo Carpaneda é assessora pedagógica de educação infantil e ensino fundamental em Brasília, DF, desde 1984, é licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília e especializada em Administração e Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

Angiolina Domanico Bragança também é assessora pedagógica em educação infantil e ensino fundamental em Brasília. A autora é formada em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal e especializada em Administração Escolar.

A primeira edição do livro *Porta Aberta* foi em 2003. Na primeira edição, o livro vinha acompanhado de um suplemento de caligrafia, voltado para o ensino da letra cursiva. No ano de 2007 o livro já figurava entre as obras do Guia do PNLD, com o título *Porta Aberta*, ao invés de *Porta Aberta: Letramento e Alfabetização Linguística*, conforme passou a constar no PNLD de 2010. Portanto, no ano de 2010 foi feito um acréscimo ao seu título. Terá este acréscimo significado uma mudança do livro?

Já vimos, no capítulo anterior, que os livros distribuídos pelo PNLD são comprados pelo MEC de editoras privadas após um processo de seleção e avaliação. As avaliações das obras escolhidas para fazer parte do PNLD são expressas em um guia, distribuído a cada escola para auxiliar os professores na escolha dos livros a serem adotados. Para as classes de primeiro ano de ensino fundamental são distribuídos livros de matemática e alfabetização. O livro *Porta Aberta* fez parte do guia do PNLD de 2007 e de 2010. Pela leitura do Guia do PNLD de 2007, supõe-se que ocorreu sim uma mudança no livro.

No Guia do PNLD de 2007, as obras de alfabetização foram classificadas em três categorias:

- 1) livros que abordam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento;
- 2) livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento;
- 3) livros que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita.

O livro *Porta Aberta* foi classificado, no guia de 2007, nesta última categoria. Apesar de ter sido avaliado como um livro que privilegia o sistema de escrita, sua abordagem foi denominada de 'Socioconstrutivista'. Segundo o guia de 2007, o livro *Porta Aberta* convida o professor a respeitar as hipóteses dos alunos e mescla os pressupostos do socioconstrutivismo com princípios ecléticos de apropriação da leitura e da escrita, como o método silábico. No mesmo guia, o livro é criticado por apresentar seleção de autores pouco diversificada, pela prevalência de textos com finalidades didáticas, pela escassez de textos narrativos e propostas de produções

textuais, por não abordar as diferenças entre oralidade e escrita e as variações dialetais, e por não apresentar atividades envolvendo habilidades mais amplas de leitura.

Apesar do título do livro ter mudado de *Porta Aberta* para *Porta Aberta: Letramento e Alfabetização Linguística*, e de uma proposta socioconstrutivista para uma proposta pautada no letramento e alfabetização linguística, não há diferença significativa entre a primeira edição do livro, em 2003, para o livro editado em 2010. Os textos e os exercícios são os mesmos, com pequenas mudanças, como o acréscimo, na edição de 2010, de duas personagens que ilustram as explicações das atividades, a “Maria-Traça-dicionário” que explica o significado das palavras, e o “Lanterninha”, que dá dicas de como produzir textos.

Uma mudança significativa foi a avaliação expressa no guia do PNLD, pois o livro *Porta Aberta* foi menos criticado no PNLD de 2010 do que no PNLD de 2007.

3.1.1 *Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística e sua avaliação no guia do PNLD de 2010*

O guia do PNLD 2010 para a escolha dos livros de alfabetização tem como título *Guia de Livros Didáticos. PNLD 2010. Letramento e Alfabetização. Língua Portuguesa*. O título já anuncia que, na perspectiva adotada pelas coleções, alfabetização e letramento são dois processos distintos, mas que devem fazer parte igualmente do currículo escolar. De acordo com Mortatti (2010), muitos pesquisadores das universidades integram as comissões de especialistas que elaboram o *Plano Nacional do Livro Didático*, no qual são estabelecidos os critérios de avaliação dos livros a serem distribuídos pelo PNLD.

No Guia do PNLD constam os seguintes critérios estabelecidos para a avaliação das coleções de alfabetização: explicitar claramente as concepções de língua e linguagem adotadas; ser coerente com a proposta enunciada; descrever com precisão a organização geral do livro; justificar a escolha dos modelos didático-metodológicos adotados e desenvolver o domínio da escrita alfabética, conforme segue:

Durante o processo de alfabetização, o objetivo central da análise e da reflexão sobre língua e linguagem é o de permitir ao aluno o efetivo domínio da escrita alfabética. Para tanto, é preciso que as atividades relativas a esse

eixo explorem sistematicamente o conjunto de relações que se estabelecem entre a pauta sonora do português e os recursos disponíveis na escrita alfabética, permitindo ao aluno: diferenciar a escrita 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. (GUIA PNLD, 2010, p. 24-25)

Segundo o guia, seus preceitos estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a alfabetização e com a “Virada Pragmática”, termo utilizado para caracterizar o conjunto de mudanças que vêm ocorrendo desde a década de 1980 na pesquisa acadêmica sobre o que deve ser o ensino da língua materna.

Percebe-se, no *Guia do PNLD*, uma concepção de alfabetização na qual são importantes tanto o código escrito, quanto a leitura e a escrita significativas.

A perspectiva interacionista de alfabetização é adotada para o estabelecimento de critérios de aprovação das coleções didáticas, conforme se percebe na citação abaixo:

(...) como o ensino-aprendizagem de capacidades de natureza discursiva, textual e gramatical realiza-se no contexto interativo professor-aluno e requer do professor, entre muitas outras atribuições, o exercício da função de mediador da aprendizagem, as coleções didáticas destinadas a esse nível de ensino-aprendizagem devem pautar-se por diretrizes metodológicas compatíveis com essas funções docentes. (GUIA PNLD, 2010, p. 19)

A partir do interacionismo, a *leitura* é abordada como atividade de interlocução entre leitor e texto. A oralidade é contemplada como critério de avaliação dos livros didáticos, que, segundo o guia, devem trazer textos que remontem à tradição oral, como trava-línguas, parlendas e contos populares.

O ensino do código é enfatizado como algo importante. Segundo o Guia, o livro didático deve levar o aluno a conhecer as letras do alfabeto, desenvolver noção de palavra escrita, identificar fonemas e sílabas como unidades sonoras e ler e escrever palavras, sentenças e textos curtos.

O ensino fundamental de nove anos consta como questão importante no guia, conforme a passagem abaixo:

A escolha de Alfabetização que nossas escolas públicas utilizarão em 2010 se dá num momento final do processo de ampliação do ensino fundamental

para nove anos em todo o País, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. (MEC, 2009, p. 15)

Com a lei do ensino fundamental de nove anos, as crianças passaram a ingressar mais cedo no primeiro ano do ensino fundamental, aos seis anos. Antes da lei, iniciavam o ensino fundamental aos sete anos. Na análise do cotidiano da sala de aula esta questão será melhor analisada, uma vez que se mostrou de grande importância durante as observações. Segundo o Guia, o fato de as crianças ingressarem com seis anos no ensino fundamental, muitas vezes sem vivência anterior na escola, acarreta a necessidade de acrescentar, ao primeiro ano, objetivos antes mais adstritos à educação infantil. Neste contexto, o letramento, a alfabetização linguística e a alfabetização matemática, são estabelecidos como eixos orientadores do currículo, da formação docente e das avaliações oficiais de rendimento, como a Provinha Brasil.

No Guia é anunciado que das 59 coleções de alfabetização inscritas para avaliação no PNLD de 2010, 40 foram excluídas e 19 foram aprovadas. O fato de mais de dois terços das obras terem sido excluídas do PNLD de 2010 leva a pressupor que a avaliação envolveu critérios mais delimitados e rigorosos. Verifica-se que todas as 19 coleções aprovadas levam o subtítulo “letramento e alfabetização linguística”.

Nas resenhas críticas das coleções aprovadas, percebe-se uma avaliação positiva do livro *Porta Aberta*. Os pontos positivos destacados são a diversidade de gêneros que podem ser lidos na coleção; as atividades que explorarem a aquisição do sistema alfabético a leitura e a produção de textos; e a contribuição para a sistematização de conhecimentos e capacidades linguísticas.

O Guia do PNLD não faz menção alguma ao fato de não haver no manual do professor do livro *Porta Aberta* a explicitação da concepção de linguagem adotada. Isto chama atenção, pois essa explicitação é um dos critérios avaliativos do Guia do PNLD. Como o guia apresenta uma resenha destacando aspectos mais gerais de cada obra aprovada, para esta pesquisa foi necessário a análise do livro *Porta Aberta*, a fim de que detalhes importantes da obra fossem observados.

3.1.2 *Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística: Livro do professor*

No manual do professor, Carpaneda e Bragança (2010) se manifestam favoráveis à alfabetização no primeiro ano:

Vale ressaltar que o ensino fundamental de nove anos abre uma nova perspectiva no sentido de não só ajustar a quantidade de conteúdos apresentados às reais condições dos alunos nas diferentes faixas etárias, como oferecer às crianças de seis anos, oriundas de camadas populares, a oportunidade de alfabetizarem-se à mesma época em que ocorre na rede particular de ensino. Espera-se também que haja um olhar mais cuidadoso no sentido de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades motoras, de relações interpessoais, afetivas e éticas. (CARPANEDA, BRAGANÇA, 2010, p. 2)

As autoras defendem a importância do ambiente alfabetizador para um ensino voltado às práticas sociais de usos da língua em diferentes contextos.

No apêndice do manual há explicações sobre as atividades propostas ao longo do livro e textos complementares sobre temas sociais para o professor refletir, como: *Violência doméstica – E agora, o que eu faço?*; *Estatuto da criança e do adolescente: é importante conhecer*; *Bullying – as consequências no ambiente escolar*.

Na bibliografia do manual há uma predominância de livros de Emília Ferreiro, com quatro obras citadas, inclusive seu clássico *Psicogênese da Língua escrita*. Também outras obras construtivistas e sobre o construtivismo são citadas, como Cardoso e Ednir (1998), Kaufman e Rodriguez (1995), Kaufman, Castedo, Teruggi e Molinari (1998), Lerner e Pizani (1995) e Teberosky (2000). Consta no manual do professor a sugestão para que seja feita a identificação das hipóteses das crianças sobre a escrita, a partir da classificação de Emília Ferreiro.

No manual também são citadas obras sobre alfabetização linguística, ensino das relações entre letras e sons e ortografia, como Cagliari (2006), Lemle (1987), Morais (1998) e Zorzi (1998). É citada uma obra de Bagno (2007), autor que critica o preconceito linguístico e defende que o ensino da língua portuguesa deve contemplar o debate sobre as variações linguísticas.

Apesar de estes autores constarem nas referências bibliográficas do livro, no texto do manual do professor são citados majoritariamente os documentos e textos produzidos pelo Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares

Nacionais e as Orientações para a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental.

No Manual do Professor não há orientação sobre a concepção de linguagem adotada e tampouco referências às concepções de linguagem.

No livro do aluno há propostas de exercícios para trabalhar a ortografia, mas não explicações de regras ortográficas. Textos que aliteram determinada letra, exercícios que pedem para completar palavras com a letra que falta e escrever listas de palavras são as propostas que o livro traz para trabalhar a ortografia. Apenas no manual do professor estes exercícios são seguidos pela explicitação das regras ortográficas, conforme o exemplo abaixo:

Professor, leia em voz alta a palavra **pirata**. Comente com os alunos que ela é escrita com a letra **r**. Escreva na lousa as palavras **pirata** e **rato**. Pergunte: * Nessas palavras, a letra **r** tem o mesmo som? * Que som tem a letra **r** na palavra **rato**? * E na palavra **pirata**? Participe desse momento, pronunciando os sons do **r**. É importante que os alunos percebam que nessas palavras, a letra **r** não tem o mesmo som. Informe-lhes que na palavra **pirata** o **r** está entre duas vogais e tem som brando. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2008, p. 167).

As explicações sobre ortografia que constam ao longo do manual do professor são:

- a letra 'S' entre duas vogais tem som de 'Z';
- o som representado por 'SS' é 'S';
- a letra 'A' é nasalizada quando está diante da letra 'M';
- antes do 'P' e 'B' usa-se a letra 'M';
- a letra 'H' em início de palavra não tem som;
- a letra 'G', antes do 'E' e do 'I', tem som de 'J';
- a letra 'C' antes do 'E' e do 'I' tem som de 'S';
- a letra 'Q' é empregada quando ocorre o som /k/ antes do 'E' e do 'I';
- nenhuma palavra da língua portuguesa começa com 'Ç'.

No manual do professor não há menção às diferenças entre a fala e a escrita considerando as variações linguísticas (por exemplo, se o aluno troca, na fala, o // pelo /r/, pode haver dificuldade no emprego das letras 'R' e 'L' na escrita). Pela ausência de reflexão sobre as diferenças entre fala e escrita e sobre variações linguísticas, a proposta do livro se difere da alfabetização linguística. A proposta do

livro é pautada em normas de ortografia, e não na reflexão sobre as relações mais complexas entre letras e sons.

3.1.3 Porta Aberta: Letramento e Alfabetização Linguística: Livro do aluno

O livro do aluno tem 271 páginas, ilustradas com textos, fotos e desenhos coloridos. Como primeira proposta de atividade, é solicitado que os alunos se apresentem informando nome completo, idade, endereço, nome das pessoas com quem mora e brincadeiras favoritas. Seguem várias propostas de trabalhos, cópias e jogos a partir dos nomes próprios dos alunos.

No primeiro capítulo há uma série de imagens de sinais de trânsito para que os alunos indiquem seus significados, com o objetivo de mostrar o quanto eles já sabem ler. Também no primeiro capítulo é apresentado o alfabeto de fôrma em letras maiúsculas e minúsculas. Nas últimas páginas do livro está anexado um alfabeto móvel para os alunos recortarem e formarem palavras.

Em conformidade com as concepções interacionistas de linguagem e construtivistas de alfabetização, constam no livro reproduções de uma variedade de textos, como: placa, cartaz, receita, adivinha, bula de remédio, rótulo, bilhete, contos, poemas, parlendas, histórias em quadrinhos e histórias sem texto.

Estes textos são, na maioria das propostas do livro, usados como pretexto para o ensino das letras ou da ortografia. Os exercícios são seguidos de perguntas cujas respostas devem ser localizadas no texto, conforme o exemplo abaixo.

CONHECI UMA VACA
CHAMADA QUILATE,
DAVA UM LEITE BRANQUINHO
SABOR CHOCOLATE.

(TRECHO)

DUDA MACHADO, HISTÓRIAS COM POESIA, ALGUNS BICHOS E CIA.
SÃO PAULO: EDITORA 34, 1997, PÁG. 10.

- CIRCULE NO TEXTO A PALAVRA VACA.
- ESCREVA O NOME DA VACA.
- AGORA SUBLINHE NA QUADRINHA A PALAVRA QUE RIMA COM O NOME DA VACA.
- ESCREVA O NOME DE UM ALIMENTO QUE RIMA COM CHOCOLATE.
- PINTE NO TEXTO OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS.

- COMPLETE OS NOMES DOS ANIMAIS COM UMA DAS SÍLABAS EM DESTAQUE.
(CARPANEDA, BRAGANÇA, 2008, p. 98-99).

Alguns textos são seguidos de questões que solicitam a opinião do aluno sobre a temática tratada.

O livro também traz uma sequência de atividades que remontam cartilhas de marcha sintética, visando ensino das relações entre letras e sons a partir da silabação.

Nesta sequência, encontramos como primeira proposta o ensino dos encontros vocálicos que produzem palavras, como: ai, eu, ei, ui, oi, au, uau. As consoantes são introduzidas em uma ordem não alfabética. Nas primeiras páginas são introduzidas as letras T, P, L em sílabas iniciais. Nas páginas seguintes, são apresentadas as consoantes B, N, C, D, M, V, avançando para as consoantes que formam relações mais irregulares (letras que representam mais de um som), como S, R, F, G, J, X, e Z.

As relações entre letras e sons que apresentam irregularidades constam nos capítulos finais do livro. Por exemplo, o trabalho com as sílabas CA, CO, CU, nas quais a letra C tem som /k/, é apresentado na página 80 do livro. O trabalho com as sílabas CE e CI, nas quais a letra C invariavelmente tem som /s/, é introduzido várias páginas depois, na 232. O emprego do Q é introduzido na página 244.

Cada consoante é apresentada por meio de uma palavra de grafia simples, cujas sílabas são formadas pela junção de consoante e vogal. Por exemplo, T de tatu, N de nenê, D de dedo. Nesta sequência de atividades, os textos, escritos em letra de fôrma maiúscula, são compostos de frases curtas e palavras de grafias simples, como, por exemplo, no P de Pião:

O pião entrou na roda, o pião.
O pião entrou na roda, o pião.
Roda o pião.
Bambeia o pião.
Roda o pião.
Bambeia o pião.
(Folclore) (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2010, p. 56).

As atividades a partir destes textos consistem em completar palavras com as sílabas faltantes, marcar o nome das figuras dentre uma lista de palavras e copiar

palavras de uma lista. São atividades que frisam os sons das sílabas e a leitura de listas de palavras.

Os encontros consonantais, como o CR, e o FL, são trabalhados nos capítulos finais do livro, também a partir do seu emprego em formações de sílabas.

No livro do aluno, as dificuldades ortográficas são apresentadas, mas não são explicitadas as regras de ortografia. O livro tem uma seção destinada ao ensino da escrita cursiva, intitulada '*Traçando as letras*'. Nesta, os exercícios consistem em preencher linhas com uma letra ou palavra escrita na forma cursiva e ligar letra cursiva com letra de fôrma. Há também um jogo da memória no qual o aluno deve juntar as palavras iguais, uma escrita em letra de fôrma e outra escrita em letra cursiva.

Apesar da predominância de exercícios de ortografia, decomposição de palavras em sílabas e letras e localização de informações em textos, constam no livro propostas de atividades mais próximas às concepções interacionistas. Foram contadas no livro 18 atividades envolvendo os usos, as características e as funções de diferentes textos, como, por exemplo, para que serve um cartaz, o que são parlendas e quais suas características, como se escreve um bilhete, o que caracteriza uma fábula, o que é um trava-língua, para que servem as placas e os folhetos de propaganda, dentre outras. São atividades que remontam os usos reais da leitura e da escrita e discutem as funções, conteúdos, sentidos e características estilísticas dos textos, como no exemplo abaixo.

Observe a capa da história em quadrinhos e responda, oralmente, às questões do seu professor.

(Professor, oriente os alunos a observarem a imagem, perguntando:

- Que história sugere a capa?
- Quem são os personagens desta história?
- Por que o autor escolheu o personagem Cascão para ficar no lugar de um dos porquinhos?

QUE TAL MONTAR UMA GIBITECA NUM CANTINHO DA SUA SALA? PARA ISSO, TRAGA DE CASA, NA DATA COMBINADA PELO PROFESSOR, ALGUMAS REVISTINHAS QUE VOCÊ JÁ TENHA LIDO. VAI SER DIVERTIDO LER OS GIBIS TRAZIDOS PELA TURMA.

O BILHETE DA PÁGINA AO LADO SERVIRÁ PARA PEDIR A SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS QUE O AJUDEM A CONSEGUIR ALGUMAS REVISTINHAS.

(CARPANEDA, BRAGANÇA, 2008, p. 44).

As atividades de produção textual são predominantemente voltadas para a escrita de listas, como nos exemplos abaixo:

- Coisas que deixam você feliz.
- Normas da turma;
- Coisas que você pode e coisas que você não pode fazer.
- Coisas para comprar no supermercado.
- Lista dos doces preferidos na turma.
- Animais que podem ser encontrados em um zoológico.

Poucas são as atividades de produção textual nas quais se exige mais a criatividade do aluno.

As atividades do livro são organizadas nas seguintes seções:

Do meu jeito: Atividades que oferecem oportunidade para o aluno escrever do seu próprio jeito, como, por exemplo: depois de um passeio pelas proximidades da escola com a professora, escrever as palavras escritas encontradas no caminho; escrever, como sabe, o nome das personagens de uma história e, depois, comparar com os colegas; escrever uma lista de supermercado. As propostas envolvem mais a escrita de listas de palavras do que de composições.

Hora da história: propostas para que o professor conte histórias para os alunos.

Produção: propostas para que os alunos produzam textos coletiva ou individualmente, como, por exemplo, produzir um cartaz com as regras da turma.

Texto por toda parte: atividades de leitura de textos que fazem parte do cotidiano, como: placas, embalagens de produtos, bilhetes, listas, cartazes, folhetos de propaganda, textos instrucionais, dentre outros.

Fique sabendo: pequenos textos informativos seguidos de alguns questionamentos. Por exemplo: as vacas, os lobos, o jabuti, a proibição de soltar balões,

Traçando letras: atividades para ensinar a traçar os diferentes tipos de letras, principalmente a cursiva.

Dicas de leitura: sugestões para a leitura de livros de literatura infantil.

Projetos: atividades de pesquisa e produção que visam interlocutores reais, como, por exemplo, pesquisar parlendas e poemas e fazer um recital para algum público específico.

É possível observar que o livro *Porta Aberta* apresenta uma variedade de textos escritos, conforme apontam as perspectivas mais interacionistas de alfabetização. Nas atividades a partir do nome próprio e nas propostas para que a criança escreva do seu jeito, parece haver uma influência maior de Emília Ferreiro. Entretanto, as propostas de produções textuais centram-se predominantemente na escrita de listas de palavras e sentenças, sendo limitadas no que tange aos usos sociais, comunicativos e interativos da escrita.

A mesma limitação é percebida nas atividades de interpretação textual, nas quais a ênfase recai predominantemente em perguntas visando a localização de informações no texto.

O livro apresenta muitas atividades de ensino das relações entre letras e sons a partir do método silábico de alfabetização. A análise das atividades, no entanto, será aprofundada nos capítulos sobre os usos do livro didático no cotidiano da sala de aula e nas comparações que serão estabelecidas com o livro *Alfabetização fônica*.

3.1.4 Como Ana e Lúcia avaliam o livro *Porta Aberta*

Primeiramente, cabe ressaltar que a avaliação dos livros feita pelas professoras foi solicitada ao final do ano letivo, após elas já os terem utilizado e experimentado, na prática, suas possibilidades e limitações durante os usos.

Conforme já relatado anteriormente, o livro *Porta Aberta* foi distribuído para todas as 52 escolas de Foz do Iguaçu, a partir de votação. Ou seja, a escolha do livro *Porta Aberta* foi menos democrática do que poderia ter sido, uma vez que no PNLD é facultado que seja feita uma escolha por escola.

Apesar disso, Ana e Lúcia afirmaram que o *Porta Aberta* foi o melhor livro didático que já receberam do PNLD.

Ana avaliou o *Porta Aberta* como um dos melhores livros didáticos do PNLD pelo fato de que seus textos são pequenos e fáceis de trabalhar com os alunos. Conforme veremos nos próximos capítulos, Ana utilizou o *Porta Aberta* nos últimos dois meses do ano letivo, quando as crianças estavam alfabetizadas.

Porque os textinhos, assim, são de fácil compreensão pras crianças. Não são textos enormes, né? É caixa alta, pro primeiro ano. Tá entendendo? Então agora o que eu der pra eles, eles já vão ler, eles já entendem. E os

outros anos, os textos eram enormes. As crianças, nessa idade, elas começam ler e vão perdendo o raciocínio. (ANA)

Ana utilizou o livro *Porta Aberta* principalmente para passar os textos no quadro para que os alunos os copiassem nos seus cadernos.

Lúcia afirmou que o livro *Porta Aberta* se parece com uma cartilha renovada e que foi o melhor livro já enviado às escolas pelo PNLD.

A gente costuma dizer que ele é mais ou menos uma cartilha renovada. Porque na verdade, se você olhar bem para o *Porta Aberta*, ele tem auto-retrato, nome, embalagem, mas, nas junções, daí ele vai pelas letras do alfabeto, e ele utiliza pelo método silábico. Ele vai lá juntar o Bê com A, então ele começa como se fosse realmente uma cartilha, mas uma cartilha melhorada, a gente costuma dizer. Porque tem muitos livros do MEC, que pelo menos aqui, na nossa comunidade, são muito difíceis para trabalhar, com textos muito longos, palavras com significados muito difíceis para eles. A maioria dos pais não é alfabetizada. Então a criança só tem a escola. A gente não pode contar com o apoio dos pais na escola. (LÚCIA)

Ao contrário de Ana, que utilizou o livro *Porta Aberta* para trabalhar os textos e não o início do processo de alfabetização, Lúcia utilizou-o mais no início do ano letivo, para trabalhar o nome, o auto-retrato das crianças, os rótulos, as embalagens e as placas, as vogais e as junções. O restante do livro *Porta Aberta*, que seriam as atividades a partir dos textos, Lúcia trabalhou menos, por achar que não se encaixavam no método fônico.

As avaliações que as professoras fizeram do livro ao final do ano letivo mostram que, para elas, é importante que o livro didático tenha textos curtos e fáceis para o aluno entender e atividades que envolvam o ensino das relações entre letras e sons. O fato de professores preferirem alfabetizar utilizando textos curtos já foi observado nas investigações de Araújo Santos (2004), que entrevistou 18 professores alfabetizadores e de Silva (2003), que entrevistou 13 professores alfabetizadores. Nas duas pesquisas foi constatado que os professores tinham dificuldades de utilizar os livros didáticos do PNLD porque os mesmos traziam textos muito longos e não contemplavam atividades de ensino das relações entre letras e sons.

O livro *Alfabetização Fônica* parece ir ao encontro da necessidade de ensinar as relações entre letras e sons apontadas pelos professores, conforme veremos na análise que segue no tópico seguinte.

3.2 Alfabetização Fônica: construindo competências de leitura e escrita: a apostila adquirida pela prefeitura de Foz do Iguaçu

O método fônico de Capovilla e Capovilla tem dois volumes: o do professor e o do aluno. O livro do aluno, intitulado, *Alfabetização Fônica: construindo competências de leitura e escrita*, teve três edições até o ano de 2007. O livro do professor, intitulado *Alfabetização: Método Fônico* traz as mesmas atividades do livro do aluno, mas com orientações sobre como elas podem ser aplicadas em sala de aula. O livro do professor não está anexado ao livro do aluno e é vendido separadamente. Na sua quarta edição, a introdução do livro traz a apresentação das três edições anteriores. As três são praticamente idênticas, trazendo dados sobre o fracasso do Brasil nos exames nacionais e internacionais de leitura e escrita. Após a apresentação das quatro edições, há um texto intitulado *Por que a educação brasileira precisa do Método Fônico?*

A autora, Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla é psicóloga, docente do programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade São Francisco, mestre em psicologia e doutora e pós-doutora em Psicologia Experimental pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. É autora de artigos e capítulos de livros sobre diagnóstico e intervenção em problemas de leitura e escrita e consultora clínica e escolar na área de alfabetização e dificuldades com a aquisição de leitura e escrita.

Fernando César Capovilla é psicólogo, professor livre docente em neuropsicologia pelo Departamento de Psicologia Clínica da USP, mestre em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, Ph.D. em Psicologia Experimental pela *Temple University of Philadelphia* e autor de livros sobre alfabetização, surdez e problemas de leitura e escrita. É membro da Comissão Internacional de Especialistas em Alfabetização da Câmara dos Deputados.

3.2.1 Alfabetização Fônica: construindo competências de leitura e escrita: livro do professor

O livro *Alfabetização fônica* é organizado ao modo de uma apostila de ensino, conforme as características da apostila apontadas por Amorin (2008): graduação do ensino do que se supõe ser do mais simples ao mais complexo, tutela

da ação docente e discente e preocupação com o controle do tempo e da organização. Isto fica bem evidente na leitura do livro do professor, no qual Capovilla e Capovilla orientam sobre como organizar a classe.

A cada atividade, há uma série de itens de exercícios para que as crianças assimilem bem as regras aprendidas. É preciso ressaltar que o professor não precisa administrar todos os itens de cada um dos exercícios a todas as crianças. Em vez disso, ele pode administrar apenas uma parte (digamos, 75% deles), reservando o restante para administrar às crianças mais rápidas, enquanto aguarda até que as crianças que têm um ritmo mais lento consigam completar os primeiros exercícios. Isto ajuda a assegurar que as crianças com ritmo mais rápido tenham sempre novas atividades e desafios reservados para elas e não tenham que perder tempo simplesmente aguardando, mas possam progredir sempre em seu próprio ritmo. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 91)

O livro também apresenta as mesmas características de uma cartilha de alfabetização, como descritas por Amâncio (2002): primazia da decifração em detrimento da significação e proposta embasada em exercícios de repetição de sons, letras, sílabas e palavras.

Capovilla e Capovilla (2007) orientam que o ensino das letras e dos dígrafos deve ser feito de acordo com uma ordem de dificuldade crescente, os quais são justificados pelos autores, conforme segue:

1) Vogais.

2) Consoantes regulares¹² que podem ser pronunciadas sem auxílio de uma vogal: F, J, M, N, V e Z.

3) Consoantes que produzem mais de um som e que podem ser pronunciadas sem uma vogal: L, S, R e X.

4) Consoantes cujos sons são difíceis de produzir de forma isolada: B, C, P, D, T, G, Q.

5) A letra H, uma exceção por ser a única letra sem som.

6) As letras K, W e Y, que não pertencem ao alfabeto português.

7) Os dígrafos.

8) As letras que apresentam mais de um som: C, G, R, S, L, e X.

As letras são apresentadas uma por vez, nas quatro formas escritas: fôrma, imprensa, cursiva maiúscula e cursiva minúscula. A cada nova letra apresentada seguem exercícios voltados ao ensino do som e à escrita da letra, como, por exemplo: escrever a letra inicial de uma figura, completar palavras (sempre

¹² Que têm um único som.

acompanhadas de figuras) com as letras que faltam, escrever as famílias silábicas. Para cada introdução de letra ou dígrafo deve ser apresentada a Ficha de leitura correspondente.

A letra cursiva é trabalhada desde o início do processo de alfabetização porque, segundo Capovilla e Capovilla (2007), a criança que escreve com letra cursiva adquire a memória sobre os movimentos necessários para escrever, o que auxilia no domínio da escrita.

O livro do professor fornece elucidações sobre o que é o método fônico e de como ele se opõe às demais abordagens de ensino, principalmente ao construtivismo.

Capovilla e Capovilla consideram que o maior erro do construtivismo é a abordagem ideovisual do método global de alfabetização, que induz a criança a tentar memorizar palavras inteiras e adivinhar seus significados em textos complexos, introduzidos desde o início, sem preparação prévia do aluno. Para os autores, a abordagem ideovisual não desenvolve a consciência fonêmica.

A consciência fonêmica é a consciência da fala como fluxo temporal de certo número de fonemas que se recombina em diferentes ordens. Os fonemas podem ser convertidos em grafemas¹³, produzindo uma sequência temporal e espacial com lacunas para separar unidades lexicais (espaços em branco para separar palavras).

Habilidades metafonêmicas podem ser avaliadas em atividades como Manipulação de Fonemas e Transposição de Fonemas.

Manipulação de fonemas é a capacidade de adicionar, subtrair ou substituir fonemas de uma palavra produzindo novas palavras ou pseudopalavras. Por exemplo, trocar o som /b/ pelo som /m/, transformando cabelo em camelo.

A transposição de fonemas e trocadilhos é a capacidade de inverter a ordem dos fonemas ou trocar fonemas produzindo novas palavras ou pseudopalavras. Por exemplo, transformar “íris” em “siri”, “tomar banho” em “bomar tanho”.

As habilidades de manipulação e transposição de fonemas predizem com precisão a leitura em voz alta, a escrita sob ditado e a compreensão de texto.

A leitura, no método fônico, não decorre de capacidades inatas que seriam ativadas pela exposição ao texto. A leitura requer a aprendizagem do código alfabético mediada por leitores competentes. No processo de alfabetização o texto é

¹³ Grafema é o termo utilizado por Capovilla e Capovilla para aludir às letras.

introduzido de modo gradual, com complexidade crescente, apenas depois que a criança tiver recebido instruções explícitas de consciência fonológica e correspondência entre grafemas e fonemas. O desenvolvimento da leitura e da escrita é concebido segundo o modelo de Frith, que aponta três estágios deste processo:

1) estágio logográfico: a leitura é o reconhecimento visual e global, - sem decodificação da palavra -, de uma série de palavras comuns, como o nome próprio, rótulos e cartazes;

2) estágio alfabético: o alfabetizando desenvolve a rota fonológica, aprendendo a decodificação grafofonêmica¹⁴. Pode ler pseudopalavras com regularidades grafofonêmicas;

3) estágio ortográfico: o alfabetizando desenvolve a rota lexical, aprendendo a fazer leitura visual direta de palavras de alta frequência. O alfabetizando aprende que há palavras que envolvem irregularidades nas relações entre grafemas e fonemas e que precisa memorizar as palavras para poder fazer uma boa pronúncia na leitura e uma boa produção ortográfica na escrita. O leitor pode concentrar-se na memorização das exceções às regras, pois já domina as correspondências entre grafemas e fonemas que permitem ler palavras novas de modo automático.

Mesmo quando o leitor se torna fluente, permanecem as estratégias logográficas e alfabéticas. Por exemplo, sinais de trânsito são lidos com estratégia logográfica. Palavras com irregularidades grafofonêmicas precisam ser lidas pela estratégia lexical de reconhecimento visual direto, pois se forem lidas com estratégia fonológica, serão pronunciadas de modo incorreto. Por exemplo, se for feita a leitura apenas fonológica da palavra 'EXÉRCITO', o X poderá ser lido como se fosse um CH.

Segundo Capovilla e Capovilla (2007), o grande erro do construtivismo é tomar a leitura e a escrita como um problema apenas de simbolização.

Em suma, os estudos mais recentes evidenciam que, para o domínio da leitura e da escrita competentes em uma ortografia alfabética (isto é, que mapeia a fala no nível fonêmico), são necessárias habilidades específicas que vão além da função simbólica geral. Três desses quesitos fundamentais para a aquisição da linguagem escrita são: a) a compreensão de que a

¹⁴ Decodificação grafofonêmica é o termo utilizado por Capovilla e Capovilla para aludir à conversão de letras em sons.

escrita mapeia a fala; b) a habilidade de discriminar entre as unidades fonêmicas da fala. c) O conhecimento das correspondências entre tais unidades fonêmicas e as unidades grafêmicas. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 84)

Para os autores, as crianças já estão aptas para a aprendizagem da leitura e da escrita aos três ou, no máximo, quatro anos de idade. A alfabetização consiste no ensino sistemático dos sons das letras e das habilidades de síntese e segmentação de fonemas. Os sons e os nomes das letras devem ser ensinados, embora seja discutível o que se deve ensinar primeiro, se os sons ou os nomes das letras. Capovilla e Capovilla citam Morais¹⁵ para defender que as crianças devem ser preparadas para a alfabetização, o que inclui: contato com material escrito, imersão em uma rica linguagem oral e desenvolvimento de habilidades metalinguísticas básicas, como consciência de rimas, aliterações e sílabas. Como a imersão na linguagem oral é essencial para desenvolver habilidades relacionadas à linguagem escrita, os professores devem ler em voz alta para os alunos.

Embora devam ser ensinadas as relações entre grafemas e fonemas, o ensino das irregularidades no início da alfabetização pode confundir as crianças e impedi-las de desenvolver consistentemente a noção de correspondência entre letras e sons. Primeiro devem ser ensinadas as palavras com ortografias regulares, depois as ortografias reguladas pela posição (por exemplo, Mesa, na qual o S entre vogais fica com som de Z) e só então as irregularidades. Capovilla e Capovilla (2007) consideram a abordagem de Lemle compatível com estas noções.

Para a alfabetização também são importantes os exercícios de coordenação motora, que auxiliam a criança a adquirir as formas ortográficas das letras, desenvolver uma caligrafia mais adequada e memorizar as formas das letras.

Capovilla e Capovilla (2007) consideram que o livro *Alfabetização fônica* pode ajudar a desenvolver três competências nos alunos: consciência fonológica, conhecimento das correspondências grafofonêmicas e produção e interpretação de texto. As atividades do livro desenvolvem: consciência de palavras, consciência de rimas e aliterações, consciência de sílabas e consciência de fonemas, com grau de dificuldade crescente.

¹⁵ MORAIS, José. A arte de ler. São Paulo: UNESP, 1996.

3.2.2 Alfabetização Fônica: construindo competências de leitura e escrita: livro do aluno

O livro do aluno tem 319 páginas, ilustradas com letras, famílias silábicas, pequenos textos e desenhos em preto e branco. No livro do aluno a alfabetização é efetivada por meio de exercícios envolvendo listas de palavras e pequenos textos que ajudam no ensino das correspondências entre letras e sons. As letras são ensinadas uma a uma, nas atividades de introdução de letras e dígrafos. O ensino da letra cursiva é proposto desde as primeiras atividades do livro. As atividades de produção e interpretação de texto só são iniciadas depois da apresentação de todas as letras.

Também são propostas atividades orais voltadas para o desenvolvimento da consciência dos sons ou das sílabas, que são: bater palmas a cada sílaba de uma palavra falada, pronunciar isoladamente cada som de uma palavra, observar as rimas, aferir a cada figura geométrica uma sílaba e ler um conjunto de figuras geométricas, cantar uma música substituindo todas as vogais por apenas uma, descobrir uma palavra pronunciada som por som, inventar pseudopalavras e fazer rimas e aliterações. Embora constem no livro alguns textos, como poemas e pequenas histórias, não há atividades de interpretação. Os textos são seguidos de exercícios que pedem para circular as letras trabalhadas. Nas páginas finais do livro há textos seguidos de questões que visam a localização de informações, como o título e o autor ou perguntas cujas respostas já se encontram no texto.

No final do livro há também uma Folha mnemônica com as letras do alfabeto escrito nos vários tipos de letras e um desenho cujo nome começa com a letra.

Na alfabetização fônica de Capovilla e Capovilla, as atividades recaem sobre a consciência do modo como são produzidos os sons de cada letra e sobre as segmentações das palavras em unidades menores. As relações entre letras e sons, no início do livro, são apresentadas como se fossem todas biunívocas. Por exemplo, a primeira letra apresentada no livro é a vogal A, conforme sequência do livro reproduzida abaixo:

Atividade 1. Introdução da vogal
Vamos conhecer a letra A e seu som.

a

a

A**A**

a) Vamos ler o texto sobre a letra A

A

Ela está no astronauta

E nas asas do avião

Na andorinha e no anjinho,

Na arara e no azulão.

Maurício de Souza e Cristina Porto. ABC da Mônica. São Paulo: FTD.

b) Vejam estas figuras. Vamos dizer, juntos, o nome de cada uma delas. Agora vamos circular e colorir as figuras que têm nome começando com o som “a”.

c) Agora vamos completar as figuras com a letra A.

d) Vamos circular todas as vogais A no texto a seguir. Depois vamos cantar a música.

A DONA ARANHA

A DONA ARANHA SUBIU PELA PAREDE

VEIO A CHUVA FORTE E A DERRUBOU

A CHUVA JÁ PASSOU E O SOL JÁ VEM SURGINDO

E A DONA ARANHA NA PAREDE VAI SUBINDO

e) Nesta atividade, vamos olhar com atenção as palavras escritas abaixo. Depois vamos pintar os corações que contêm palavras iniciadas com a letra A.

Atividade 2. Consciência de palavras: segmentação de frases.

Nesta atividade veremos que as frases que nós falamos têm várias partes. Essas partes são as palavras. Nós podemos dividir as frases em palavras ou podemos falar a frase sem uma das palavras. Vamos fazer a atividade oralmente.

(CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2007, p. 1-3)

Podemos perceber, nesta atividade, que a letra A é introduzida como se representasse apenas o som /a/. Não há menção sobre a nasalização do A, que ocorre quando esta letra leva til ou quando está antes do M e do N. Entretanto, aparecem nos dois textos palavras nas quais o A é nasalizado, como na palavra ANJINHO, do primeiro texto e ARANHA, do segundo. Mas sendo esta a primeira atividade de alfabetização do livro, pressupõe-se que é destinada às crianças em início do processo de alfabetização, que ainda não dominam o código escrito. Neste sentido, embora a criança possa localizar a letra A escrita no texto para circulá-la e ouvir a professora lendo a história, certamente não irá conseguir inferir que quando a professora pronuncia /a/ e /ã/ está produzindo dois sons de uma mesma letra. Nas figuras com nomes iniciados com a letra A, se houvesse o desenho de um “anjo”, por exemplo, a professora poderia dizer para a criança que o som /ã/ corresponde à

letra A. No entanto, os nomes da figura do exercício só iniciam com o som /a/: abajur, alho, abridor.

Portanto, toda a atividade do livro chama atenção para um único som representado pela letra A. Não haveria problema em começar a alfabetização frisando primeiro o som /a/ se o professor em seguida soubesse explicar aos alunos os outros sons desta letra. A nasalização do A com o sinal til só é apresentada na página 125 do livro. Não há no livro uma explicação sobre a nasalização do A quando esta letra se localiza antes de N e M.

Em outras atividades do livro são mencionados os múltiplos sons de uma mesma letra, como é o caso do X. A letra X é introduzida frisando apenas o som /š/, na página 62 do livro. Somente na página 194 é introduzido no livro os sons irregulares da letra, conforme segue:

Vamos estudar os outros sons que a letra X pode ter. Vejam esta palavra: “xale”. Nessa palavra, a letra X tem o som “x” (“ch”) que vocês já conhecem. Agora vejam estas outras palavras: “explosão”, “próximo”, “táxi” e “exame”. Todas elas também são escritas com a letra X, mas em cada uma delas o X tem um som diferente. Observem:
(Capovilla e Capovilla, 2007, p. 194)

Na página 71 é introduzido o estudo da letra C com som /k/, o que ocorre quando está antes do A, O e U. Mas somente na página 132 é apresentada a letra C com som /s/, que ocorre quando está antes do E e do I.

Encontramos no livro a seguinte sequência de explicações da ortografia das palavras:

- A letra C tem som /k/ quando seguida das vogais A, O, U.
- A letra G tem som /g/ quando seguida das vogais A,O,U.
- A letra Q tem o mesmo som da letra C. O som /k/ é escrito com a letra C quando vem seguido de A e O, como em ‘casa’ e ‘coruja’. O som /k/ é escrito com a letra QU quando vem seguido de E e I, como em ‘queijo’ e ‘quiabo’. Quando o som /k/ é seguido do som /u/, às vezes é escrito com C, como em ‘curioso’, e às vezes com Q, como em ‘quarto’.
- Quando a letra C vem seguida de E, I, tem o som /s/.
- A letra K tem som C antes de A, O e U. A letra W tem som de U ou V. A letra Y tem som de I. As letras K, W e Y não pertencem ao nosso alfabeto, mas aparecem em palavras e nomes próprios.

- O dígrafo CH tem som igual ao da letra X.
- A letra H não tem som.
- Quando o G vem seguido da letra U depois das letras E ou I, ele tem o som /g/ e o U não tem som.
- A cedilha é um sinal usado nas sílabas ÇA, ÇO, ÇU, ÇÃO para que o C fique com o som /s/. Nunca se usa cedilha em começo de palavras.
- O R sempre tem som fraco quando está entre duas vogais. Pode ocorrer R fraco entre vogal e consoante, como em “porta”. O R, para ser forte entre duas vogais, precisa ser escrito duas vezes, formando RR.
- A letra S em início de palavras tem som /s/. No final de sílabas a letra S tem o som /s/. Entre duas vogais a letra S tem o som /z/. Para a letra S ter som /s/ entre duas vogais, precisa ser colocada duas vezes, formando SS.
- L pode ter o som de U.
- Sempre antes do P e do B se utiliza o M.
- A letra X pode ter som /š/, /z/, /s/, /ks/.

As explicações da ortografia das palavras estão escritas ao longo do livro do aluno de modo claro e simples.

Percebe-se no livro a predominância de textos curtos, voltados para o ensino das relações entre letras e sons. Foram encontrados no livro 10 textos escritos pelos autores da obra, 12 pequenos poemas de autores de literatura infantil, oito letras de músicas infantis ou do folclore, quatro contos, uma receita culinária, uma carta, um provérbio, uma fábula e uma parlenda.

Dos poemas de autores de literatura infantil, seis contém somente uma parte da história. As atividades a partir dos textos são praticamente todas voltadas para a localização de informações e exercícios de ortografia e gramática. Foram encontradas apenas três atividades voltadas para as funções do texto: executar uma receita de doces, escrever uma carta, recriar um poema.

Em uma análise mais geral, podemos perceber que o livro é limitado no que tange às atividades de letramento. Poucas são as propostas de leitura de textos, e quase todas elas têm como finalidade a decodificação ou a localização de informações. Atividades envolvendo leitura e escrita em contextos significativos e interativos estão ausentes do livro. A ênfase das atividades recai sobre o ensino das relações entre letras e sons de um modo bastante limitador, uma vez que não são

tematizadas as diferenças entre fala e escrita provocadas pelas variações linguísticas.

3.2.3 A avaliação do livro *Alfabetização Fônica* pelas professoras Ana e Lúcia

Ana disse que não gostou de ser obrigada a utilizar o livro *Alfabetização Fônica*. No entanto, considerou-o bom para utilizar como suporte, junto a outras estratégias de ensino. Disse acreditar que o livro didático é apenas um recurso, devendo ser usado apenas como apoio porque, nele, a criança não escreve, apenas olha.

A criança escrevendo, ela vai aprendendo 'A' maiúsculo, 'A' minúsculo, a pontuação. No livro, às vezes, só olha, a criança tem que olhar para aprender. (ANA)

Ana disse preferir trabalhar as sílabas, e não só as letras, como na proposta de Capovilla e Capovilla. Mesmo assim, considerou que o livro podia ser aproveitado. Disse que no curso de Fernando Capovilla, oferecido pelo município, foram ensinadas algumas coisas que só poderiam ser feitas se houvesse poucas crianças por turma, principalmente as atividades de consciência fonológica. Ana contou que, para realizar estas atividades, as crianças devem colocar as mãos na garganta, prestar atenção nos fonemas, produzir sons isolados.

Ana não considerou positiva a forma do livro graduar o ensino das letras do mais simples ao mais complexo.

Trabalho tudo junto, /ka/ /ko/ /ku/ /se/ /si/. Eu não separo não, se não a criança depois não vai saber ler a palavra 'cedo', por exemplo. (ANA)

Na prática, assim que apresentou as vogais, Ana ensinou a nasalização da letra 'A' com emprego do til. Da mesma forma, assim que apresentou outras letras, como o X e o C, já ensinou os possíveis sons, de acordo com regras de ortografia. Ana achou que foram válidas algumas propostas do livro que ela desconhecia e passou a adotar em sala de aula, como, por exemplo, os exercícios de substituições de figuras geométricas por sílabas, tipo carta enigmática. Tais exercícios do livro ajudaram, segundo Ana, a fixar a ideia de que as palavras são formadas por sílabas assim com as casas são formadas por tijolos. Ana considerou positivo que o livro *Alfabetização Fônica* pôde ser utilizado desde o início do processo de alfabetização,

ao contrário do livro *Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística*, mais voltado, segundo ela, para crianças que já dominam a leitura.

Assim, para Ana, o livro *Porta Aberta* foi útil ao final do ano letivo, uma vez que os textos curtos puderam ser lidos pelos alunos recém alfabetizados. Por sua vez, o *Alfabetização fônica* foi útil desde o início do processo de alfabetização.

Lúcia considerou o livro *Alfabetização Fônica* bastante útil para cumprir com os objetivos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, mas de linha muito diferente do livro enviado pelo PNLD, *Porta Aberta*. Por isso achou importante mesclar os dois livros, usando o que havia de melhor em cada um. Usou o livro *Porta Aberta* como suporte, para mandar tarefa de casa e fazer recorte.

Segundo Lúcia, a falta de conhecimento sobre o método fônico levou o professor a trabalhar o livro *Alfabetização Fônica* como se fosse o método silábico. O livro foi adotado, mas os professores não tiveram acesso à formação necessária, o que a deixou insegura para trabalhar o método.

A gente deveria ter tido um suporte maior, um aprofundamento melhor, para entender melhor o livro do Capovilla. A prefeitura nos proporcionou uma palestra com ele, mas em uma palestra de um dia não tem como você tirar todas as suas dúvidas. E ele é assim, se você olhar no primeiro momento, você vai falar que ele é o silábico, porque ele tá sempre juntando as sílabas. As atividades propostas pedem para sempre colocar as sílabas. Só que, na verdade, ele trabalha o som, não a sílaba em si, o BE com A, o ELE com U. Ele trabalha o som delas. O som das letras e o som das sílabas. Pelo som, pela sua voz, o BA, é que a criança tem que entender que ali é o BA. Dali vai sair o som. Só que pra isso a gente teria que ter tido um curso muito mais aprofundado, muito mais dias, para você saber a entonação certa de falar. Como repetir aquela palavra. Eu sei que tem de estar de frente para o aluno. Ele tem que estar olhando pra você. Olhando para sua boca para ver a forma como se faz. O que faz a sua boca. Toda essa noção, toda essa visão. Daí torna difícil. A gente que não passou por nenhum curso disso. Tem uma professora aqui que ela fez o curso, que é chamado de “método da boquinha”, mas ela nem fez aqui, o curso foi em outra cidade, né? Ela foi até outra cidade, que tem o curso do método da boquinha. O método da boquinha se associa muito ao método fônico. Porque daí tem o cartaz mostrando o desenho de como a boca faz quando fala uma letra, quando fala outra, quando passa de uma letra para outra como a boca faz. Mas pra nós, quem nunca teve um contato maior com isso, fica difícil. Lógico, uma palavra ou outra, a gente consegue fazer o som da forma correta. Porque muitas vezes você fica insegura se está realmente ensinando da forma correta ou não (LÚCIA).

Lúcia considerou positivo o livro por ele apresentar uma progressão da letra para o som e deste para a sílaba. A progressão permitiu a organização de uma rotina em sala de aula que levou as crianças a compreenderem o que seria feito ao longo do ano letivo.

Não adianta todo dia você trazer uma novidade diferente e a criança não ter aquela rotina do que ela vai fazer. No início o livro traz essa rotina, onde a criança vai fixar, vai aprender e compreender o que está sendo trabalhado com ela. (LÚCIA).

Para Lúcia, o novo do livro não foram as atividades, mas a forma de apresentá-las. Lúcia já trabalhava antes atividades semelhantes às do livro, mas com a diferença que não questionava os sons das letras.

No fônico você vai fazer todo um encaminhamento em cima do som das letras, e no silábico não. No silábico você vai mostrar a letra, e o aluno tem que saber que aquela letra é aquela letra e colocar ali. No fônico não, ele vai ver ali a figura da igreja e vai ter que saber o som do I para poder escrever o I. Eu acho que o fônico é válido e rico, e da mesma forma o *Porta Aberta*, que dá uma visão mais ampla. Trabalhar os dois ajuda a criança a ter várias visões, ter várias aberturas para o processo dela de aprender (LÚCIA)..

A avaliação positiva que Lúcia e Ana fizeram dos dois livros didáticos adotados no município de Foz do Iguaçu foi realizada ao final de um ano letivo. No início do ano letivo, as professoras relataram só utilizar o livro didático como instrumento, como mais um recurso entre outros.

Ao relatarem as diferenças que observaram entre os dois livros, Ana e Lúcia demonstraram reflexão sobre os métodos de alfabetização propostos. Estas reflexões serão evidenciadas nos capítulos de análise dos usos dos livros didáticos, na apresentação das entrevistas nas quais as professoras explicaram suas práticas de ensino da leitura e da escrita.

No próximo tópico, será apresentada a análise comparativa entre o livro *Porta Aberta* e o livro *Alfabetização Fônica*, visando ampliar a reflexão proposta nesta tese, acerca das relações entre significado e código no processo de alfabetização.

3.3 As relações entre letras e sons na *'alfabetização linguística'* e no *'método fônico'*

Se método fônico e alfabetização linguística aludem ao ensino das relações entre letras e sons, qual a diferença entre método fônico e alfabetização linguística? Capovilla e Capovilla não explicam na introdução do livro o que é fonologia, fonética e método fônico. Ao invés disso, os autores utilizam três argumentos apresentando o método fônico como panaceia para todos os problemas que podem interferir no processo de alfabetização:

- 1) os países que adotam o método fônico obtiveram os melhores resultados nos exames internacionais;
- 2) os países que adotam o construtivismo obtiveram os piores desempenhos nos exames internacionais;
- 3) as investigações a partir da psicologia experimental apontam que o fracasso na alfabetização está relacionado com a baixa consciência fonêmica.

Mas o que é método fônico? Teria o método fônico relação com a fonética e a fonologia?

Cagliari (2008) explica que a fonética analisa e descreve a fala das pessoas. A fonética estuda os sons da fala a partir dos mecanismos de produção e audição, enfatizando o aspecto descritivo da realidade fônica da língua.

De acordo com Silva (2007), a fonética é a ciência que apresenta os métodos para descrever, classificar e transcrever os sons da fala. As áreas de interesse da fonética são a fonética articulatória, a fonética auditiva, a fonética acústica e a fonética instrumental. A fonética articulatória estuda a produção da fala do ponto de vista fisiológico e articatório. A fonética auditiva estuda a percepção da fala. A fonética acústica compreende as propriedades físicas dos sons da fala a partir da sua transmissão do falante ao ouvinte. A fonética instrumental é o estudo das propriedades físicas da fala, considerando o apoio dos instrumentos laboratoriais.

Segundo Cagliari (2008), a fonologia se ocupa dos aspectos interpretativos dos sons, ou seja, da estrutura funcional na língua. Estuda os elementos fônicos que distinguem, em uma mesma língua, duas mensagens de sentido diferente.

A fonética constata pronúncias diferentes, por exemplo, em [‘ti.a]¹⁶ e [‘tʃi.a]. A fonologia interpreta a diferença atribuindo valor único aos sons, por exemplo, o /t/ que pronunciamos na palavra TUDO, e o /tʃ/, que pronunciamos na palavra TIA. O som que varia, como /t/ e / tʃ/ é chamado de variante. Entretanto, há contextos em que ocorre uma alteração no significado, surgindo uma palavra nova. Por exemplo, se for feita a troca do E pelo I, produzindo VI, no lugar de VÊ, a palavra se torna outra.

De saída podemos afirmar que, embora a fonética e a fonologia aludem aos estudos das relações múltiplas entre letras e sons, no método chamado de “fônico” são enfatizadas as relações biunívocas, quando cada letra representa apenas um som e cada som é representado por apenas uma letra. As relações entre letras e sons em diferentes variantes linguísticas não são consideradas. As relações não biunívocas, por exemplo, entre a letra X e seus múltiplos sons, são trabalhadas a partir do ensino das regras de ortografia. Não há uma reflexão sobre as irregularidades provocadas pelas diferenças entre fala e escrita ou sobre as relações entre letras e sons que fogem às explicações de regras regulares de ortografia.

Embora o objetivo do método fônico seja a aprendizagem da leitura e da escrita pelo ensino das relações entre letras e sons, sua ênfase recai nas relações biunívocas e nas regras de ortografia, diferentemente da fonética e da fonologia, cujo objeto é o estudo das relações múltiplas entre escrita e pauta sonora.

Faraco (2005) enfatiza o equívoco dos métodos fonéticos de alfabetização:

Muita gente pensa que a grafia representa diretamente a pronúncia (há até, por aí, baseados nessa crença, métodos ‘fônicos’ ou ‘fonéticos’ de alfabetização!). Trata-se de um equívoco. Primeiro, pela razão exposta acima: o sistema tem memória etimológica. Em segundo lugar, porque a grafia – mesmo quando mantém constante a relação unidade sonora/letra – é, em certo sentido, neutra em relação à pronúncia. Ou dizendo de outra maneira, há muitas formas de pronunciar uma palavra (conforme a variedade da língua que se fala), mas há uma única forma de grafá-la. (FARACO, 2005, p.11)

Faraco e Cagliari enfatizam, no ensino das relações entre letras e sons, as variantes linguísticas.

¹⁶ As transcrições fonéticas deste trabalho foram realizadas segundo modelo mais simplificado, apresentado por Faraco (2005), visando facilitar a digitação e a compreensão do leitor.

Segundo Faraco (2005), o sistema escrito da língua portuguesa comporta dois tipos de relação entre letras e sons: as relações biunívocas e as relações cruzadas.

Nas relações biunívocas há uma correspondência entre unidade sonora e unidade gráfica. A unidade gráfica só representa uma unidade sonora e a unidade sonora só é representada por uma unidade gráfica. Este é o caso da relação entre a letra P e o som /p/.

Nas relações cruzadas uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível, ou uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora.

Muitas das relações cruzadas são previsíveis, o que facilita o ensino e o uso do sistema gráfico, pois é possível estabelecer regras. Neste caso, a previsibilidade é determinada pelo contexto.

Felizmente o que predomina no sistema de escrita não são as relações arbitrárias, mas sim as regularidades.

O reconhecimento de que existem relações biunívocas e regulares entre letras e sons torna plausível a ideia de que existem dificuldades e facilidades no processo de alfabetização. Para Faraco (2005), não é errado começar a alfabetização pelo ensino das relações biunívocas entre letras e sons. No entanto, é errado que o aluno permaneça na hipótese de que todas as relações entre letras e sons são biunívocas e não encontre no professor o auxílio necessário para superá-la. Além disso, as dificuldades no processo de alfabetização não derivam apenas da ortografia, mas também das diferenças entre fala e escrita. Assim, o que é difícil para algumas crianças pode não ser para outras. Mesmo que a letra B só represente o som /b/, há crianças que trocam, na fala, o som /b/ pelo som /p/. Se o professor só entender as relações entre letras e sons a partir de ortografia, não perceberá as dificuldades da criança.

Para Faraco (2005), é importante que o professor saiba que o sistema gráfico da língua portuguesa tem três características que precisam ser consideradas no processo de alfabetização:

- 1) Representação gráfica alfabética: as letras representam basicamente unidades sonoras, e não palavras, como pode ocorrer na escrita chinesa, ou sílabas, como na escrita japonesa. A escrita alfabética segue o princípio de que cada unidade sonora será representada por uma letra e de que cada letra representará uma unidade sonora.

2) Memória etimológica: o sistema gráfico toma a origem da palavra como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras, e não apenas as unidades sonoras que a compõem. Homem se escreve com H porque em latim a palavra *Homo* era grafada com H. O princípio da memória etimológica é uma das causas de a relação entre unidade sonora e letra não ser 100% regular. Nos casos em que a memória etimológica se faz presente é preciso memorizar a escrita correta da palavra ou consultar o dicionário.

3) Relativa neutralidade do sistema gráfico em relação à pronúncia. A neutralidade da escrita não é absoluta, pois quando se criou o sistema gráfico da língua portuguesa, certa variedade da língua foi tomada como referência. Por este motivo, existe certa proximidade entre a grafia e algumas pronúncias. Mas esta proximidade é relativa, de um lado devido à memória etimológica do sistema e, de outro, porque as formas de pronunciar se alteram ao longo do tempo, enquanto a grafia se mantém mais constante.

Embora o método fônico dê conta da primeira característica do sistema gráfico da língua portuguesa, que é o princípio da representação alfabética, não fornece bases sólidas para o trabalho do alfabetizador diante da relativa neutralidade do sistema gráfico em relação à fala. Para trabalhar a leitura das crianças, precisamos levar em consideração o modo como elas falam. Uma cartilha produzida para todos os falantes de um mesmo idioma não tem como contemplar todas as variações linguísticas possíveis deste idioma. Deste modo, as dificuldades ortográficas decorrentes do modo específico de fala de uma dada região ficarão de fora do processo de alfabetização. É possível que o professor, diante de um livro que visa abranger todo o passo a passo do processo de alfabetização, fique condicionado a não prestar atenção na fala de seus alunos, não contemplando suas dificuldades específicas. Seguirá a cartilha como se ela abarcasse todo o processo de ensino da escrita.

Há casos em que as dificuldades ortográficas existem para todos os falantes, como o emprego do S ou do Z. No entanto, há casos em que a dificuldade ocorre apenas para certo grupo dialetal. Um exemplo disso é o encontro consonantal com a letra L. Em algumas variedades rurais do português brasileiro ocorre a troca do L pelo R. Os falantes dizem [kra.ro] e não [kla.ro] e, para eles, saber quando o encontro consonantal é grafado com L ou com R é uma questão arbitrária. Em foz do Iguaçu, chama atenção o fato de que algumas crianças trocam o /š/, de xarope,

por /s/ de sapo. Dizem 'SAROPI' [sa.'rO.pi] ao invés de 'XAROPE' [š a.'r O.pi] e 'BORRASSA' [bo.'Ra.sa] no lugar de 'BORRACHA' [bo.'Ra. ša].

Para Faraco (2005), a mudança na pronúncia não é pré-requisito para a alfabetização, mas é desejável que ocorra mais tarde, uma vez que as populações tradicionalmente urbanas desprezam e desvalorizam as pronúncias rurais. A substituição não deverá ser resultante de uma imposição opressiva, mas de um processo pelo qual o aluno amadureça seu contato com a variedade linguística padrão.

Cagliari (2008) chama de "idioleto" a fala do professor que tenta reproduzir a escrita afastando-se demasiado da fala real. Há professores que chegam a dizer que todos nós falamos errado, pois deveríamos pronunciar sempre // ao final das palavras que terminam com a letra L, algo bastante distanciado da realidade linguística.

Segundo Faraco (2005), quando o professor produz uma pronúncia artificial para controlar as dificuldades dos alunos, afasta-os da estratégia correta, pois o aluno não poderá se orientar quando o professor não estiver presente.

Cagliari (2008) considera que o modo como os alunos falam pode servir de pretexto para o professor ensinar as diferenças entre fala e escrita, mostrar as diferentes formas dialetais e o motivo pelo qual se usa uma forma ortográfica convencionalizada.

A partir de Cagliari e Faraco podemos fazer uma crítica ao livro de Capovilla e Capovilla. O livro visa o método fônico, mas não dota os professores de conhecimentos fonéticos e fonológicos necessários para seguir a própria proposta do livro, que é o ensino das relações entre letras e sons. Os autores substituem o conteúdo de fonética e fonologia pelo método fônico, materializado em exercícios para os alunos, não ajudando o professor na reflexão sobre o sistema gráfico da língua portuguesa e suas relações com a fala real. Segundo Cagliari (2008, p. 23):

Os métodos valem para quem é capaz de se beneficiar deles e jamais substituem o conteúdo, do contrário se tornam fins em si mesmos, ou máquinas que produzem robôs e não seres dotados de capacidade de reflexão intelectual.

Assim, análises críticas mostram que o método fônico não contempla o princípio básico das relações não biunívocas entre fala e escrita. A escrita não é transcrição da fala não apenas devido aos problemas de ordem gramatical e

ortográfica, mas, principalmente, devido ao fato de que a fala viva sobre contínuas transformações. Como há apenas uma forma de grafar cada palavra, mas muitas formas de pronunciar, é necessário que o leitor se atenha ao contexto no qual está inserido o texto escrito a fim de que possa compreendê-lo. Ou seja, o significado da escrita pode ajudar o leitor a entender o texto, a despeito de suas diferenças em relação à fala. O método fônico, portanto, ao se pautar unicamente no código escrito, dificulta o próprio processo de compreensão da leitura. Nesta esteira, Bajard (2006) critica o método fônico pela ruptura que produz com o significado do escrito. De acordo com o autor, de modo semelhante às cartilhas, o método fônico posterga a compreensão para uma segunda etapa do processo de aprendizagem e produz a primazia da mecânica da escrita sobre o significado. Ao ser operada fora do significado, a leitura deixa de ser um ato de linguagem.

A metodologia fônica parte dos elementos simples rumo aos elementos complexos, como se o simples fosse também fácil. As etapas vão dos grafemas até o sentido, passando sucessivamente por sua transposição em fonemas, pela identificação da palavra, pelo domínio da frase e do texto. Nessa necessidade de extrair a 'pronúncia' antes 'do sentido', de 'decodificar' a palavra antes de compreendê-la, de dominar o sistema alfabético antes de atingir a compreensão, sempre a abordagem do sentido é relegada a uma fase posterior. O método adia o acesso à compreensão, obrigando a criança a cumprir tarefas mecânicas para atingi-la. Não é à toa que a criança dedicada apenas à decodificação - isto é, a uma atividade que opera fora de qualquer significado - apresenta dificuldades para elaborar o sentido, como o atesta a massa de analfabetos funcionais. (BAJARD, 2006, p. 503)

Em relação aos pressupostos linguísticos, Bajard (2006) critica o método fônico por remontar à concepção saussuriana que, embora seja muito importante para a descrição das línguas, não pode servir para as concepções de alfabetização. A fonologia de Saussure inaugurou um método endógeno para identificar os fonemas sem compará-los às unidades escritas. O fonema representa a menor unidade sonora que pode produzir uma diferença de sentido, não sendo a mesma coisa que letra. O peso que é atribuído à leitura de pseudopalavras no método fônico demonstra a equivocada confusão entre letras, sons e fonemas. Se para ler uma pseudopalavra o aluno não poderá recorrer a uma interferência contextual, como saberá escolher um dentre os outros possíveis sons que uma letra pode representar? Ou seja, no método fônico parte-se do pressuposto errôneo de que a escrita transcreve a fala, de que é possível uma leitura pura.

O método fônico recai no mesmo erro das cartilhas de alfabetização, ao produzir o primado do código sobre o sentido.

De acordo com Mortatti (2008), o método fônico em nada se difere dos métodos de marcha sintética, conhecidos no Brasil desde pelo menos o século XIX. Além disso, a autora mostra que o argumento de Capovilla e Capovilla contra o construtivismo não se sustenta. Embora oficializado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o construtivismo não se tornou uma unanimidade nas práticas docentes. Professores, conforme apontam várias pesquisas, continuam usando cartilhas, novas ou antigas, para alfabetizar. Assim, não tem sentido a afirmação dos autores de que o fracasso na alfabetização brasileira se deve à hegemonia construtivista.

O livro *Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística*, deixa entrever no subtítulo uma proposta unificadora de sentido, código e variações linguísticas no processo de alfabetização.

Em relação à linguística, entretanto, percebe-se que o livro não apresenta aos professores os conhecimentos fonéticos e fonológicos necessários para intervir nas dificuldades dos alunos. A proposta das autoras do livro, conforme já é anunciado no título, é a alfabetização linguística, o que abarca o ensino das relações entre letras e sons com observância das diferenças linguísticas entre os alunos e das diferenças entre a fala e a escrita. No texto aos professores não há uma explicação do que é alfabetização linguística ou uma reflexão sobre as variações dialetais e a alfabetização e as complexas relações entre letras e sons. O livro apresenta basicamente o método silábico de alfabetização. Na maioria das variações linguísticas as sílabas não são separadas na fala como são na escrita. São vários os exemplos que ilustram este fato. Por exemplo, em algumas variantes linguísticas, a palavra 'opção' sofre, na fala, um acréscimo do som /i/ entre os sons /p/ e /s/, sendo dita como /o.pi.sãw/. Ou seja, a palavra ganha uma sílaba a mais. Não será por acaso, portanto, se um aluno escrever *opisão*, ao invés de opção.

Cagliari critica o método silábico por não ajudar o aluno a entender as regras de decifração e escrita.

Descobrir regras de decifração (relação letra/som) e de escrita (relação som/letra) é uma estratégia para se alfabetizar com rapidez e segurança, deixando de lado o método das cartilhas, o famoso bá-bé-bi-bó-bu. Nessa atividade, o professor pode programar aulas e material fazendo o levantamento dos sons que as letras têm. Por outro lado, pode fazer um levantamento das letras que são usadas para representar um mesmo som. Escrever listas de palavras para mostrar as funções das letras será um

procedimento cotidiano. Os exemplos das listas servirão para uma discussão reflexiva sobre as relações entre letras e sons e demais fatos linguísticos, como a variação dialetal e a ortografia. Como resumo e conclusão das reflexões, o professor ajudará os alunos a formularem regras que expliquem os fatos considerados. (CAGLIARI, 2003, p. 138)

Levando em consideração que o ensino das relações entre letras e sons parte da análise da fala, o que necessariamente envolve lidar com as variações linguísticas como realidade, questiona-se a possibilidade de um livro didático ser constituído na perspectiva proposta por Cagliari e Faraco. A análise dos usos do livro didático permite observar como se conjugam, na prática cotidiana de ensino da leitura e da escrita, livro didático e ensino das regras de decifração e escrita, considerando-se que estas regras são menos fixas do que parecem, dadas as variações linguísticas.

Por fim, outro aspecto a considerar na análise comparativa entre os livros *Porta Aberta* e *Alfabetização fônica* concerne aos usos sociais e interativos da leitura e da escrita na nossa cultura, o que, conforme vimos no capítulo anterior, pode ser chamado de *letramento*.

3.4 O letramento e as variedades linguísticas nos livros *Alfabetização Fônica* e *Porta Aberta*

Segundo o Guia de livros didáticos do PNLD de alfabetização e língua portuguesa de 2010, um dos critérios de avaliação das coleções didáticas é a presença de variedade de gêneros e tipos de textos. As atividades devem levar os alunos a lerem e produzirem textos de diversos gêneros e tipos a partir dos usos sociais aos quais se destinam, e não em situações descontextualizadas. A inserção de textos em situações sociais contextualizadas é indicada nas concepções interacionistas de linguagem as quais, ou relativizam a importância do livro didático de alfabetização, ou apontam para a produção de livros didáticos que, diferentemente das cartilhas de marcha sintética, tragam uma diversidade de textos para serem trabalhados a partir de atividades que promovam a relação dialógica entre leitor e texto. Neste processo, são centrais as atividades envolvendo a produção de textos.

Geraldi (1997), a partir do interacionismo, considera a produção de textos orais e escritos o ponto de partida e chegada do processo de ensino e

aprendizagem da língua. O autor estabelece uma distinção entre a redação (produção de textos para a escola) e a produção de textos na escola. Quando o aluno produz textos na escola, ele tem o que dizer, tem razão para dizer e fala para um interlocutor que se constitui como sujeito, estabelecendo para isso algumas estratégias. Ou seja, escrever na escola significa escrever para valer. Um exemplo de redação, ou escrita descontextualizada, é a atividade na qual se solicita que as crianças inventem uma história a partir de gravuras existentes na cartilha. Este tipo de atividade tem como único propósito levar a criança a mostrar que sabe escrever. A produção de texto, ao contrário da redação, dirige-se à compreensão e à resposta de interlocutores reais. Produção de um jornal escolar, organização de conferência, exposição e debate de um tema e confecção de livros de história, são exemplos de projetos que podem se constituir como produções contextualizadas de textos.

Ora, na expectativa do professor, o que interessaria seria precisamente a história que, inventada a partir da gravura, valeria ser contada. No entanto, o convívio da criança com a escrita em cartilhas mostra-lhe gravuras e, sob elas, designações: desenhos de um balão, embaixo escrito BALÃO, desenho de um bolo, embaixo escrito BOLO... A cartilha, de passo em passo, vai mostrando a escrita como ilustração da gravura. Verificar isso não é tão difícil: basta entrar numa sala de aula destinada, enquanto espaço físico, a classes de alfabetização: numa porta, uma folha de papel onde está escrito PORTA; idem para as janelas; idem para os quadros (numa delas encontrei um espelho, com um papel ocupando parte do espelho, escrito ESPELHO). Que tem o aluno a dizer? O que sua experiência com escritas e escola, de modo geral, lhe mostrou? Ilustrar a gravura com o verbal. É o que faz nosso exemplo. A razão única que ele pode encontrar para escrever alguma coisa (já que é preciso escrever... a professora "pediu") é mostrar que sabe escrever (o que é um contra-senso, afinal está na classe para aprender a escrever). Assim, tanto a razão para dizer, quanto o que dizer se anulam. (GERALDI, 1997, p. 138-139)

A leitura, quando assentada na interação, e não na autoridade, faz parte de um processo de produção, o que não significa pragmatismo, mas sim engajamento contextualizado em relações interlocutivas. A leitura também é dialógica, pois o leitor assume uma postura de compreensão ativa, uma vez que sabe os motivos pelos quais lê. Geraldi (1997) critica os livros didáticos que, em geral, abrem suas unidades com textos que não respondem a interesses mais imediatos dos alunos. Nestes, as atividades reificam a leitura, uma vez que os alunos lêem apenas o que é legitimado por uma autoridade externa, e não para buscar respostas às questões próprias.

Geraldi (1997) destaca quatro exemplos de relações de ensino e aprendizagem que se centram na leitura dialógica: a *leitura-busca-de-informações*, a *leitura-estudo-de-texto*, a *leitura-pretexoto* e a *leitura-fruição*.

A *leitura-busca-de-informações* é uma relação na qual o leitor pergunta ao texto. Quando o leitor confronta o autor, tentando retirar do texto tudo o que ele possa fornecer, trata-se de uma *leitura-estudo-de-texto*. Na *leitura-pretexoto*, o objetivo é usar o texto para a produção de outras obras. O leitor pode, ainda, buscar o texto carregado de histórias para estabelecer com ele uma relação pela gratuidade do diálogo. Trata-se, neste caso, de uma *leitura-fruição*.

Em relação à *leitura-pretexoto*, Geraldi destaca que ela pode ser um mal ou não, pois pode obstaculizar a relação mais dialógica com o texto quando é estabelecida de formas cristalizadoras.

A leitura-pretexoto não me parece em si um mal (aliás, haverá uma leitura sem pretexoto?), sob pena de um endeusamento do dito e, por ricochete, a decretação de sua morte na imobilidade de ser o que é, sem predicativos. Evidentemente, há pretexotos que, não por serem pretexotos, se ilegítimam. Talvez o melhor exemplo disto seja a utilização do texto que, na escola, se faz para a discussão da sintaxe de seus enunciados. A ilegitimidade não me parece surgir do estudo sintático em si, mas da cristalização de tais análises que se não apresentam como possíveis mas como verdades a que só cabe aderir, sem qualquer pergunta. Qualquer texto, oral ou escrito, nos oferece ocasião para tentar descobrir os mecanismos sintáticos da língua; e esta não é portanto a questão. O problema está em que não é a descoberta de tais mecanismos que funciona de fato como pretexoto. É a mera incorporação de explicações sintáticas já prontas que ilegítimam esta atitude de uso do texto. (GERALDI, 1997, p. 173-174).

A leitura na alfabetização torna-se mais complexa. Como estabelecer relações dialógicas com o texto quando o aluno ainda não domina o código escrito? Para responder a esta questão, é preciso, em primeiro lugar, reportar-se à própria concepção de código.

Blanche-Beneviste (2004) aponta para as limitações da concepção de escrita como código instrumental sem existência autônoma, cuja função é transpor a língua sem influenciá-la. Segundo a autora, o conceito de código foi adaptado do Alfabeto Fonético Internacional (IPA), elaborado em 1925 por linguistas na Conferência de Fonética celebrada em Copenhague, com o objetivo de fazer a notação das línguas. Após a conferência, novos sinais foram sendo incorporados, na medida das necessidades surgidas. O princípio fundamental do IPA é que cada unidade sonora da língua corresponde a apenas um sinal gráfico.

Na escrita, ao contrário do alfabeto fonético, nem todos os sons da fala são conservados. Por exemplo, usamos a letra 'D' para escrever 'dia' e 'dedo', sendo que a pronúncia do som da letra 'D' é diferente no início destas palavras em certas variações linguísticas do português falado no Brasil.

Adultos alfabetizados sabem como escrever devido ao conhecimento que têm da escrita. Entretanto, as crianças em processo de alfabetização produzem escritas erradas justamente por tentarem transcrever a fala. Ou seja, crianças em processo de alfabetização tendem a utilizar o alfabeto como se estivessem operando com os símbolos do IPA. Por este motivo, produzem escritas que se aproximam do modo como falam, como por exemplo, "elefati", ao invés de "elefante".

A escrita não reflete a pronúncia de todas as variantes linguísticas e também não corresponde exatamente à pronúncia de ninguém. Por esta razão, em todas as regiões ocorrem dificuldades ortográficas para quem escreve confiando no ouvido. Ou seja, o exame atento da língua mostra que ela não é homogênea.

Na realidade, com frequência se percebe o acesso à escrita como o acesso, pelo menos simbólico, à capacidade de transcender as diferenças regionais; seria como conseguir uma imagem da língua geograficamente homogênea. Contudo há algo mais. A escrita não só conserva indícios das diferenças de pronúncias atuais como também das pronúncias mais antigas, que já caíram em desuso. Portanto, também proporciona uma imagem historicamente homogênea. (BLANCHE-BENVENISTE, 2004, p. 15-16)

Para a autora, conceber a escrita como *código* significa reduzi-la a um simples instrumento de codificação da oralidade. Na verdade, a escrita não codifica a fala como o faz o alfabeto fonético. Além disso, a função da escrita não se encerra na transposição do oral, uma vez que, na cultura das sociedades letradas, ela desempenha uma diversidade de papéis, os quais podem ser explorados desde o início do processo de alfabetização.

Anne-Marie Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p. 9), colocam questões de outra ordem sobre as relações entre código e sentido:

Se uma criança que lê em voz alta hesita, engana-se, é porque ela conhece mal o código ou porque não compreende (ou não sabe) aquilo de que se trata? E se lhe ensinamos a decifrar, sílaba por sílaba, palavra por palavra, o sentido não se torna mais incompreensível?

Segundo os autores, a capacidade de ler ultrapassa a capacidade de decifrar, de modo que o trabalho com a compreensão da escrita deve começar antes do obstáculo do código ser transposto e prosseguir para além da sua aprendizagem.

(...) Saber decifrar, saber reconhecer palavras direta ou indiretamente não fornece (infelizmente!) a chave de todos os textos escritos, mesmo quando é, evidentemente, uma competência necessária. A incapacidade de dominar o código alfabético impede de ler, impedindo de chegar na mensagem e de identificar seus termos. Em compensação, as dificuldades de compreensão existem (quer se trate de compreender as histórias cantadas ou lidas, orais ou escritas, mas também filmes, discussões, esquemas, demonstrações), qualquer que seja o grau de competência a que chega um receptor. (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 114)

Compreender um texto não significa apenas decifrar, mas tomar consciência dos usos da escrita a partir de vivências em torno do texto. Isto significa que os conhecimentos são construídos pela criança dentro da experiência do mundo no qual ela se move, age e se comunica. Por isso é importante que a criança tenha oportunidade para falar sobre situações cotidianas que vivencia e que se constituem como pano de fundo para muitos escritos, relacionados com o bairro, a escola, a comunidade e a família.

A ideia de que para compreender um texto escrito é preciso ter concluído a aprendizagem da decodificação serviu de argumento para embasar a transferência do trabalho sobre o sentido do texto para depois do período de aprendizagem dos mecanismos de decodificação. O foco na decifração levou a crer que uma vez dominado o código, se teria acesso a todos os tipos de texto. O único limite para o acesso ao texto seriam a inteligência do leitor e seus conhecimentos prévios. Assim, para a leitura de textos em classes nas quais os alunos estão em processo de aprendizagem do domínio da escrita formal, Anne-Marie Chartier, Clesse e Hébrard (1996) sugerem um trabalho que unifique código e sentido. Para isso, é preciso recorrer à relação existente entre o texto e a vida cotidiana da criança, levando-a a observar, formular hipóteses, comparar e questionar. Ou seja, antes de dominar o código a criança já pode formular hipóteses e estabelecer relações com os textos escritos. Na escola podem ser organizadas atividades diversas envolvendo textos escritos, como, por exemplo: montar uma biblioteca; observar os escritos dos espaços urbanos e discutir as características e funções de textos com os quais as crianças convivem cotidianamente em suas casas (bulas de remédios, rótulos e

placas, dentre outros). Estes textos podem ser lidos em voz alta pelo professor ou pelos alunos coletivamente.

Na leitura em voz alta pelo professor, a compreensão é trabalhada em atividades que levam a criança a construir representações mentais e relatar textos através de desenhos ou da oralidade. A criança pode restituir o texto pelo desenho, o que a ajudará a progredir no código de representação gráfica.

Quando ainda não dominam o código, as crianças podem construir hipóteses sobre o que está escrito. Para isso, podem confrontar as características do texto com os elementos que já conseguem ler, como, por exemplo, a letra inicial.

Assim, as perspectivas interacionistas de linguagem salientam a importância do trabalho com textos no ensino da língua. Em consonância com estas perspectivas, Anne-Marie Chartier, Clesse e Hébrard (1996) lançam luz ao debate sobre como trabalhar com textos no início do processo de alfabetização, quando as crianças ainda não dominam o código escrito.

Além de ressaltar a importância de trabalhar o texto em situações sociais e contextualizadas, o Guia do PNLD também destaca a variedade de gêneros textuais. O que seriam gêneros textuais? Importa destacar aqui o que significa gênero textual a partir da abordagem dialógica da linguagem de Bakhtin, autor que fundamenta as concepções interacionistas de linguagem e ensino.

Bakhtin (2003) define gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, utilizados em cada esfera de utilização da língua. O autor distingue dois tipos de gêneros, os primários (simples) e os secundários (complexos). Em cada época a escrita é marcada pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos) e primários (tipos de diálogo oral, cartas, linguagem das reuniões sociais, círculos, linguagem familiar, cotidiana). Os gêneros secundários surgem nas comunicações mais complexas e no âmbito de ideologias mais formalizadas e especializadas, aparecendo, principalmente, nas formas escritas.

As relações entre gêneros primários e secundários e a formação de novos gêneros não são processos estanques, pois sofrem mudanças ao longo da história. Muitos gêneros nascem do hibridismo entre outros gêneros, de modo que os primários podem vir a compor os secundários. Por exemplo, quando a literatura retrata a cultura popular, recorre também aos gêneros primários do discurso das camadas populares.

Embora ignoremos sua existência teórica, na prática temos um repertório de gêneros do discurso orais e escritos que usamos com segurança e destreza. A língua materna nos é dada e o mesmo ocorre com os gêneros do discurso. A língua materna não é aprendida em dicionários e gramáticas, mas através de enunciados concretos, que reproduzimos nos atos de comunicação verbal com os indivíduos que nos rodeiam.

Existem gêneros mais padronizados, mas também os mais criativos. Por exemplo, comunicações oficiais são mais padronizadas, a passo que os gêneros literários são mais criativos. Entretanto, a criatividade sempre exige um bom domínio dos gêneros. Existem pessoas que, a despeito de dominarem magnificamente a língua, sentem-se desamparados em certas esferas da comunicação verbal por não dominarem na prática certas formas de gêneros. Por exemplo, uma pessoa pode dominar bem certo gênero cultural ou artístico, mas, em uma conversa social, ser mais calada ou desajeitada. Isto não ocorre por pobreza de vocabulário ou estilo, mas por inexperiência de tomar a palavra no momento certo, começar e terminar no tempo certo ou falta de conhecimento sobre o todo do enunciado.

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. (BAKHTIN, 2003, p. 304).

Cada um dos gêneros do discurso, em cada área de comunicação verbal, tem sua concepção de destinatário do discurso. Toda época tem seus gêneros e enunciados que servem de norma. São obras literárias, ideológicas e científicas nas quais as pessoas se apoiam. Pelo estabelecimento de relações entre gêneros primários e secundários e pelo estudo do processo histórico da formação do gênero secundário é possível estudar a correlação entre língua, ideologias e visão de mundo.

Rodrigues (2005) explica que em Bakhtin a ideia de *'tipos'* de enunciados não resulta de uma taxionomia ou princípio de classificação científica, mas sim de uma tipificação social de enunciados, os quais apresentam algumas características comuns, relativamente estáveis e reconhecidas pelos interlocutores. Por um lado os gêneros apresentam certas características comuns, não sendo enunciados individuais, mas, por outro lado, não é a forma em si que define o gênero, de modo

que é apenas nas situações de interação que se torna possível aprender a constituição e o funcionamento dos gêneros, os quais se formam historicamente nas atividades humanas e nas situações sociais.

Faraco e Tezza (2003) destacam que os gêneros estão sempre se atualizando em um movimento contínuo entre dado e criado, continuidade e permanência, como, por exemplo, a coexistência entre carta e email, não tendo este último extinguido aquela. Os gêneros são constituídos dialeticamente e passam a exercer certo efeito normativo sobre as interações, tornando-se modos sociais de dizer, derivados de modos de significar o mundo.

Os diferentes gêneros textuais podem ser transformados a partir do processo de escolarização. Ao investigar a apropriação da literatura infantil por livros didáticos de alfabetização, Soares (2001b) explica que quando a escola toma a literatura para si, faz dela uma literatura escolarizada. Isto pode ocorrer tanto pela produção de uma literatura com finalidades didáticas, quanto pelo uso da literatura infantil para ensinar conteúdos escolares, como, por exemplo, normas de ortografia e gramática.

Como o próprio surgimento da escola está ligado com a constituição de “saberes escolares”, todos os conhecimentos e conteúdos que passam pela escola são, de certo modo, escolarizados, sem que isto seja algo negativo por si só. Sendo a escola um lugar onde os fluxos das tarefas e das ações são formalizados em procedimentos de organização e ordenação do espaço e do tempo, não há como evitar que os saberes na escola se tornem “saberes escolares”. A escola é um local de ensino com características peculiares, onde alunos são reunidos em um mesmo espaço e o tempo é organizado de modo a que os conhecimentos e atividades ocorram dentro de um determinado nível de divisão e gradação. Para dividir e graduar o tempo, as séries, os anos, as classes, os currículos e as disciplinas tornam-se instrumentos importantes.

Assim, sendo a escola um espaço tão peculiar, não há como evitar que nela os conhecimentos se tornem escolarizados. No entanto, conforme defende Soares (2001b), esta escolarização pode acarretar em desfiguração, falseamento, deturpação, distorção ou falsificação do conhecimento.

Ao ser transportado do livro de literatura infantil para o livro didático, o texto tem de sofrer, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto livro

didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes. Se a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade do texto. (SOARES, 2001b, p. 37).

Soares (2001b) denomina de “má escolarização” a inserção, em livros didáticos, de fragmentos de textos maiores em substituição a textos integrais, de modo a prejudicar a compreensão do sentido. A autora considera admissível a colocação de trechos de obras em livros didáticos, contanto que a textualidade seja mantida.

Nos dois livros analisados a fragmentação de textos foi encontrada.

No livro de *Alfabetização fônica*, na página 130, é apresentado o seguinte trecho da história de Sônia Junqueira, intitulada *O susto do periquito*:

Q
 O periquito Quito andava pela mata.
 Ele procurava, aqui e ali, alguma coisa para beliscar.
 E encontrou.
 Encontrou lascas de queijo, uns farelos de quindim, pedacinhos de quiabo e meio quilo de quirera.
 Quito comeu tudo. Encheu a pança.
 Sônia Junqueira. *O susto do periquito*. São Paulo: Ática, 1998, p.3-4.

Neste trecho, observamos que os autores substituem o título ‘*O susto do periquito*’, pela letra Q, que é trabalhada a partir do texto. Uma história de literatura infantil, com início, meio e fim, é aqui transformada em um amontoado de frases visando o ensino da ortografia. O susto do periquito, - parte mais importante da história, uma vez que aparece no verdadeiro título -, é suprimido. O título da história e o nome da autora aparecem no final do texto e, só por isso, sabemos que se trata de um trecho de um livro de literatura infantil.

No livro *Porta Aberta* são encontrados 18 trechos de poemas e histórias. No entanto, os trechos mantêm determinado sentido, como no exemplo abaixo:

ZEBRINHA
 Coitada da zebra!
 É tão pobrezinha,
 Só tem uma roupa
 A coitadinha!
 Dorme de pijama,
 Pijama de listrinha,
 E passa dias inteiros

Vestida de pijaminha.

(Trecho)

Wania Amarante, *Cobras e Lagartos*. Belo Horizonte: Miguilim, 1983. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2008), p. 136).

Outra má escolarização da leitura apontada por Soares (2001b) aparece em textos escritos pelos autores dos livros didáticos visando o ensino de determinado conteúdo. Este problema não foi encontrado no livro *Porta Aberta*. Entretanto, no livro *Alfabetização fônica*, foram encontrados diversos textos escritos pelos autores. O texto abaixo, escrito pelos autores para trabalhar a letra X, é um exemplo.

Vovô Xavier jogava xadrez com seu xará, o xerife, quando levou um xeque. Então foi buscar a xepa para o jantar: xinxim, xerém, maxixe, abacaxi e mexerica.

Enquanto cuidava da netinha Xuxa, seu xodó, vovó Xênia costurava um xergão e ouvia um xaxado, mas acabou indo à sala molhar o xaxim de xiquexique.

Depois de fazer xixi, a baixinha Xuxa, que é muito xereta, deixou o xererê e a bexiga de lado e foi mexer na xícara de xarope de ameixa do vovô Xavier. Quando a vovó Xênia percebeu... já era tarde demais!

- Xi! Puxa vida! – disse vovó Xênia, que não gosta nada de desleixo.

A xeretinha tinha virado a xícara de xarope no xale xadrez, que foi para o lixo.

Mas quando viu o xale, em vez de xingar, vovó Xênia sorriu e fez a faxina.

Texto criado especialmente para esta obra. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2005, p. 63).

Na perspectiva da linguística textual, conforme explicitado por Massini-Cagliari (2001), pode-se afirmar que o texto não é coerente. Os propósitos não ficam claros. O leitor não tem como saber qual a relação do jogo de xadrez de vovô Xavier com a arte da menina Xuxa, pois falta um elemento coesivo que ligue os dois acontecimentos. Outras questões surgem ao leitor: o que Xuxa fazia com um xererê enquanto fazia xixi? Usava-o como papel higiênico? Xuxa vestia um xale onde derrubou xarope ou derrubou xarope em outro xale? Por que a vovó sorriu ao ver o xale no lixo se não gostava de desleixo? Além disso, se o professor não oferecer explicações, o texto poderá soar ininteligível para a criança que não sabe o que é xepa, xergão, xaxado e xererê. Isto não se constituiria um problema se o texto apresentasse uma narrativa com desencadeamento coerente de ações, o que não ocorre. Outro problema de coerência textual é o não pertencimento a nenhum gênero específico. O texto não tem a sonoridade fluida e o recurso ao humor dos trava-línguas, nem o sentido que cabe a uma narrativa. Trata-se apenas de um texto voltado para o ensino da letra X, que nem mesmo título tem.

Muitos dos textos do livro *Alfabetização fônica* apresentam problemas de coerência e coesão, assemelhando-se às cartilhas de alfabetização. Conforme aponta Amâncio (2002), textos cartilhescos geralmente não têm nexos ou sentido, além de apresentarem excesso de repetições e artificialidade da linguagem.

Tanto a escrita de textos pelos autores de livros didáticos, quanto a inadequada fragmentação de textos, podem levar a criança a construir ideias errôneas. Seguindo modelos propostos em livros didáticos, a criança poderá se sentir autorizada a escrever histórias sem sentido, sem final e contraditórias. A má escolarização da leitura pode ocorrer na formulação de exercícios e atividades a partir de textos.

Segundo Franchi (1998) as crianças utilizam textos de cartilhas como modelos para produzirem suas redações. Com isso, produzem escritos marcados pela repetição de palavras e substituição da pontuação pelo emprego de conectivos, como 'que' e 'daí'.

De acordo com Massini-Cagliari (2001) muitos dos textos de cartilhas apresentam problemas de coerência e coesão textual. A coerência e a coesão são objetos de estudo da linguística textual, disciplina que surgiu na década de 1960 com a preocupação de descrever os fenômenos sintáticos e semânticos entre enunciados.

A coerência está ligada com a interlocução, envolvendo, por exemplo, a intenção comunicativa e os destinatários do texto. Por sua vez, a coesão está no nível formal do texto e alude ao emprego de recursos coesivos, ou seja, aos elementos do texto que fazem referência a outros ou que estabelecem ligações entre os enunciados. São desprovidos de coesão os textos que se apresentam como uma sequência de palavras e frases não relacionadas entre si.

Os textos que carecem de coesão e coerência se apresentam como um conjunto aleatório de frases sem ligação umas com as outras e sem propósito de comunicar ou significar algo. Ao ingressarem na escola, o contato com os textos cartilhescos como modelos únicos de escrita, leva as crianças a desenvolverem noções erradas acerca da coerência e da coesão textual.

Soares (2001b) destaca que os exercícios a partir da literatura infantil, em geral, não condizem com a análise do que é essencial nestes textos, como a linearidade, os recursos de expressão e o uso estético da linguagem envolvendo analogias, comparações, metáforas e identificação de recursos estilísticos e

poéticos. Ou seja, os exercícios transformam o texto literário em um texto para ser estudado, centrando-se mais na informação que veiculam do que no modo literário como veiculam. Soares (2001b) identifica quatro tipos de exercícios que não se centram no literário: localização de informações a partir de perguntas cujas respostas encontram-se no texto, exercícios moralizantes, perguntas vagas sobre a opinião dos alunos, e exercícios de metalinguagem (gramática e ortografia). Geralmente, o livro do professor traz marcada a resposta considerada correta.

Ao criticar o modo como os livros didáticos escolarizam a literatura infantil e juvenil, Soares (2001b) lança luz ao entendimento de como a leitura de qualquer outro gênero textual pode vir a ser mal escolarizada. Outros textos podem sofrer distorções quando são transportados para o livro didático. No entanto, isto ocorre mais pelos exercícios e atividades que são propostos a partir dos textos.

Tanto no livro *Porta Aberta*, quanto no livro *Alfabetização fônica*, foi encontrada predominância de atividades de localização de informações no texto e de metalinguagem.

Por exemplo, as informações veiculadas em uma embalagem servem para descrever determinado produto ou alimento e informar sobre data de validade, marca, local onde foi produzido, composição e possíveis contra-indicações. No livro *Porta Aberta*, há uma atividade na qual são mostradas fotos de embalagens de café, sabão em pó, leite em pó, pasta de dentes e esponja de aço. Do modo como aparecem os produtos nas fotos, as informações contidas nas embalagens não podem ser lidas. Além disso, a atividade não discute a importância e a função das embalagens, mas somente pede que o aluno marque com um X as embalagens que já consegue ler. No livro do professor há uma sugestão de atividade que consiste em classificar embalagens trazidas de casa pelas crianças.

Entretanto, cabe destacar que há uma grande diferença entre o livro *Porta Aberta* e o *Alfabetização fônica*. No segundo, só são encontradas atividades de produzir textos a partir de gravuras e, a única atividade que remonta os usos reais da leitura e da escrita é a proposta para que as crianças executem a receita de um doce. No livro *Porta Aberta*, embora sejam poucas as propostas de atividades visando a produção criativa de textos, são encontradas algumas que remontam os usos sociais da leitura e da escrita, como a proposta de organização de um recital e de uma biblioteca e a escrita de bilhetes.

Em relação à exploração de recursos estilísticos de textos literários, são encontrados poucos exemplos no livro *Porta Aberta* e nenhum no livro *Alfabetização Fônica*. Por exemplo, no livro *Porta Aberta*, há perguntas sobre os significados de metáforas, sentidos figurados e construções estilísticas do autor. Um texto literário de Sérgio Capparelli sobre o anúncio de um jornal oferecendo uma casa de cachorro à venda no valor expresso em ossos é seguido pelo questionamento do motivo pelo qual o título do texto é '*Zoojornal*'.

A reescrita criativa de textos também é proposta no livro *Porta Aberta*. Por exemplo, em uma atividade é apresentada a capa do livro de literatura infantil '*Winnie, a feiticeira*', escrito por Korky Paul e Valerie Thomas, cuja leitura é sugerida. A partir disso, é proposta a seguinte atividade:

Winnie morava numa casa preta por fora e por dentro. Os tapetes eram pretos. As poltronas eram pretas. Até o banheiro era preto. O problema de Winnie era o fato de seu gato também ser preto. Como enxergá-lo?

Pinte como ficou o gato depois da:

- Primeira mágica.
- Segunda mágica.

Responda oralmente: imagina que uma convenção de bruxas proíba que elas tenham gatos que não sejam pretos. De que outra forma Winnie pode resolver seu problema?

(CARPANEDA, BRAGANÇA, 2008, p. 227).

Em uma primeira análise, pode-se concluir que no livro de Capovilla e Capovilla há primazia do ensino do código, enquanto o *Porta Aberta* contempla mais o letramento.

No livro *Alfabetização fônica* textos são utilizados apenas para trabalhar o ensino das relações entre letras e sons, em atividades de circular letras, completar palavras e responder questões de localizar informações. As atividades de produção textual são poucas, visando mais a escrita de frases e de listas de palavras. A alfabetização é reduzida a um código, de modo que o livro passa ao largo das contribuições dos debates acerca das concepções de linguagem e não dá conta do letramento, ou seja, da dimensão social, cultural e interativa da leitura e da escrita. A oralidade só é trabalhada nos exercícios de consciência fonológica, e não na inter-relação com os contextos de letramento.

O *Porta Aberta*, embora também traga atividades de ensino do código, especialmente frisando as sílabas, contempla mais atividades envolvendo os usos sociais da leitura e da escrita e textos diversos, como histórias em quadrinhos, cartas, bulas de remédios, histórias e contos.

Cabe questionar se, nas suas práticas, as professoras conseguiram conciliar as atividades de letramento e ensino das relações entre letras e sons. Cabe questionar também como os livros didáticos foram utilizados no ensino das relações entre letras e sons e nas atividades de letramento.

3.5 O livro didático diante das relações entre código e significado

As professoras Ana e Lúcia consideraram tanto o *Porta Aberta*, quanto o *Alfabetização fônica*, bons livros didáticos de alfabetização. Lúcia notou diferenças entre os dois livros. Considerou o *Porta Aberta* uma cartilha melhorada e, o *Alfabetização fônica*, um livro voltado para o ensino dos sons, cuja novidade seria a forma de organizar as atividades. Ana destacou como ponto positivo a seleção de textos curtos do *Porta Aberta*, uma vez que os alunos, quando recém alfabetizado “perdem o raciocínio” durante a leitura.

A análise dos dois livros aponta que o *Porta Aberta* inclui mais o letramento e os usos sociais, interativos e comunicativos da leitura e da escrita do que o *Alfabetização fônica*. Exercícios envolvendo as relações entre letras e sons são contemplados em ambos os livros, mas com propostas supostamente diferentes. No *Porta Aberta*, o subtítulo sugere a alfabetização linguística como concepção do ensino das relações entre letras e sons. No entanto, os exercícios do livro se assemelham mais ao método silábico de alfabetização. Por sua vez, o *Alfabetização fônica* parte de uma proposta na qual, marcadamente, é valorizado o ensino dos sons das letras.

Segundo Lúcia, o professor que não tem conhecimento suficiente sobre o método fônico usa o livro *Alfabetização fônica* reproduzindo o método silábico. Isto ocorre, segundo ela, porque o professor nem sempre tem conhecimento sobre os sons das letras. Embora Lúcia esteja certa ao afirmar que método fônico não é a mesma coisa que método silábico, é possível encontrar no livro *Alfabetização fônica* algumas atividades que enfatizam a silabação. Várias atividades do livro propõem a junção de vogais e consoantes para formar sílabas e observar o som resultante.

Oliveira (2010), defensor do método fônico, criticou os 19 livros didáticos de alfabetização distribuídos às escolas em 2010 pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pela ausência de ensino das relações entre letras e sons. Entretanto, o que se percebe na análise do livro *Porta Aberta*, que está entre os 19 do PNLD de 2010, é que ele traz sim atividades voltadas ao ensino das relações entre letras e sons. O *Porta Aberta* se difere do *Alfabetização fônica* porque traz mais atividades de letramento. Entretanto, em ambos, as relações não biunívocas entre letras e sons são ensinadas como questões de ortografia, não sendo mencionadas as diferenças entre fala e escrita.

Os dois livros passam ao largo das contribuições da alfabetização linguística, cuja proposta parte da relativa neutralidade da fala em relação à escrita. Assim, em ambos os livros há uma tendência à homogeneização da linguagem. Isto é especialmente problemático na realidade brasileira, marcada pelas múltiplas variedades linguísticas. Bagno (2003), a partir da sociolinguística, emprega o termo “variedade” para designar as características linguísticas (fonéticas, morfossintáticas, lexicais, dentre outras) de um determinado grupo de falantes.

Em Foz do Iguaçu, cidade de tríplice fronteira, a variedade linguística é uma realidade. Santos (2004), a partir da etnografia escolar, investigou as práticas discursivas, a construção e a visibilidade das identidades ‘*brasiguaias*¹⁷’ no contexto escolar de Foz do Iguaçu. A autora observou, no contexto da escola, os brasiguaios que têm como língua materna o português, o alemão ou o italiano (muitos brasiguaios são descendentes de alemães ou italianos), e foram alfabetizados em espanhol no Paraguai (onde também a língua guarani faz parte do programa escolar) e, depois, vieram estudar em uma escola no Brasil.

Segundo Pires, não há diferenças significativas entre a fala dos alunos que vivem ou viveram no Paraguai e estudam no Brasil e dos alunos brasileiros. Entretanto, os alunos muitas vezes sofrem críticas pelo modo de falar, pois, tanto os brasileiros, quanto os brasiguaios, têm a mesma origem rural. Mesmo os que vivem na zona urbana não se diferenciam neste aspecto, dadas as características rurais do município.

¹⁷ *Brasiguaios* é a denominação da população com nacionalidade brasileira e paraguaia. A dupla nacionalidade pode ter motivos diversos: ter nascido, ser estudante ou trabalhador em um país e morar no outro ou ter um dos pais brasileiros e outro paraguaio.

A conclusão da autora corrobora o observado nesta pesquisa. A partir de concepções estruturalistas de linguagem, se afirmaria aqui que os alunos de Foz do Iguaçu falam em desacordo com as normas da língua culta. Entretanto, a partir da concepção interacionista aqui adotada, o conceito de 'norma' torna-se problemático.

De acordo com Bagno (2003), a *norma culta* da língua pode ser entendida como *normatividade* e como prescrição da língua por gramáticos inspirados na literatura clássica. Nesse sentido, a *norma culta* da língua é uma verdade imutável que, presa à escrita literária, estabelece rígida distinção entre fala e escrita. Por outro lado, a *norma culta* pode ser entendida como a *descrição do normal*, ou seja, como atividade linguística dos falantes cultos com vivência urbana e escolaridade superior. A língua, neste sentido de norma culta, se sujeita a transformações ao longo do tempo e se manifesta na fala e na escrita.

Segundo Bagno (2003), chamar a língua dos falantes plenamente escolarizados de *norma culta* é tão problemático quanto conceber a língua a partir das gramáticas prescritivas. Por exemplo, no Rio Grande do Sul, não são poucos os falantes escolarizados que empregam o "tu", no lugar de "você", sem que procedam à conjugação dos verbos prescrita pelos gramáticos. Falam, por exemplo, "tu fez", no lugar de "tu fizeste". Ora, por qual motivo este desacordo com o normatizado pela gramática é considerado erro menos crasso do que falar "eu ponhei", no lugar de "eu pus"?

Bagno (2003) mostra que, quanto menos prestigiado socialmente é um indivíduo, mais erros os membros das classes privilegiadas encontram em sua fala. Usa-se, para avaliar a língua, dois pesos e duas medidas, pois o que se avalia não é a língua das pessoas, mas sim as próprias pessoas. Por este motivo, tratar das variantes linguísticas é uma questão de estabelecer relações entre língua e sociedade, o que é um problema da sociolinguística.

Para evitar as noções estereotipadas de cultura e norma, Bagno propõe o emprego da palavra '*prestígio*', pois o que está em jogo não é a língua propriamente dita, mas sim o prestígio dos falantes. O prestígio social não tem relação com qualidades intrínsecas, com algum tipo de beleza natural. O prestígio é uma construção ideológica, pois é considerado bonito o que vem das classes dominantes e, tudo o que não se encaixa nesse modelo, passa a ser considerado feio ou deselegante. Para designar as variedades linguísticas que caracterizam grupos

sociais desprestigiados, Bagno propõe que seja empregada a expressão '*variedades estigmatizadas*'.

A perspectiva aqui adotada é a de Bagno devido às próprias exigências da etnografia. Partindo do pressuposto de que a etnografia é o entendimento do significado do outro, conforme Erickson (1989) postula, não há como acessar o significado do outro pela negação do outro. Segundo Bagno (2003), não somos meros usuários da língua, pois ela não está fora de nós, mas faz parte da nossa própria materialidade, sendo constitutiva da identidade individual e social.

No caso da alfabetização, negar a fala do outro significa colocar-se em uma posição de idealização da língua. Admitir que a escrita não transcreve a fala, não significa afirmar a inexistência das relações entre fala e escrita. Se, por um lado, a escrita é relativamente neutra em relação à fala, por outro, ela também não é alienada, separada, da fala. Do ponto de vista da significação, a escrita na sociedade letrada é, assim como a fala, um meio de interação. Do ponto de vista do código, a escrita representa os sons da fala em relações que, embora não sejam biunívocas, uma vez que ninguém fala como se escreve, também não são totalmente arbitrárias, uma vez que existem princípios e regras, como o alfabeto, os valores sonoros das letras e as relações entre letras e sons. As relações entre letras e sons apresentam variedades não somente devido à ortografia, mas também devido à fala concreta e viva do cotidiano.

Fazia parte da turma da professora Lúcia um aluno que havia estudado no Paraguai, conforme já relatado no capítulo anterior. O mesmo encontrava-se em defasagem entre idade e série, pois, aos 12 anos, estava no primeiro ano do ensino fundamental. Este aluno, aqui chamado de Fabrício, atingiu os objetivos do primeiro ano ao final do ano letivo. Embora falasse português, aparentemente sem acento espanhol, Fabrício falava algumas palavras em espanhol, como "*lechuga*", no lugar de alface, e "*lunes*" no lugar de segunda-feira. Fabrício, assim como alguns outros alunos, também trocava o /š/, de xarope, por /s/ de sapo na fala. Fabrício é, aqui, só um exemplo mais evidente das variações linguísticas encontradas nas salas de aula de Lúcia e Ana.

Os alunos de Lúcia e Ana mostram que a heterogeneidade da língua é a realidade, enquanto a visão homogênea da língua, expressa principalmente no livro *Alfabetização fônica*, é apenas um ideal. Entender como é utilizado o livro didático de alfabetização é, de certo modo, compreender como se conjugam, no interior da

sala de aula, a realidade da língua e a língua ideal prescrita no livro didático. Subjaz a esta questão a problemática das relações entre homogeneidade e heterogeneidade, já anteriormente anunciada. Pode o livro didático homogeneizar as práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita diante da heterogeneidade da sala de aula?

Nos capítulos 4 e 5, esta discussão será aprofundada a partir dos relatos das observações dos usos dos livros didáticos de alfabetização nas classes das professoras Ana e Lúcia.

Assim, os próximos capítulos são dedicados à descrição dos modos como as professoras alfabetizaram e os papéis desempenhados pelo livro didático neste processo.

4 OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Para situar os espaços ocupados pelo livro didático no início do processo de alfabetização, foi realizado um cotejo entre livro didático e práticas docentes. Como as professoras iniciam o processo de alfabetização? Como os livros didáticos introduzem a alfabetização? As professoras introduzem a alfabetização usando os livros didáticos?

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a análise dos usos dos livros didáticos no início do processo de alfabetização nas aulas de Lúcia e Ana. Para entender o contexto dos usos do livro didático fez-se necessário recorrer ao processo de alfabetização na sua totalidade.

As análises foram feitas com base nas observações em sala de aula e nas entrevistas com as professoras, visando que elas explicassem os significados de suas práticas pedagógicas. Ao longo do ano letivo realizei pequenas entrevistas mais informais com as professoras, buscando que elas falassem sobre suas práticas. Ao final do ano letivo realizei uma entrevista semi-estruturada, que possibilitou colocar em pauta com as professoras os questionamentos surgidos ao longo das observações.

De acordo com Jackson (2010), para abrir os olhos para a complexidade da sala de aula é preciso observar o que nela seria elogiável ou censurável, - segundo certo critério sobre o que é uma boa educação -, não como categorias excludentes, mas como fatos interdependentes e entrelaçados, que fazem parte da vida nas aulas. Para isso, é importante não apenas prestar atenção ao que ocorre em sala de aula, mas também ouvir os comentários que os professores fazem acerca de suas práticas.

Nesta perspectiva, conjugar observações e entrevistas permitiu mapear as filiações metodológicas e teóricas subjacentes às práticas de ensino, bem como analisar os saberes docentes práticos e as relações com os usos dos livros didáticos. O cruzamento entre relatos e entrevistas permitiu observar o que aprendem as professoras com os livros didáticos e como os modificam em função de seus saberes.

Quem observa as aulas de uma classe de alfabetização percebe que o ensino da leitura e da escrita tem um início: prontidão, exercícios preparatórios,

maturidade e pré-requisitos. Em seu início, a alfabetização se configurou não apenas como ensino de um código, mas também como habilidade motora. As professoras não somente ensinaram as relações entre letras e sons, mas também os movimentos envolvidos no traçado das letras.

Em nossos primeiros contatos, as professoras Ana e Lúcia já destacaram a importância do período preparatório, principalmente considerando a idade das crianças e o fato de muitas não terem frequentado a educação infantil. Entretanto, não foram apenas as atividades de pré-requisitos, visando o desenvolvimento da coordenação motora, lateralidade, traçado, recorte, colagem e pintura, que se evidenciaram no início do processo de alfabetização nas aulas de Ana e Lúcia. Foram observadas várias formas de iniciar o processo de alfabetização, filiadas a teorias pedagógicas diversas, as quais foram imbricadas e transformadas nas práticas pedagógicas.

As observações do início do processo de alfabetização suscitaram a problemática da lei do ensino fundamental de nove anos, recentemente implantada. A Lei 11.274 de 06/02/2006, que ampliou em um ano a escolarização obrigatória, mudando a nomenclatura de séries para anos, estabeleceu a antecipação do ingresso da criança na escola para os seis anos de idade. O ingresso de crianças menores no primeiro ano do ensino fundamental, muitas sem passagem prévia pela educação infantil, foi um dado importante nesta pesquisa. Por este motivo, fez-se necessário estudar este contexto político e suas implicações na sala de aula.

Como este capítulo trata dos primeiros meses de observação, o relato destas temáticas é entremeado com a problemática do papel do investigador na sala de aula. Passei um ano letivo observando dois turnos por semana as aulas de Lúcia e Ana, totalizando 16 horas de observação semanais. O papel que me cabia ocupar nas salas de aula fez parte da problemática desta investigação.

4.1 A sala de aula e as crianças no contexto do ensino fundamental de nove anos

Uma das primeiras preocupações ao iniciar o trabalho foi sobre o que fazer durante as observações nas salas de aula de Ana e Lúcia. Pareceu-me que não seria adequado fazer coisas que chamassem atenção dos alunos, como usar notebook ou chegar depois do início da aula e sair antes do término.

Para observar os usos dos livros didáticos pelos alunos, era necessário que eu caminhasse pela sala de aula. Entretanto, busquei fazer isso sem atrapalhar o andamento das aulas. Inicialmente deixei que as interações comigo fossem conduzidas por alunos e professora. Aos poucos, foi se delineando um lugar para mim na sala de aula que não era de professora, nem de aluna, nem de supervisora do trabalho pedagógico e dos alunos. A professora Ana algumas vezes pedia que eu colasse folhas nos cadernos, recortasse trabalhos ou passasse para ajudar os alunos a abrirem seus livros didáticos na página certa. A professora Lúcia costumava pedir ajuda para atender um aluno que apresentava baixa visão. Era preciso fazer para ele uma cópia ampliada de cada trabalho passado aos outros alunos, com letras e desenhos de tamanho a partir de dez centímetros.

Alguns alunos me chamavam de tia, outros de professora. No entanto, quando os alunos me pediam para ir ao banheiro, eu os reportava para a professora. Eu os auxiliava apontando seus lápis ou explicando as tarefas, quando eles me pediam. Alguns gostavam de me mostrar seus trabalhos e cadernos, outros pareciam ignorar a minha presença.

Às vezes ocorriam incidentes ou imprevistos em sala de aula que obrigavam as professoras a sair por alguns instantes. Nas duas salas de aulas, nas vezes em que isso aconteceu, as crianças agiram como se não houvesse outro adulto com elas. Saíram de suas carteiras, correram, falaram, gritaram e até brigaram. Algumas chegavam a cuidar na porta para verificar se a professora estava vindo. Nestes momentos eu ficava muito ansiosa, com medo de que alguma criança se machucasse, por isso ficava atenta e, às vezes, intervinha falando diretamente com a criança envolvida na ocorrência que poderia provocar maiores problemas. Penso que os alunos ignoravam minha presença como adulta porque eu sentava nas carteiras e anotava em meu caderno, como eles, e também porque eu não assumia a regência da turma.

Nas aulas de Ana e Lúcia tornei-me uma espécie de ajudante da professora. Se, por um lado, isto dificultou, em alguns momentos, a tomada de notas no diário de campo, por outro lado trouxe benefícios, pois permitiu melhores interações com as professoras e alunos. Em estudo etnográfico sobre os usos dos tempos em uma sala de aula de alfabetização, Paula (2008) relata que atuou auxiliando a professora e os alunos. A autora mostra que durante a pesquisa etnográfica a percepção precisa estar em permanente estado de alerta. No entanto, isto não significa

permanecer o tempo todo tomando notas sem interagir com os alunos e professora. Para perceber a sala de aula é preciso alternar anotações e transcrições com momentos de interação, a serem registrados posteriormente. Participar das interações em sala de aula permite obter perspectivas que não seriam possíveis se o pesquisador se limitasse a permanecer, durante todas as observações, sentado ao fundo da sala de aula tomando notas.

Algumas vezes alunos me perguntaram por que eu estava “copiando” no caderno se não havia tarefa no quadro. Nestes casos eu respondia que eu escrevia o que estava aprendendo. Nem sempre me parecia conveniente tomar anotações, por exemplo, em situações de conflito entre alunos ou entre alunos e professora. Nestes casos eu guardava o evento na memória, transcrevia em meu caderno de campo algumas palavras-chave que me ajudassem a rememorar depois, e redigia o relato logo ao término da aula, em minha casa.

Em trabalho sobre teoria, métodos e ética na pesquisa etnográfica com crianças, Walsh e Graue (2003) defendem que o etnógrafo em sala de aula pode atuar como auxiliar do professor e interagir com as crianças. Não convém, entretanto, interferir no sistema do professor, propondo atividades e práticas pedagógicas. Para interpretar o que ocorre em sala de aula, é preciso estar próximo aos atores, ouvir suas vozes de perto e compreender seu contexto. Mas, ao mesmo tempo, o investigador precisa conviver com o fato de que é um estranho no contexto.

Iniciei minhas observações na segunda semana de aula. Nas duas salas de aula expliquei minha presença dizendo que estaria ali duas vezes na semana porque queria aprender como as crianças aprendem a ler e escrever. Na sala da professora Ana, um aluno prontamente respondeu: “É pintando”.

Ana e Lúcia ocupavam a mesma sala de aula, Lúcia pela manhã e Ana à tarde. A sala de aula era ampla, mas o espaço era ocupado por carteiras. A quantidade de carteiras variava todos os dias, pois os professores passavam-nas de uma sala de aula para outra a cada dia, na medida da quantidade de alunos. A sala estava localizada no andar térreo da escola, ao lado dos banheiros dos alunos e de frente para um corredor que dava para o pátio e para a rampa que leva para o segundo andar da escola.

Ao lado da porta, verde e localizada na lateral direita da sala de aula, havia uma grande lixeira verde, acima da qual havia um cartaz do Garfield, onde se lia “Lixeira”.

As laterais da sala de aula eram ladeadas por janelas. As janelas da lateral direita, onde estava a porta, davam para o corredor da escola. Muitas vezes os pais dos alunos, ou outras crianças, ficavam nesta janela espiando a aula. Acima desta janela, no meio da parede, havia um grande ventilador de teto. Na parede dos fundos da sala de aula havia um ar condicionado. Foz do Iguaçu é uma cidade de clima quente por quase todo o ano. Nos meses entre outubro e abril faz calor e os termômetros chegam a registrar temperaturas acima de 40°. Por este motivo, cada sala de aula das escolas municipais recebeu ventilador e ar condicionado, os quais foram adquiridos pela prefeitura.

A janela da outra lateral dava para uma área verde da escola, utilizada pelos professores para guardar os carros. A janela ocupava toda parede e tinha uma grande cortina de persiana de plástico, cor verde musgo.

Em cada lateral da sala de aula havia uma pilastra ao meio, onde foram colados os numerais e as vogais, feitos em EVA.

O quadro verde ocupava quase a parede inteira da sala de aula. Acima do quadro havia um alfabeto e cartazes com os números e numerais de um a dez. Colado no quadro havia outro alfabeto, pequeno e feito em papel amarelo, que mostrava os quatro tipos de letra (de fôrma maiúscula e minúscula, cursiva maiúscula e minúscula). Ao lado do quadro estava o armário da professora Lúcia. Em frente ao armário, estava a mesa da professora.

No canto esquerdo da parede de fundo da sala de aula estava o armário da professora Ana, ao lado do qual estavam as carteiras sobre as quais eram guardados os livros didáticos dos alunos da tarde, em uma caixa encapada com folha de revista. No meio da parede de fundo, um grande espelho quadrado com moldura marrom estava pendurado à parede e inclinado para baixo, de modo que em quase todos os lugares da sala de aula só se via o reflexo do chão, dos pés dos alunos e das carteiras. Para refletir o próprio rosto era preciso chegar perto do espelho. Ao lado do espelho havia uma estante que pertencia às professoras das disciplinas específicas: oficina de dicionário, oficina de literatura, oficina de artes e oficina de jogos matemáticos. Sobre a estante havia vários papéis e caixas.

Os armários das professoras eram de ferro. Em cada armário havia o nome da professora. Colado à porta do armário da professora Lúcia havia dois personagens feitos com EVA: sorridentes lápis andando de skate. As paredes da sala de aula eram pintadas de tom bege com tinta que não manchava. Qualquer

rabisco feito na parede com caneta ou canetinha podia ser removido facilmente com álcool, sem que a pintura fosse danificada. Isso eu pude verificar no dia que um aluno riscou a parede com um pincel atômico.

O número de alunos variou ao longo do ano letivo devido algumas transferências. Ao final do ano letivo o 1º ano da tarde estava com 24 e o 1º ano da manhã com 15 alunos matriculados.

Os alunos tinham aulas regulares com a professora regente e as aulas específicas, de “literatura infantil”, “Educação artística” e “Jogos matemáticos” com outras professoras. Enquanto as crianças frequentavam as disciplinas específicas, a professora regente cumpria na escola a chamada “hora atividade”, voltada para planejar aulas e corrigir cadernos dos alunos. Nesta investigação, foram observadas somente as aulas das professoras regentes.

A professora Lúcia mantinha as carteiras de seus alunos sempre arrumadas em um semicírculo. O lugar a mim destinado foi a carteira da ponta do semicírculo, próxima à mesa da professora e do quadro negro. Esta localização me permitia ter a visão de toda a sala de aula, simultaneamente da professora e dos alunos. Por outro lado, neste lugar eu fiquei bem visível para a professora. A professora Ana manteve os alunos sentados individualmente e em fileiras. Nas suas aulas geralmente não sobrava uma classe para mim, mas apenas uma cadeira, que eu mantive no canto da sala de aula contrário à porta de entrada. Deste lugar eu tinha visão de toda a sala de aula. A professora Ana não se preocupou em destinar um lugar para eu sentar. Preferi deixar a cadeira na mesma posição que eu sentava na sala da professora Lúcia. Nas duas salas de aula sentei no mesmo lugar durante todo o ano letivo. Todas as observações e entrevistas foram feitas com Ana e Lúcia separadamente.

A sala de aula denotou um descompasso entre o primeiro ano do ensino fundamental e o público, formado por crianças de cinco anos. As grandes carteiras das crianças não eram do tamanho de mobiliário para educação infantil. Percebi que muitas das crianças menores ficavam de pé, pois, quando sentadas, seus pés não atingiam o chão. O lanche era realizado na sala de aula, que, com carteiras grandes e falta de espaço para brincar, em nada se adequava às necessidades da criança pequena.

Pesquisas, como as de Horn e Barbosa (2001), Faria (2005), Rosemberg e Campos (1994), apontam para a importância do ambiente para a educação infantil,

que deve permitir à criança movimentar-se, brincar e ter contato com materiais, livros e jogos diversos. Faria (2005), com base em estudos sobre educação infantil e arquitetura, enumera mais de cem itens indispensáveis à organização do espaço visando uma educação infantil de qualidade. Dentre estes itens, constam mobiliário adequado ao tamanho da criança e local para refeições prazerosas.

Na secretaria da escola onde esta pesquisa foi feita havia um cartaz informando que seriam matriculadas no primeiro ano as crianças que completariam seis anos até o dia 31 de dezembro do ano letivo corrente. Foi permitida a matrícula de crianças de cinco anos de idade no primeiro ano. Devido ao reduzido número de Centros Municipais de Educação Infantil em relação ao número de escolas, muitas crianças que ingressaram no primeiro ano em 2010 vivenciavam sua primeira experiência escolar, pois nunca frequentaram antes a educação infantil. Assim, em Foz do Iguaçu as crianças não ingressaram no ensino fundamental aos seis anos de idade, mas sim aos cinco e, muitas delas, sem experiência prévia de escolarização.

Pesquisas indicam que a matrícula de crianças de cinco anos de idade no ensino fundamental não foi fenômeno isolado em Foz do Iguaçu. Flach (2009) explica que a matrícula de crianças de cinco anos no ensino fundamental teria ocorrido devido a uma interpretação no campo da obrigatoriedade escolar. A Emenda Constitucional nº. 53 de 20 de dezembro de 2006 modificou o inciso IV do art. 208 da Constituição Federal estabelecendo que a educação infantil deva atender crianças até cinco anos de idade. Esta modificação acarretou na interpretação de que o ensino fundamental deve ser oferecido a partir dos cinco anos de idade. Provavelmente foi esta interpretação que gerou, em Foz do Iguaçu, a matrícula no ensino fundamental de crianças que só completariam seis anos ao final do ano letivo.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011) apontam que a manutenção de crianças de cinco anos de idade no ensino fundamental foi autorizada pelo Conselho Nacional de Educação, na resolução CNE/CEB de maio de 2009. No entanto, só poderiam ser matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental as crianças de cinco anos que já houvessem cursado dois anos de educação infantil.

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a alfabetização e a identidade das turmas de primeiro ano tornaram-se questões problemáticas no debate sobre a inclusão de crianças menores nesse nível. Seria o primeiro ano uma turma de alfabetização?

Na Constituição de 1988, a educação infantil é direito da criança, dever do estado e opção da família. Importante aqui se ater à palavra opção, que define a educação infantil como não obrigatória. Ao que parece, a LDB, Lei 9394 de 1996, traz um avanço com a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, mesmo não tornando a educação infantil obrigatória.

Flach (2009) ressalta que a ampliação do ensino fundamental é uma proposta de equidade social em um país marcado pelo descompromisso do governo com as crianças de zero a seis anos de idade. No entanto, sem devido preparo, a escolaridade obrigatória precoce poderá significar um desrespeito ao ser criança. Corre-se o risco de ser esta uma inclusão excludente, caso a escola não seja preparada pedagógica, financeira e estruturalmente para receber tais alunos.

Segundo Kramer (2006), a ampliação do ensino fundamental significa a inclusão da criança de seis anos na educação obrigatória, o que é muito positivo, ainda que seja trabalhoso, e exija muitas reflexões. No entanto, o ensino fundamental de nove anos pode representar uma inclusão excludente, se as escolas submeterem crianças que nunca frequentaram a educação infantil a uma alfabetização precoce. O ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental suscita a questão sobre o que ensinar no primeiro ano. A autora lembra que, embora seja comum separar a educação infantil do ensino fundamental, não há fragmentação do ponto de vista da criança. O importante para a criança de qualquer idade, esteja ela na educação infantil ou no ensino fundamental, é a experiência com a cultura. Toda criança precisa aprender, mas também necessita cuidado, acolhimento e brincadeira. Por este motivo, são relevantes os questionamentos acerca do dever ou não alfabetizar as crianças de seis anos de idade. Kramer considera importante que crianças não sejam entendidas apenas como alunos, dadas suas necessidades específicas. Crianças precisam brincar, aprender, vivenciar experiências culturais e interagir com as diferenças. Por este motivo, a inclusão de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental exige alternativas curriculares visando um diálogo entre educação infantil e ensino fundamental. Segundo a autora, um dos maiores desafios das políticas educacionais para que isto se concretize é a formação de profissionais da educação infantil.

O MEC, a Secretaria de Educação Básica, a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e a Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (2009) enviaram às escolas um documento intitulado *Ensino*

Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação, com a finalidade de orientar a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos. De acordo com o referido documento, são objetivos da ampliação do ensino fundamental de nove anos: melhorar a equidade e qualidade da educação básica; estruturar um novo ensino fundamental que permita que as crianças prossigam nos estudos e alcancem maior nível de escolaridade; e assegurar para que as crianças tenham mais tempo para as aprendizagens de alfabetização e letramento.

Com a finalidade de orientar as escolas em relação ao ensino da linguagem escrita para as crianças que passam a ingressar no ensino fundamental aos seis anos de idade, a Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação promoveu um documento intitulado “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade”. Trata-se de um livro organizado por Maciel, Baptista e Mourão (2009), integrantes do CEALE, grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O mesmo foi distribuído às escolas de ensino fundamental do país.

A partir de um referencial teórico calcado principalmente em Vigotski, Emília Ferreiro, Magda Soares e Solé, as autoras tratam de temáticas relativas ao desenvolvimento da linguagem escrita em classes de seis anos, como: alfabetização, letramento, consciência fonológica, letramento literário, uso de textos no processo de alfabetização e planejamento e avaliação das situações de aprendizagem.

Na apresentação do texto, as autoras avaliam como positiva a inserção das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, uma vez que este é o único nível de ensino de matrícula obrigatória. Defendem o ensino da escrita para as crianças de seis anos de idade a partir de um trabalho alicerçado no lúdico, no letramento, na atividade significativa e na representação simbólica, sem desprezar o ensino das relações entre letras e sons e o desenvolvimento da consciência fonológica.

O documento defende a alfabetização aos seis anos de idade, apoiando-se nas pesquisas de Emília Ferreiro, Vigotski, na história da infância e em relatos de experiência de professoras de primeiro ano do ensino fundamental. Também apresenta propostas de atividades e objetivos para a alfabetização em classes de

seis anos. A questão do livro didático, entretanto, não é discutida por Maciel, Baptista e Mourão (2009) nas orientações.

A questão do livro didático em relação ao ensino fundamental de nove anos é discutida no documento *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. O documento afirma que o livro didático não pode manter as mesmas características dos anos anteriores. Deve ser adotado um livro para o primeiro ano, e o mesmo não deve concluir o processo de alfabetização e letramento:

A mudança que se efetuou tem por objetivo respeitar os ritmos dos alunos de seis e de sete anos. A alfabetização e o letramento não podem ser tratados como processo que se concluem ao final do ano letivo, mas como etapas da aquisição e estruturação do código escrito, portanto, devem ser mais enfatizadas nesses dois primeiros anos e, ao mesmo tempo devem ser flexíveis o bastante para propiciar a evolução dos alunos dentro de seus próprios ritmos. (MEC, 2009, p. 28).

Segundo a proposta do MEC, o ensino fundamental de nove anos amplia o tempo para completar a alfabetização das crianças. Com isso, torna-se possível que, no primeiro ano, sejam desenvolvidas mais situações lúdicas, uma vez que não há pressão para que as crianças se alfabetizem mais rápido.

Em Foz do Iguaçu foi observado que, mesmo as crianças ingressando aos cinco anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental, houve pressão para que fossem alfabetizadas.

Assim, foi possível observar um descompasso entre o público, formado por crianças de cinco e seis anos de idade, e o espaço e o tempo do primeiro ano do ensino fundamental. O espaço repleto de carteiras grandes demais para as crianças pouco possibilitava o movimento livre e o brincar. Por sua vez, o tempo, durante todo o ano letivo, foi mais usado para a alfabetização do que para atividades lúdicas envolvendo literatura, arte e exploração das curiosidades infantis.

4.1.1 O início do processo de alfabetização e o ensino fundamental de nove anos segundo Ana e Lúcia

O início do processo de alfabetização nas aulas de Ana e Lúcia, marcado por atividades envolvendo os chamados pré-requisitos para a alfabetização, mostrou que ambas planejaram suas aulas de modo a contemplar as necessidades da

criança pequena. No entanto, não foram consideradas as necessidades do lúdico e da atividade criativa, mas sim as necessidades requeridas pelo processo de alfabetização, segundo a perspectiva de educação infantil ligada aos pré-requisitos.

A ideia de que as crianças precisam desenvolver pré-requisitos para a alfabetização está ligada com a história da educação infantil. Segundo Kramer, (1992), em 1971, a Lei n.º 5.692, já dispunha que cabia aos sistemas de ensino velar pelo atendimento a crianças com idade inferior a sete anos em escolas maternais, jardins de infância e congêneres. Nesta época, os pareceres emitidos pelo Conselho Federal de Educação tratavam a criança como culturalmente carente e atribuíam ao atendimento pré-escolar a solução para as defasagens escolares. Tais pareceres partiam da teoria da privação cultural, para a qual um meio social desfavorecido produz crianças inaptas para a aprendizagem, uma vez que lhes faltam os pré-requisitos mínimos para a aprendizagem escolar, como: conhecimentos verbais, percepção visual e auditiva, coordenação motora conhecimento dos números e capacidade para seguir instruções.

Lúcia e Ana foram sensíveis à idade das crianças, pois trabalharam para que desenvolvessem as habilidades consideradas pré-requisitos para a alfabetização, as quais, segundo suas concepções, deveriam ser realizadas na educação infantil. Perguntei, ao final do ano letivo, a opinião de Ana e Lúcia sobre o ensino fundamental de nove anos.

Ana considerou o ensino fundamental de nove anos positivo por se constituir como uma oportunidade a mais para os alunos carentes, que não têm estímulos em casa, se alfabetizarem.

É como eu dar uma chance a mais pra você, né? Por que a criança que é estimulada de casa, pra ela é fichinha né? Os nossos heróis. Eu costumo dizer que os nossos alunos são heróis. Porque tudo é por eles. Porque às vezes eles têm até a quarta série aqui. Até o quinto ano agora. Então quando ele entra no primeiro ano, tem que aproveitar. Porque se ele desiste, quando ele volta já ta com meio caminho andado. (ANA)

Apesar de acreditar que a imaturidade para aprender é uma das dificuldades no processo de alfabetização, Ana viu como positivo o ingresso mais cedo das crianças em classes de alfabetização, por representar mais tempo na escola e mais oportunidade para a aprendizagem.

Lúcia considerou que, na comunidade carente onde a escola estava inserida, o ensino fundamental de nove anos havia dificultado o trabalho do

professor de primeiro ano. As crianças passaram a ingressar na alfabetização sem base, imaturas, querendo apenas brincar. O fato de entrarem para o primeiro ano sem terem passado pela creche era outro fator dificultador. O professor se via impedido de trabalhar o lúdico, dadas as exigências para alfabetizar as crianças.

As atividades de pré-requisitos para a alfabetização e de ensino da leitura e da escrita a partir do método das cartilhas foram predominantes nas aulas de Ana e Lúcia.

O trabalho com a prontidão foi feito principalmente a partir de folhas fotocopiadas, chamadas pelas professoras de “folhinhas”. As folhinhas traziam exercícios de preencher pontilhados, recortar, colar, pintar e desenhar. As atividades de cantar músicas e fazer gestos e o ensino das noções de lateralidade e localização espacial também foram realizados por Ana visando o desenvolvimento da prontidão

Os livros didáticos foram pouco utilizados por Ana no início do ano letivo e para trabalhar as atividades de prontidão. O silabário organizou o trabalho de Ana mais do que o livro didático.

Segundo Ana, alfabetizar todos os alunos até o final do ano letivo era uma tarefa difícil devido à falta de apoio dos pais e às dificuldades dos alunos. Entretanto, Ana afirmou que conseguia alfabetizar os alunos até o final do primeiro ano.

Ana estabeleceu uma diferença entre “problemas” e “dificuldades” na aprendizagem. A dificuldade estaria relacionada com a imaturidade do aluno e com a lentidão no processo de aprendizagem. Os problemas na aprendizagem, mais raros, demandariam atendimento especializado, acompanhamento psicológico ou classe especial. Ao final do ano letivo, Ana deu o seguinte depoimento sobre as diferenças entre “problemas” e “dificuldades”.

A alfabetização tem que acontecer por ela mesma. A criança, quando ela é imatura, ela vai absorvendo, né? Porque ela não ta pronta ainda. Mas no ano que vem esses alunos meus que ainda estão imaturos, que não foram capazes de absorver, de alfabetizar, o ano que vem eles vão. Vai tranquilo. Sempre tem, um ou outro, com uma dificuldade maior, mas isso daí é uma coisa que existe mesmo. Porque tem o problema e a dificuldade. Eu vejo assim, na minha sala tem duas crianças...

Tamara: - Que têm problema?

Professora Ana:- Que têm dificuldade.

Tamara:- Mas que têm problema?

Professora Ana:- Problema eu acho a Maria¹⁸. Pode ser que não, né? Pode ser psicológico. Porque a história de vida dela é complicada, né? A vida familiar dela é toda desorganizada, completamente. E a Liliana não sei até que ponto. Pra mim é um ponto de interrogação.

Tamara: - Achei interessante essa distinção, dificuldade e problema.

Professora Ana:- É porque o problema é um caso mais de se avaliar mesmo. Porque eu sou cautelosa quando chega no final do primeiro ano, assim, em encaminhar. Eu sou cautelosa porque de repente a criança pode despertar.

Tamara:- Já viu isso acontecer?

Professora Ana:- Já vi e não fiquei com remorso. Porque eu penso assim: a classe especial tá aí, a sala de apoio tá aí, que é pra atender, porque é direito das crianças. Porque você faz de tudo pra ver a criança alfabetizada, encaminhada. Porém, a criança não é boba. E se ela tá nessa sala sem merecer e precisar ela fica estereotipada por ela mesma. Porque a criança sabe que se ela tá lá é porque ela não tá conseguindo acompanhar. E às vezes ela não precisa estar lá, porque às vezes é muito cômodo pro professor falar assim: eu vou encaminhar. Ano passado eu tinha um que está no segundo ano que era tipo assim a Liliane, tá uma gracinha ali. E eu não encaminhei. Porque eu tinha certeza que ele era imaturo. Porque sabe, Tamara, porque a gente pensa, assim, que a maturidade, ela é *bio* né? É biológica. Mas, também, a imaturidade vai muito do jeito de você criar, não é? Porque se você achar que aquela criança é bebê, bebê, bebê, bebê, ela vai ser o bebê. Agora, ano passado tinha dois casos, que eu falei: tem que encaminhar. Tem que se encaminhar pro ano que vem. Não vai ter jeito não. E foi mesmo, com problema, não com dificuldade. As duas crianças foram para a classe especial.

A criança com dificuldade ela não consegue, assim entender quando eu falo direita e esquerda. A criança, no caderno, ela não consegue se localizar. Ela vai pintar, ela começa a fazer rabiscos. Mas tem que dar um tempo para ela, porque depois ela pode deslanchar.

Tem criança que conhece todas as letras e não consegue ler, esse é o que tem a dificuldade, às vezes até o problema. Conhece todas as letras, mas ele não consegue juntar. (ANA)

Nas observações foi possível verificar a atuação de Ana diante das dificuldades dos alunos. Nos usos dos livros didáticos Ana organizava as aulas de modo que todos fizessem as mesmas atividades, mas não cobrava correção dos alunos que apresentavam mais dificuldade. Eventualmente Ana passava no caderno atividades diferenciadas para alunos com dificuldades, como, por exemplo, preencher linhas com uma letra ou numeral, fazer desenhos iniciados com determinada letra ou ligar número e numeral.

Lúcia, no início do ano letivo, trabalhou a escrita do nome próprio, as diferenças entre letras e símbolos e vários exercícios fotocopiados em folhinhas. As atividades das folhinhas tinham o objetivo, segundo Lúcia explicava aos alunos, de “amolecer” a mão para poder escrever. Traziam exercícios de preencher

¹⁸ Maria foi transferida da classe de Lúcia para a classe de Ana no meio do ano letivo. É a menina que aparece no segundo capítulo na situação em que chamam pelo nome não responde e a professora Lúcia pergunta para a diretora quando virá a psicóloga.

pontilhados, pintar desenhos, traçar linhas curvas e retas e ensinar as noções de lateralidade e tamanho.

Lúcia utilizou o livro *Porta Aberta* para trabalhar o nome próprio, as diferenças entre símbolos e letras e para introduzir o alfabeto e as palavras formadas por vogais, como AI, EI, OI, UI. Ensinou a letra cursiva enfatizando para os alunos os movimentos corretos para traçá-las. Para isso, traçava determinada letra cursiva no quadro e chamava cada aluno para passar o giz por cima.

Ao longo do ano letivo, a cópia do alfabeto e das sílabas pelos alunos no caderno foi atividade quase diária. Também diariamente Lúcia distribuía jogos de quebra-cabeça, memória, encaixe e construção para os alunos jogarem alguns minutos antes do término das aulas. Só podiam jogar os alunos que já houvessem finalizado as tarefas.

Em entrevista no final do ano letivo, Lúcia salientou que no primeiro mês de aula só trabalhava as atividades de prontidão para a alfabetização, visando desenvolver as mãos dos alunos, a coordenação motora e a lateralidade. Lembrou que, antigamente, professores que trabalhavam nesta perspectiva eram considerados antiquados, mas que, de uns tempos para cá, a própria Secretaria Municipal de Educação passara a cobrar dos professores que fizessem atividades de prontidão.

Lúcia disse que a principal dificuldade no processo de alfabetização era a ausência dos pais, que não ensinavam as crianças em casa e não ajudavam na realização das tarefas. As crianças que em casa não tiveram oportunidade de desenvolver a motricidade, trabalhando com papel, lápis, tesoura, cola e massinha, ingressavam na escola sem estarem prontas para o início do processo de alfabetização. Outra dificuldade era a imaturidade das crianças, que chegavam à escola muito novas e queriam passar mais tempo brincando do que aprendendo.

Embora tanto Ana quanto Lúcia tenham ressaltado a importância da ajuda dos pais e a necessidade de desenvolver os pré-requisitos para a alfabetização, ambas apresentaram modos distintos de iniciar o processo de alfabetização.

4.2 As aulas de Ana e Lúcia no início do processo de alfabetização

No primeiro mês de aula a professora Ana propôs atividades de desenhar, pintar, recortar e colar, consideradas pré-requisitos para a alfabetização. Lúcia

também trabalhou na perspectiva dos pré-requisitos. No entanto, observei, ainda, mais duas tradições de início do processo de alfabetização nas aulas das duas professoras: a perspectiva de Ferreiro e a perspectiva de Cagliari. Em cada uma delas, os livros didáticos foram utilizados de modos distintos por ambas as professoras. Assim, vamos analisar, aqui, o início do processo de alfabetização a partir destas três perspectivas: a prontidão para a alfabetização, a perspectiva de Cagliari e a de Emília Ferreiro.

4.2.1 A prontidão, ou os pré-requisitos, para a alfabetização

Por atividades de pré-requisitos foram entendidas aqui todas aquelas que visaram o desenvolvimento de habilidades prévias à aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, os exercícios conforme explicou professora Lúcia:

Não adianta nada ensinar a ler e escrever antes desses exercícios para aprender a traçar, você vai enjoar de ficar aqui, é só repetição no primeiro ano: motricidade, a coordenação motora, a coordenação visual e a lateralidade. (LÚCIA)

O que são pré-requisitos para alfabetização? Cabe ressaltar que o objetivo do estudo dos pré-requisitos, maturação e período preparatório teve, neste trabalho, menos o objetivo de fazer uma recuperação histórica do que entender seus pressupostos teóricos subjacentes. O que significam prontidão, maturidade e pré-requisitos? Estes conceitos aparecem em momentos distintos na história das ideias pedagógicas no Brasil, o que mereceria outra pesquisa.

A ideia de que a alfabetização requer da criança um domínio prévio de funções motoras ou orgânicas, que podem ser testadas ou mesmo desenvolvidas a partir de estímulos do meio, aparece em dois movimentos pedagógicos: na escola nova e no tecnicismo.

Segundo Saviani (2008), o movimento da Escola Nova começa a crescer em 1924, com a fundação da Associação Brasileira de Educação, e se expande em 1927, a partir das Conferências Nacionais de Educação, ganhando visibilidade com o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. Dentre as principais obras de referência da escola nova no Brasil situam-se o livro de Manoel Bergström Lourenço Filho, *Introdução ao estudo da Escola Nova*, publicado em 1930, e de Anísio Teixeira, filiado ao pensamento pedagógico de John Dewey e

autor de *Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, publicada em 1933, cujo título, na quinta edição, em 1968, mudou para *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*.

Quando o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi lançado, jornais de diversos estados publicaram seu texto integral ou parcialmente e teceram comentários. A recepção do manifesto foi polêmica, tendo recebido uma série de críticas oriundas de intelectuais ligados à Igreja católica, como Alceu Amoroso Lima, sob o pseudônimo de Tristão de Ataíde.

Tristão de Ataíde fez estampar em *O Jornal* o artigo denominado “Absolutismo pedagógico”, em que considerava o “Manifesto” “anticristão”, por negar a finalidade espiritual do homem; “antinacional”, ao desconsiderar a tradição religiosa da população brasileira; “antiliberal”, por defender o monopólio do Estado e ser contra a liberdade de ensino; “anti-humano”, ao negar o sobrenatural e subordinar o homem ao âmbito material e biológico; e “anticatólico”, ao não reconhecer o direito da Igreja de educar publicamente os seus adeptos. (SAVIANI, 2007, p. 254)

O impacto gerado pela divulgação do Manifesto da Escola Nova, provocou o rompimento entre o grupo de renovadores e o grupo católico. Este último decidiu retirar-se da Associação Brasileira de Educação. Como resultado deste rompimento, foi fundada, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação, que realizou, em 1934, o I Congresso Nacional Católico de Educação. A Confederação Católica, em 1934, já coordenava mais de 300 colégios católicos espalhados pelo território nacional. A principal frente do grupo católico era o combate à laicização do ensino, considerada fonte de individualismo e neutralização das normas sociais.

Mesmo tendo que disputar espaço com educadores católicos, o movimento da Escola Nova alcançou, na década de 1930, gradativa influência por meio da ocupação, pelos renovadores, dos principais postos da burocracia educacional e pela criação de órgãos de divulgação. A pedagogia nova foi predominante na comissão constituída para elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Clemente Mariani, então ministro da educação, convocou os principais educadores da época para integrar a comissão. A maior parte dos membros era representante da Pedagogia Nova, dentre os quais se destacam Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Apenas dois membros da comissão representavam o grupo católico. A partir da década de 1950, as escolas católicas passaram a se inserir no movimento renovador das ideias e métodos pedagógicos.

Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) foi signatário do movimento escolanovista e divulgador da teoria da maturidade para a alfabetização, na sua obra, intitulada *Testes ABC para a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, publicada pela primeira vez em 1934. De acordo com Mortatti (2000a), o período de 1920 a 1970 é marcado, no Brasil, pela constituição da alfabetização como objeto de estudo. Resultante da psicologia experimental, as obras de Lourenço Filho, também autor de cartilhas de alfabetização, como a *Cartilha do Povo* e a *Upa, Cavalinho!*, rendem prestígio internacional ao autor. Para tentar enfrentar os problemas das altas taxas de repetência no primeiro grau primário (atual primeiro ano do ensino fundamental), Lourenço Filho apresentou, no tratado *Testes ABC*, a hipótese da existência de um nível de maturidade passível de medida como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os testes são apresentados pelo autor como fórmula simples de realizar diagnósticos e estabelecer critérios seguros para definição do perfil de classes e organização homogênea, bem como meio de traçar perfis individuais dos alunos com vistas a atendimento e encaminhamento médico ou pedagógico adequados.

Historiador da psicologia, Lourenço Filho sofreu influências da psicologia experimental. Dentre suas referências estão Ribot (1839-1903), fundador da psicologia experimental francesa que estudou distúrbios de memória, vontade e personalidade, e Wundt (1832-1920) signatário da psicologia associativa, ou atomista. (PENNA, 1997)

Lourenço Filho também organizou, em 1927, a *Bibliotheca de Educação da Companhia Melhoramentos* de São Paulo, que tinha como objetivo divulgar ideias fundantes do movimento escolanovista e promover uma educação renovada.

Concretiza-se, por um lado, a ideia de pesquisa social articulada à de pedagogia experimental, produzida na intersecção dos conhecimentos oriundos da sociologia funcionalista e da psicologia fundamentada na biologia e, por outro lado, a propaganda das metodologias de ensino apresentadas como não-convencionais. (MONARCHA, 1997, p. 38)

Na leitura dos *Testes ABC* é possível entender alguns predecessores das bases psicológicas, mais especificamente da psicologia experimental, e escolanovistas das concepções acerca da maturidade para a alfabetização. No início do *Testes ABC*, Lourenço Filho (2008) sustenta que os testes de avaliação da idade mental na *escala métrica da inteligência*, de Binet e Simon, surgidos em 1905,

abriram caminhos para a psicologia experimental. Antes dos testes, a idade escolar só podia ser estabelecida depois que a criança ingressava na escola. Os testes passaram a permitir a verificação da idade mental, que dividida pela idade real, obtém o coeficiente intelectual.

Lourenço Filho (2008) explica que os *Testes ABC* são constituídos de oito provas que visam medir a maturidade da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados promovidos nos testes são distribuídos na forma de uma curva normal, a partir da qual se pode dividir a população em três grupos homogêneos de crianças: fortes, médias e fracas, de acordo com a previsão do tempo que os alunos levarão para aprender a ler e escrever. Os resultados dos testes permitem atingir o objetivo de formar classes de alfabetização mais homogêneas, dar encaminhamento médico e pedagógico especializado e produzir perfis individuais de alunos. Permitem, ainda, o diagnóstico inicial de outras dificuldades, como retardo mental, problemas de saúde, visão e audição e desajustamentos emocionais. Com isso, é possível encaminhar as crianças com baixo QI para instituições com classes especiais e, as fracas, para as classes onde possam ser realizados exercícios corretivos e estimulantes para a superação das imaturidades.

Lourenço Filho (2008) considera que a homogeneização tem a vantagem de permitir que os alunos mais fracos não se sintam com baixa auto-estima em relação aos de maior capacidade. Também tem a vantagem de permitir uma avaliação mais justa dos professores, pois deixam de ser julgados sob os mesmos critérios professores de turmas mais fortes e mais fracas.

Da análise a que procedemos, facilmente se deduz que os processos da leitura e da escrita devem supor, conforme a maioria dos autores que têm estudado o assunto, além de certo nível de *desenvolvimento mental*, entre cinco e meio e seis anos, principalmente certo nível de maturidade.

Do ponto de vista da economia da aprendizagem e da organização de classes homogêneas para a leitura e escrita, consequência lógica da boa organização escolar, outro critério, pois, que não o da idade mental deve prevalecer. À luz das verificações de numerosos pesquisadores e da análise dos processos compreendidos no aprendizado, em termos funcionais, só uma hipótese restará de pé: a da *classificação por níveis de maturação*. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 47-48)

Nos *Testes ABC* são avaliados os seguintes pontos: Coordenação dos movimentos em geral (coordenações visuais motrizes e auditivos motrizes), condições de resistência à tendência de inversão na cópia das figuras, resistência à

ecolalia na linguagem oral, resistência à fadiga, atenção dirigida, memorização visual e memorização auditiva. Cada um dos oito testes avalia um ou mais destes pontos.

O objetivo do ensino da leitura e da escrita, segundo Lourenço Filho (2008), deve ser a compreensão. O leitor deve ver para falar e entender o que fala. A leitura e a escrita não podem ser concebidas como processos de associação de estímulos e reações isoladas.

Nos *Testes ABC* podemos encontrar alguns autores citados por Lourenço Filho como os precursores da ideia de maturação. Leonard Carmichael foi um dos primeiros a chamar a atenção para o problema da maturação, no artigo intitulado *A further experimental study of the development of behavior*, publicado em 1928 na *Psychological Review*.

Assim, vemos no movimento escolanovista uma perspectiva teórica na qual a alfabetização é concebida em termos de habilidades motoras, linguísticas, visuais e auditivas que exigem certo nível de maturidade do indivíduo. A maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser medida e testada. Tal perspectiva apoia a crença de que é possível homogeneizar e padronizar os alunos, juntando-os em classes por níveis de maturidade, de modo a garantir que todos aprendam no mesmo tempo. Lima (2007), em análise crítica dos *Testes ABC*, concluiu que esta obra serviu como um instrumento para a tentativa de organizar a população em grupos mais homogêneos, legíveis e administráveis.

Na escola pude observar que a prontidão e os pré-requisitos foram usados pelas professoras mais como atividades anteriores ao início da alfabetização do que como resultados de testes de medida do nível de maturidade da criança. Tais atividades eram mesmo encorajadas pela Secretaria Municipal de Educação, que enviou às escolas uma coleção de folhinhas fotocopiadas com atividades de prontidão.

No dia 16 de março, a professora Ana mostrou-me uma cartilha, com o título de 'Prontidão', enviada pela Secretaria de Educação aos primeiros anos. A cartilha era um conjunto de fotocópias de atividades produzidas pela Secretaria Municipal de Educação a partir da compilação dos trabalhos dos professores das escolas municipais de Foz do Iguaçu. Trazia um pequeno texto aos professores no qual não era citado nenhum referencial bibliográfico. No texto dizia que os especialistas não gostavam da prontidão porque antigamente ela era usada como instrumento de

exclusão, uma vez que somente depois de aprovadas em uma prova de prontidão as crianças eram consideradas aptas para a alfabetização. Entretanto, a ciência cognitiva havia provado a importância da prontidão para a alfabetização. Não houve por parte da Secretaria Municipal de Educação uma cobrança do uso da cartilha de prontidão, como foi feito com o *Alfabetização Fônica*.

Ana disse que a cartilha não lhe trouxera nada de novo, pois há muito tempo ela já havia montado seu arquivo com atividades de prontidão: “Acredito na prontidão, não vou alfabetizar antes deles não saberem pintar, cortar, pegar no lápis”.

Lúcia também apresentou uma concepção de pré-requisitos mais relacionada com a preparação da criança para a alfabetização do que com testagem de habilidades e maturação. Tal concepção ficou evidente na explicação que Lúcia deu aos alunos antes do início de uma atividade:

Antes de vocês trabalharem as “letrinhas” vão trabalhar o movimento das mãozinhas, pois tem gente que ainda tem a mãozinha dura. Vou dar a folhinha “bolinha, bolinha, traçinho, traçinho”, e não pode passar da linha. Depois de tudo é para pintar a gatinha. Para o início do trabalhinho é para pegar o lápis de escrever. Eu já comecei, vocês agora vão terminar.
(24/03/2010)

Lúcia trabalhou nos primeiros meses várias atividades para o desenvolvimento motor das mãos: preencher tracejados, preencher linhas do caderno com círculos e riscos, traçar formas geométricas, colorir formas e desenhos mimeografados, recortar na linha, amassar bolinhas de papel, colar, dentre outras.

Ana também considerava que as mãos eram importantes no desenvolvimento da alfabetização. Quando me pediu ajuda para fazer o contorno das mãos das crianças para que elas pintassem e recortassem, Ana explicou-me:

Recortar a mãozinha é muito importante para a alfabetização, as crianças conhecem a própria mão. Eu acredito é na prontidão. Eu não sigo o livro didático inteiro, primeiro precisa da prontidão, depois da silabação, depois cópia, para aprender a fazer parágrafo e organizar o caderno. No livro didático os alunos ficam só preenchendo lacunas e não aprendem isso.
(16/03/2010)

Além dos *Testes ABC* de Lourenço Filho, concepções de alfabetização visando testar ou desenvolver as habilidades mínimas para o desenvolvimento da escrita também aparecem em teorias presentes na “educação tecnicista”. A

chamada *Educação Compensatória* cumpre para o tecnicismo as funções que os *Testes ABC* cumpriram no escolanovismo.

O período histórico do tecnicismo é marcado pelo regime militar, instalado no Brasil a partir do golpe de 1964. Segundo Freitas (1994) nas décadas de 1960 e 1970, visando à preservação dos interesses do capital internacional, assistiu-se à internacionalização da economia brasileira. Foram aprovados os acordos MEC-Usaid, que implantaram a pedagogia tecnicista, importante instrumento de controle durante a ditadura militar no Brasil.

Segundo Saviani (2007), a pedagogia tecnicista pretendia a objetivação do trabalho pedagógico ao modo do trabalho fabril, com inspirações nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

A ideia de sanar as deficiências culturais das crianças advindas dos meios desfavorecidos é uma constante nos documentos legais neste período. De acordo com Kramer (1992), na década de 1970 os pareceres emitidos pelo Conselho Federal de Educação eram bastante imprecisos e ambíguos ao classificarem a criança como culturalmente carente:

É visível o preconceito da “idade crítica”. (...) Está presente, ainda, a idéia de privação cultural relacionada à privação lingüística. É também nítida a ambiguidade, analisada no quadro teórico, quanto às causas determinantes do fracasso (se biológicas ou se sociais). A solução proposta para a diminuição das carências é explicitamente a educação compensatória, nos moldes originais em que foi concebida nos Estados Unidos e na Europa. (KRAMER: 1992. p. 102).

Autores sustentam que a Educação Compensatória foi inspirada no modelo educacional estadunidense da década de 1960. Ao criticar os programas de educação compensatória, Redin (2004) remonta às suas origens estadunidenses e explica o que é maturidade nesta perspectiva. A maturidade compreende modificações de comportamento geradas pelo desenvolvimento anatômico e fisiológico do sistema nervoso. Os programas de prontidão e maturidade são endereçados às crianças que precisam receber um tratamento prévio que acelere sua prontidão e maturação, a fim de prevenir o fracasso escolar a partir de estímulos do meio. Nos EUA, as escolas que trabalhavam nesta perspectiva buscavam sanar o fracasso escolar que se supunha ser consequência da presença de minorias raciais nas escolas. O cerne desta educação era o desenvolvimento cognitivo de crianças de zero a seis anos, visando a aquisição das habilidades necessárias para a leitura e a escrita.

Segundo Mortatti (2004), a “educação compensatória” explicava o fracasso das camadas populares na passagem do primeiro para o segundo ano escolar como sendo consequência das carências cognitivas, alimentares e culturais. A validade científica da educação compensatória foi posta em causa por concepções que tomavam como base as determinações da organização social fundada na desigualdade e na ideologia da classe dominante. Para os críticos da educação compensatória, esta marginalizava e neutralizava ainda mais as diferenças sociais e linguísticas, convertendo em desvio desigualdades que, na verdade, deveriam ser corrigidas e sanadas pelo Estado.

Nos EUA, a educação compensatória, originada na década de 1960, foi uma das respostas às reivindicações das classes populares e minorias raciais por igualdade de oportunidades. Para restaurar a crença na igualdade de oportunidades, importante base ideológica dos Estados Unidos, foi posto em ação o aparato repressivo, mas, também, as instituições educativas. A teoria da carência cultural, respaldada por psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e sociólogos, foi um meio de responder às questões ligadas aos motivos da existência da pobreza e dos meios de extingui-la. As causas das deficiências culturais estariam nos ambientes domésticos inadequados à promoção do desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional. Ensinos de Piaget, Hebb e Skinner foram utilizados para fundamentar as afirmações de que a pobreza era explicada pela falta de exposição à estimulação benéfica, falta de um padrão no mundo de experiência, de inadequação das contingências de reforço e falta de estímulos adequados aos momentos do desenvolvimento infantil. Caberia à escola resgatar os alunos advindos destes meios desfavorecidos. J. McVicker Hunt foi um dos autores de maior influência sobre o movimento da educação compensatória nos Estados Unidos.

Hunt (1997), um dos autores fundadores da teoria da carência cultural, postula que os ambientes de baixa estimulação, onde vivem as famílias pobres, geram deficiências psicológicas que explicam as dificuldades escolares. A superação destas dificuldades depende do planejamento de programas escolares que visem o desenvolvimento das funções cognitivas retardadas por um ambiente cultural insatisfatório. Privação cultural é a ausência de oportunidades para a criança pequena vivenciar experiências necessárias ao desenvolvimento adequado dos processos centrais semi-autônomos necessários à aquisição de habilidades para utilizar símbolos linguísticos e matemáticos e analisar relações causais. Segundo o

autor, o método de Montessori poderia ajudar neste sentido, pois forneceria a cada criança a oportunidade de encontrar circunstâncias que se emparelhem com seus próprios interesses e estágios de desenvolvimento.

De acordo com Patto (1997), os programas elaborados na década de 1970 pelos setores de psicologia dos Departamentos de Assistência ao Escolar estadual e municipal de São Paulo se embasavam na psicologia norteamericana, resumida na teoria da *carência cultural* e da *educação compensatória*.

Nas entrevistas com Lúcia e Ana evidencia-se a concepção de que o ambiente pobre de estímulos é aquele que não oportuniza o contato com materiais escolares, como a cola, a tesoura e o lápis.

Estas preposições remetem às situações observadas nas aulas de Lúcia, que deu explicações verbais aos alunos sobre como apertar o tubo para passar cola sem “empapar”, usar as pontas dos dedos para fazer bolinha de papel crepom e pegar a tesoura para recortar em cima da linha.

É possível perceber que as críticas às teorias que preconizam a existência de pré-requisitos para a alfabetização se referem tanto aos testes do nível de maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita, quanto à educação compensatória.

A partir da década de 1980, Emília Ferreiro e Ana Teberoski passaram a realizar diversas críticas aos testes de prontidão sobre a maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ferreiro e Teberoski (1999) citam os *Testes ABC* de Lourenço Filho como um dos testes de maior difusão na América Latina para decidir se uma criança já apresenta maturidade suficiente na coordenação motora, linguagem e coeficiente para começar a aprendizagem sistemática da leitura e da escrita. Segundo as autoras, este tipo de teste define as respostas das crianças em termos do que lhes falta para receber um ensino, enquanto seria necessário, em uma nova concepção de alfabetização, evidenciar os aspectos positivos do conhecimento.

Ferreiro (1995) critica Lourenço Filho e também outras perspectivas de pré-requisitos para a alfabetização, assim como as listas de pré-requisitos que aparecem nos textos pedagógicos. Para exemplificar, Ferreiro cita uma lista de pré-requisitos produzida por uma autora brasileira.

A lista da autora brasileira (contemporânea à mexicana) parece mais específica. Segundo ela, para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, a criança deve apresentar: “certo desenvolvimento geral (intelectual, lingüístico, emocional e social) e um conjunto de habilidades específicas tais como: identificar e reconhecer formas, mediante percepção do todo, de detalhes significativos e de memorização visual das mesmas; compor e decompor gravuras (cenas simples, objetos, formas geométricas), sentenças e palavras; reconhecer diferenças entre sons semelhantes; ter senso de orientação esquerda-direita; possuir certos número de experiências que permitam aprender a significação de vocábulos (freqüentemente usados nas instruções do professor e no material de leitura para principiantes); a idéia central de uma gravura ou estória contada, a seqüência dos fatos e tirar conclusões simples sobre os mesmos” (Kunz, E.F; citado por ¹⁹Pimentel, M. A., 1986). (FERREIRO, 1995, p. 63).

Pré-requisitos, prontidão e maturidade podem pertencer a tradições distintas, mas têm em comum a tentativa de aferir ou desenvolver habilidades consideradas pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva psicológica.

Tardif (2010) analisa a psicologização da pedagogia no decorrer do século XX. Ao se integrar à formação de professores, a psicologia passa a fornecer saberes positivos pretensamente científicos que fundamentam meios e técnicas de intervenção e controle. O centro de gravidade do ato pedagógico deixa de ser o saber que o professor deve transmitir e passa a ser a criança e o modo como ela aprende. O saber do professor se subordina às necessidades da criança.

Podemos perceber pontos em comum entre os *Testes ABC* e a educação compensatória, dentre os quais a crença na organização racional dos meios educacionais e as origens ligadas à psicologia experimental.

Segundo Kramer (1992), nas décadas de 1970 e 1980 as ideias de Piaget passaram a fundamentar o trabalho com a educação infantil no Brasil, mas persistiu a crença nos pré-requisitos para a alfabetização. Isso se evidenciou nas teses de Maria Cecília Micotti que, em 1988, utilizou as ideias de Piaget para associar pré-escola com alfabetização. Na perspectiva da autora, as noções de quantidade, tempo e relações hierárquicas que, segundo Piaget, a criança desenvolve na medida em que interage com o meio, tornariam o aluno apto a ser alfabetizado.

Na história da educação, a ideia de que existem pré-requisitos para a alfabetização aparece de diferentes formas nas políticas e teorias educacionais: nos *Testes ABC* de Lourenço Filho, publicados em 1934, nos Pareceres do Conselho Federal de Educação, em 1971, em outros testes de prontidão para a alfabetização

¹⁹ PIMENTEL, M.A. Alfabetização: a construção do objeto conceitual. **Educação em Revista**, 1986.

e, ainda, nas aplicações práticas das teorias de Piaget. Tanto as teorias da maturação para a alfabetização de Lourenço Filho, quanto a educação compensatória, fazem parte de uma tradição presente em vários países. Os *Testes ABC* de Lourenço Filho foram publicados na Argentina, no México e na França e têm inspiração em autores norte-americanos. Por sua vez, a educação compensatória é uma proposta de inspiração norte-americana. No que se diferem escolanovismo e tecnicismo? A este respeito comenta Saviani (2007, p. 380):

Cumprir notar que, embora a pedagogia nova também dê grande importância aos meios, há, porém, uma diferença fundamental: enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer, e, assim também, quando e como o farão. Portanto, embora a pedagogia tecnicista possa ser vista como uma radicalização da ênfase metodológica contida na pedagogia nova, há, entre essas duas concepções, uma diferença substantiva.

Na pedagogia tecnicista a educação é concebida como um subsistema essencial para o equilíbrio do sistema social. Sua sustentação teórica está na psicologia behaviorista e nas bases neopositivistas. O controle da educação é feito via instruções minuciosas sobre como proceder e preenchimento de formulários.

Em análise da educação compensatória, Kramer (1992) critica seus conteúdos e estratégias homogêneos aplicados de modo igual para todos, por resultarem em desligamento das condições culturais e sociais e apresentarem uma concepção universal de infância e professor.

Teorias da maturação para a alfabetização e da educação compensatória são, em geral, bastante criticadas por autores contemporâneos. Montoya (1996) critica a noção, subjacente às teorias da maturidade e dos pré-requisitos para a alfabetização, de que as crianças de classes populares padecem de deficiências culturais que só podem ser sanadas via programas de educação compensatória. Patto (1997) denuncia que por trás da educação compensatória existe a crença de que a desigualdade social pode ser sanada via escolarização. Para Ferreiro (1995), a noção de maturidade encobre os fracassos metodológicos, discrimina crianças dos setores marginalizados e gera práticas pedagógicas que mantêm a criança afastada da leitura e da escrita reais.

Patto (1997) aponta que a teoria da carência cultural visou legitimar a marginalidade social, contra a qual lutavam os movimentos por direitos civis nos

Estados Unidos da América da década de 1960. Com um discurso ‘biopsicológico’, as teorias da carência cultural ajudaram a difundir estereótipos e preconceitos sociais contra as populações marginalizadas. Segundo a autora, as práticas defendidas por estas teorias perduram, ainda na década de 1990, nos meios em que se planeja e se faz a educação escolar primária no Brasil.

Assim, a noção dos pré-requisitos, hoje amplamente criticada pelas teorias pedagógicas, já foi a regra e o critério de cientificidade. Existem fundamentações teóricas para o trabalho pedagógico com base nas teorias de maturação ou pré-requisitos para a alfabetização, ainda que estas tenham sido amplamente criticadas por autores contemporâneos. Os professores que trabalham na perspectiva dos pré-requisitos podem ter tido uma formação inicial com esta base teórica, ou tê-la assimilado na convivência com outros professores ou a cultura da escola.

Na escola onde esta pesquisa foi feita, as duas professoras alfabetizadoras trabalham na perspectiva dos pré-requisitos. Isso mostra que os pré-requisitos fazem parte da cultura da escola. Lúcia e Ana trabalharam a coordenação motora, a lateralidade e o movimento das mãos. Mas as duas professoras trabalharam estas atividades de modos distintos uma da outra.

Tanto nas aulas de Ana, quanto nas aulas de Lúcia, as propriedades dos objetos, como as noções de menor e maior, dentro e fora, fino e grosso, leve e pesado, dentre outros, foram trabalhadas em atividades mimeografadas, como, por exemplo, pintar os objetos finos e circular os objetos grossos. Entretanto, afóra o fato de Lúcia utilizar o silabário de Ana que ficava pregado à parede, as duas professoras não trocaram material ao longo do ano letivo.

Ana deu mais ênfase que Lúcia ao ensino das noções de direita e esquerda, que fez parte da rotina das suas aulas. Quase todo dia Ana começava a aula pedindo para os alunos apontarem para a direita e para a esquerda, para cima e para baixo. Assim Ana explicou aos alunos a importância destas atividades:

As letrinhas vão para cima, para baixo, para a esquerda, para a direita, podem ter ponta ou não. (16/03/2010)

Ana mostrou-me um grande livro de papel pardo e madeira, com gancho para pendurar na parede, que havia confeccionado. Cada página do livro continha a letra de uma música infantil e sua ilustração. Ana me disse que cada música desenvolvia uma habilidade na criança: lateralidade, ordem crescente e

decrecente, menor e maior, encima e embaixo, numerais, valores, partes do corpo, dentre outros, conforme o trecho abaixo do diário de campo:

Após explicar as diferenças entre números e numerais usando cartazes contendo numerais e objetos representando as quantidades, Ana canta com os alunos a música dos patinhos.

“5 patinhos foram passear.

Além das montanhas para brincar.

A mamãe gritou quá-quá-quá-quá.

Mas só 4 patinhos voltaram de lá.”

A música é repetida e, a cada vez voltam menos patinhos até não sobrar nenhum.

“A mamãe gritou quá-quá-quá-quá.

Mas nenhum patinho voltou de lá.

Puxa, a mamãe ficou tão triste.

A mamãe gritou quá-quá-quá-quá.

E os 5 patinho voltaram de lá.”

Após cantar e representar a música com os alunos, Ana distribui uma folha com o desenho de 4 patinhos. Os alunos devem fazer um x sobre os patinhos voltados para a esquerda.

Ana explica a atividade pedindo para 4 alunos representarem os patinhos, 2 virados para a esquerda e dois virados para a direita. Alunos riem.

Neste mesmo dia, faltando alguns minutos para a aula terminar, Ana pede para os alunos guardarem o material e cantam a música do Pinguim imitando os gestos, até a hora do sinal bater.

“Polegar para a frente,

Mais para a frente,

Braço dobrado,

Mais dobrado,

Joelho dobrado,

Mais dobrado,

Pescoço para cima,

Mais para cima,

Bundinha para trás,

Mais para trás,

Perninha de Pinguim de Pinguim de Pinguim,

Esta moda vai pegar.”

(25/03/2010)

Algumas vezes Ana cantava com os alunos antes do recreio ou do final da aula, outras vezes, fazia atividades de leitura e escrita a partir de músicas.

Ana pega o livro de papel pardo que contém as letras de música, pendura-o no quadro, e chama as crianças para sentarem à volta, no chão.

Cantam a música do elefante.

“Um elefante incomoda muita gente.

Dois elefantes incomodam muito mais.

Dois elefantes incomodam muita gente.

Três elefantes incomodam muito mais”.

(A música segue até 10 elefantes).

Ana: - O que é incomodar?

Daniela: - Muita gente.

Ana entrega para cada criança uma folhinha contendo cinco elefantes para recortarem e colarem abaixo das respectivas frases: “Um elefante incomoda muita gente”. “Dois elefantes incomodam muito mais”.

Após a atividade, as crianças enchem linha no caderno com a letra E. Ana canta com os alunos.

“Uma minhoquinha fazendo ginastiquinha,.

Duas minhoquinhas fazendo ginastiquinha”.

(Segue até chegar no 10).

“Dez minhocões, fazendo ginástico”.

Enquanto cantam, as crianças usam os dedos para fazer o gesto da minhoca.

(30/03/2010)

A música fazia parte do cotidiano nas aulas de Ana. “A dona aranha”, para trabalhar a letra A, “O sapo que não lava o pé” para discutir higiene, “Cabeça, ombro, joelho e pé”, para trabalhar a coordenação motora. Ana usava a música para trabalhar as letras, os números e a coordenação motora, mas também para divertir os alunos. Quanto utilizava as canções escritas no seu livro de papel pardo, Ana aproveitava para trabalhar a leitura. Como os alunos sabiam as letras das canções de memória, podiam relacionar a palavra falada com a palavra escrita, conforme aponta a transcrição abaixo do diário de campo:

A música da aranha faz parte de um livro de papel pardo, confeccionado pela professora, que contém letras de músicas. O livro tem um gancho, o que permite pendurá-lo na parede e no quadro.

A música da aranha está ilustrada por dois quadrinhos. Um quadrinho mostra o sol e a aranha subindo na casa. O outro quadrinho mostra a chuva e a aranha caindo.

Ana: (Imitando voz da aranha): - Quem sou eu?

Alunos: - A aranha.

Ana: - O que aconteceu comigo?

Lucas: - Caiu um tombo.

Ana: - Coitadinha de mim.

Alunos riem, se divertem.

Ana mostra todas as letras A da música. Pede para as crianças sentarem e entrega a cada uma $\frac{1}{4}$ de folha mimeografada com a letra da música e o desenho de uma casa toda pontilhada.

As crianças devem circular todas as letras A, preencher os pontilhados da casa, encher a linha com a letra A, desenhar a aranha subindo na casa e o sol ou, a aranha caída na grama e a chuva.

Enquanto alunos trabalham, Ana mostra para mim o caderno com as músicas, a do elefante, para trabalhar ordem crescente e decrescente, a da casinha, para trabalhar menor e maior. Todas as músicas trabalham alguma coisa. (18/03/2010)

Até o final do ano letivo Ana usou seu livro de músicas e cantou com as crianças, fazendo exercícios de motricidade e trabalhando as letras. Algumas vezes mesclou música e artes plásticas. Ao final do ano letivo, ensinou os alunos a fazerem os fantoches dos patinhos para representar a música dos 5 patinhos.

Também ensinou os alunos a fazerem a dobradura de um sapo e do jacaré, da música “Olha o jacaré”.

Para trabalhar os pré-requisitos, além das atividades já citadas aqui, Lúcia também propôs atividades de educação física no pátio, visando o desenvolvimento dos pré-requisitos em atividades como, por exemplo, passar a bola ao colega pelo lado direito, pelo lado esquerdo e por debaixo das pernas, correr em ziguezague e pular dentro e fora de um círculo.

Em geral, foi possível observar que as atividades de pré-requisitos foram trabalhadas principalmente em folhinhas mimeografadas, cujos exercícios pediam para preencher tracejados, desenhar formas geométricas, encher linhas, pintar ou circular objetos de acordo com suas propriedades, estabelecer comparações entre formas, desenhar formas geométricas.

Os usos dos livros *Alfabetização Fônica* e *Porta Aberta* foram observados em atividades de início do processo de alfabetização na perspectiva de outros referenciais teóricos e metodologias, como a escrita do nome, a leitura de símbolos e o traçado das letras. Ambos os livros não apresentaram atividades de início do processo de alfabetização conforme a prontidão e os pré-requisitos aqui analisados. A importância dos pré-requisitos nas aulas das professoras aponta para a permanência de práticas de ensino que não são contempladas nos livros didáticos, mesmo diante da obrigatoriedade dos seus usos.

4.2.2 O uso de folhinhas no início do processo de alfabetização

Folhinhas fotocopiadas foram importantes instrumentos para as atividades visando o desenvolvimento dos pré-requisitos para a alfabetização. Lições fotocopiadas traziam atividades consideradas pelas professoras como pré-requisitos para a alfabetização, como desenhos para colorir, linhas para preencher com letras, formas ou pontilhados, alfabeto para copiar, ou, ainda, pequenos textos.

Abecedários e silabários são recortes de palavras em unidades menores, tendo sempre como finalidade o ensino do código escrito e das relações entre letras e sons. Nas salas de aula é possível observar que o livro didático, assim como apresenta recortes da escrita em função do ensino do código, é também ele recortado e remontado visando melhores didatizações, dando origem ao que as professoras chamam de “folhinhas”. Recortando e colando livros didáticos novos e

antigos para formar atividades de alfabetização, as professoras dão outra forma ao livro didático. A folhinha, assim, é uma das formas assumidas pelo livro didático como instrumento material.

Romanelli (2009) realizou uma investigação etnográfica sobre a musicalidade na escola e concluiu que, mesmo sem acesso ao conhecimento formal de música, as crianças cantam, ouvem música e desenvolvem diferentes ritmos. Ou seja, a música está presente no cotidiano da escola. Da mesma forma, observou-se, nesta investigação, que o livro didático está presente no cotidiano da escola, em colagens e remontagens, formando folhinhas que reproduzem o método cartilhesco. Antigas cartilhas se fazem presentes no cotidiano da escola, materializadas de diferentes formas, sendo a folhinha uma delas.

As folhinhas eram originadas de vários materiais, como: montagens feitas pelas professoras a partir de outros livros didáticos ou cartilhas, criação própria, material retirado da internet ou, ainda, atividades que sobraram de outros anos letivos. Cada professora guardava em seu armário uma pasta contendo as “folhinhas”, que elas fotocopiavam no dia da hora-atividade, no qual permaneciam na escola planejando suas aulas e corrigindo os trabalhos dos alunos.

O uso da “folhinha” foi constatado por David de Moraes (2005), em sua dissertação de mestrado. A autora fez uma pesquisa qualitativa para avaliar as relações entre as trajetórias iniciais de leituras das professoras e as suas práticas como formadoras de alunos leitores. Para isso, realizou questionários, observações das aulas e entrevistas com quatro professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental da rede pública de Rondonópolis. A investigação permitiu constatar que o trabalho das professoras tem referências nas concepções e conceitos construídos em suas experiências como leitoras. As professoras relatavam dificuldade de trabalhar a leitura utilizando o livro didático distribuído à escola pelo Programa Nacional do Livro Didático e eram unânimes em afirmar que adotavam o método silábico de alfabetização. Ensinavam a ler utilizando o que chamavam de “caderno de leitura”, composto de lições copiadas de cartilhas utilizando um stencil e mimeografadas com álcool, material que muitas vezes ficava borrado ou apagado. As lições mimeografadas eram coladas aos cadernos dos alunos e, de modo idêntico às cartilhas tradicionais, apresentavam quase sempre uma gravura que dava origem à palavra-chave, família silábica e palavras relacionadas. A sequência

de apresentação das sílabas seguia uma ordem conforme suposto grau de dificuldade, das mais simples às mais complexas.

Na escola onde esta pesquisa foi feita não foi constatado uso de mimeógrafo. Havia uma máquina copidora e um funcionário era responsável por fotocopiar as folhinhas para as professoras. Embora a escola oferecesse material para trabalhar, uma parte precisava ser trazida pelos alunos ou comprada pelas próprias professoras, principalmente cola e papel. Para economizar papel as professoras faziam duas ou três atividades em uma mesma folha.

Na fase inicial da alfabetização, as professoras conjugaram livros didáticos e folhinhas para trabalhar, sobretudo, os pré-requisitos, a escrita dos nomes próprios e o traçado das letras. Assim, o início do processo de alfabetização não foi marcado apenas pelas atividades motoras visando o desenvolvimento dos pré-requisitos. Pude observar outras tradições. A escrita do nome próprio ocupou um espaço importante no ensino inicial da leitura e da escrita.

As folhinhas se constituíram como um elemento essencial para trazer ao processo inicial de alfabetização as atividades que não constavam nos livros didáticos adotados na escola. Neste sentido, as professoras estão certas quando afirmam usar o livro didático apenas como mais um recurso.

4.2.3 A escrita do nome próprio como atividade de início do processo de alfabetização

A orientação de que o ensino da leitura e da escrita pode começar pelo nome próprio é filiada à tradição construtivista. Pioneira desta perspectiva na alfabetização, Ferreiro (1995) defende que o ensino do nome próprio é importante porque leva a criança a construir hipóteses sobre a leitura e a escrita.

Segundo Ferreiro (1995), é o contato com situações reais de leitura e com diferentes tipos de materiais escritos que levará a criança a desenvolver suas hipóteses. Uma das atividades mais importantes é a escrita do nome próprio, que é uma peça-chave dentro da evolução:

Para dar uma idéia mais precisa mencionarei algumas atividades: cada criança aprende a reconhecer seu nome escrito do conjunto dos outros, utilizando certos indícios (habitualmente a inicial); quando a inicial é compartilhada, é necessário buscar índices suplementares e surgem os primeiros “por quês” (como é possível que duas crianças que não têm o

mesmo nome tenham a mesma inicial?). (...) Alguns nomes escrevem-se com poucas letras e outros com muitas, o que gera novas interrogações. Com as mesmas letras em posição diferente escrevem-se nomes diferentes, o que ajuda a prestar atenção à série completa das letras e à posição precisa de cada letra dentro da série, e assim por diante.(...) (FERREIRO, 1995, p. 46).

O livro *Porta Aberta*, de orientação mais construtivista, evidenciada pela lista de livros de Emília Ferreiro nos referenciais bibliográficos, traz três propostas de alfabetização inicial: a leitura de símbolos já conhecidos pelas crianças, o alfabeto e a escrita dos nomes próprios.

Lúcia utilizou o *Porta Aberta* no início do processo de alfabetização e trabalhou também propostas a partir da escrita de nomes em outras atividades sem ser as do livro.

Ana trabalhou com os alunos o nome próprio no processo de alfabetização, mas não utilizou o *Porta Aberta*.

Uma das primeiras atividades propostas por Lúcia para trabalhar o nome próprio foi a entrega de crachás para os alunos. Sentou no chão em círculo com os alunos para cantar a música “A canoa virou”, inserindo seus nomes no meio da música. Depois entregou os crachás, ensinando quais as suas utilidades. A primeira vez que Lúcia ensinou os alunos a copiarem os próprios nomes foi em uma atividade de colocar o próprio nome embaixo de uma folha branca transparente para copiá-lo. Lúcia não disse para os alunos onde deveriam começar, de modo que alguns começam a copiar o nome pela última letra.

Lúcia também utilizou os nomes para ensinar as vogais. Quando ensinou a letra ‘A’ perguntou quais alunos tinham os nomes iniciados em ‘A’ e quantos tinham ‘A’ no meio e final do nome. Utilizou as atividades de trabalho com o nome próprio do livro *Porta Aberta*. Na atividade do livro há o desenho de um trem com vagões onde as crianças devem escrever o nome próprio e o nome dos colegas. Lúcia escreveu alguns nomes no quadro para as crianças copiarem no livro. Também trabalhou a atividade de auto-retrato do livro, na qual os alunos deveriam se desenhar.

As transcrições abaixo mostram como o trabalho com a escrita do nome foi realizado nas aulas de Lúcia:

Professora Lúcia lê a ordem do exercício na folhinha: - Tupi foi pescar. Encontrou um lago cheio de peixinhos. Qual o peixe que contém a letra igual do seu nome?

Lúcia: - Você vai olhar para o seu nome, ver a letrinha que começa e procurar o peixinho que tem a letra que começa o seu nome. Só aquele que tem a letra que começa o seu nome vai pintar.

Fabrizio: - Tudo que tem letra do meu nome.

Lúcia: - Não, só o peixinho que tem a primeira letra do seu nome.

Caio mostra seu trabalho, onde pintou a letra A.

Lúcia: - Caio, mostra o seu nome (o menino pega o crachá do seu nome que está sobre a mesa).

Lúcia: - Caio, mostra a letra A.

Lúcia: - Não é o A, essa está no meio do seu nome. É a primeira, essa. (29/04/2010)

Ana não fez um trabalho extensivo e não usou o livro didático para ensinar a escrita do nome, apenas ensinou os alunos a copiarem e identificarem as letras do próprio nome.

A escrita dos nomes configurou-se como uma atividade de início do processo de alfabetização nas duas salas de aula e no livro *Porta Aberta*. Entretanto, Ana e Lúcia pouco exploraram o estabelecimento de comparações entre os nomes no que se refere à quantidade e variedade de letras, conforme sugerido por Ferreiro (1995). Essa comparação, conforme sugestão de Ferreiro, era conteúdo de apenas uma das atividades do livro *Porta Aberta*, cujo exercício pedia para observar a lista de nomes dos alunos e escrever em um espaço o nome que tem mais letras e o nome que tem menos letras.

Na proposta construtivista de Ferreiro, a escrita do nome próprio é um meio de levar a criança a avançar em suas hipóteses. A criança aprende a escrever seu nome, que é uma palavra extremamente significativa, como forma fixa. Com isso, pode comparar a forma fixa memorizada com as hipóteses próprias de construção da escrita. Por exemplo, se a criança estiver na hipótese silábica e seu nome tiver três sílabas e seis letras, verá que sua hipótese, de que a cada vez que abre a boca para produzir seu nome deve escrever uma letra, não se confirma. Assim, poderá avançar na escrita e iniciar uma análise tomando como referências os elementos sonoros menores que as sílabas. Para que a criança use as formas fixas aprendidas para avançar nas suas hipóteses, é preciso que o professor coloque questionamentos que a levem a comparar e problematizar. Quantas letras tem seu nome? Quem na sala de aula tem o nome que começa com a mesma letra que o seu? Quem na sala de aula tem o nome que termina com a mesma letra que o seu? Por que o nome do seu colega é escrito com mais letras que o seu? Jogos

envolvendo a escrita dos nomes (bingo dos nomes dos alunos da turma ou bingo com as letras dos nomes, caça-palavras e cruzadinhas com os nomes próprios), também podem ajudar as crianças a aprenderem os sons das letras e avançarem para o nível alfabético de desenvolvimento da escrita. Além disso, a escrita do nome deve ser inserida em atividades que levem a criança a entender as funções sociais da leitura e da escrita. Por que é importante escrever o próprio nome? Os alunos perceberão isso ao serem incentivados a escreverem o nome em situações importantes, como, por exemplo, escrever o nome nos próprios pertences e trabalhos para que os mesmos não sejam misturados com os dos colegas ou assinar uma lista de interessados em fazer determinado passeio da escola.

Ana e Lúcia buscaram ensinar as relações entre letras e sons desde o início do processo de alfabetização. Os testes de leitura realizados com os alunos ao longo do ano letivo visaram avaliar a decodificação das letras em sons. Ou seja, não foram consideradas as hipóteses das crianças sobre como se escreve, conforme proposta de Ferreiro e Teberosky. Deste modo, o trabalho com a escrita dos nomes esteve voltado para a cópia, e não para o estabelecimento de relações e comparações visando o avanço nas hipóteses sobre como se lê e escreve. O livro *Porta Aberta* tampouco trouxe propostas para o trabalho com a escrita do nome próprio em consonância com o construtivismo.

4.2.4 O ensino do traçado das letras

O ensino do traçado das letras é uma questão controversa nos debates sobre alfabetização.

São conhecidas as críticas de Emília Ferreiro aos métodos de alfabetização que privilegiam o decifrado mecânico e a cópia em detrimento da escrita com sentido, conforme a afirmação da autora contra a ideia de que existem pré-requisitos para a alfabetização:

A escrita é um objeto social, mas a escola transformou-a em um objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares (precisamente aquelas que deram origem – historicamente falando – à criação das representações escritas da linguagem). A escola (como instituição) transformou-se em guardiã desse objeto e exige da criança, no processo de aprendizagem, uma atitude contemplativa frente a este objeto. Na concepção tradicional de aprendizagem, não se apresenta a escrita como um objeto sobre o qual se pode atuar, um objeto que é

possível modificar para tratar de compreendê-lo, e sim como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente (sonorizado fielmente e copiado com igual fidelidade). (FERREIRO, 1995, p.70).

As críticas de Ferreiro provocaram certa desconfiança em relação ao ensino do traçado das letras.

Vygotski (2000), cuja teoria é anterior à de Emília Ferreiro, mas que passou a ser estudada no Brasil aproximadamente a partir da segunda metade da década de 1970 (FREITAS, 1994), e divulgada mais ou menos concomitante com o início da propagação do construtivismo, criticou a primazia do mecanismo da leitura e da escrita na alfabetização. Tal crítica pôde ser interpretada como um convite à minimização do ensino do traçado das letras, conforme se pode verificar nesta passagem das *Obras Escogidas* volume III:

En la práctica de la enseñanza escolar, la escritura ocupa hasta la fecha un lugar muy pequeño si se compara con el enorme papel que desempeña en el proceso del desarrollo cultural del niño. Hasta ahora, la enseñanza de la escritura se plantea en un sentido práctico restringido. Al niño se le enseña a trazar las letras y a formar con ellas palabras, pero no se le enseña el lenguaje escrito. El mecanismo de la lectura se promueve hasta tal punto que el lenguaje escrito como tal queda relegado, por lo cual la enseñanza del mecanismo de escritura y de lectura prevalece sobre la utilización racional de este mecanismo. (...) (VIGOTSKI, 2000, p. 183)

Por seu turno, Cagliari, um dos principais expoentes da alfabetização linguística e defensor de um ensino no qual a leitura e a escrita sejam significativos para as crianças, mostra-se favorável ao ensino do traçado das letras. Na perspectiva de Cagliari (2008, 2003), cada tipo de alfabeto exige um traçado gráfico próprio, cabendo ao professor transmitir instruções precisas sobre como traçar as letras. Entretanto, para que no processo de alfabetização seja mais valorizado o texto do que a mecânica e o decifrado da escrita, é melhor, segundo o autor, ensinar primeiro o traçado da letra de fôrma. A escrita cursiva é difícil para a criança que está no início do processo de alfabetização e ainda não sabe pegar o lápis corretamente.

Cagliari (2003, p. 179) sugere que o professor transmita instruções precisas sobre como fazer o traçado das letras:

Cada tipo de alfabeto exige um traçado gráfico próprio. As letras, em geral, sobretudo as de fôrma maiúsculas, são escritas iniciando-se o traçado na linha de cima e riscando para baixo. As curvas presas a hastes verticais começam nas hastes, na parte mais alta, e vão para a direita, descendo. Traços horizontais vão da esquerda para a direita e são feitos depois dos

traços verticais (que são os primeiros) e das curvas. Letras que apresentam apenas curvas, sem hastes, são traçadas da direita para a esquerda, e de cima para baixo. Essas técnicas também devem ser ensinadas pelo professor. Elas ajudam os alunos a escrever uniforme e caligraficamente. Ajudam também a reconhecer os traços distintivos que compõem as letras graficamente.

Para o autor, mais importante que o treino motor, é o fornecimento de explicações que levem a criança a compreender como são traçadas as letras. Algumas letras só se diferem umas das outras pela localização espacial, caso, por exemplo, das minúsculas **b**, **d**, **p** e **q**. O professor deve dar explicações claras para os alunos sobre a localização das letras no espaço e a importância de estabelecer o lado certo do papel na leitura e na escrita, ao invés de passar exercícios de prontidão. No processo de alfabetização é preciso tornar a criança consciente do traçado das letras e dos seus sons.

Lemle (1995), mencionada por Capovilla e Capovilla como autora de uma proposta de alfabetização compatível com o método fônico, defende no seu *Guia teórico do alfabetizador* o ensino sistemático do traçado das letras, partindo das atividades de traçar formas. Para a autora, a discriminação das formas das letras é uma das capacidades que permitem os saberes básicos para a alfabetização.

Exercícios de desenho de pequenas formas: círculos, traços, cruzes, quadrados, ângulos, curvas, espirais, composições com várias unidades de formas diversas. Na escola de antigamente, as crianças preenchiam páginas e mais páginas com linhas verticais enfileiradas, linhas inclinadas, circulozinhos, arquinhos e exercícios e mais exercícios de traçados, antes de começar a alfabetização. Sem chegar ao exagero, parece-me que há lugar para um certo retorno a essa disciplina, pois hoje é muito comum ver pessoas segurando mal o lápis, colocando torto o papel sobre a mesa, sentando-se errado para escrever, começando o traçado das letras de modo arrevesado. Cultivar a boa técnica da escrita é um valor que merece voltar à moda. (LEMLE, 1995, p.14)

Assim, embora o ensino do traçado das letras seja criticado, é também defendido por alguns autores. Com isso não se pode afirmar que não exista justificativa teórica para o ensino do traçado das letras.

O ensino do traçado das letras se constituiu em atividade que se evidenciou como importante no processo de alfabetização das duas professoras, tendo sido realizada por todo o mês de março.

No ensino do traçado das letras, Lúcia não cobrou correção dos alunos. Observei que uma aluna tinha dificuldade de traçar as letras no início do ano letivo. Professora Lúcia não a corrigiu. Ao final de alguns meses a aluna havia aprendido a

traçar as letras corretamente. Lúcia ensinou o traçar as letras dando explicações gerais para a turma no quadro, e não trabalhando com cada aluno individualmente.

Lúcia entrega aos alunos uma folhinha com um urso desenhado e linhas para preencher com a letra U.

Lúcia: - Vou dar a letrinha U para treinar. O U do urso, da uva, do urubu. A letrinha U é fácil de fazer: desço, faço voltinha e subo. Letrinha U. Como é o nome dela?

Al: - U.

Lúcia: - Eu não quero tudo amontoado. Usa tracinho para separar uma da outra. (29/04/2010)

Algumas vezes Lúcia propôs que cada aluno fosse ao quadro para passar o dedo sobre uma letra, repetindo o movimento correto do seu traçado. Quando um aluno começava a traçar errado, Lúcia corrigia.

A cópia, no caderno, do alfabeto e da família silábica, foi uma atividade realizada até o final do ano letivo. Muitas vezes Lúcia chegava à sala de aula e escrevia a data e as letras ou sílabas para os alunos copiarem. Outras vezes colocava o silabário da professora Ana no centro do quadro para as crianças copiarem.

Lúcia utilizava o livro *Alfabetização Fônica*, para mostrar as quatro formas escritas de cada letra, que ela chamava de “quatro roupinhas diferentes da mesma letra”, sendo que as cursivas eram mais “exibidas”.

Outra atividade que costumava fazer para introduzir a forma escrita de uma letra consistia em desenhar a letra em formato de um animal ou pessoa. Tal atividade de Lúcia remonta a Cartilha João de Barros, difundida no século XVI, que ensinava gramática da língua portuguesa com os mandamentos da igreja católica. Na primeira parte a cartilha trazia o abecedário desenhado com uma figura para cada letra inicial de uma palavra. A palavra era seguida por seu desmembramento em sílabas. Na segunda parte da cartilha eram apresentados textos religiosos²⁰. Assim, a transformação de letras em desenhos remonta o método cartilhesco.

Ao aluno com baixa visão, Lúcia passava atividades diferenciadas, em folhas maiores, e jogos para o desenvolvimento motor, como quebra-cabeças e jogos de montar. O aluno era também muito agitado, passava a aula falando, contando histórias e levantando-se da carteira. Suas histórias eram concatenadas, coerentes

²⁰ Informação retirada do site da EUBUILDIT (*Buildings Telling European History*), realizado em colaboração por universidades e escolas, que disponibiliza online materiais sobre museus, edifícios históricos, bibliotecas e arquivos. < <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wie/eubuildit/about/>>

e seu vocabulário era muito bom. Embora corresse pelo pátio e demonstrasse habilidades motoras diversas, como jogar bola e imitar animais, parecia não conseguir lidar com lápis e papel. Durante o ano letivo o aluno sentou ao lado da mesa da professora Lúcia e foi encaminhado para neurologista, psicólogo, aulas de reforço e também passou a frequentar o centro de atendimento ao deficiente visual no turno inverso ao da escola. Ao final do ano letivo aprendeu a traçar as letras A e E, a passar cola sem empapar e traçar círculos em cima da linha. Este foi o único aluno que não recebia o livro didático para trabalhar, pois não conseguia enxergar as atividades. A única vez que a professora lhe deu o livro, rabiscou-o todo, mas demonstrou contentamento quando exclamou “O livro dos colegas!”.

A professora Ana, por sua vez, nos dois primeiros meses de aula, frequentemente passava para os alunos a atividade de encher linhas com determinada letra que ela havia explicado, como no exemplo da transcrição abaixo:

Professora Ana: - Começa do lado esquerdo da folha e quando termina a linha vai de novo para o lado esquerdo. Separem as letras por tracinho. Começa a letra de cima para baixo. Letra tem asa? Letra voa? Então precisa desenhar grudado na linha. A linha é o chão da letra.

Ana passa em cada carteira olhando os cadernos.

Professora Ana: - Larguem tudo o que estão fazendo e olhem aqui! O A é assim?

Desenha no quadro um A maiúsculo, sem o traço no meio.

Alunos em uníssono: - Não.

Professora Ana: - Tem um cintinho gente, observem!

Professora Ana: - Agora façam o E no caderno, vão fazendo e vão dizendo eeeee. Assim que eu fazia quando estava aprendendo a ler. Depois circulem a letra E no nome de vocês. (16/03/2010)

Ana utilizou algumas vezes o livro *Alfabetização Fônica* para introduzir o ensino do traçado, nos exercícios em que determinada letra aparecia escrita de quatro formas, junto à proposta de trabalhar seus sons. Ana pedia que os alunos copiassem a letra maiúscula de fôrma no próprio livro. Ana só ensinou aos alunos o reconhecimento das letras cursivas, e não o traçado, embora esta fosse uma determinação da Secretaria Municipal de Educação. Para ensinar a distinguir letra cursiva e letra de fôrma Ana utilizou uma atividade do livro *Alfabetização Fônica*, que se mostrou bastante tortuosa de realizar na prática, conforme segue abaixo:

O exercício do livro mostrava um quadro de vogais escritas de quatro formas, cursiva minúscula e maiúscula e imprensa minúscula e maiúscula. A ordem era pintar com a mesma cor as vogais iguais: de vermelho a letra A, de verde a letra E, de amarelo a letra I, de azul a letra O e de marrom a letra U.

A professora acompanha cada passo do exercício. Primeiro pede para as crianças circularem todas as letras A, depois pintarem de vermelho tudo que circularam. Assim segue até o final, primeiro as crianças circulam, depois pintam. A atividade segue de modo tumultuado, os alunos não têm lápis, professora anda de um lado para o outro da sala apontando e emprestando lápis.

Professora Ana:- Gente, eu mostro uma coisa vocês vêm outra. É aqui (mostrando para um aluno no livro onde ele deve pintar de vermelho). Não tem lápis vermelho? Sabem esses lápis no chão que vocês nem tão nem aí? Ta fazendo falta. (Alunos andam pela sala de aula, pedem lápis emprestados uns para os outros e apontam seus lápis que quebram várias vezes).

Professora Ana: - Cruzem os braços. Vamos em partes. Primeiro quadradinho é A?

Alunos em uníssono: - Não.

Professora Ana: - Do lado é?

Alunos em uníssono: - Sim.

Professora Ana:- Então circula.

A professora segue fazendo o exercício desta forma, apontando letra por letra para os alunos pintarem.

Durante a atividade aparece várias vezes na porta um menino que mostra a língua e desconcentra a turma.

Quando as crianças terminam de pintar todas as vogais conforme exercício do livro, a professora Ana desiste da atividade seguinte, que consiste em ligar letras de fôrma com letras cursivas. Passa para uma página onde há um exercício de escrever a letra inicial do nome de cada figura em um quadradinho ao lado.

Durante a atividade somem todos os lápis de cor de uma aluna. Ana diz que ninguém sairá para o recreio enquanto os lápis não aparecerem. Eu e professora Ana notamos que alguns alunos começam a tirar os lápis da menina de dentro de suas próprias mochilas e jogar no chão para depois devolver. (13/05/2010)

Pudemos notar nesta passagem a professora diante de uma atividade de difícil execução. Ana, durante o ano letivo, não apresentou dificuldade em relação à disciplina da turma. Os alunos conversavam e andavam pela sala de aula, mas trabalhavam e respeitavam a professora. Os conflitos entre alunos eram resolvidos rapidamente. Esta atividade, especificamente, foi um dos momentos nas aulas da professora Ana em que a turma se desordenou mais. O fato de os alunos não saberem ler a ordem do exercício obrigou a professora a acompanhar toda a atividade do início ao fim, sem dar margem de autonomia para as crianças. A falta de lápis de cor de alguns alunos, e os lápis de má qualidade cujas pontas quebravam muitas vezes, também se constituíram como fatores dificultadores na tarefa. Este é um exemplo de como algumas atividades obrigam a professora a acompanhar mais a turma durante a realização.

A mesma atividade foi realizada por Lúcia sem maiores contratemplos porque ela distribuiu os lápis aos alunos antes de iniciá-la e deu cada comando de uma vez:

Professora Lúcia: - Vai pintar da cor que eu quero. Vai pintar a letrinha A da cor vermelha. Só aqui. É para fazer coisa aqui embaixo?

Alunos em uníssono: - Não.

Professora Lúcia: - É só o A. Pode estar vestidinho assim, assim, assim ou assim. (Enquanto fala, escreve a letra A das quatro formas no quadro). (13/05/2010)

Lúcia e Ana não fizeram todas as atividades do livro *Alfabetização Fônica*. Esta, entretanto, coincidiu de as duas fazerem. No primeiro mês de aula os alunos falavam mais em uníssono, como nestes dois exemplos. A partir do segundo mês os alunos começaram a se manifestar individualmente em sala de aula, dialogar mais com as professoras. De modo geral, as duas professoras centraram bastante o início do processo de alfabetização no ensino do traçado das letras, embora com atividades diferentes. O livro didático *Alfabetização Fônica* foi utilizado principalmente para o ensino da escrita cursiva.

4.3 Os usos das atividades de introdução à alfabetização dos livros didáticos *Alfabetização fônica e Porta Aberta*

Busquei observar, nos dois livros didáticos utilizados em sala de aula, o que estes materiais contemporâneos destinados à alfabetização trazem como atividades iniciais de alfabetização e como as professoras as utilizam em suas aulas. Para os autores destes livros existem pré-requisitos para o ensino da leitura e da escrita? Como isso aparece nas atividades e no referencial teórico dos dois livros?

Para Capovilla e Capovilla (2007), as crianças podem ser alfabetizadas desde os 4 anos de idade. Para isso, precisam passar por um treinamento de aquisição da consciência fonológica, que consiste na conscientização quanto às unidades mínimas de sons que formam as palavras faladas e conhecimento de rimas e aliterações. A consciência fonológica pode ser obtida por meio de exercícios de produção oral de palavras que rimam e divisão das palavras faladas em sílabas e fonemas.

É possível concluir que a consciência fonológica seria a habilidade necessária para a aquisição da leitura e da escrita segundo Capovilla e Capovilla. Entretanto, diferentemente da tradição de Lourenço Filho e da teoria da carência cultural, Capovilla e Capovilla concebem que as atividades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita devem ser desenvolvidas durante o processo

de alfabetização, e não em um período ou ano letivo anterior. As atividades de desenvolvimento de consciência fonológica são propostas ao longo de todo o livro, e não apenas no início. Além disso, os autores não preconizam a separação das classes por níveis de aprendizagem. Assim, as habilidades consideradas necessárias à alfabetização são trabalhadas ao longo de todo o livro. A alfabetização é iniciada logo nas primeiras páginas do livro, em exercícios de aprendizagem do traçado e do som da vogal A.

No livro *Porta Aberta*, no texto aos professores, as autoras, Carpaneda e Bragança não defendem a existência de pré-requisitos para a alfabetização. No entanto, propõem atividades anteriores ao ensino da leitura e da escrita das letras, com finalidades de levar os alunos a realizarem algumas leituras antes mesmo de aprenderem a ler e também de oportunizar que o professor faça um diagnóstico prévio da turma. As autoras destacam a existência de diferentes ritmos e tempos de aprendizagem, mas como um fator do processo de alfabetização que o professor deve conhecer, e não como uma dificuldade.

As primeiras atividades do livro enfatizam a leitura de símbolos, como placas de trânsito, sinalizações e rótulos, propondo que as crianças diferenciem os lugares onde aparecem palavras escritas. No livro do professor, as autoras assim explicam a atividade:

É importante que os alunos compreendam que os símbolos e as letras têm a função de representar algo do mundo ou relativo a ele, pois isso facilitará o entendimento de que a escrita é um sistema de representação. (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2008, p. 9).

Na sequência é apresentado o alfabeto e são propostas atividades de escrita do nome próprio. Ao encontro da teoria de Emília Ferreiro, as primeiras atividades de leitura e escrita propostas são a partir do nome próprio das crianças. Entretanto, conforme já relatado, as atividades visaram mais a cópia do nome do que a problematização da escrita do nome visando o avanço nas hipóteses de escrita da criança, conforme a proposta construtivista.

Nas aulas das professoras Lúcia e Ana o ensino da leitura e da escrita foi introduzido de quatro formas: prontidão, ensino da grafia das letras, ensino da escrita do nome próprio e leitura de símbolos. Não se pode afirmar que o ensino das vogais, no livro de Capovilla e Capovilla, e a leitura de símbolos e escrita do nome próprio, no livro de Carpaneda e Bragança, remontem às listas de pré-requisitos

para a alfabetização. Como, então, as professoras conciliaram os usos destes livros e as suas práticas pedagógicas no início do processo de alfabetização?

Lúcia utilizou os dois livros didáticos no início das suas aulas. Do livro *Porta Aberta*, além de utilizar as atividades sobre o nome próprio, Lúcia propôs a primeira atividade, que mostrava placas e sinais de trânsito e pedia que os alunos marcassem as que já conheciam. Lúcia explicou aos alunos o significado de cada sinal e aproveitou para falar sobre os cuidados no trânsito e a prevenção de acidentes.

Lúcia utilizou o livro *Alfabetização Fônica* para introduzir o traçado das letras e trabalhar algumas atividades de consciência fonológica, como bater palmas a cada sílaba de uma palavra.

Ana trabalhou o ensino do traçado das letras, conforme já exposto, e a consciência fonológica. Explicando que as sílabas das palavras são como os tijolos de uma casa, introduziu as atividades de bater palmas para cada sílaba de uma palavra, conforme proposta do livro *Alfabetização Fônica*. Ana só passou a utilizar o livro *Porta Aberta*, nos últimos meses de aula.

No início do ano letivo, as atividades envolvendo a leitura e a escrita não escolarizada, ou seja, em contextos reais de usos, e não apenas em exercícios mecânicos para ensinar as letras e os sons, se deram a partir de leituras de histórias infantis retiradas de livros didáticos e de contos e da leitura de um folheto explicativo sobre a dengue.

Ana e Lúcia leram muitas histórias para as crianças, tanto retiradas de livros infantis, quanto dos livros didáticos. Muitas histórias foram contadas em função da escolarização da escrita. Por exemplo, Ana contou uma história de Monteiro Lobato para ensinar as crianças a traçarem o E de Emília. Outras histórias foram contadas para ensinar regras de moral para as crianças.

A professora Ana geralmente contava histórias ao final da aula. Após os alunos guardarem o material, eram convidados a sentarem em círculo em torno da professora, que lia e mostrava as gravuras do livro. Após a leitura, Ana conversava com os alunos sobre a moral da história. Com a história de *Branca de Neve*, Ana ensinou que é preciso ter bom coração e não ser invejoso, como a rainha. Com a história da *Galinha ruiva*, Ana ensinou a importância do trabalho.

Lúcia também costumava contar histórias pedindo que os alunos sentassem em volta dela em um círculo. Após a leitura, também conversava com os alunos

sobre a moral da história e, algumas vezes, pedia para os alunos fazerem o desenho da história. Lúcia costumava ler para os alunos fábulas e histórias retiradas de livros didáticos de anos anteriores.

4.4 O lugar da teoria e da prática nas experiências das professoras na alfabetização

Nas práticas de Ana e Lúcia evidenciaram-se concepções de educação infantil predominantemente ligadas às teorias da carência cultural e da prontidão para a alfabetização. Tais concepções remontam a tradição pedagógica situada entre o escolanovismo de meados da década de 1930 e o tecnicismo das décadas de 1970 e 1980. Pressupostos advindos de Emília Ferreiro e Cagliari também apareceram nas práticas das professoras, embora de modos bastante distanciados das perspectivas teóricas do construtivismo e da alfabetização linguística. Do construtivismo Ana e Lúcia adotaram o trabalho com o nome próprio, mas não a concepção de erro como parte do processo de aprendizagem e de alfabetização como construção da criança que interage com situações de usos reais da leitura e da escrita e constrói hipóteses sobre a mesma. De Cagliari, Ana e Lúcia adotaram as atividades envolvendo o ensino do traçado das letras, mas fizeram usos do método cartilhesco, criticado pelo autor.

O fato de ambas as professoras terem concluído a formação inicial na década de 1970, leva a supor que suas práticas são fortemente marcadas pela perspectiva teórica que embasava os cursos de formação de professores na época. No entanto, quando questionadas sobre como se tornaram alfabetizadoras, Ana e Lúcia mostram que suas práticas também estão embasadas nas suas experiências no interior da sala de aula. Além disso, Ana e Lúcia fizeram outros cursos na área da docência depois da formação inicial.

A professora Ana, que na ocasião da presente pesquisa estava com 55 anos, se formou no Magistério em 1974, em Dracena, interior de São Paulo. Na época em que se formou, o magistério abrangia quatro anos de estudos e o professor podia cursar mais um ano de alguma especialidade. Ana cursou um ano de educação infantil. Em 2009, concluiu o curso de graduação Normal Superior à distância, oferecido em parceria pelo Instituto Educacional e Sistema de Ensino (IESDE) e a Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (Vizivali). Devido à Vizivali não ter

credenciamento formal para oferecer curso na modalidade à distância, os diplomas de normal superior não foram aceitos pelo Ministério da Educação. (Fonte: Site da Gazeta do Povo: 2011)²¹ Em Foz do Iguaçu, estes professores foram promovidos na carreira, passando a receber salário como graduados antes mesmo de portarem o diploma reconhecido. No entanto, em 2010 estes professores começaram a ter suas promoções ameaçadas devido ao não reconhecimento de curso, o que deixou a professora Ana extremamente preocupada.

Ana contou sua história como alfabetizadora em entrevista realizada ao final do ano letivo. A primeira incursão da professora Ana na alfabetização foi em 1992, assim que assumiu o concurso para professor na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu. Na época, como ocorre até hoje, o professor mais novo na escola e menos titulado era o último a escolher a série para dar aulas. Em 1992 a última turma que sobrou para a professora Ana assumir foi a de alfabetização.

Aí eu fui jogada, bem dizer. “Olha, ninguém quer, essa turma é pra você”. E assim, independente de primeira série ou não, eu ia ficar preocupada. Até então eu nunca tinha tido a minha turma. Aí, eu comecei com alfabetização e fui aprendendo com as crianças, e eu fui pegando amor, tá entendendo? E eu não me vejo, e eu não me via, no final daquele primeiro ano, com uma segunda série, com uma terceira série. (ANA)

Ana continuou em turmas de alfabetização quando se tornou uma das professoras mais antigas na escola e pôde escolher onde dar aula com prioridade sobre as demais colegas. Durante a entrevista ressaltou muitas vezes que aprendeu a alfabetizar com as crianças, na medida em que a condução das aulas favorecia ou desfavorecia a aprendizagem. O livro didático foi sempre utilizado como um instrumento entre outros, um recurso.

Algumas perspectivas que aprendeu no magistério foram importantes na sua formação, como os exercícios de preparação e o uso do silabário para alfabetizar:

Eu acho que enquanto eu tiver alfabetizando o silabário vai ser como se fosse minha Bíblia. (ANA)

Ana também ressaltou a importância de trabalhar no primeiro ano as atividades de prontidão para a alfabetização.

²¹ Fonte: <http://www.nota10.com.br/noticia-detalle/4290_Uniao-nao-tera-que-expedir-diplomas-do-Caso-lesde-Vizivali>. Acesso em 05/03/2011.

Lúcia, que na época desta pesquisa estava com 41 anos de idade, iniciou a carreira aos 16, assim que concluiu o Magistério Nível Médio na primeira turma de uma escola particular de Foz do Iguaçu. Lúcia concluiu graduação em Letras e mais quatro especializações: Pesquisa em Literatura; Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil e nas Séries Iniciais; Letramento; Educação Especial. Na ocasião desta pesquisa, cursava uma segunda pós-graduação em Educação Especial.

Logo após se formar, Lúcia começou a dar aulas na educação infantil da escola onde cursou o magistério, uma vez que, na época, as cinco melhores alunas eram contratadas ao término do curso. Por cinco anos trabalhou na escola particular, de onde saiu quando fez o concurso para o município, onde estava trabalhando há 20 anos. Lúcia considerou a mudança da escola particular para a escola pública um marco na sua experiência:

Eu considero que eu tive uma mudança grande quando eu saí da particular e entrei no município, pra começar minha mudança foi aí. Eu trabalhei cinco anos numa escola particular. Então lá, eu tive uma visão de um mundo cor de rosa. Alunos muito bem estruturados, um embasamento muito bom por trás dos alunos, pais cultos, inteligentes. Então eu tinha um mundo assim bem cor de rosa, maravilhoso, onde ser professora é uma coisa assim, muito boa, onde não tem aquele trabalho todo, aquela visão do aluno que tem problemas familiares e você pensa “vou chamar o pai, o pai também não vai ajudar”. Esse mundo assim eu não conhecia. Então sair da particular e entrar no município foi um baque muito grande no meu modo de ver as coisas, no meu modo de ensinar. Porque daí eu vi que meu aluno não ia precisar de mim somente como uma professora, ele ia precisar de mim a todo o momento, como uma amiga, uma mãe, uma psicóloga, uma médica. A professora em si, ela acarreta todas essas funções para ela né? Ela tem que ser a amiga, a psicóloga, a médica, então ela tem muitas funções. (LÚCIA)

O ingresso na escola pública acarretou a necessidade de cursar educação especial, para entender melhor as dificuldades dos alunos.

Eu nunca tinha pensado na minha vida em trabalhar com alunos na área da educação especial. Eu senti a necessidade porque quando eu entrei no município eu vi que eu tinha alunos de todos os níveis, com vários tipos de problemas, e que se eu realmente quisesse fazer um bom trabalho para o meu aluno, eu tinha que estudar muito para chegar até ele. Eu senti a necessidade de fazer educação especial, para que eu pudesse compreender melhor os meus alunos e principalmente aqueles que têm problemas, assim, gravíssimos. Eu tive que aprender a trabalhar com ele a lidar com ele. Na particular você não tem isso. Lá você tem psicóloga, tem terapeuta, tem psicopedagoga, tudo para dar esse suporte para o professor. Aqui você não tem isso. (LÚCIA)

Lúcia relatou que aprendeu muito observando e convivendo com outras professoras, principalmente com uma colega de trabalho mais experiente.

O que eu aproveitei bastante, também, foi o convívio com as pessoas que estavam ao meu redor, as outras professoras. Elas me ensinaram muito, eu devo muito a uma professora que eu considero excelente, ela é uma das melhores alfabetizadoras do município e eu tive a oportunidade de trabalhar com ela, então ela me ensinou muito, me deu uma visão muito boa.

Aprendi conversando com ela, vendo a maneira dela lidar com os alunos. O jeito de ela trabalhar em sala de aula, a visão dela de todos os métodos, as conversas que nós tínhamos. Ela falava dos métodos em si. Aquilo foi me levando a criar também para mim um método em si. Com a explanação dela eu fui adquirindo melhores conhecimentos.

A partir do momento que uma pessoa já está na sala de aula há muito mais tempo, você observa, você vê, você conversa, você tira coisas boas para você. E eu procuro olhar aquilo que vai dar certo na minha sala. Não adianta eu falar assim “isso daqui vai dar certo na minha sala porque deu certo lá na sala da outra”. Não, não é assim, deu certo lá, ela tem um jeito de ensinar, ela tem um jeito de explicar, os alunos dela são de um jeito, os meus são outros. Cada pessoa é uma pessoa. Então eu prefiro levar para dentro da minha sala aquilo que sei que vai dar um bom resultado para o meu aluno, que eu sei que no final do ano ele vai conseguir atingir todos os objetivos propostos. O que não dá certo não é para jogar fora, você tenta aprimorar, você procura mudar isso aqui, dar uma ajeitada ali, até conseguir um bom resultado. (LÚCIA)

Embora tenha cursado várias especializações, Lúcia enfatizou que os fatores mais importantes na sua formação profissional foram as trocas com outras professoras e as experiências em sala de aula.

Tanto na fala de Ana, quanto na fala de Lúcia, aparecem como importantes os saberes de experiência. Ana aprendeu com os alunos, Lúcia observou outras professoras e selecionou as práticas pedagógicas que davam certo em sua sala de aula.

Ana e Lúcia mostram que seus saberes vêm da experiência prática. Esta prática, entretanto, não é desprovida de influências de teorias, de perspectivas de alfabetização. O silabário utilizado por Ana e a “visão de todos os métodos”, mencionada por Lúcia, remontam a métodos, perspectivas e teorias da alfabetização que, de alguma forma, são adotadas pelas professoras e adaptados às necessidades práticas do cotidiano escolar.

Anne-Marie Chartier (2007) observa que, na prática docente, podem estar presentes a teoria e a prática de modo indissociável, embora de modos diferentes do que supõem os divulgadores de ideias pedagógicas. Ou seja, teorias psicológicas, pedagógicas e linguísticas podem estar presentes na ação docente, sem que estejam, necessariamente, ligadas a arcabouços ideológicos ou filiações teóricas.

Embora as práticas docentes possam ser regidas por pragmatismos de toda ordem, elas podem também ser frutos de experiências refletidas, de encadeamento sucessivo de ideias, reflexões silenciosas e teorizações não escritas, ou mesmo de diálogos e interações entre professores. Livros, artigos, livros didáticos e cursos de formação continuada podem ser utilizados por professores não como conjunto de conhecimentos teóricos, mas como ferramentas para a organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Os diálogos das teorias com as práticas ocorrem entre os professores de maneiras distintas do que entre os teóricos. São diversas as imbricações entre teoria e prática em sala de aula. Os saberes livrescos de referência da psicologia, educação e linguística são filtrados em trocas entre colegas tendo em vista as práticas em sala de aula. Ou seja, a teoria é tratada pelo professor pelo valor prático que tem.

Ora, essa ruptura entre o fazer e o dizer é uma ficção teórica. O que aparece, ao contrário, através do estudo de caso descrito, é que existem discursos que fazem parte integrante da prática (de práticas de ensino, como de práticas científicas de pesquisa). Por que eles são tão regularmente esquecidos? O mal-entendido provém, parece-me, do fato de os pesquisadores não reconhecerem outro discurso que não a escrita teórica, monológica, objetivante, tendo abolido as marcas de uma enunciação. Ora, os que atuam na prática falam, mas eles o fazem em redes de trocas dialógicas permanentes, subjetivas, infindáveis, entrecruzadas. Se as práticas são mudas, quando elas estão desvinculadas de seus atores, os que atuam na prática, por sua vez, não são mudos. (ANNE-MARIE CHARTIER, 2007, p. 200-201)

Os *Saberes de ação*, termo utilizado por Anne-Marie Chartier (2007) para denominar as práticas do professor em sala de aula, podem encerrar, sob a aparência de ecletismo de pressupostos pedagógicos por vezes incongruentes, um conjunto coerente e pragmático de estratégias e maneiras de fazer. Por meio de observações e entrevistas é possível observar a prática do professor e o modo como ele explica esta prática. Os saberes forjados pelos pesquisadores raramente suprem as expectativas dos professores, que privilegiam mais informações sobre o “como fazer”, do que o “porquê fazer”.

Após analisarem as práticas de cinco professoras alfabetizadoras, Albuquerque, Ferreira e Morais (2008) concluíram que, na dinâmica da sala de aula, as professoras recriam as orientações teóricas obtidas nos cursos de formação.

Para Anne-Marie Chartier (2004), o debate em torno das inovações pedagógicas desvela o campo de lutas em torno das mudanças na profissão docente. Inovações pedagógicas não necessariamente produzem novas maneiras de dar aulas, mas quase sempre produzem novas formas de definir o que é aceitável ou inaceitável, razoável ou não. Por este motivo, ao lado de seus efeitos coletivos e visíveis na escola, as inovações, rejeitadas ou aceitas, têm outros efeitos indiretos, poderosos, mas difíceis de formalizar, na auto-formação profissional dos professores em exercício. Ao analisar a história da educação na França, a autora chega à conclusão, que pode ser generalizada para outros países, de que a educação contemporânea pode ter características de vários períodos históricos.

Os discursos de Ana e Lúcia corroboram as investigações e teorizações que mostram as práticas em sala de aula como não sendo cópias de teorias pedagógicas. As professoras não só mesclam diferentes perspectivas teóricas em suas práticas, mas também as adaptam às demandas práticas do cotidiano da sala de aula. Isto se evidencia bastante na observação do cotidiano da sala de aula.

A professora Lúcia disse utilizar todas as teorias educacionais que dão certo em sua sala de aula. De cada teoria educacional, Lúcia retira e guarda aquilo que dá certo. Ou seja, Lúcia peneira os saberes pedagógicos e curriculares a partir dos seus saberes de experiência.

Ana fala da sua prática como alfabetizadora não a partir dos saberes teóricos, mas dos saberes que adquiriu na experiência. Foi com os alunos que Ana aprendeu que existem problemas e dificuldades no processo de alfabetização.

As duas professoras apresentaram práticas docentes e concepções de alfabetização distintas em alguns aspectos e semelhantes em outros. Entretanto, foi observada uma semelhança no modo como conceberam e organizaram a temporalidade da alfabetização, seu início, meio e fim.

Nas observações do cotidiano das duas salas de aula evidenciou-se uma concomitância entre rotina e quebra de rotina. Parecia que, de modo geral, as professoras seguiam uma rotina em suas aulas. Por outro lado, as quebras de rotina eram frequentes.

Jackson (2010) observou que o andamento da sala de aula pode mudar a qualquer instante, de acordo com as posturas adotadas pelos alunos. O professor não consegue prever ao certo o que ocorrerá em aula, pois as circunstâncias podem obrigá-lo a mudar o planejado. As incertezas da sala de aula não se resumem aos

acontecimentos inesperados, mas ocorrem também devido às exigências complexas referidas a muitas das decisões dos docentes, que o obrigam a tolerar a incerteza e a ambiguidade.

Nesta investigação, a organização de uma festa envolvendo toda a escola, a chuva que levou muitos alunos a faltarem, o dia em que os alunos estavam mais agitados do que o normal, o dia que a aula acabou mais cedo, a copa do mundo, a páscoa, o natal, a revisão e a avaliação, foram apenas algumas das ocorrências que mudaram as rotinas da sala de aula. As próprias professoras também produziram deliberadamente quebras na rotina, em ocasiões que buscaram organizar atividades diferentes daquelas feitas todos os dias, mais ativas, como, por exemplo, brincar no pátio, assistir a um filme ou fazer teatro. Mas dentre as quebras da rotina estavam presentes as atividades repetitivas e diárias, como a oração, a leitura do alfabeto, os exercícios de coordenação motora, os repetidos conselhos das professoras sobre higiene, comportamento e estudo.

Percebi nas observações que as condutas dos alunos influenciavam no andamento das aulas, mas que, recorrendo às atividades rotineiras, as professoras conseguiam contornar ou minimizar estes efeitos. Por exemplo, em certa aula, Ana tentou estabelecer um debate sobre uma história que havia lido para os alunos. Alguns deles, ao invés de participarem do debate, começaram a conversar entre si sobre outros assuntos. Vários olhavam para um menino que colocava o braço em baixo da camiseta simulando um pênis entrando em ereção. Após chamar a atenção dos alunos algumas vezes, Ana mandou que todos abrissem o caderno e copiassem um texto. Imediatamente os alunos ficaram em silêncio.

Os usos dos livros didáticos fizeram parte de rotinas e de quebras de rotinas. Nas aulas da professora Lúcia, os usos do livro *Alfabetização Fônica* se tornaram atividade rotineira, enquanto os usos do *Porta Aberta* produziram quebras na rotina, como, por exemplo, quando a professora ministrou as atividades em torno de uma história em quadrinhos propostas no livro. Nas aulas da professora Ana, o livro *Porta Aberta* foi incorporado à rotina de cópia de textos, que foi atividade frequente em suas aulas a partir do segundo semestre.

De modo geral, ficou evidenciado que os usos que as professoras fizeram dos livros didáticos e das diferentes perspectivas pedagógicas deu-se, em grande parte, em função das necessidades requeridas pela organização do espaço e do tempo. Segundo Anne-Marie Chartier (2000), inovações pedagógicas são aceitas na

escola quando atendem às necessidades do professor no que tange a aspectos como organização da sala de aula, divisão do trabalho, ensino simultâneo a vários alunos, controle do tempo e do espaço e avaliação.

Outro fator em comum entre Ana e Lúcia é o fato de que as duas são professoras experientes, já trabalham há muito tempo em sala de aula. Os saberes que Ana e Lúcia construíram na experiência podem ser considerados como o que Tardif (2010) denomina de *saberes docentes*. Os saberes docentes são plurais e remetem à história da sua formação e aquisição, pois provêm de fontes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os saberes pedagógicos, provenientes de reflexões e investigações amplas sobre a prática educativa, como o movimento escolanovista, por exemplo, podem ser incorporados à formação docente tanto como um arcabouço ideológico, quanto como um conjunto de técnicas e formas de fazer.

Nesta perspectiva, podemos perceber que o *método fônico* é um saber curricular, pois se apresenta concretamente sob a forma de um programa escolar que os professores devem aprender a aplicar. O modo como as professoras utilizam na prática docente o método fônico é perpassado pelos saberes experienciais, que, segundo Tardif (2010) se incorporam às experiências individuais e coletivas sob a forma de habilidades de *saber-fazer* e de *saber-ser*. Os saberes experienciais não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, pois são construídos pelos professores no decorrer da experiência pedagógica, formando um conjunto de representações que orientam as práticas em todas as suas dimensões e constituem a cultura docente em ação. A partir da prática cotidiana e das limitações da sala de aula, o professor desenvolve certezas experienciais e avalia os saberes teóricos.

Corroborando os pressupostos de Anne-Marie Chartier acerca da importância da prática na apropriação das teorias pedagógicas, percebe-se, nas falas das professoras Lúcia e Ana uma ênfase maior nas práticas de sala de aula do que em determinado arcabouço ideológico. É a partir da experiência em sala de aula que as professoras refletem sobre suas práticas. As professoras apresentaram um discurso concatenado sobre suas práticas. Entretanto, por mais que tenham sido diversas as práticas das professoras, elas não puderam deixar de priorizar o ensino da leitura e da escrita segundo os pressupostos do método fônico. As exigências da secretaria municipal de educação induziram a homogeneização dos conteúdos de ensino no primeiro ano. Alfabetizar no sentido expresso no livro *Alfabetização fônica*

constituiu-se como uma exigência. Assim, nas observações foi possível detectar uma conjugação entre heterogeneidade das práticas e homogeneidade dos objetivos e conteúdos do primeiro ano.

4.5 A heterogeneidade de práticas e a homogeneização dos objetivos e conteúdos do primeiro ano do ensino fundamental

Mesmo na ênfase que Ana e Lúcia demonstraram dar ao ensino das relações entre letras e sons subjazem teorias curriculares e pedagógicas. As diferentes metodologias de ensino das relações entre letras e sons também se filiam a diferentes tradições teóricas, conforme nos aponta Mortatti (2000a, 2000b). Ou seja, tanto Ana, quanto Lúcia, não refletem sobre suas práticas pedagógicas pela adesão a uma ideia única, mas sim pela concatenação de perspectivas diversas, testadas no interior da sala de aula, pela mistura de livros, trocas de experiências, cursos, formação inicial e continuada que conjugam perspectivas teóricas distintas, processos de *bricolagem*.

Certeau (1994) postula *bricolagem* como sendo as múltiplas formas de fazer algo; por exemplo, caminhar, falar e cozinhar; a partir da produção de múltiplas metamorfoses nas leis, segundo interesses e regras próprias. Na perspectiva de Certeau, as *bricolagens* remetem às diferentes formas assumidas pelos fazeres ordinários. Mas as *bricolagens* são também as metamorfoses das leis. São as múltiplas maneiras pelas quais a pluralidade das práticas suplanta a homogeneização dos objetos e normas. Nesta pesquisa, as *bricolagens* se relacionam como os modos como as professoras transformam o livro didático a partir dos usos que fazem dele, imbricando diferentes teorias e saberes docentes práticos.

Para mostrar que o cotidiano se inventa de várias formas, Certeau (1994) cita os indígenas que, submetidos às leis e imposições dos colonizadores espanhóis, faziam das ações rituais que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o colonizador julgava obter. O mesmo pode ser observado na prática das professoras, ao fazerem usos distintos de um material pedagógico imposto pela Secretaria Municipal de Educação. Na perspectiva de Certeau, as professoras fazem *bricolagens*, ao usarem inúmeras metamorfoses das leis, segundo interesses e regras próprias. Os usos que estas professoras fazem do livro didático salientam as diferentes maneiras de fazer utilizando-se dos saberes e recursos que dispõem no

lugar que ocupam. A Secretaria Municipal de Educação, ao impor, mediante fiscalização, os usos de determinado material didático, empreende uma ação estratégica, possibilitada pelo lugar de poder, o qual permite produzir e impor. No entanto, a imposição do método fônico a todas as escolas do município, certamente é também uma tática da Secretaria Municipal de Educação para que os alunos atinjam bons níveis de desempenho de leitura e escrita nas provas nacionais de aferição de rendimento escolar. Ou seja, a fiscalização que a secretaria municipal de educação exerceu sobre as escolas também foi uma tática de adaptação às demandas do poder central. Às professoras resta utilizar o livro didático imposto. Mas, como os índios citados por Certeau, elas transformam aquilo que lhes é imposto em outra coisa, fazendo usos diferenciados, o que se evidencia no fato de ambas não utilizarem o mesmo livro didático de forma idêntica e de adaptarem os usos do livro a seus saberes e modos próprios de trabalho. Ou seja, as professoras transformam o livro. À ação empreendida por quem não ocupa lugar de poder para ter garantida certa margem de autonomia, Certeau dá o nome de *tática*. A tática é a ação calculada de quem não tem poder, determinada pela ausência de meios para se manter à distância ou recuada. É o movimento em um campo de ação vigiado pelo poder, utilizando, pela astúcia, as falhas que as conjunturas particulares abrem na vigilância do poder. Tais operações de empregos, ou de reemprego, melhor dizendo, se multiplicam com a extensão dos fenômenos de aculturação. “Gosto de dar-lhes o nome de *usos*, embora a palavra designe geralmente procedimentos estereotipados recebidos e reproduzidos por um grupo, seus “usos e costumes” (CERTEAU, 1994, p. 93). Pelos usos diferenciados e astuciosos que fazem daquilo que é imposto, as professoras conseguem permanecer outras no interior do sistema.

Embora professores e alunos possam ser assujeitados e condicionados ao serem submetidos às imposições estatais, eles resistem às determinações. De acordo com Silva (2008), a perspectiva de Certeau, permite ao pesquisador se aproximar dos sujeitos caracterizando-os como afastados do centro, ou seja, pela ótica dos que vivenciam o cotidiano, e não a partir da representação atribuída a eles nos discursos considerados oficiais. Afastados do centro os sujeitos se defendem nas práticas cotidianas, fazendo uso de inteligência e inventividade.

Nesta pesquisa, as práticas múltiplas e diversas das professoras apontaram para a atribuição de significados heterogêneos a um mesmo objeto cultural, que no caso em questão é o livro didático. Segundo Certeau (1973), a cultura sempre oscila

entre as permanências e as rupturas. As diferentes maneiras de ler a partir de um mesmo objeto de leitura constituem um exemplo de permanências e rupturas.

Entretanto, a verificação das múltiplas utilizações de um mesmo livro não permite afirmar a liberdade completa do professor diante de um livro. Roger Chartier (1998) estudou a produção, transmissão e apropriação dos textos para entender como as limitações são transgredidas pela invenção e como as liberdades de interpretação são sempre limitadas. Roger Chartier segue Certeau, quando este diz que o consumo cultural é uma produção silenciosa, disseminada, anônima, mas uma produção. Mas, diferentemente de Certeau, Chartier considera o conjunto dos condicionamentos, que derivam das formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar. O texto se coloca de maneiras particulares diante do olhar devido à multiplicidade de leituras, competências, convenções e códigos próprios de cada comunidade.

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas essa liberdade de leitura não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. (CHARTIER, 1998, p. 77)

Os usos que as professoras fazem do livro didático são múltiplos, embora de certo modo condicionados, não só por suas práticas e concepções, pertencentes a tradições diversas, mas também pelas demandas do poder central.

Nesta esteira, pode-se afirmar que, em um aspecto primordial, o livro exerceu igual papel na prática das duas professoras. Nos usos do livro *Alfabetização Fônica*, ambas as professoras produziram um ensino simultâneo, menos presente em outros momentos das suas aulas. No trabalho com o livro didático, as professoras coordenaram passo a passo a realização das atividades pelos alunos. O ensino simultâneo, segundo Carbone (2003), tem como característica principal a direção dos alunos para que estes realizem ao mesmo tempo o mesmo trabalho. A direção simultânea requer uma sala de aula organizada na base da homogeneização dos conhecimentos dos alunos, partindo do pressuposto de que todos progridem ao mesmo tempo. Para esta perspectiva de ensino, o livro único é uma ferramenta essencial.

Durante as observações foi possível notar que as práticas das professoras Ana e Lúcia eram diferentes quando não utilizavam o livro. Professora Ana

costumava passar atividades diferenciadas no caderno, de acordo com o quanto os alunos haviam avançado na aprendizagem da escrita e do que precisavam desenvolver mais. Por exemplo, enquanto alguns alunos liam as fichas de leitura, outros escreviam pequenos textos. A professora Lúcia costumava dar o mesmo trabalho para todos os alunos, mas chamar individualmente cada um para ensinar a ler. Na medida em que os alunos acabavam suas tarefas, algumas vezes a professora permitia uma atividade mais lúdica, como brincar com massinha, com quebra-cabeça ou fazer um desenho.

Entretanto, mesmo quando organizavam a sala de aula de modo a permitir que os alunos não trabalhassem simultaneamente nas mesmas atividades, mesmo quando em uma mesma aula cada aluno fazia uma atividade diferente ou quando trabalhavam de modo mais autônomo, a sala de aula era manejada pelas professoras de modo a permitir uma organização e um controle dos tempos, dos espaços e dos comportamentos dos alunos, o que produzia, no observador, a sensação de que havia uma rotina.

As duas professoras expressaram a concepção de que a alfabetização de crianças que não frequentaram a educação infantil e que se encontram na escola pela primeira vez, caso dos seus alunos, deve começar pela organização de atividades que desenvolvam habilidades prévias, pré-requisitos para a alfabetização. Em acordo com esta concepção, filiada à tradição da psicologia experimental, as professoras organizaram os primeiros meses de aula em função do desenvolvimento dos pré-requisitos para a alfabetização. Às atividades de desenvolvimento de pré-requisitos para a alfabetização, seguiu-se o ensino das relações entre letras e sons a partir das famílias silábicas. As professoras trabalharam de formas distintas o início do processo de alfabetização. Lúcia usou o livro *Porta Aberta*, Ana não. Lúcia trabalhou mais a escrita do nome próprio e o símbolo e deu explicações mais precisas e detalhadas sobre o traçado das letras. Mas em linhas gerais, pode-se afirmar que, nos usos iniciais do livro didático, as duas professoras trabalharam um ensino mais simultâneo.

O livro *Alfabetização Fônica* produziu maior escolarização da leitura e da escrita, manifestando-se mais em função do ensino do código do que das atividades de letramento. O livro *Porta Aberta*, por sua vez, apresentou mais atividades de usos sociais da leitura e da escrita, trabalhando mais na perspectiva do letramento.

As duas professoras valorizaram o aspecto funcional e escolarizado da escrita, caracterizado pelo ensino do traçado das letras, a memorização do alfabeto, a silabação e os exercícios de montar e desmontar palavras. Aparentemente o livro *Alfabetização fônica* ia mais ao encontro desta concepção de ensino das professoras. Entretanto, os usos diversos que elas fizeram deste livro apontaram para formas múltiplas de escolarização da escrita e permitiram vislumbrar o que significa “o uso do livro didático como recurso”, conforme apareceu no discurso das duas professoras na entrevista inicial.

A exigência de alfabetizar as crianças até o final do ano letivo, fiscalizada por meio de testes regularmente aplicados aos alunos por membros externos à sala de aula (diretora, representantes da secretaria municipal de educação e professores do curso particular contratado pela prefeitura), foi um importante condicionante das ações docentes. Ana e Lúcia não dispuseram de meios para negar-se a alfabetizar as crianças, mesmo reconhecendo que algumas não estavam preparadas, necessitando desenvolver os pré-requisitos. Assim, políticas educacionais, embora não possam ser experienciadas de maneiras idênticas por diferentes sujeitos nas práticas cotidianas, podem homogeneizar conteúdos e objetivos educacionais em sentido mais amplo.

Nas práticas cotidianas evidenciam-se diferentes usos de um mesmo objeto cultural e diferentes maneiras de fazer, influenciadas pela história de cada indivíduo e pelos seus saberes teóricos e práticos. Um professor com mais de vinte anos de experiência docente evidencia em sua prática pedagógica a história da educação transcorrida durante mais de vinte anos. O uso de folhinhas mostra que antigos livros didáticos de alfabetização permanecem nas práticas docentes. O método cartilhesco, criticado por Cagliari (2003), também faz parte da educação presente.

Diferentes perspectivas pedagógicas são apropriadas pelo professor não somente através de leituras e cursos de formação inicial e continuada, mas também a partir das experiências próprias como professor e aluno e do diálogo com colegas, pares e alunos. Vimos, por exemplo, que a professora Ana, em determinado momento, pediu que os alunos usassem a mesma estratégia que ela usava em sua infância para aprender a ler: produzir o som da letra enquanto a escreve repetidas vezes em uma linha. Nesta observação, percebemos Ana trazendo sua experiência de alfabetizanda para sua prática como alfabetizadora.

Ana e Lúcia admitiram que não conseguiriam alfabetizar todos os alunos até o final do ano letivo. O uso de atividades de prontidão revelou que elas consideravam os alunos ainda imaturos para a alfabetização. Entretanto, as professoras não dispuseram de meios para não alfabetizar. Lúcia e Ana não dispuseram de um espaço não vigiado pelo poder que lhes permitisse não usar o livro didático e não alfabetizar os alunos. Suas ações táticas para permanecerem outras no interior do sistema se calcaram em modos de usar o livro didático.

Em relação ao ensino fundamental de nove anos, foi possível perceber o despreparo, não das professoras, mas das políticas educacionais, para o ingresso das crianças de cinco anos no primeiro ano. Ao orientar suas práticas aos pré-requisitos, Ana e Lúcia demonstraram preocupação com o preparo da criança para a alfabetização. O lúdico, entretanto, que é uma necessidade da educação infantil, foi menos valorizado, provavelmente devido à pressão para alfabetizar as crianças até o final do ano letivo. Assim, ficou evidente que o ensino fundamental de nove anos, ao menos em Foz do Iguaçu, não se constituiu como uma política educacional adequada.

Os resultados obtidos aqui podem indicar que, em nível nacional, é preciso repensar a educação infantil e o ensino fundamental de nove anos, suposição corroborada por outras investigações.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011) fizeram um estudo exploratório e qualitativo sobre o ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos no ensino municipal de São Paulo e Suzano e na rede estadual de São Paulo, logo após a aprovação da lei, quando as escolas ainda tinham até o ano de 2010 para se adequarem. Segundo as autoras, o argumento predominante presente nos documentos do MEC para justificar o ensino fundamental de nove anos era de que as crianças de seis anos, que até então não tinham direito à escolarização obrigatória, passariam a ter a partir da nova lei. Tais documentos não consideravam que, embora a escola não fosse acessível a todas as crianças de seis anos de idade, o direito já estava assegurado por lei desde a constituição.

Essa argumentação parte de pressupostos nem sempre condizentes com a legislação vigente. O primeiro é de que a criança de seis anos não teria assegurado seu direito à educação, uma vez que se encontra na educação infantil, etapa considerada não obrigatória. De acordo com a CF/88, art. 208, é dever do Estado e direito das crianças e das famílias a matrícula na educação infantil (em creches e pré-escolas). Portanto, nos termos da lei, o direito das crianças à educação formal, desde seu nascimento, está

garantido. Se o governo reconhece que as instituições de educação infantil não ofertam vagas suficientes para atender a estas crianças, a consequência lógica seria o estímulo técnico-financeiro para que os municípios assumissem sua responsabilidade constitucional. No entanto, a opção foi por uma política nacional de novo lócus de estudo dessa criança, uma transferência de etapa de ensino que significou uma mudança radical de diversos aspectos no atendimento. (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 38-39);

As autoras apontam que a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), induziu à municipalização do ensino, uma vez que visava uma espécie de distribuição financeira aos estados e municípios de acordo com o número de crianças matriculadas na rede pública. Tal mecanismo serviu como incentivo para que os municípios, principalmente os mais pobres, municipalizassem o ensino fundamental e buscassem aumentar o número médio de alunos por turma. Visto que o repasse financeiro do FUNDEF se deu de acordo com o número de alunos matriculados no ensino fundamental, houve um incentivo à matrícula de crianças de seis anos neste nível de ensino, ao invés de na educação infantil.

A partir de observações e entrevistas na escola, as autoras concluíram que para as crianças pequenas o ensino fundamental não representou necessariamente um ganho. As escolas pouco alteraram suas rotinas para se adequarem às necessidades das crianças pequenas, que passaram a ser submetidas a um regime de trabalho escolar incompatível com a idade.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) chegaram a conclusões semelhantes. Entre os anos de 2005 a 2008, as autoras fizeram entrevistas e observações objetivando conhecer e compreender práticas institucionais e interações entre crianças e adultos em 21 instituições situadas em uma capital da Região Sudeste. Investigaram cinco creches, nove escolas exclusivamente de educação infantil e sete escolas do ensino fundamental com turmas de educação infantil, distribuídas em 17 instituições públicas, duas comunitárias e duas privadas. Concluíram que muitas atividades de leitura foram realizadas com ênfase nos abecedários, mesmo na creche, e que os limites impostos pelos adultos cerceavam as interações, restringiam as ações e limitavam as brincadeiras.

Assim, esta investigação aponta para o uso, pelo poder central, do livro didático como instrumento para homogeneizar o currículo do primeiro ano do ensino fundamental. Embora os usos que as professoras fizeram do livro didático não tenham sido homogêneos, devido à historicidade presente em suas práticas, elas

precisaram buscar resultados mais homogêneos: a alfabetização de todas as crianças segundo as fichas de leitura do livro *Alfabetização fônica*. Paradoxalmente, as professoras denotam, em suas falas, reconhecerem a impossibilidade de que todos aprendam a ler e escrever no tempo estipulado. A adoção de perspectivas ligadas aos pré-requisitos para a alfabetização é, provavelmente, uma adaptação das práticas pedagógicas às exigências de alfabetizar as crianças pequenas.

As políticas educacionais acabaram por impulsionar práticas de alfabetização mais voltadas para o treino motor e mecânico do que para os significados da leitura e da escrita. A respeito da escrita significativa, foi verificada pouca evidência de atividades envolvendo os usos interativos da leitura e da escrita. A escrita do nome próprio foi a proposta que mais se aproximou dos usos sociais e significativos da leitura e da escrita. As professoras buscaram dar sentido às atividades de treino motor pelo emprego de elementos da cultura infantil, como músicas de folclore, desenhos e histórias. Entretanto, a escrita como atividade, no sentido apontado por Leontiev (1977), com objetivos reais, não foi contemplada. As atividades não levaram os alunos a lerem e escreverem com objetivos de interagir, comunicar e expressar.

Nas políticas educacionais de Foz do Iguaçu, o livro didático *Alfabetização fônica* ocupou o lugar de instrumento material de controle curricular.

Entretanto, além de usarem este livro as professoras montaram folhinhas para trabalhar as atividades de pré-requisitos para a alfabetização. Adaptando e recortando antigas cartilhas, as professoras complementaram os livros do presente. O cotejo entre observação da sala de aula e história da educação mostra que nem todas as cartilhas usadas pelas professoras se fazem materialmente presentes em sala de aula. Os silabários e as letras em forma de desenhos, produzidos manualmente pelas professoras utilizando quadro e giz, ou caneta e cartolina, apontam para a presença, na escola, de antigas cartilhas internalizadas pelas professoras e presentes nas suas práticas.

Os livros didáticos do presente não substituem as cartilhas do passado, mas são usados como complementos, em processos de bricolagens. Cada livro didático é usado como mais um recurso, mais uma complementação, de modo que, quando as professoras dizem usar livros didáticos como recursos, não estão equivocadas. Pode-se afirmar que o passado e o presente das teorias educacionais se conjugam

na cultura da escola e são transformados nos modos de fazer presentes no cotidiano da sala de aula. O livro didático é um importante elemento desta cultura.

A escola onde esta pesquisa foi realizada se constituiu como instituição normatizadora e homogeneizadora no que se refere aos objetivos do primeiro ano. A questão colocada por Dubet e Martuccelli (2006), acerca das possibilidades de a escola em uma sociedade heterogênea se constituir como instituição socializadora, encontra aqui sua resposta. Sim, existem estratégias políticas para homogeneizar conteúdos de ensino, como as avaliações em larga escala e o estabelecimento de obrigatoriedade de adoção de um livro didático. Entretanto, a experiência histórica das professoras, manifesta nas muitas maneiras de fazer, invariavelmente transforma as determinações homogeneizadoras em outra coisa. Apesar disso, as táticas das professoras não transformam o cerne das determinações. As professoras tiveram de sucumbir aos objetivos institucionais. Existem muitas formas de alfabetizar e usar o livro didático *Alfabetização Fônica*, mas não existe espaço para optar por não usar o livro ou por não alfabetizar.

Resta entender como os alunos vivenciaram o primeiro ano do ensino fundamental nesta perspectiva homogeneizadora. Conforme vimos no capítulo anterior, o contexto de Foz do Iguaçu é marcado pela diversidade linguística. Como os alunos imersos nesta realidade vivenciaram a experiência da alfabetização em uma perspectiva homogeneizadora?

Neste capítulo foram analisados os usos e lugares do livro didático no início do processo de alfabetização. Nos primeiros meses de aula os alunos estavam mais retraídos e dialogaram menos com as professoras. No próximo capítulo será feita a análise dos usos do livro didático no ensino da leitura e da escrita. Neste momento da alfabetização, os diálogos entre professora e alunos foram mais intensos. No ensino das relações entre letras e sons, foi possível observar que as professoras modificaram o livro didático a partir dos diálogos travados com os alunos. Ou seja, nos diálogos entre professora e alunos o livro didático assumiu múltiplos sentidos.

Terão sido estes diálogos suficientes para que a heterogeneidade linguística e cultural dos alunos fosse respeitada, diante de um método de alfabetização homogeneizador? Pode, do ensino do código, emergir o sentido do escrito?

5 OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DAS RELAÇÕES ENTRE LETRAS E SONS

Este capítulo abrange as observações dos usos dos livros didáticos pelas professoras Ana e Lúcia no ensino das relações entre letras e sons e nas atividades de leitura e escrita. O que as professoras enfatizam mais no processo de alfabetização: o sentido ou o código? Ou seja, enfatizam mais o ensino das relações entre letras e sons ou as atividades envolvendo empregos significativos da leitura e da escrita? Como o livro didático de alfabetização participa neste processo?

No ensino inicial da leitura e da escrita, as práticas pedagógicas de Ana e Lúcia se voltaram mais para o aspecto motor do traçado das letras do que para as atividades envolvendo a leitura e a escrita da mesma forma como são usadas na cultura letrada, como, por exemplo: ler para obter conhecimento, informação e prazer, escrever uma carta e buscar informações úteis em rótulos, placas e bulas de remédios. A escrita foi ensinada de modo escolarizado, transformada em exercícios de montar e desmontar palavras visando o treino motor para o traçado das letras e o ensino do código. Leontiev (1977) ajuda a entender que o sentido de uma atividade é o seu objetivo. A atividade que se distancia dos objetivos e passa a ser orientada apenas por metas, se torna alienada. Disso se infere que, se a criança decodifica um texto lendo letra por letra, fazendo uma leitura laboriosa, típica de quem está no início do processo de alfabetização, isto não necessariamente implica na perda do sentido da escrita. A leitura laboriosa pode ser uma atividade orientada pelo objetivo de compreender um texto que corresponda aos interesses da criança. No entanto, se a criança decodifica um texto cartilhesco, unicamente voltado para o ensino de determinada letra, acaba por exercer não uma atividade, mas sim uma ação alijada de sentido. As atividades escolarizadas, voltadas unicamente para o ensino do código, são alijadas de sentido, não remontam aos usos reais da leitura e da escrita. No entanto, nas aulas de Ana e Lúcia foi possível observar que, por meio de músicas, jogos de motricidade e de diálogos, as professoras buscaram dar algum sentido para as práticas de escolarização da escrita.

A primazia do ensino do código, observada nas aulas de Ana e Lúcia, pode ter sido impulsionada pela obrigatoriedade de usos do livro *Alfabetização Fônica*. No município de Foz do Iguaçu a secretaria municipal de educação empenhou uma fiscalização da adoção do livro, o que induziu à homogeneização das práticas

pedagógicas. Deste fato emergiu outra questão de importância para a problemática desta tese: A adoção de um livro didático único garante a homogeneização das práticas? Foi possível observar que Ana e Lúcia manifestaram múltiplas maneiras de ensinar, embora tenham usado os mesmos livros didáticos e partido da mesma ideia de que a alfabetização exige um período preparatório.

Em pouco tempo de observação pude concluir que as professoras alfabetizavam pelo método silábico, ou “cartilhesco”. Ao permanecer atenta aos modos como as professoras alfabetizavam, percebi variações do método silábico. Detectei uma diversidade nas formas de ensinar as sílabas e de usar os mesmos livros didáticos.

Os mesmos objetos, como o livro didático e o silabário, foram usados de distintas formas. As professoras de certa forma transformaram os livros didáticos pelas múltiplas formas de usá-los. Elas também aprenderam com os livros didáticos. No entanto, o que aprenderam com os livros didáticos não substituiu, mas se somou, aos seus saberes prévios de experiência.

Além de ter sido possível observar que as professoras apresentaram distintos modos de alfabetizar, utilizando os mesmos materiais didáticos e partindo de pressupostos semelhantes, outro fator apontou para a heterogeneidade: as variações linguísticas. Durante as observações surpreenderam-me as variações linguísticas presentes nas falas dos alunos. Nos dois primeiros meses de aula, parecia-me que todos eram falantes da língua portuguesa e que se entendiam perfeitamente bem. No entanto, as observações atentas me levaram a detectar variações linguísticas, pluralidades de modos de falar, distanciados da fala padrão dos programas televisivos e telejornais.

Assim, as práticas plurais de alfabetização “cartilhesca” se deram em um contexto marcado pela obrigatoriedade de adoção de um livro didático único e pela variedade linguística dos alunos. Por este motivo, outras questões, além da relação entre sentido e código, emergiram das observações: como o livro didático único, concebido em um currículo voltado para homogeneização dos objetivos da alfabetização, é utilizado em uma realidade marcada pela diversidade linguística? As professoras transformam os livros didáticos a partir dos usos que fazem deles, adaptando-os às suas concepções próprias sobre como se alfabetiza? Como elas dão conta das diferenças entre fala e escrita no processo de alfabetização?

A pluralidade das práticas de alfabetização ficou bem evidente na forma como as professoras alfabetizam, ainda que utilizassem os mesmos livros didáticos e fossem submetidas às mesmas imposições. O livro *Alfabetização fônica* foi usado por Lúcia e Ana durante o processo de ensino das relações entre letras e sons, mas, nem por isso, pode-se afirmar que as duas professoras adotaram de igual maneira o livro. A pluralidade de práticas aparentemente iguais se evidenciou durante as observações. Por meio do estudo das práticas cotidianas, como cozinhar, andar e morar, Certeau (1994) concluiu que práticas plurais podem sobrepor-se à homogeneização dos objetos de consumo. Massificados os objetos de consumo, a realidade é singular devido à pluralidade das práticas ordinárias, ou cotidianas.

As relações entre sentido e código são perpassadas tanto pelas aproximações e rupturas entre pauta sonora e escrita, quanto pelo embate entre codificação/decodificação e empregos significativos da leitura e da escrita. Nos modos particulares que as professoras têm de alfabetizar, que são múltiplos, mesmo quando o método de alfabetização é o mesmo, ocorrem aproximações e distanciamentos entre alfabetização e sentido.

5.1 Como Ana e Lúcia alfabetizam

As entrevistas com Ana e Lúcia ajudaram a perceber os diferentes modos de fazer escondidos por trás de uma aparente homogeneização de práticas e materiais didáticos.

Ana contou-me que na alfabetização preferiria seguir a ordem alfabética, e não a do livro *Alfabetização Fônica*. Mesmo seguindo a ordem do livro devido à preocupação com a avaliação da Secretaria de Educação, Ana ficou atrasada no conteúdo em relação às exigências. Entretanto, ao final do ano letivo terminou de ensinar todas as letras, e seu trabalho foi muito elogiado pela Secretaria Municipal de Educação, conforme comentários na escola.

Observei que todos os dias as aulas da professora Ana começavam com a mesma oração a Deus. Na oração pedia que Deus ajudasse as crianças a respeitarem os colegas e professores e a aprenderem a ler e a escrever. Em seguida a professora dava comandos para trabalhar direita e esquerda. Por fim, fazia a leitura do abecedário e do silabário, por vezes cantando a música *O alfabeto da Xuxa*. Algumas atividades eram mais frequentes nas aulas: copiar no caderno,

fazer exercícios do livro ou de uma folhinha, pintar desenhos com lápis de cor e cantar músicas.

Percebi que a professora Ana passou um tempo maior, cerca de dois meses, ensinando somente as vogais e as consoantes F e J e levou menos tempo para apresentar aos alunos as demais consoantes. Na medida em que Ana ensinou as vogais e as consoantes F e J, também ensinou a formação de palavras, que ela chamava de “junções”. As primeiras palavras que as crianças escreveram foram AI, OI, UI, FOFA, FEIJÃO e FUJA. A primeira frase escrita pelas crianças foi: “Eu ia aí”. Fazendo desenhos e contando histórias, Ana frisava para os alunos os significados das palavras trabalhadas em aula.

Depois que as crianças aprenderam a formar palavras com algumas poucas letras, Ana ensinou todas as demais consoantes, fazendo uso do silabário, um conjunto de cartazes contendo as sílabas. No entanto, ensinou os nomes de todas as letras desde o início das aulas. Nos três primeiros meses de aula fez a leitura diária do alfabeto com os alunos. Nos meses seguintes, passou a fazer diariamente a leitura do silabário. O livro *Alfabetização Fônica* foi utilizado principalmente para ensinar a escrita das letras e a leitura das palavras. Ana pouco se ocupou do ensino da letra cursiva, embora esta fosse apresentada desde as primeiras lições no livro e seu ensino fosse requerido na instrução curricular enviada a todos os professores pela Secretaria Municipal de Educação.

Ana só passou a utilizar o livro *Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística* ao final do ano letivo, depois que boa parte da turma já havia aprendido a ler e escrever. Nos três últimos meses do ano letivo, Ana passou a copiar os textos do livro no quadro para os alunos copiarem no caderno. Também passou a trabalhar a escrita de frases e pequenos textos, sempre de modo coletivo. Ana desenhava um caderno com linhas e margens no quadro e ali escrevia a data e um texto para que os alunos copiassem em seus cadernos.

Na entrevista, Ana explicou que gostava de ensinar as letras e a formação de palavras concomitantemente e transpareceu ter consciência das suas práticas docentes.

Professora Ana: - Eu começo pela prontidão. Também trabalho bastante a oralidade, falo muito com eles. As vogais e o alfabeto. A leitura no início, todo dia, todo dia a leitura do alfabeto. E eu começo pelas vogais, junções, né? A, E, I. Se eu começo pelo E, quando chega no I eu começo já a juntar. Eles já começam a ler. Eu não espero aprender todas as vogais pra depois

voltar juntando. Na medida em que eles vão vendo as vogais, já vão fazendo as junções. Eu sei que eu tenho muito que aprender. Eu tenho certeza que eu tenho que trabalhar mais a literatura com eles. Mas agora, a cobrança é maior. Porque quando você não é cobrado você faz, e parece que você faz mais livre e as coisas acontecem melhor, mais natural. Então agora, você vê o planejamento, né? Aquela cobrança, e o pessoal vem e toma a leitura. A criança tem que ler e escrever. Pelo Capovilla, que eu sigo, começa no F, né? Antes eu trabalhava a sequência alfabética²².”

No início eu fiquei no F e no J, ali...

Tamara: - Você ficou até atrasada em relação a todos do município.

Professora Ana:- Sim. Eu fiz dois cartazes, não fiz? O segundo, eles já aprenderam, por eles mesmos. Eles pegaram o mecanismo. Então eles foram vendo que aquela era a família.

Tamara:- Primeiro então você trabalhou o mecanismo, isso é uma coisa que eu notei.

Professora Ana:- Daí ela sabe, ela ainda olha lá o desenho e vai embora. E quando eu trabalho o C, eu já vou lá no CA, CE, CI, CO, CU, CÃO. Quando você chega no D, o resto você só fazendo a leitura, só lendo todo o dia o alfabeto e o silabário, eles já vão por eles mesmos.

Tamara:- Mas pelo livro *Alfabetização Fônica* quando você começa no C você ensina o CA, CO, CU, e só bem depois o CE e o CI.

Professora Ana:- E eu não. Eu já dou todo. E os específicos, o CH, eu já dou todas as palavras ali olha, que é pra diferenciar. O S, SS, o S com som de Z, eu dou tudo junto. Dou tudo junto.

Tamara:- E quando a criança tem mais dificuldade tem sempre ali o desenho para ela olhar.

Professora Ana:- Ela vai olhando, ela vai aprendendo, ela vai de longe formando. O mais difícil na alfabetização é pegar o mecanismo, é só isso. Depois eles vão embora.

Depois eu vou para o texto. Pode ver que quando eu vou dar frase eu fico perguntando: quem? Por que? O que? Eu faço o desenho. O que tem a bola? O fulano pegou a bola. E o que aconteceu? Você vai fazendo a pergunta e eles vão com isso aprendendo a fazer a pergunta para poder escrever. Se não, fica uma coisa que não tem sentido, não foi ele quem fez. Não foi ele quem construiu. Os textos que eu tiro da internet, é minha filha que tira para mim. Eu pedi se tinha historinha com borboleta, com fada, e minha filha puxou vários textos da Marlene Cerviglieri, que eu não conhecia. (ANA)

Ana explicou que teve que pesquisar outras histórias porque os “clássicos” as crianças já conheciam, uma vez que eram trabalhados na aula específica de Literatura infantil, ministrada por outra professora da escola.

Nas aulas, observei que Ana costumava ler em voz alta as histórias escritas por Marlene Cerviglieri e depois distribuía para os alunos uma folhinha com o desenho da história para pintar e escrever frases.

A matemática também ocupou um lugar importante nas aulas de Ana, que ensinou aos alunos os numerais até cinquenta, unidade, dezena, adição e subtração

²² Neste trecho, Ana reclama da fiscalização da secretaria municipal de educação.

e ordem crescente e decrescente. Ana utilizou com frequência o livro didático de matemática, da mesma coleção do livro *Porta Aberta*.

Em linhas gerais, Ana fez, todos os dias, a leitura do alfabeto e do silabário. Ensinou conjuntamente as letras e as palavras e sílabas que elas podem formar. Ao final do ano letivo passou para a escrita de frases e pequenas histórias. Ana passou muito tempo ensinando poucas letras com o objetivo de reforçar para as crianças o mecanismo de junção das letras para formar palavras. Uma vez tendo os alunos dominado o mecanismo, Ana ensinou todas as demais sílabas.

Embora tenha adaptado o silabário à ordem proposta por Capovilla e Capovilla, no livro *Alfabetização Fônica*, a condução das aulas de Ana foi organizada a partir do silabário, e não do livro didático.

O silabário da professora Ana era composto de cinco cartazes de cartolina, cada um com certa quantidade de famílias silábicas acompanhadas de desenhos. Por exemplo, seguido do desenho de um jacaré, estava a família do J: JÁ-JE-JI-JO-JU-JÃO. Um dos cartazes apresentava as sílabas com encontro consonantal, como CRA, BLA, FLA, dentre outras. Durante o ano letivo os cartazes do silabário permaneceram pendurados em um gancho ao lado do quadro. A professora se reportava a eles diversas vezes ao longo das aulas, bem como ao alfabeto.

Durante as aulas, Ana mostrou-me o seu primeiro silabário, que já não usava mais. O antigo silabário foi usado por Ana durante toda a sua vida profissional e foi feito com ajuda do finado marido, consistindo em um grande livro de papel pardo preso a uma haste de madeira com ganchos. No ano de 2010, Ana aposentou seu primeiro silabário e reescreveu outro, reproduzindo a ordem de apresentação das letras sugeridas por Capovilla e Capovilla (2005), no livro *Alfabetização Fônica*, conforme suposto grau crescente de dificuldade: (A, E, I, O, U, F, J, M, N, V, Z, L, S, R, X, B, C, P, D, T, G, Q, H, K, W, Y). O novo silabário foi distribuído em cinco cartazes de cartolina azul.

Na entrevista, Ana lembrou uma época em que a Secretaria Municipal de Educação não permitia usar o silabário em sala de aula. Era época que, segundo a professora, a Emília Ferreiro estava na moda.

Não deixava, era proibido, era proibido você trabalhar até a coordenação motora, os exercícios de preparação. Meu silabário era todo enrolado no final de aula e guardado no armário porque não podia ter, era proibido. Eu trabalhava nessa sala. E eu ficava de olho, no pessoal da secretaria. E

quando estacionava o carro ali eu corria mais que depressa, eu enrolava e colocava no armário. (ANA)

A partir das observações e entrevistas, pude inferir que, usando um silabário, Ana construiu seu modo de alfabetizar. Embora utilizasse os livros didáticos em suas aulas, era com o silabário que conduzia o ensino da leitura e da escrita. O silabário permaneceu na prática da professora Ana, enquanto os livros didáticos foram sendo substituídos a cada ano, uma vez que a professora não adotou para si um livro específico. Pela fala da professora Ana, foi possível perceber que dois fatores foram preponderantes na constituição dos seus modos de alfabetizar. Quando Ana disse que aprendeu com os alunos, as explicações que seguiram tal afirmação levaram a entender que ela aprendeu a alfabetizar a partir das respostas dos alunos às suas propostas pedagógicas. Outro fator preponderante foi a formação inicial, quando Ana aprendeu sobre usos do silabário e atividades de prontidão para a alfabetização.

Na entrevista Ana explicou que a implantação do método fônico no município de Foz do Iguaçu se deu em três encontros para formação continuada ministrados por especialistas no método, sendo um deles o próprio Fernando Capovilla, autor do livro. Embora o método fônico tenha sido pouco aprofundado, o proveito que a professora tirou destes encontros foi a possibilidade de troca de experiências com os demais alfabetizadores da rede municipal de Foz do Iguaçu. Ana relatou que, em conversas com uma amiga também professora, realizadas em caminhadas diárias ao final da tarde, costumava trocar ideias sobre alfabetização e treinar os sons das letras de acordo com o método fônico. A amiga, alfabetizadora em uma escola árabe brasileira de Foz do Iguaçu, era uma entusiasta do método fônico, também adotado em sua escola

O Capovilla é voltado mais para as crianças com dificuldades da aprendizagem. Sabe por que ele é importante? Eu já sabia, mas eu ainda ficava caindo assim, BÊ com A, fica BÂ, BÊ com E fica BÊ. No início eu fazia isso, mas daí eu vi que era para parar com isso, porque daí a criança fica BÊ com A fica BÂ. Ela fica falando isso. É BÊ, é BA, pronto. O método fônico veio concretizar mais. Eu até falo é ELE AGÁ, mas eu não fico mais BÊ com A, BA. E... outra coisa que eu gostei também... Eu gostei que nas dificuldades eu ficava lá AN, IN, ON, UN. E agora não. Eu coloco BA, BAN, pode ver, BAN. Eu achei assim, o Capovilla nas dificuldades 10. Porque antes, eu tinha que falar assim, pra ficar BAN, é BÊ com AN. Agora não, eu falo BAN. Daí eles já falam que é o N. é BAN, né? Olha lá. (ANA)

Chamou atenção na entrevista com Ana a diferença que ela estabeleceu entre ler os sons da sílaba BA e soletrar, dizendo BE com A fica BA. Pareceu que,

na interpretação de Ana, o método fônico recomenda a leitura direta das sílabas, ao invés da soletração. Ana disse “eu já sabia”. Ao que parece, Ana já havia percebido, na prática, que a soletração era contraproducente. No entanto, antes da adoção do método fônico, este saber era pouco consciente, pois ela continuava soletrando algumas vezes, principalmente no ensino das sílabas complexas, como o BAN. O método fônico reforçou, concretizou e ampliou um saber de experiência. Ana passou a espichar os sons das letras nas sílabas complexas no lugar de soletrá-las, o que, segundo ela, ajudaria as crianças a perceberem rapidamente a letra. Ou seja, dizer a sílaba BAN espichando o N na fala, ao invés de ensinar a juntar as letras B, A e N, seria mais eficaz no processo de alfabetização.

Nas observações ficou evidenciado que Ana e Lúcia tiveram poucos encontros ao longo do ano letivo, apenas em algumas reuniões da escola. Não trocaram materiais nem dividiram o armário. Cada uma produzia suas “folhinhas” e mantinha seu armário cerrado com suas coisas. No entanto, Lúcia passou a utilizar o silabário fixado na parede pela professora Ana.

Foi possível observar que Lúcia, assim como Ana, enfatizou na alfabetização o ensino das relações entre letras e sons. Após ensinar os nomes e os sons das letras, Lúcia ensinou as sílabas, usando o silabário da professora Ana. No entanto, pareceu que, diferentemente de Ana, Lúcia costumava soletrar as sílabas mais do que lê-las diretamente com os alunos. A soletração evidenciou-se como uma prática bastante comum nas aulas de Lúcia. Tanto que alguns dos seus alunos, ao serem chamados a ler uma palavra, acabavam por soletrá-las, dizendo, por exemplo, BE com A, BA, ELE com A, LA ao invés de BALA. Lúcia utilizou com bastante frequência o livro *Alfabetização Fônica*.

Na entrevista, Lúcia disse ser aberta aos métodos de alfabetização, mas achar importante também o estabelecimento de uma rotina.

Eu já usei vários métodos, já tivemos vários livros. Era o sócio-construtivismo, depois passou para o silábico, depois voltou para o sócio depois foi o eclético. Então a gente foi indo e vindo, indo e vindo, indo e vindo. Eu fui pegando o que dava certo, o que dava para trabalhar com o aluno.

No começo quando ele entra para mim, eu procuro fazer uma sondagem para ver o que ele já traz para mim. Tem aluno que já vem com uma bagagem muito boa. Ele já vem com o conhecimento do que é um livro, do que é um caderno, ele sabe manusear um lápis, ele faz uma pintura. Outros não sabem manusear de uma forma correta o livro, não têm noção de pintura, de recorte, não sabem como pegar um lápis. No começo eu procuro fazer essa sondagem e sanar esses problemas que o aluno apresenta para mim. Como trabalhar um caderno, como usar um lápis, usar uma régua,

fazer um recorte, uma pintura, eu procuro no começo trabalhar essa parte. Seria a parte de lateralidade, motricidade, parte de pintura, desenho, do próprio aluno desenhar, pegar a imaginação dele e colocar no papel, a parte de coordenação motora, a motora fina, o alinhavo, o pontilhado, o recorte. Então no começo eu trabalho basicamente isso e, lógico, fazer também a leitura do alfabeto. Desde o começo do ano eu gosto de ter na minha sala o alfabeto, sempre é um alfabeto ilustrado. Eu digo para eles que aquelas letras vão fazer parte da nossa vida, por toda nossa vida, que a todo o momento a gente vai utilizá-las, para tudo. Logo depois eu começo a trabalhar o nome da criança. O primeiro contato que ela tem é o nome dela, é a identidade. Que no seu nome tem algumas letras iguais e algumas letras diferentes dos nomes dos outros. Procuro fazer o aluno compreender e ver essa diferença. Depois que ele compreendeu, já passou por tudo, já está sabendo o alfabeto, já conhece as junções, as vogais, reconhece o seu nome, o nome dos colegas, aí eu vou entrar basicamente mesmo na alfabetização. Daí eu mesclo de tudo um pouco. Mas o que eu mais gosto de trabalhar no começo com o meu aluno para ele ir vendo a alfabetização é o alfabeto móvel, porque eu acho que ele dá múltiplas escolhas para o aluno. Então, a partir do momento que o aluno sabe o alfabeto, mesmo que ele só tenha umas noções básicas, mas já saiba as letras do alfabeto, você consegue fazer um excelente trabalho com o alfabeto móvel. Aí você vai mostrar no concreto para o aluno que uma letra juntando com outra vai formar uma sílaba, que sílabas vão formar uma palavra, que com palavras você forma frases, textos e onde vai fazer a escrita. A partir desse momento você vai indo com a criança. Então o alfabeto móvel, o ditado, o bingo de palavras, caderno, eu acho importantíssimo a criança escrever, copiar, não copiar só por copiar. Não adianta nada você colocar um monte de frases e só mandar a criança copiar, copiar, copiar. Não é copiar por copiar, mas ela ter a noção do que ela está escrevendo. A importância de ela escrever para que alguém leia e compreenda o que ela escreveu. E eu mesclo de tudo um pouco, nestes vinte e poucos anos que eu estou trabalhando, de cada método que a secretaria implantou, de cada livro que a gente utilizou, eu tiro aquilo que eu vi que deu resultado, que meu aluno conseguiu evoluir. A gente fala assim, entre nós professoras, “isso daqui é muito bom, vamos guardar isso. Isso daqui já não é tão interessante, isso aqui não vai dar tão certo”. (LÚCIA)

A professora se declarou crente no método da prontidão, nas revisões, na participação da família, na amizade entre professor e alunos e na disciplina na qual o professor é respeitado e não temido e sem a qual não há como fazer um bom trabalho.

No cotidiano da sala de aula, foi observado que Lúcia trabalhou em matemática os números e numerais até 50, adição e subtração. Utilizou poucas vezes o livro didático de matemática, da mesma coleção do livro *Porta Aberta*.

Após o término do ano letivo, as observações evidenciaram que, em linhas gerais, Lúcia ensinou as letras, na ordem de apresentação proposta por Capovilla e Capovilla no livro *Alfabetização Fônica*, e a escrita e a leitura de sílabas e palavras. Assim como Ana, Lúcia seguiu a ordem de apresentação das letras do livro *Alfabetização Fônica*, mas trabalhou as dificuldades ortográficas na medida em que ensinava cada família silábica. Assim, diferentemente do livro, Lúcia ensinou a

família do C não deixando as sílabas CE e CI para o final do processo de alfabetização. Lúcia ensinava as famílias silábicas desenhando no quadro um diagrama, no qual aparecia a consoante ligada por meio de setas às cinco vogais.

Lúcia propôs, ao longo do ano letivo, várias atividades mais lúdicas e ativas, como alfabeto móvel, bingo, escrita com giz no chão do pátio e jogos de tabuleiro diversos, distribuídos aos alunos nos minutos finais das aulas.

Nas entrevistas, Lúcia repetiu várias vezes que, das teorias, dos livros e dos cursos de formação continuada, aproveitava o que podia ser utilizado em sua sala de aula. Com isso, Lúcia levou a entender que sua relação com as perspectivas pedagógicas é perpassada pelos usos que delas pode fazer. Lúcia relatou que gosta de novidades e livros e disse achar que o professor deve “evoluir”, estar aberto às mudanças. Entretanto, achou que os professores deveriam ter tido acesso a um “suporte maior e um aprofundamento maior” no método fônico antes de adotarem o livro *Alfabetização Fônica*. Lembrou que assistiram a uma palestra de Fernando Capovilla, mas que não foi possível tirar todas as dúvidas acerca do método fônico. Lúcia disse que o livro foi válido e ajudou, mas que ela se sentiu insegura na sua adoção. Lúcia sabia que havia diferenças entre o método fônico e o método silábico, embora admitisse que, em uma primeira leitura, o livro se parecesse com o método silábico.

Lúcia disse na entrevista que não fez com os alunos as atividades do livro que consistiam em trocar figuras geométricas por sílabas.

Essa eu achei uma atividade que não tem como você trabalhar, é muito difícil mesmo, a criança não tem noção do que é trocar um triângulo por BÁ, entendeu? (LÚCIA)

Lúcia achou que não compreendeu a proposta do livro *Alfabetização Fônica* tanto quanto deveria.

A diferença fundamental encontrada entre Ana e Lúcia nos modos de alfabetizar foi na apresentação das sílabas. Com o método fônico, Ana aprendeu que soletrar era contraproducente e passou a dizer diretamente os sons das sílabas para os alunos. Lúcia compreendeu que no método fônico o ensino se dava pelo som das letras, mas seu método de ensino consistiu basicamente na soletração. Foi possível perceber que este detalhe fez a diferença, pois os alunos da professora Lúcia demoraram mais tempo para aprender o mecanismo das relações entre letras

e sons. Os alunos que repetiam a soletração da professora encontravam mais dificuldade para fazer a leitura das palavras.

O livro *Porta Aberta* foi menos utilizado pelas professoras do que o *Alfabetização Fônica*. Lúcia utilizou o livro *Porta Aberta* para introduzir a alfabetização, e Ana para trabalhar textos, nos meses finais do ano letivo. Embora tenham sido obrigadas a utilizar o livro *Alfabetização fônica*, ele foi incorporado às práticas docentes e transformado nas múltiplas formas de usar.

Lúcia e Ana, embora tenham trabalhado a ordem de apresentação das letras do livro, inovaram em relação a ele, ao trabalharem as dificuldades ortográficas na medida em que apresentavam as letras. Ana passou a trabalhar as atividades de consciência fonológica, como perceber as sílabas e unidades menores de som de uma palavra em jogos e brincadeiras, mas seguiu usando o seu silabário.

Ao aprender a não soletrar, Ana modificou seus usos do silabário. Ao invés de soletrar as sílabas com os alunos, passou a lê-las diretamente. Lúcia passou a trabalhar os sons das letras e compreendeu que havia uma diferença entre método fônico e método silábico, mas prosseguiu nas atividades de silabação enfatizando a soletração.

Ao final do ano letivo grande parte dos alunos de Lúcia e Ana conseguiu aprender a ler as palavras e pequenos textos do livro *Alfabetização Fônica*. Assim, pode-se afirmar que as professoras atingiram os objetivos educacionais que foram estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação. A produção de textos espontâneos, como será visto mais adiante, foi pouco contemplada nas aulas das professoras.

A metáfora dos tijolinhos, usada por Ana para explicar para as crianças como se aprende a ler, explica bem o método silábico de alfabetização adotado pelas duas professoras. Palavras são compostas de letras, assim como casas são compostas de tijolos. Palavras são formadas por letras e sílabas. Estas são as premissas básicas do método silábico, que, nas aulas de Lúcia e Ana, foi trabalhado a partir, em primeiro lugar, do ensino do abecedário.

5.1.1 O ensino do abecedário

Após as atividades desenvolvendo os pré-requisitos para a alfabetização, as professoras introduziram a leitura e a escrita pelo ensino do abecedário, ensinando o alfabeto, os nomes e os sons das letras.

Cagliari (2003) recomenda que o alfabeto seja apresentado para os alunos desde o início do processo de alfabetização. O reconhecimento do princípio alfabético é, para Cagliari, um dos requisitos para a aprendizagem da decifração da escrita. O professor deve ensinar o alfabeto e apresentar os nomes das letras. Como um dos sons possíveis da letra pode ser encontrado no seu nome, o reconhecimento do alfabeto é uma das primeiras atividades que visam o ensino das relações letras e sons.

Na alfabetização fônica, diferentemente, as letras são apresentadas uma por uma, segundo suposto grau de dificuldade, iniciando-se pelas vogais. Capovilla e Capovilla (2005) recomendam que seja ensinado o som de cada letra.

Ana e Lúcia iniciaram o processo de ensino das relações entre letras e sons apresentando o alfabeto para os alunos. Composto de letras escritas de quatro formas (cursiva maiúscula e minúscula e fôrma maiúscula e minúscula) e desenhos, o alfabeto permaneceu ao longo de todo o ano letivo pendurado no quadro. Os nomes das letras foram ensinados desde o dia em que as professoras apresentaram o alfabeto para os alunos. Para ensinar os sons das letras, as professoras iniciaram pelas vogais. Ao ensinarem as consoantes, Ana e Lúcia apresentaram as letras Y e W, explicando que são letras que só aparecem em nomes de pessoas e marcas.

Lúcia usou um alfabeto que permaneceu sobre o quadro negro disposto em um varal. Ana usou um alfabeto impresso em um grande banner, que ela desenrolava e pendurava em frente ao quadro. No banner, letras garrafais, escritas das quatro formas e acompanhadas de desenhos, estavam dispostas não ao comprido, como no varal, mas em um quadro retangular. Os alfabetos das professoras foram apresentados em ordem alfabética, e não na ordem de apresentação proposta no método fônico.

Todos os dias, Ana desenrolava o banner e o pendurava em um prego no meio do quadro negro. Após usá-lo, guardava-o em seu armário com cadeado. A descrição abaixo mostra como o alfabeto começou a fazer parte da rotina da aula de Ana.

Ana desenrola o banner contendo o alfabeto e pendura-o no quadro negro. É a primeira vez que mostra o alfabeto para a turma.

Ana: - Aqui está o alfabeto, que nós vamos saber de cor. Todo dia vamos cantar a música do alfabeto. (os alunos olham para o cartaz demonstrando atenção, alguns sorriem). Quando construímos uma casa usamos tijolos, quando construímos palavras usamos letras. Precisa muitas letras para formar palavras. Vamos contar? (contam 26 letras). A primeira coisa que vou ensinar aqui são as vogais, o A, E, I, O, U, são as letras mais abertas, mas vamos começar com o A. (Mostra o A, pede para os alunos pronunciarem A, depois entrega os crachás com os nomes dos alunos).

Os alunos devem sublinhar onde tem A no nome, a professora mostra alguns que começam com A.

Ana: – Olha o Amarildo, começa com...

Alunos em uníssono: - Aaaa.

Na hora de sublinhar, Amarildo sublinha todo seu nome, e não só a letra A.

Ana: – Amarildo, eu mandei sublinhar todo nome ou só a letra A? Apaga e faz direito. (16/03/2010)

Além da leitura diária do abecedário, Ana cantava com os alunos a música *O abecedário da Xuxa*, cuja letra mostra todo o alfabeto, relacionando letras iniciais de palavras e nomes das letras.

Ana ensinou a produção dos sons das letras mostrando para os alunos o movimento da boca. Ana afirmou, em entrevista, que o método fônico aprimorou seu modo de ensinar as relações entre letras e sons. Com o método fônico aprendeu a não soletrar, o que, segundo ela, promoveu melhoras visíveis na aprendizagem dos alunos. Mesmo assim, diferentemente da proposta do método fônico, Ana preferia sempre ensinar as sílabas, ao invés de ensinar as letras sozinhas. Segundo ela, algumas consonantes, como o B, só tinham som quando estavam com as vogais.

Após mostrar para os alunos o alfabeto, Ana introduziu o estudo das vogais usando um cartaz emborrachado, confeccionado com um material chamado EVA. O cartaz continha uma prega, onde Ana encaixava e desencaixava as cinco vogais presas a hastes de madeiras, parecendo pirulitos. Cada letra era acompanhada de um desenho: A com árvore, E com estrela, I com índio, O com ovo de páscoa, U com uva e ão sem desenho. Mostrando estas vogais para os alunos, Ana ensinou a formar as primeiras palavras: AI, OI, UI.

Ana: - Vamos mostrar para a Tamara o que a gente aprendeu?

Escreve no quadro IA, AI, EI. As crianças lêem.

A cada palavra Ana faz uma representação e conta uma história. Sobre a palavra IA, conta a história de uma pessoa que ia para a feira, mas não foi. Com a palavra EI, canta a música “Ei, você aí, me dá um dinheiro aí”. Sobre a palavra “AI”, conta a história de um menino que leva uma injeção.

Depois faz com os alunos a seguinte brincadeira: escreve as letras no quadro e as crianças ganham ponto se conseguirem ler. Alunos acertam

tudo. Ana representa estar chorando por perder o jogo. Alunos riem. (Ana, 08/04/2010)

Lúcia, desde o início do ano, apresentou o alfabeto para os alunos e fez a leitura diária do mesmo. Seu alfabeto permanecia pendurado, como um varal, acima do quadro negro. Algumas vezes Lúcia pedia que os alunos copiassem todo o alfabeto no caderno. Lúcia não utilizou apenas o abecedário e o silabário para ensinar as vogais e consoantes, mas também o alfabeto móvel e as atividades de folhinhas e do livro *Porta Aberta*. Na transcrição abaixo, Lúcia utiliza a capa do livro *Porta Aberta* para ensinar as vogais para os alunos.

Lúcia pede para os alunos sentarem no chão, à volta de sua cadeira. Os alunos se dispõem em um semicírculo em volta da professora, que segura o livro *Porta Aberta*.

Lúcia: - Qual letrinha estamos estudando?

Alunos: - A

Lúcia: - Quantas roupinhas ela pode vestir?

Alunos: - 4

Professora mostra a capa do livro *Porta Aberta* e aponta para a letra O no título.

Lúcia: - Esta é o A?

Alunos: - Não.

Lúcia: (mostrando o A) – Esta é o A?

Alunos: - Sim.

Lúcia: - O que começa com A?

Alunos falam várias palavras que começam com a letra A.

Professora chama João e mostra a capa do livro *Porta Aberta*.

Lúcia: - Mostra onde tem A aqui.

João fica parado e não responde.

Lúcia: - Então por que está conversando?

Lúcia chama vários alunos e pede para apontar onde estão na capa do livro as letras A, E e O, alguns acertam, outros não.

Depois Lúcia traça o A cursivo no quadro e chama cada um dos alunos para passar o dedo sobre a letra, fazendo o movimento correto do traçado, ou seja, iniciando por baixo, subindo, descendo e depois fechando o círculo e descendo para fazer a “perninha”.

Lúcia: - Nós agora vamos fazer o A de mão. Tem que ser direitinho, pois ele é metido, exigente.

Alunos fazem corretamente, exceto Rosália, uma aluna canhota. Lúcia comenta comigo que tem dificuldade de ensinar o traçado das letras para alunos canhotos. (08/04/2010)

Apesar de Lúcia ter relatado dificuldade em ensinar o traçado das letras à aluna canhota, Rosália aprendeu a escrever ao final do ano letivo. Ao trabalhar o alfabeto, Lúcia frisava as diferenças entre vogais e consoantes, o traçado das letras e a letra inicial das palavras. Cada letra que ensinava desenhava no quadro em forma de pessoa ou animal, para que os alunos copiassem no caderno. Depois, ensinava o movimento correto para traçar as letras cursivas. Na transcrição abaixo, Lúcia utiliza o livro *Porta Aberta* para ensinar as vogais.

Lúcia distribui o livro *Porta Aberta*.

Lúcia:- Eu quero que abram, lá no cantinho da folha tem um número, é o 27, o 2 e o 7 (escreve no quadro o número). Eu não abro pelo final do livro gente, é pelo começo.

André: - Eu não acho.

Lúcia: - Fecha de novo e começa do início. Você já passou demais.

Lúcia passa ajudando alunos a abrirem o livro. Rosália se atém a algumas páginas e comenta os desenhos. A professora ordena que ela vá para a página certa.

Lúcia: - Vamos, João, rápido!

Na página 27 está ilustrado o alfabeto de fôrma com as consoantes na cor azul e as vogais na cor branca. Abaixo do alfabeto, há cinco quadradinhos onde os alunos devem copiar as vogais.

Lúcia:- No livro de vocês, a pessoa que escreveu, que se chama autor, fez dessa forma, não fez o desenho e não colocou as letras vestidas dos quatro jeitinhos. No meu alfabeto (o alfabeto que Lúcia afixou sobre o quadro) tem desenhos e as letrinhas estão vestidas dos quatro jeitinhos. (Recita o alfabeto com a turma). Agora no livro. As que estão pintadinhas de azul são chamadas consoantes. As que estão sem pintar quais são?

Alunos: - Vogais.

(Recitam as vogais).

Lúcia:- Então as que estão sem pintar são as...

Alunos: - Vogais.

Lúcia:- Então vocês vão pintar todas as vogais com a cor vermelha.

Rosália:- Não tenho vermelho.

Algumas crianças não sabem qual é o vermelho, professora mostra. Outras não têm lápis e pedem emprestado.

Lúcia:- Agora lá embaixo tem tipo um quadradinho para o A, o E, o I, o O e o U. Vão pegar o lápis de escrever e copiar nos quadradinhos.

Rosália mostra para a professora que terminou a atividade.

Lúcia:- Isso.

Rosália: - Posso esperar?

Lúcia: - Pode.

(18/05/2010)

No ensino dos sons das letras, Ana e Lúcia começaram mostrando as vogais. De acordo com Roxane (2009), a humanidade levou milênios para deslocar-se da representação do significado da palavra para a invenção das relações entre grafismos e sons. Neste processo de criação dos sistemas de escrita, as consoantes foram isoladas primeiro, por serem mais salientes. Ou seja, nas origens do alfabeto latino, os sons consonantais foram representados primeiro. A autora considera que as cartilhas fazem um movimento contrário, ao apresentarem primeiro as vogais.

Ao que parece, as professoras ensinam primeiro as vogais porque é mais fácil produzir seus sons isoladamente e em fluxo contínuo. Talvez seja isto que queira dizer Ana, ao afirmar que a letra 'B' só tem som quando está ao lado de outra letra. Além disso, tanto no livro *Alfabetização Fônica*, quanto no livro *Porta Aberta*, as primeiras letras apresentadas são as vogais.

Ana e Lúcia iniciaram a alfabetização pelas vogais e usaram o abecedário. Ao mostrarem as vogais, as professoras já ensinaram as palavras que poderiam ser formadas. Após ensinarem as letras, Ana e Lúcia procederam à silabação.

5.1.2 Das sílabas ao texto no processo de alfabetização

A silabação no processo de alfabetização é um tema controverso, que divide as opiniões dos autores.

Cagliari (2003) aponta que o aspecto mais importante do método silábico, que o autor também chama de bá-bé-bi-bó-bu, é o emprego do princípio acrofônico, conjunto de regras de decifração dos valores sonoros das letras. Cada letra tem determinado valor sonoro que é dado pelo seu nome. A soma dos sons das letras é o meio para descobrir a palavra que está escrita. No momento de decifração dos sons, são feitos os rearranjos necessários dos valores sonoros das letras, que podem variar por causa da história da palavra, da ortografia e da variação linguística do leitor. O problema dos métodos silábicos é a concepção de linguagem, que parte da ideia de que palavras são feitas de sílabas e estas são feitas de letras, que são montadas e desmontadas como tijolinhos. De acordo com o autor, embora a linguagem tenha este aspecto, não se reduz a isto, pois as crianças falam de diferentes formas.

Por este motivo, a escrita exige uma análise das relações entre pauta sonora e escrita que vá além das sílabas. Na fala, as sílabas não são pausadas e divididas como ocorre na escrita. Podemos suprimir ou acrescentar sons na pronúncia de palavras e traduzir isto na escrita. Cagliari (2008, p.60) exemplifica com a palavra PISCINA, que tem três sílabas na escrita, mas, muitas vezes, é falada com duas sílabas, como [ˈpsi.na]. Provavelmente, a criança acostumada a falar em um ritmo acentual, terá mais dificuldade de entender o método silábico.

Para a criança entender o método silábico, sua fala precisa ter um ritmo que se possa traduzir em silabação. A respeito das relações entre escrita e ritmo da fala, Cagliari (2008) mostra que a alfabetização silábica não é adequada para línguas de ritmos acentuais. No ritmo silábico as sílabas apresentam durações reais, em contextos nos quais os intervalos entre uma sílaba tônica e outra são mantidos constantes, independentemente do número de sílabas átonas entre uma e outra sílaba tônica. Nas línguas de ritmo acentual as sílabas apresentam, com mais

frequência, durações variáveis. Português e inglês são línguas de ritmo acentual. Entretanto, no português falado pelos gaúchos, principalmente pelos que vivem na fronteira, a fala tem ritmo silábico.

(...) tome-se uma frase como “Pedro estuda na universidade de Campinas”. Se se disser esta frase proporcionando às sílabas durações aproximadamente iguais, soará como se um gaúcho a estivesse falando. (CAGLIARI, 2008, p. 72)

Cagliari (2003) critica as conclusões de Emília Ferreiro acerca das hipóteses da escrita desenvolvidas por crianças em início do processo de alfabetização. Ferreiro constatou um nível de desenvolvimento da escrita no qual a criança escreve uma letra para cada sílaba, o que seria o nível silábico de desenvolvimento da escrita. A criança neste nível já percebeu que a escrita transcreve os sons da fala, mas sua análise da fala para produzir o escrito não vai além da sílaba. Para Cagliari, as escritas silábicas são produzidas devido ao modo como os professores pronunciam as palavras para as crianças. A fim de salientar as vogais, os professores as espicham ao pronunciarem as palavras. Por exemplo, falam BOOOOOO-LAAAAAAA. O aluno, ao escrever, reproduz este modo de falar, fazendo parecer que a palavra é composta de duas unidades sonoras. Esta percepção da fala leva o aluno a escrever BOLA utilizando duas letras.

Na perspectiva de Cagliari (2003), a criança faz uma análise da fala para produzir a escrita, o que se traduz em uma escrita o mais próxima possível da fala, como se fosse uma transcrição fonética. Por isso a criança produz escritos tais como:

Baudi (balde)

Psina (piscina)

Familha (família)

Arvri (árvore)

O modo como as crianças produzem seus escritos transcreve a percepção que têm da fala. Os professores, segundo Cagliari (2003), deveriam aproveitar estes erros para conduzir o ensino, apontando as diferenças entre fala e escrita. O professor que muda o modo de falar buscando aproximar a fala da escrita, ensina, erroneamente, que a escrita funciona igual à fala, sendo necessário mudar o modo de falar para poder escrever corretamente.

Outro problema do método silábico, destacado por Roxane (2009), é a ideia subjacente de que a sílaba padrão do português é composta de vogal mais consoante. A autora aponta que, com base neste mito, os professores passam o ano apresentando apenas sílabas com esta estrutura, deixando outras estruturas silábicas para o final do ano. Segundo a autora, útil seria apresentar, desde o início do processo de alfabetização, uma amostra mais rica da estrutura silábica do português, dadas as muitas estruturas silábicas presentes no português escrito e falado no Brasil.

Nas aulas de Ana e Lúcia ficou evidenciado o emprego do método silábico. O silabário utilizado por Ana apresentava as estruturas de sílabas mais complexas, como as formadas por vogal mais consoante (por exemplo: AN, PEN, FUN) ou encontros consonantais (por exemplo: PRA, FRA, TRA). Lúcia passou a utilizar o silabário de Ana, pedindo que as crianças o copiassem em seus cadernos. Ana, por sua vez, formava palavras apontando o silabário e dialogando sobre os seus significados.

Depois de alunos e professora falarem várias palavras com a sílaba MO, Ana frisa o som /m/ mostrando o movimento dos lábios na pronúncia.

Ana aponta a família do M no silabário.

Ana:- Se juntar esse tijolinho com esse como fica?

Alunos:- Mamão.

Ana:- E esse Márcio?

Sérgio:- Mijão. Eu não sou mijão, eu não sou bebê.

Ana escreve no quadro a palavra MIJOU e pergunta quem mijou na cama.

Alunos dizem que não e iniciam espontaneamente uma brincadeira.

Ana:- Rosana, você fez xixi na cama?

Rosana:- Eu não, foi o Lucas.

Ana:- Lucas, você fez xixi na cama?

Lucas:- Eu não, foi o Márcio.

Márcio:- Foi o giz que mijou.

Depois Ana explica que não é elegante dizer 'mijar', o melhor é dizer fazer 'xixi'.

Ao ler, apontando em partes do silabário e do alfabeto, a palavra AMA, Ana diz que a pessoa que mais ama no mundo é a mamãe, por isso tem que estudar, pois é o que a mamãe quer. Márcio diz que o papai também ama, professora não responde, nem colegas.

Ana forma no silabário a palavra MAMOU e pergunta quem mamou. Lucas responde que quando era bebê "mamou na teta da mãe".

Professora e alunos vão formando várias palavras no silabário: FOME, MAMÃO, MAMA etc.

Ana frisa várias vezes o som /m/. Crianças começam a se agitar muito e Ana lembra que precisam ter limites e não confundir hora de estudar e prestar atenção com a hora de brincar. Quando brinca um pouco precisa logo parar.

Ana lê com os alunos várias palavras juntando partes do silabário.
(08/06/2010)

O procedimento de Ana para alfabetizar ficou bem evidenciado. Primeiro Ana apresentou o alfabeto e os nomes das letras, depois ensinou as vogais e as palavras formadas por vogais. Ao ensinar a primeira consoante, a letra F, Ana já mostrou aos alunos como podiam montar palavras com a família do F. Depois que os alunos entenderam bem o mecanismo de junção, Ana ensinou todas as demais consoantes, sempre usando o silabário, e montando palavras a partir de sílabas.

Lúcia, por sua vez, focou mais nas sílabas, conforme apontam as transcrições abaixo:

Lúcia: - Vamos aprender lettrinha nova. O F da foca. A foca estava gripada só fazia /f/. As irmãzinhas chamaram para passear, as vogais, sabem como ficou? FA, FE, FI, FO, FU.

Lúcia escreve a família do F no quadro e lê várias vezes com as crianças, até bater o sinal para o final da aula.

(13/05/2010)

No início da aula Lúcia mostra no quadro as vogais e a família do F. Toma as leituras das palavras formadas por vogais, como ai, eu, ui, mas sempre dando tonicidade à última letra, de modo a descaracterizar a palavra, ficando aú, aí, eú.

Lúcia chama cada aluno para escrever no quadro as palavras por ela ditada (ai, eu, oi). (25/05/2010)

Lúcia usava o livro *Alfabetização Fônica* para introduzir cada letra, nas páginas em que aparecia uma letra escrita de quatro formas e uma instrução para que o professor ensinasse o seu som. A transcrição abaixo mostra como Lucia introduzia as letras.

Lúcia explica a letra L usando o livro *Alfabetização Fônica*, na página 49, que apresenta a letra escrita de quatro formas.

Lúcia: - Toda vez que eu falar em vogais tem que lembrar que são as cinco irmãzinhas A,E,I,O,U. Daí elas deram a mão para o L e formou o LA, LE, LI, LO, LU. (25/08/2010)

O livro *Porta Aberta* foi utilizado por Lúcia no ensino das palavras formadas pelas vogais. No livro as palavras aparecem em diálogos de história em quadrinhos. As crianças se interessam bastante pela atividade, conforme transcrição abaixo:

No livro *Porta Aberta* é trabalhada a atividade na qual aparecem dois quadrinhos do Maurício de Souza. No primeiro quadrinho a personagem Magali encontra seu gatinho tentando pegar o peixe no aquário e diz "Ai!". No segundo quadrinho aparece Magali encontrando uma amiga e as duas dizem "Oi".

Lúcia:- A Magali é uma das personagens da turma da Mônica. Ela tem um gatinho que se chama Mingau e tem também um peixinho. Quando ela chegou viu uma cena assustadora: o gatinho em cima do...

Fabrcio:- Vaso.

Lcia:- Na verdade o nome aqurio. O que ela disse?

Alunos: - Ai.

Lcia: - Depois recebeu visita da amiguinha, o que ela disse?

Alunos: - Oi.

Lcia:- E o que a amiguinha respondeu?

Alunos:- Oi.

Lcia pede para os alunos completarem a atividade do livro que consiste em juntar as vogais para formar as palavras. Alunos fazem atividade com ateno e interesse. Tanto que Lcia sai da sala por alguns momentos e alunos no fazem bagunaa, mas trabalham.

Ao voltar, a professora l todas as palavras com os alunos, dando a entonaao correta na palavra.

Lcia:- A e I, no Ai, ai. A e U, no au, au.

Todos lem as palavras no quadro, com muito interesse.

Passam para a pagina seguinte, na qual aparecem tres fotos com baloes de dialogo.

A primeira foto mostra um homem com metade do corpo dentro de um buraco, tendo um carro passando sobre sua mo.

A segunda foto mostra um homem segurando a tromba de um elefante proxima a sua boca.

A terceira foto mostra um homem sendo atirado pelo ar por uma multidao.

Acima das fotos, esto escritas varias palavras formadas por vogais: Eia, ei, oi, ai, uai, uau. As crianas devem escolher as mais adequadas para preencher os baloes das fotos.

A professora l com os alunos todas as palavras.

Lcia:- Agora esto acontecendo algumas coisas ali, no esto? Entao vamos escrever em cada balaozinho o que ta acontecendo. O homem estava arrumando a rede de esgoto, veio o carro e passou por cima da mo dele. O que ele disse?

Alunos: - Ai.

Na hora de escrever, professora precisa ajudar Caio, que escreve Ae.

Lcia:- Agora o homem parece que ta falando, pegou a tromba do elefante. O que sera que ele falou?

Alunos: - Oi.

Lcia escreve Oi no quadro e pede para os alunos copiarem no livro. (Embora as palavras tambem estejam sobre as fotos).

Lcia: - No outro temos dois baloes. O homem se jogou, o que sera que a gente pode colocar?

Fabrcio:- Eia, eia, eia.

Lcia: - E, coloca.

Luciano: - Vamos colocar diferente, porque a pessoa que ta pulando no vai dizer eia. Por que tem uma coisa na cara dele?

Lcia:- No sei, acho que voou na cara dele. (18/05/2010)

Vemos que a atividade traz um genero textual que interessante para as crianas, os quadrinhos. As crianas fazem a atividade com interesse, encontram significado.

A maioria das atividades do livro *Alfabetizao Fnica* consistia em completar palavras com letras faltantes. Em varias partes do livro constava o exercicio de copiar as familias silabicas. Os alunos de Lcia repararam que o livro era repetitivo, conforme aponta o dialogo abaixo:

Fabício: - É sempre a mesma coisa.
Lúcia: - De modo geral vai ser sempre a mesma coisa.
(15/10/2010)

No ensino das sílabas, realizado por meio de exercícios de copiar as famílias silábicas, formar palavras a partir de sílabas e diferenciar vogais e consoantes, Lúcia utilizou mais as folhinhas e os livros didáticos. Ana utilizou mais o silabário e costumava apontar para as sílabas e formar palavras. Do livro *Alfabetização Fônica*, Ana utilizou mais os exercícios de consciência fonológica e as atividades de completar palavras com letras faltantes. No entanto, Ana e Lúcia utilizaram em comum o emprego da silabação no processo de alfabetização.

Ao final do ano letivo, a maior parte dos alunos da professora Ana e da professora Lúcia conseguiu ler as fichas de leitura do livro *Alfabetização Fônica* e os pequenos textos do livro *Porta Aberta*. No entanto, não foi possível observar a produção escrita dos alunos, uma vez que as atividades envolvendo escrita foram escassas.

Dois modos de ensinar as sílabas foram detectados: a soletração e a leitura direta. Ana não produziu soletrações como Lúcia. No entanto, em um aspecto as duas professoras apresentaram prática semelhante: fizeram apresentação exaustiva das famílias silábicas para os alunos.

Embora seja contra a apresentação exaustiva das famílias silábicas, Belintane (2006) considera que as atividades envolvendo silabação são importantes, podendo ser desenvolvidas com ajuda de jogos. O autor aponta que a cultura brasileira dispõe de vários jogos que podem auxiliar as crianças a brincarem com montagem e desmontagem de palavras, como, por exemplo, a língua do Pê e os trava-línguas, que portam os elementos essenciais da escrita. Os trava-línguas podem ser excelentes recursos para o ensino dos encontros consonantais. A segmentação pode ser trabalhada a partir de jogos nos quais movimentos são associados ao deslocamento de unidades vocabulares ou silábicas, como, por exemplo, dizer um texto enquanto atira uma bola ou pula corda. O autor considera que a oralidade contém os elementos fundamentais da escrita. Os jogos com palavras de memorização e movimento permitem que o aluno compreenda a intermitência silábica ou fonemática e relacione textos orais e textos escritos.

Além das letras e sílabas, Ana trabalhou as palavras. Desde o início do processo de alfabetização Ana empenhou-se em ensinar às crianças como separar

as palavras na escrita. Para isto, escrevia no quadro as palavras com cores diferentes, a fim de que os alunos dessem espaço quando mudava a cor. Para que os alunos copiassem no caderno respeitando os espaços e as margens, Ana ainda reproduzia a pauta do caderno no quadro-negro, e colocava um pontinho no caderno de cada aluno indicando onde era para iniciar a escrita. Ana afirmou que seus alunos nunca escreviam tudo junto.

Ana reproduz no quadro a pauta do caderno, com objetivo de ensinar os alunos a copiarem do quadro organizando o caderno de modo a utilizar margens e espaços em branco. Ana coloca, no caderno de cada aluno, um pontinho onde é para começar a escrever, e um traço onde é para deixar espaço em branco. Escreve uma palavra de cada cor para os alunos entenderem que, quando muda de cor, significa que é para deixar espaço em branco no caderno.

Ana:- Lembrando que cada vez que eu mudar a cor do giz, o que eu faço?

Pedro: - Espaço.

Ana:- Se eu escrevo “mesa”, depois para escrever outra palavra eu separo, porque palavrinhas são separadas.

(Ana, 25/05/2010)

Ana desenha a pauta do caderno no quadro e escreve a data para os alunos copiarem.

Pergunta aos alunos qual é o ano e estes não respondem. Quando um aluno diz que é ano 1, os demais começam a dizer vários números. Ana se irrita e diz que não sabe como, pois diz o ano todo dia. Passa o dia no quadro, com uma cor para cada palavra e número. Depois confere os cadernos dos alunos.

Ana:- Cadê o espaço? Eu falo diaum? Porque quando eu falo ‘dia’ eu falo ‘dia’, quando eu falo ‘um’ eu falo ‘um’.

Ana: - Vamos escrever “João”? (Escreve com os alunos soletrando). Vamos falar alguma coisa do João? É feio, bonito, danado? O que podemos falar de João?

Rosana: - Horrroso.

Alguns alunos dizem bonito.

Ana:- Uma palavrinha que vocês já sabem: Feio e fujão.

Escreve “João é feio e fujão” junto com alunos, falando as sílabas. Diz que ele não é feio devido à fisionomia, o rostinho, pois toda criança é bonita. É feio por causa da atitude de fugir do colégio. Pede para os alunos copiarem o texto no caderno e desenharem. Desenha no quadro o João. Os alunos pedem para botar uma mochila, a professora diz que não, pois ele a jogou na moita.

Ao escrever pergunta:

Ana:- Minha linha acabou, o que eu faço?

Alunos: - Voltar.

Márcio: - A minha não acabou.

Ana:- Quem a linha não acabou continua na linha. Coloca o pontinho no final da frase.

Ana passa nos cadernos para observar se os alunos estão fazendo corretamente. Depois chama atenção de Pedro, braba, pois ele escreveu “Joãofeiiefuda”.

Ana confere se os alunos estão fazendo no caderno o desenho da frase.

Ana:- O João voa?

Alunos: - Não.

Ana: - Então bota uma terrinha embaixo.

Jonas:- Faz uma asa.

Ana ri.
(01/06/2010)

No registro é possível perceber que o aluno Pedro, ao escrever “Joãoefeiiiiiefuda”, provavelmente escreveu sem copiar do quadro. Pedro foi um dos primeiros alunos de Ana a aprender a ler. Lia com fluência tudo o que encontrava pela frente. Ana, no entanto, não permitia que os alunos errassem, pois toda a atividade de produção textual era feita coletivamente. O texto era escrito pela professora no quadro para os alunos copiarem. Quando um aluno errava, Ana imediatamente mandava apagar e fazer correto, não permitia a permanência do erro nos cadernos dos alunos.

Autores indicam que a colocação de espaços em branco entre palavras não é fácil para alunos no início do processo de alfabetização. De acordo com Cagliari (2008), é normal a criança, ao começar a escrever textos espontâneos, juntar todas as palavras, pois ela escreve segundo os critérios que usa para analisar a própria fala. Este tipo de erro é comum, faz parte do processo de aprendizagem, e a escola deveria valorizar as escritas espontâneas das crianças, usando-as como mote para a reflexão sobre as diferenças entre fala e escrita.

Bresson (2009) aponta que a maior dificuldade inerente à escrita alfabética é que nem todos os elementos da oralidade têm representação na escrita, como, por exemplo, as pausas, os espaços em branco, as entonações. Como marcar no papel a segmentação da fala? O que significam no papel os espaços em branco? O problema da escrita alfabética, que tem mais sons do que letras para representá-los, é diferente do problema da escrita silábica, que comporta várias centenas de grafismos.

De acordo com Silva (2001), a colocação dos espaços em branco entre palavras é baseada em critérios morfológicos, que requerem uma reflexão metalingüística que a criança ainda não está apta a fazer. Por isso é comum que, na escrita espontânea, a criança realize segmentação para mais ou para menos. A junção de duas ou mais palavras resulta em hipo-segmentação. A separação de elementos não previstos pela ortografia constitui hiper-segmentação. Quando Pedro, o aluno de Ana, escreveu “Joãoefeiiiiiefuda”, produziu uma hipo-segmentação, ou seja, juntou elementos que, na escrita, deveriam ser separados.

Segundo Blanche-Benveniste (2003), na oralidade, as palavras não estão separadas por nenhum sinal em particular, de modo que as segmentações não são

tão evidentes quanto parecem ao escritor fluente. No final do século VII e início do século VIII, os escribas anotavam todos os elementos juntos, produzindo uma escrita contínua. Os escribas irlandeses, a partir do século VII, passaram a copiar manuscritos latinos deixando de lado a escrita contínua dos antigos textos. Estabeleceram, assim, as separações gráficas baseadas nas análises de partes do discurso. A preocupação com a legibilidade do texto para um público mais amplo originou o estabelecimento de sinais de pontuação para manifestar as delimitações do texto. Ao longo da história estes sinais se desenvolveram, vindo a estabilizar-se com a difusão de textos impressos, no século XVI.

No entanto, Blanche-Benveniste (2003) aponta que a leitura em voz alta estabelece pausas que se diferem do texto escrito. Embora a escrita desempenhe um papel fundamental no processo de estabilização da língua materna, ela não tem sua função reduzida a servir como instrumento de transposição da oralidade. Usuários que interiorizam o funcionamento da língua escrita tendem a esquecer que pessoas não falam com palavras separadas por espaços. Pessoas que estão em processo de aprendizagem da escrita tendem a escrever produzindo formas diferenciadas de segmentação devido ao desconhecimento das regras da escrita.

Para entender como as crianças interagem com o conceito de palavra, Cox e Assis-Peterson (2001), a partir da perspectiva etnográfica, observaram o cotidiano de dois grupos de crianças em processo de aquisição da escrita. As autoras observaram as mediações que a professora fazia para levar os alunos à passagem da tríade oralidade-tempo-som, para a tríade escrita-espaço-visão. Para isso, examinaram o cotidiano da sala de aula e fizeram entrevistas de caráter informal com as professoras, visando confirmar ou descartar conjecturas sobre os significados de suas ações, e também analisaram fontes escritas, como planos de curso, planos de aula, cartilhas, cadernos e outros materiais didáticos utilizados em aula.

As autoras observaram que as professoras operam com o conceito morfológico de palavra, como se ela fosse representada graficamente pelos espaços em branco à direita e à esquerda. O conceito das professoras difere do conceito das crianças. As crianças segmentam as palavras reproduzindo o ritmo natural da fala. As professoras não percebem isto, adotando uma perspectiva grafocêntrica, sem atenção à influência da oralidade do aluno na sua escrita. Agem como se a fala procedesse da escrita, e não o inverso, e como se o conceito de palavra fosse

transparente para a criança. Por isso, adotam várias estratégias para se assegurarem da individualidade especial da palavra. Assim, as professoras não percebem que os alunos não dispõem de um léxico de palavras individualizadas, igual a um dicionário.

Cox e Assis-Peterson (2001) concluíram que professoras alfabetizadoras, de um modo geral, se debatem cotidianamente com questões complexas, que requerem a formação e a perspicácia do pesquisador da língua. No processo de alfabetização, a complexidade advém das relações entre oralidade e escrita. A naturalização da escrita leva à crença de que suas regras são óbvias. No entanto, alguns dos problemas que os alunos aprendizes enfrentam durante o processo de alfabetização remontam a dilemas enfrentados pelos primeiros gramáticos, quando constituíram a escrita da língua portuguesa.

Lúcia não enfatizou a colocação de espaços entre as palavras. Por outro lado, sua prática de produção textual foi bastante semelhante à de Ana. Os textos eram elaborados coletivamente e escritos pela professora no quadro, para que os alunos copiassem corretamente.

Na leitura, a tutela foi estabelecida principalmente no emprego do livro *Alfabetização fônica*. Ficou evidenciado que os alunos faziam as atividades de modo tão mecânico, que não se esforçavam para produzir os sons das letras. As transcrições do diário de campo abaixo mostram este fato.

No livro os alunos devem circular palavras que começam com a letra U.

Lúcia: Um é com U?

Alunos: - Não.

Lúcia: - O Uuuuum?

Alunos: - Sim.

Lúcia: - Então circula.

Em outro exercício, os alunos devem completar os nomes das figuras com a Letra U. Em todas as palavras há uma lacuna onde os alunos devem escrever a letra U. Percebo que muitos alunos não lêem a palavra, apenas traçam a letra. (13/05/2010)

Alunos devem completar as palavras com ão no livro.

Lúcia: - Olhem as figuras, elas rimam. Terminam todas com o mesmo som. Quando terminam com o mesmo som, rimam. Todas terminam com ão, o A, o O, e o tilzinho em cima do A.

Alguns alunos dizem que terminaram. Observo uma aluna que chama o desenho do PAVÃO de pássaro, apesar de completar a palavra com ão.

(17/06/2010)

Nas atividades para completar as palavras com as letras faltantes, mesmo os alunos que sabiam ler não liam, mas se apoiavam nas gravuras ao lado da

figuras para dizer o que estava escrito. Estariam estes alunos buscando algum significado no exercício? Não foi possível responder a esta questão. No entanto, pareceu que, no trabalho com algumas das atividades do livro, os alunos produziam mais o traçado das letras do que os sons. As observações abaixo mostram como os alunos liam o desenho, ao invés de lerem as palavras, mesmo já sabendo ler.

Fabício é um aluno que tem 12 anos e veio transferido de uma escola do Paraguai. Lê as palavras do livro *Alfabetização Fônica* perfeitamente, saindo-se sempre muito bem nos testes de leitura. Marilza e Rodrigo, ambos naturais de Foz do Iguaçu e na faixa etária de seis anos de idade, também já fazem leituras de palavras. Mesmo assim, em atividade de completar as palavras com as letras que faltam, se apoiam no desenho.

Na atividade que ilustra esta observação, os alunos estão fazendo no livro uma atividade que consiste em completar as palavras com a família do V.

Rodrigo (diante da palavra VARA e do desenho de uma vara pescando um peixe): - V de PEIXE.

Lúcia: Não é o V de peixe, é o V da vara que usa para pescar o peixe. Olha o sonzinho que sai da minha boca para falar o V /vvvvv/.

Lúcia (mostrando outra gravura):- O menino caiu, todo mundo riu, o que ele passou? Vergonha. VERGONHA, VE.

Lúcia refere-se a uma imagem, na página 41 do livro do Capovilla, que mostra um menino com as duas mãos no rosto e umas gotinhas de suor. O menino da gravura não está caindo. Abaixo da figura está escrito RGONHA, restando apenas completar com a sílaba VE para formar uma palavra.

Lúcia: - Agora ali, o que a menina ta jogando?

Vários alunos dizem que é futebol, apesar de estarem trabalhando a família do V.

Lúcia:- É vôlei, coloca V e O, Vôlei.

Lúcia fala Vôlei, mas, na verdade, está escrito voleibol.

Lúcia: - Tem gente que adora pegar o controle do vídeo e ficar jogando. Coloca lá o V e o I

Lúcia:- Esse outro é uma coisa que mata.

Fabício:- Canha.

Lúcia: - Que mata. Não posso tomar. Morro.

Fabício:- Cerveja.

Lúcia:- Quando tem a caveirinha é porque mata. É veneno, veneno. O próximo é do filme do Bamby, é bem bonitinho é veado, não é viado, é veado, VE, veado. A pessoa foi no posto tomar o que?

Aluno:- Injeção.

Fabício:- Vacina.

Percebo que finalmente Fabício começa a se apoiar na palavra escrita e não no desenho.

(12/08/2010)

Tal observação remete ao experimento de Ferreiro (1995). A autora mostrou, para crianças de quatro a seis anos de idade, figuras acompanhadas de legendas. Observou que crianças que não dominavam o código liam a gravura e buscavam nela um significado. Crianças que estavam em processo de aprendizagem escolar de leitura e escrita produziam uma decodificação que não as ajudava a compreender o sentido do texto. Com isso, a autora mostrou que métodos associacionistas (como

os silábicos ou fonéticos) levam as crianças a não buscarem o sentido dos escritos, mas apenas a decodificação. Nas observações, diferentemente do experimento de Ferreiro, os alunos que sabiam ler olhavam a gravura, e não o escrito. No livro *Alfabetização Fônica*, as palavras eram acompanhadas de desenhos em preto e branco. Tanto nas aulas de Ana, quanto nas aulas de Lúcia, os alunos pintavam as figuras ao final das atividades.

Os lápis de cor se constituíram como um importante problema disciplinar ao longo do ano letivo. Alunos perdiam seus lápis de cor ou passavam muito tempo apontando os lápis como desculpa para ficarem conversando ao redor do lixo. Alguns alunos nunca tinham lápis de cor, outros apareciam em um dia com uma caixa nova e em poucas semanas já não tinham nenhum lápis. O que os alunos mais me pediam era para que apontasse seus lápis. Percebi logo a má qualidade dos lápis de cor, cujas pontas quebravam assim que eu apontava. Alguns lápis eu não conseguia apontar, pois já eram quebrados por dentro e, assim que a ponta aparecia, quebrava. Ana pedia que os alunos trouxessem os lápis apontados de casa e sempre tinha lápis para emprestar para os alunos. Lúcia presenteou cada um de seus alunos com uma pequena caixa de lápis de cor no dia das crianças. Episódios de sumiços de lápis de cor eram bastante comuns nas duas salas de aulas.

Mesmo com todas as dificuldades em relação aos lápis de cor, as professoras pediam aos alunos que pintassem os desenhos do livro *Alfabetização fônica* e das folhinhas de atividades e exigiam capricho. No livro *Porta Aberta* as imagens coloridas dispensavam que as crianças tivessem que pintar. Talvez as atividades de pintar ajudassem as professoras a ocupar os alunos que terminavam as atividades mais cedo, pois a pintura de imagens era uma atividade bem constante nas aulas de Ana e Lúcia. Ana explicou-me que aprendeu no curso com Capovilla que as imagens do livro visavam ajudar os alunos a entenderem o escrito.

As observações sugeriram que as imagens dos livros didáticos desempenham importante papel na organização das aulas. Cruder (2008), que investigou as imagens dos livros didáticos destinados aos três primeiros anos da educação elementar em escolas da Argentina, considera que as imagens desempenham importante papel no currículo.

Entendemos que las imágenes que transporta el dispositivo escolar libro de texto proponen un repertorio que paradójicamente, dado que la imagen muestra, expone, da a ver, opera a modo de currículum oculto, propiciando la fijación y legitimación de condiciones estéticas y simbólicas, más allá de las epistémicas. (CRUDER, 2008, p. 15)

Segundo a autora, o livro de Comênio, *O mundo sensível das gravuras*, que apresentava gravuras para ilustrar os temas abordados, foi um antecedente do uso da imagem no ensino. Atualmente os livros didáticos apresentam imagens icônicas e fotografias. As imagens icônicas são os desenhos, pinturas e ilustrações lidas como parte de uma representação mais imaginária, ou seja, que se assemelha, mas não coincide, com o que representa. Nos livros didáticos as imagens não são didáticas em si, mas sim os usos que delas são feitos e o modo como elas são inseridas nas obras. Os primeiros contatos que a criança tem com o livro se dão pela visualização das imagens.

No caso da alfabetização, as imagens são usadas como portas de acesso ao escrito. A criança sabe o que está escrito não porque decifra o enunciado, mas porque olha a imagem que o acompanha. As imagens são, assim, parte de um todo significativo que ocupa importante papel na transmissão e contínua reelaboração da cultura. No entanto, os usos e significados que as imagens podem desempenhar na educação podem ser alterados a partir das ações docentes e discentes.

Nas observações evidenciou-se um conflito entre imagens e textos. As crianças se apoiavam nas imagens e nem sempre liam os textos escritos.

Ana dialogava com os alunos sobre as gravuras do livro. Entretanto, isto não garantia que todos os alunos lessem, conforme o que se depreende das transcrições abaixo:

No livro *Alfabetização Fônica*, alunos devem completar as palavras com as sílabas da família do J. Ao lado das palavras há os respectivos desenhos.

Ana:- Que lado é esse aqui do livro?

Márcio:- Esquerdo.

Ana:- Tem um desenho e uma seta apontando para o?

Alguns alunos falam ao mesmo tempo: - Joelho.

Ana:- Então bota JO, J com O, JO.

Ana:- Esse aqui está representando um meio de comunicação porque passa informação, como a carta. Esse é grande, cheio de notícias o que é?

Daniela:- Jornal.

Ana: - Vamos passar aqui para baixo, é um mamífero, a carne é gostosa, mas é cara. É o Javali. O próximo desenho é uma arte marcial, uma luta marcial. Quando fala marcial é praticada por Japonês, chinês, que agora estão dormindo, é o Judô. Esse é muito bom para nossa saúde. O refrigerante é bom? Não, não é bom, é bom o suco natural. Olha aí o que é.

Márcio:- Jarra.

Ana:- E o outro?

Jonas: - Blusa.

Ana:- Não, é a jaqueta, o que vão colocar aí?

Alunos em uníssono:- JA.

Percebe-se aqui que, ao falar 'blusa' o aluno não leu as letras e nem percebeu que a atividade consistia em completar as palavras com a família do J.

(15/06/2010)

No livro *Alfabetização Fônica*, alunos devem completar as palavras com as sílabas da família do V. Ao lado das palavras há os respectivos desenhos. Na palavra "votar" há o desenho de uma urna. Ana aproveita para explicar as eleições. Diz que o presidente é o chefe do país, o senador é o representante do Estado e o Governador chefe do governo. Diz que o deputado vai ver na cidade de Foz o que precisa mais. O chefe é que decide o que é melhor ou não para o país. Fala sobre a importância de não vender o voto.

Alguns alunos prestam atenção em Lúcia, outros não. Lucas tenta o tempo todo se adiantar no livro, ao invés de ouvir a professora. O menino está sentado próximo a mim, e o vejo colocando V em todas as gravuras. Quando chega na gravura da urna, onde está escrito VOTAR, pergunta para a professora o que é, pois não entende o desenho. Interessante é que o aluno já sabe ler, mesmo assim se apoia no desenho. Ana pede que o menino leia.

No desenho do Veado Ana explica que veado começa com VE, e não com VI.

(22/09/2010)

A alfabetização, nas aulas de Ana e Lúcia, se deu conforme o método *cartilhesco*, caracterizado por Cagliari com a metáfora dos tijolinhos. Entretanto, ocorreram variações nos modos das duas professoras alfabetizarem. Lúcia produziu mais soletração no ensino das sílabas e utilizou mais o livro *Alfabetização Fônica*. O uso realizado por Ana do livro *Alfabetização Fônica* pautou-se mais na transformação do seu silabário de acordo com a proposta de ordenação das letras apresentada no livro. Ana transformou sua prática com a adoção do livro, pois passou a fazer exercícios de consciência fonológica com os alunos e ensinar os sons das letras, mas também continuou usando o seu silabário. Lúcia apresentou uma prática bastante coerente com seu discurso. A professora, que disse assimilar dos métodos o que dá certo em sua sala de aula, passou a utilizar o silabário de Ana e utilizou os dois livros didáticos adotados na escola.

Nas duas turmas, poucos alunos não conseguiram aprender a ler as fichas de leitura do livro *Alfabetização Fônica*. Isto foi possível verificar pela resposta dos representantes da secretaria municipal de educação às professoras e aos alunos ao término dos testes de leitura. Após os testes individuais de leitura os representantes da secretaria de educação escreviam um bilhete no caderno dos alunos. Aos alunos que conseguiam ler escreviam "Parabéns" e, aos que não conseguiam, escreviam

“Continue se esforçando”. A maioria dos alunos recebia parabéns no caderno. Ana comentou que os representantes da secretaria de educação ficaram muito satisfeitos com seu trabalho, o que foi confirmado pela diretora da escola. Lúcia achava que seus alunos se saíam mal nos testes, mas ficou surpresa com o resultado. Seu trabalho foi considerado satisfatório para um primeiro ano. Além deste fator, foi possível verificar que muitos dos alunos de Ana e Lúcia liam os textos a que tinham acesso, como livros infantis, bilhetes para os pais e folhetos de propaganda.

Cabe salientar que os alunos tinham pouco acesso a textos. A sala de aula não dispunha de livros infantis acessíveis aos alunos nem de canto da leitura. A escola não disponibilizava biblioteca para os alunos visitarem e retirarem livros.

Atividades em que as crianças pudessem produzir textos livres individualmente não fizeram parte do cotidiano das duas salas de aula. Produzindo textos coletivos, evitava-se o erro individual dos alunos.

Silva (2001) entende texto espontâneo como qualquer produção escrita infantil que reflita as intenções e opções da criança. Geralmente, a criança na fase inicial da escrita narra sem se preocupar com um leitor específico. Há momentos em que os textos expressam diálogos, interlocutores com quem seus personagens falam. Assim como no discurso oral, o propósito da criança, ao escrever, é simplesmente expressivo.

Ana e Lúcia levavam as crianças a escreverem da forma correta enquanto produziam seus textos. A dinâmica de escrever no quadro o que os alunos ditavam, para depois eles copiarem no caderno ou em uma folha, era a estratégia adotada por Ana e Lúcia para que os alunos produzissem textos sem erros. Assim, as professoras não precisavam fazer correções ou colocar sinais de errado nos trabalhos dos alunos, pois eles já copiavam corretamente os textos do quadro, os quais produziam coletivamente.

Durante a escrita coletiva, as professoras ensinavam a segmentar corretamente as palavras na escrita, a escrever no caderno respeitando as margens, a colocar título centralizado nos textos e a escrever ortograficamente.

Ana entrega para os alunos uma folhinha com o desenho de um sítio para pintar e fazer um texto coletivo. Pergunta se os alunos sabem o que é sítio, quem já foi e o que já viram.

Pedro:- Uma vaca, um boi, um porco, um touro.

João:- Eu gosto de lá.

Ana:- Será que no sítio tem a mesma poluição da cidade?

Alunos:- Não.

Ana:- É mais tranquilo, mais sossegado, a qualidade de vida é melhor. As pessoas vivem mais simples, mas com mais qualidade. Na cidade tem tudo, mas no sítio você sai e fica tranquilo, senta em baixo da árvore.

lara:- Professora, amanhã eu fui no mercado com a minha mãe.

Ana: - Ontem você foi.

Márcio: - Minha mãe encontrou um passarinho e colocou ele *drento* da caixinha, até ele crescer.

Pedro:- Eu encontrei um piá matando um passarinho daí eu falei: pra que matar a pomba? Ela ta na rua pra viver, não é pra morrer.

Todos estão conversando ao mesmo tempo e não ouvem a história de Pedro. Ana elogia Pedro e pede para todos ficarem quietos e ouvirem a história. Leva Pedro para frente do quadro e pede para ele contar a história novamente. Todos ouvem com atenção.

Depois, Ana aponta para o desenho da folhinha, que mostra um homem e duas vacas e pergunta:

Ana:- Quem é esse homem?

Rosana:- É o Lobato.

Ana:- Isso mesmo.

Cantam a música do Lobato.

Seu Lobato tinha um sítio.

la, la, o.

Neste sítio tinha um pato.

la, la, o.

Era quá, quá, quá pra cá.

Era quá, quá, quá pra lá.

Era quá, quá, quá, pra todo lado.

la, la, o.

Ana: - O que o seu Lobato está fazendo?

Pedro:- Cuidando os passarinhos.

Ana:- Não, olha bem.

Márcio: - É a vaca, que ele ta levando para tirar leite. Onde leva as vacas para tirar leite?

Daniela:- Na fazenda.

Ana:- Não. Na fazenda é onde as vacas ficam soltas, mas para tirar o leite é?

Daniela:- Curral.

Ana:- Pode ser. E ele vai fazer o que com o leite?

Alunos: - Beber.

Ana:- Mas só beber? (fala sobre as coisas que podem ser feitas com leite, como queijo e doce). Qual vai ser o nome da historinha?

lara: - João.

Ana:- Mas a gente ta falando do seu Lobato e vamos botar o nome de João?

lara:- Ah é.

Ana: - A gente pode botar "O sítio". Como vamos começar a história?

Márcio:- Ele.

Ana:- Ele quem?

Márcio: - Seu Lobato. Seu Lobato fez queijo.

Ana:- Ele levou a vaca, matou a vaca e fez queijo?

Ana prossegue questionando os alunos.

Ana:- Primeiro a gente tem que falar, depois escrever.

Ana vai escrevendo palavra por palavra no quadro. Alunos ditam as letras que Ana deve usar para escrever as palavras e dão ideias sobre o texto. Daniela e Liliana, as alunas que se saem piores nos testes de leitura, são as que mais participam. Ana comenta que está muito feliz que as duas estão acordando. Ao final a história fica assim no quadro.

O SÍTIO

SEU LOBATO LEVOU PARA TIRAR LEITE AS VACAS DO SÍTIO DELE.
ELE LEVOU PARA FAZER QUEIJO, BOLO, PÃO E BEBER.

Ana:- O que a gente bota para não ter que ficar colocando e o queijo e o bolo?

Daniela: - Exclamação.

Ana:- Não.

Márcio:- Vírgula.

Professora vai interagindo e lendo com alunos enquanto copiam o texto.

Ana deixa o texto escrito no quadro para alunos copiarem na folhinha. Na medida em que alunos terminam de copiar, pintam o desenho.

Ana: - Quem seu Lobato levou para tirar leite?

Daniela: - O balde. (29/10/2010)

Lúcia costumava propor escrita de frases e o desenho livre expressando as ideias de um texto, associando atividade de produção com leitura de textos, conforme a transcrição abaixo:

Lúcia trabalha com os alunos o livro *Alfabetização Fônica* na seguinte atividade:

<p>SUSTO UM HIPOPÓTOMO TURISTA - É ESTRANHO MAS É VERDADE – SAIU DA SELVA E FOI AO DENTISTA NO CENTRO DA CIDADE A RECEPCIONISTA FICOU LOUCA, FUGIU TODA A CLIENTELA, E QUANTO O BICHO ABRIU A BOCA O DENTISTA SALTOU PELA JANELA. Sidônio Muralha. A dança dos pica-paus. São Paulo: Global, 1998. 1) Qual o título da história? 2) Para onde foi o hipopótamo turista? 3) Imagine o hipopótamo na cidade e desenhe-o no espaço abaixo. (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2005, p. 101)</p>
--

Lúcia:- O nome da historinha é?

Alunos em uníssono: - Su.

Lúcia:- Aí tem outro S, o SUS, assobia quando tem o outro esse.

Lúcia lê duas vezes para os alunos o texto.

Lúcia:- Qual o título da história?

Marilza:- Susto.

Lúcia:- Então vai escrever na linhazinha.

Marilza:- Onde profe?

André: - Embaixo do número 1 profe?

Lúcia:- É, embaixo do número 1. Agora no número 2, não tem o número 2? Para onde foi o hipopótamo turista?

Marilza:- Pulou pela janela.

Lúcia:- Não, onde ele foi.

Sônia:- No dentista.

Lúcia:- Den, tem o ene para fazer o den, Tis, põe o S para assobiar.

Marcelo: - Professora, posso fazer com letrinha de mão?

Lúcia:- Pode. No número 3 não tem uma linha, tem um retângulo. Imagina o hipopótamo na cidade, e desenhe no espaço abaixo.

Marilza: - Eu não entendi nada.

Lúcia: - O hipopótamo solto na cidade, imagina o que vai acontecer.

Marilza:- Eu não imagino nada.

Lúcia:- As pessoas fugindo, correndo.

Alguns alunos comentam que não sabem desenhar o hipopótamo.

Passam para a próxima página:

4) O que o dentista fez ao ver a boca do
--

hipopótamo?
 5) Você já foi ao dentista?
 6) Complete as frases abaixo com as palavras do quadro.
 (O texto O SUSTO, está escrito, no livro, com letra de fôrma. As questões estão escritas com letra de imprensa. A questão 6 está em letra cursiva.
 Cidade dentista selva
 O hipopótamo saiu da _____
 Ele foi ao dentista no centro da _____
 O _____ saltou pela janela.
 7) Agora forme frases com as seguintes palavras:
 SUSTO
 HIPOPÓTAMO
 Atividade 68. Consciência fonêmica: substituição de vogais em palavras
 Vamos cantar uma música divertida, pois vamos trocar as vogais das palavras, pronunciando-as na língua do A, E, I, O, e U. Depois, vamos brincar de falar palavras nessas línguas para nossos colegas adivinharem qual a palavra correta!
 (102)

Lúcia:- No número 4, lá em cima. O que o dentista fez ao ver a boca do hipopótamo?

Marilza:- Fugiu pela janela.

Lúcia:- Saltou pela janela.

Lúcia:- Agora lá no número 5, você já foi ao dentista?

Alunos falam, todos ao mesmo tempo, que sim. Alguns contam suas histórias com dentistas.

Lúcia faz com os alunos o exercício de completar o texto com as palavras que faltam, mas deixa livre para escreverem com letra cursiva ou não.

Lúcia:- Lá embaixo tá assim: forme frases com as seguintes palavras. SUSTO.

Alunos falam ao mesmo tempo e escrevem, alguns com ajuda da professora.

Lúcia:- Agora vamos fazer frase com Hipopótamo.

André: - O hipopótamo é colorido.

Alunos falam ao mesmo tempo, Lúcia passa ajudando a escrever. Por fim escreve no quadro para alunos copiarem uma frase com susto e uma frase com hipopótamo. (18/11/2010)

Tanto nas aulas de Lúcia, quanto nas aulas de Ana, foi possível verificar a tutela da produção de textos. Os alunos opinavam sobre o texto a ser escrito coletivamente e o copiavam do quadro. Os erros dos alunos, assim, permaneciam escamoteados.

Ao apontar que a escola transmite à criança a ideia de que é preciso copiar para acertar, Estebán (2001) afirma que isso a leva a negar seu próprio movimento e mimetizar o movimento que a professora espera. Entretanto, mesmo que seja negada à criança a possibilidade de dialogar, não é possível impedir seu diálogo

interior. Quando à criança não é permitido errar, ela deixará de pensar na escrita como meio de interação, e passará a escrever de acordo com o que pensa ser a regra. Assim, a criança é condicionada a, ao invés de formular hipóteses sobre a escrita, formular hipóteses sobre as regras que deve seguir para agradar à professora. Por este motivo, poderá vir a adotar como modelo de escrita os textos a que tem acesso na escola.

O professor sempre dialoga com o aluno quando o avalia. Neste diálogo, o aluno poderá internalizar a ideia de que escrever é copiar um modelo determinado. Uma alternativa seria avaliar o aluno de modo a entender o caminho que o ele está percorrendo no seu processo de aprendizagem, o que já aprendeu e o que necessita aprender.

Nas atividades de leitura, mais do que nas atividades de escrita coletiva, Ana conseguia explorar com os alunos a compreensão ativa de textos, conforme aponta as transcrição abaixo:

Ana lê em voz alta a história “Festa no céu”, que está no livro *Porta Aberta*. Na história, o sapo se esconde no violão do urubu para ir a uma festa no céu. No livro há duas propostas de finais para a história, os alunos devem escolher um.

Em um dos finais propostos no livro, o urubu, ao descobrir que o sapo se escondeu em seu violão para ir à festa, o faz despencar do céu, mas o sapo cai na água e não morre. No outro final, o urubu briga com o sapo, mas não o faz despencar.

Depois de pedir para os alunos um final para a história, professora lê os dois e pede para os alunos escolherem um.

Ana: - Será que se o sapo tivesse pedido para o urubu levar ele na festa o urubu teria levado? O que faltou?

Daniela: - Respeito.

Ana:- Faltou educação, conversa.

Ana: - O final que o urubu faz o sapo despencar na água não é bom, pois o urubu queria matar o sapo. Neste final o urubu é bobo, pois não dialoga.

Ana passa no quadro para alunos copiarem no caderno a música do sapo que não lava o pé, proposta no livro *Porta Aberta*.

Ana: - A palavra é “lagoa” ou “lagoua”?

Escreve no texto a palavra correta.

Ana:- Chulé é escrito com X?

Alunos:- Não

Ana:- É com o que?

Alunos: - CH

Ana:- No texto tem chulé, não ta escondido, ta na cara.

Professora faz ditado das coisas que tem na lagoa. Vai escrevendo as palavras no quadro para as crianças copiarem, mas, primeiro, deixa as crianças falarem sobre suas hipóteses. No ditado pede para alunos escreverem: MATO, PEIXE, SAPO, CAPIVARA, JACARÉ, JIBOIA.

Ao final da atividade, ensina os alunos a fazerem uma dobradura de sapo.

(22/10/2010)

Nas aulas de Ana e Lúcia, os usos do livro *Porta Aberta* resultaram no primado do sentido do texto, enquanto os usos do livro *Alfabetização fônica* resultaram no predomínio do código. Os dois livros didáticos foram conjugados aos usos do abecedário e do silabário. Nas aulas de Ana, principalmente, o emprego do silabário foi mais importante na direção do processo de alfabetização do que os livros didáticos. Nas aulas de Lúcia a alfabetização foi mais dirigida pelo livro *Alfabetização fônica*.

Entretanto, de modo geral o método silábico, focado no código, foi o principal mote das atividades desenvolvidas pelas duas professoras. A adoção do método silábico dificultou que as variações linguísticas fossem contempladas no processo de alfabetização.

5.2 As variações linguísticas

Ao ouvir as falas dos alunos das duas salas de aula observadas, a primeira impressão que tive é que eles falavam português, e não espanhol. Tendo em vista que alguns estudantes em Foz do Iguaçu vêm transferidos de Ciudad del Este, no Paraguai, seria esperado encontrar em sala de aula falantes de espanhol. A primeira percepção foi que todos os alunos se entendiam perfeitamente. Falavam o idioma português em uma variante rural, como destacado por Pires (2004), em sua etnografia nas escolas de Foz do Iguaçu. Os alunos não faziam concordância de número e pronunciavam /ʎ/ (r retroflexo, como o pronunciado na palavra 'girl' em inglês), em palavras como 'perto', 'sorte'. Alguns alunos trocavam o /l/ pelo /ʎ/ nos encontros consonantais, como no caso da palavra "balde", pronunciada como "barde". Na sala de aula de professora Lúcia, chamou-me atenção a fala de uma aluna que trocava o /r/ pelo /ʎ/. Quando indaguei à professora Lúcia se já havia percebido, ela respondeu-me que o problema da aluna era que todos em sua família falavam com ela como quem fala com um bebê. A troca do /š/ pelo /s/ também foi percebida na fala de alguns alunos.

Percebi alguns traços em comum nas falas de muitos dos alunos de Ana e de Lúcia, como o emprego incorreto da concordância verbal e nominal, o emprego do /z/ ao invés do /ž/, (por exemplo, falando zeladeira no lugar de geladeira), troca

do /š/ pelo /s/, e a regularização de verbos irregulares. Os exemplos abaixo mostram as relações entre falas dos alunos e ensino das relações entre letras e sons.

Professora Ana aponta no silabário para a família do J.
 Ana: - Por que aqui tem o Já?
 Rosana: - Porque tem o A.
 Ana pede para cada aluno ler uma sílaba da família do J.
 Ana (apontando para a sílaba JÁ): - Nelson?
 Nelson: - ZÁ.
 Ana: - É do jacaré.
 Nelson: - Zacaré.
 Ana produz o som do J olhando para Nelson e ele repete.
 Ana: - Bom, já vi que sabe.
 (20/05/2010)

Alguns alunos da professora Ana diziam “alefanti”, e não “elefante”, o que provocou um conflito no ensino das vogais E e A.

Professora Ana aponta para a letra E no quadro.
 Ana: - Elefante começa com?
 Márcio: - A.
 Ana: - Eu falo alefante?
 Juan: - a,e,i,o,u
 Ana: - eeeeeeelefante, eeeeeestrela. Começa com E.
 Márcio: - Né que é elefante e não alefante?
 Ana: - É.
 Luca: - Eu já vi elefante que se chamava alefante.
 Ana: - Que nem quando vocês falam “percuram” e é “procuram”.
 Ana desenha no quadro “estrela”, “elefante” e pergunta as letras iniciais.
 Alunos acertam. Depois Ana desenha uma escada.
 Ana: - Escada começa com E, não com I. A gente às vezes diz iscada, mas é Escada.
 Ana mostra um elefante desenhado no quadro e escreve ao lado a palavra “Elefante”. Aponta para a letra E.
 Ana: - Que letra é esta?
 Alunos: - A.
 Ana: - Gente, prestem atenção!
 Ana aponta o A e depois o E, pedindo para as crianças repetirem o som.
 Márcio, o mesmo aluno que antes havia dito que elefante começa com A, fala apontando o alfabeto pendurado no alto do quadro:
 Márcio - Tem até um elefante no E, o pessoal não sabe. (23/03/2010)

Com o tempo em que passei observando as aulas, pude, aos poucos, identificar marcas do espanhol na fala de alguns alunos, a exemplo de Fabrício, o aluno mais velho de professora Lúcia, transferido do Paraguai. Fabrício aprendeu a ler as fichas de leitura ao final do ano letivo e fazia todas as atividades. Respeitava a professora Lúcia, embora fosse bastante falante. Quando Lúcia saía por alguns instantes da sala de aula, Fabrício falava alto e provocava os colegas. Era sempre o primeiro a terminar as atividades.

Durante todo o ano letivo, não percebi conflitos gerados por preconceitos linguísticos das professoras em relação aos alunos ou entre os próprios alunos. Entretanto, ficou claro para mim que, naquela escola, a variedade linguística era uma evidente realidade. Esta realidade, no entanto, não era contemplada nos programas da secretaria municipal de educação, no plano de ensino do município e nos cursos para formação continuada dos professores. As variações linguísticas aparecem nos diálogos entre professora e alunos, no entanto, não são contempladas em explicações sistemáticas sobre como funciona a escrita em relação à fala. Ana e Lúcia se saíram muito bem no ensino das relações entre letras e sons que se complexificam nas regras de ortografia. Mas as relações entre letras e sons que se complexificam, que se tornam não biunívocas, devido às diferenças entre fala e escrita derivadas das variações linguísticas, não foram trabalhadas pelas professoras. A problemática da fronteira é invisível no projeto educacional de Foz do Iguaçu. Entretanto, autores apontam que esta realidade não se restringe a Foz do Iguaçu.

Em artigo sobre a fronteira internacional de Mato Grosso do Sul com o Paraguai, Pereira (2009) defende que a educação escolarizada em uma fronteira tem características peculiares que demandam ações conjuntas dos países envolvidos. A fronteira é uma zona de fluxos e complementaridades entre países que necessariamente se integram, cumprindo a educação um papel importante neste sentido. Segundo a autora, o tema da fronteira é pouco estudado no Brasil e pouco refletido nas políticas públicas.

Há trabalhos que descrevem o plurilinguismo, das áreas de fronteira, como os de Quant (1994), Trindade, Behares e Fonseca (1995) e Behares (1995), mas outras questões igualmente importantes estão ausentes dos estudos sobre fronteiras, como a atividade matemática em relação ao câmbio financeiro entre os dois países, o preconceito e a discriminação, o deslocamento dos estudantes que vão estudar no país vizinho e o intercâmbio entre escolas de fronteira.

Pereira (2009) cita como política de integração o *Programa Escolas Bilingues de Fronteira*, implantado pelo MEC desde 2005 em cinco escolas brasileiras de educação básica, nos municípios de Dionísio Cerqueira (SC), Uruguaiana, São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul, e Foz do Iguaçu. Neste programa, os brasileiros lecionam uma vez por semana nas escolas argentinas,

falando em português, e os argentinos vêm uma vez por semana ensinar no Brasil, em espanhol. Ainda há um projeto-piloto de programa intercultural bilíngue e trilingue, incluindo o guarani, na região de fronteira entre Ciudad del Este e Foz do Iguaçu.

O Programa *Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF)*, implantado em 2005, estabelece um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir da educação intercultural, com ênfase no ensino de português e do espanhol. No documento do PEBF, a interculturalidade é entendida como o estabelecimento de relações entre culturas no qual ocorre o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização do diferente como diferente, e não como melhor ou pior. Interculturalidade envolve um conjunto de práticas sociais ligadas a “estar com o outro”, trabalhar com ele e produzir sentido conjunto. Interculturalidade é, também, o conhecimento sobre o outro. (Ministerio da Educación, Ciencia y Tecnología e Ministério da Educação, 2008).

O programa estabeleceu um intercâmbio envolvendo uma escola de ensino fundamental de Foz do Iguaçu e uma escola de ensino fundamental de Puerto Iguazú, na Argentina, não tendo envolvido Ciudad del Este. Uma vez por semana, um professor do Brasil dava aula na Argentina e um professor da Argentina dava aula no Brasil. Somente uma escola de Foz do Iguaçu participou do PEBF, e não foi a escola onde esta pesquisa foi realizada.

Durante o ano letivo em que permaneci na escola, a realidade multilíngue das duas turmas só se tornou visível na escuta das falas dos alunos, e não nas políticas educacionais. Constatou-se uma invisibilidade da variedade linguística dos alunos de Foz do Iguaçu nas políticas do município e uma tentativa de homogeneização via implantação do método fônico.

O desafio das escolas de fronteira, segundo Pereira (2009), é a língua, que afeta a realidade educacional. As problemáticas da identidade cultural, da variação linguística e do respeito entre outros a partir da pluralidade e da integração precisam ser contempladas nas escolas de fronteira. A escola precisa ser um local de diversidade e convivência entre as diferenças.

De acordo com Cavalcanti (1999), existe um mito de que o Brasil é monolíngue. Este mito despreza as nações indígenas, as comunidades de imigrantes, bem como as comunidades de falantes de variedades desprestigiadas do português. Segundo a autora, existem vários contextos multilíngues no Brasil,

como os contextos indígenas, os contextos de imigração, as comunidades de surdos e os contextos bidialetais urbanos (nos quais se fala de modo diferente do português visto como padrão, geralmente uma variedade rural do português brasileiro, o qual é desprestigiado) e os contextos de fronteiras.

O Brasil, segundo Cavalcanti (1999), não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue, com exceção da educação indígena, que foi introduzida na constituição brasileira como responsabilidade do governo, graças à atuação de indigenistas. Escolas indígenas são reconhecidas como bilíngues. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais é mencionado que um dos objetivos do ensino de língua portuguesa é conhecer e respeitar as variedades linguísticas do português falado. Entretanto, não há, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, referências sobre como isto pode ser realizado na escola. O bilinguismo no Brasil foi naturalizado como uma questão invisível.

Os cursos que formam professores não preparam para trabalhar na realidade multilíngue. Nos cursos para formação de professores seriam essenciais as disciplinas de Linguística Aplicada, Sociolinguística (Educativa), Iniciação à Pesquisa, Antropologia (Educativa) e Interação em Sala de Aula. Isto sensibilizaria os professores para o contexto sociolinguístico complexo que os espera na maioria das escolas brasileiras.

Assim, os programas deveriam focalizar a diversidade linguística, que faz parte dos mais diversos contextos do país. No Brasil, os contextos multilíngues não são minoritários. O trabalho com o falante do português padrão em comunidades onde não haja conflito ou problema é uma fantasia.

Santos e Cavalcanti (2008 p. 430-431) apontam que a realidade bilíngue de Foz do Iguaçu não é contemplada nas políticas educacionais. O termo '*brasiguai*' é utilizado, muitas vezes, de modo pejorativo, suscitando discriminação.

Os alunos "brasiguaios" têm como primeira língua, geralmente, alguma variedade (muitas vezes não prestigiada) do português e/ou outra língua (alemão, italiano, polonês). São alfabetizados no país vizinho em castelhano, fazendo parte do currículo escolar também o guarani. Ao retornarem, deparam-se na escola brasileira com a língua portuguesa escrita. Até começarem a escrever na escola, são vistos como alunos comuns, pois, aparentemente, a língua que falam não difere dos outros alunos. (SANTOS; CAVALCANTI, 2008).

De acordo com as autoras, é nos textos escritos que começam a aparecer com mais evidência as diferenças linguísticas destes alunos. O mito do

monolinguismo faz com que a linguagem destas crianças seja estigmatizada na escola. Segundo as autoras, os “brasiguaios” falam uma linguagem híbrida, que precisa ser percebida de uma maneira diferente. As autoras empregam o termo “hibridismo” no sentido empregado por Bhabha, como conceito contrário à linguagem monolítica, homogênea e imutável. A linguagem híbrida não deve ser apagada, mas a escola deve oferecer condições para que o aluno entre e saia da hibridização. Assim, o uso de mais de uma língua deveria ser visto como algo enriquecedor em um contexto de fronteira. A escola deveria oportunizar que este aluno ampliasse tanto o domínio da língua portuguesa, quanto da língua castelhana.

Massini-Cagliari (2001), aponta que grande parte das dificuldades enfrentadas pelos alunos nos momentos de produção textual se devem às variações linguísticas. A autora usa o termo ‘*dialeto*’ para referir-se às diferentes variações linguísticas e mostra que há basicamente duas formas de tratar as diferenças dialetais na escola: atribuir valor de certo e errado de acordo com uma norma estabelecida, ou fazer uma gramática das diferenças e observar como a sociedade as manipula. A segunda opção é mais complexa, exigindo do professor conhecimentos linguísticos e domínio da norma culta. Tendo em vista que o aluno obterá vantagens com o domínio da norma culta, é preciso ensiná-la, sem, entretanto, desvalorizar o dialeto do aluno.

Percebe-se que os estudiosos das variações linguísticas aqui mencionados são unânimes em afirmar a necessidade de considerar a fala de aluno no processo de ensino da língua portuguesa. O ideal é que o professor possa valorizar as falas dos alunos e ensinar a norma padrão como outra forma de falar, estabelecendo uma comparação entre norma padrão e variações linguísticas. No ensino da escrita, é preciso considerar que nenhuma variação linguística corresponde à escrita. Ou seja, não há variação linguística que seja cópia fiel da escrita. Escreve-se de uma forma apenas e pronuncia-se de várias formas. Por isso diz-se que a escrita é relativamente neutra em relação à fala. Como no início do processo de alfabetização a criança tende a produzir uma transcrição da sua fala, conforme apontam Massini-Cagliari (2001) e Cagliari (2003), as diferenças entre fala e escrita aparecem nas produções espontâneas das crianças. Estas produções devem ser o mote para a discussão em sala de aula acerca das diferenças entre fala e escrita e sobre a gramática da escrita e suas diferenças em relação ao modo como os alunos falam. Evitar o preconceito linguístico, portanto, não é tornar as variações

linguísticas invisíveis, mas tematizar as diferenças entre fala e escrita relacionando-as como o modo específico como as crianças falam.

Nas práticas pedagógicas das professoras Ana e Lúcia, a variedade linguística não pôde se tornar visível nas produções dos alunos, uma vez que, até o final do ano letivo, em todas as propostas de produção de textos, as professoras trabalharam com os alunos no coletivo, fazendo a imediata correção de todas as escritas.

As variações linguísticas dos alunos apareceram em suas falas espontâneas e nas dificuldades apresentadas ao longo do processo de aprendizagem das relações entre letras e sons.

No método fônico as relações cruzadas entre letras e sons (quando um som pode ser representado por mais de uma letra ou uma letra pode representar mais de um som) são contempladas somente no que tange à ortografia. Com isso, o método fônico produz uma irreflexão sobre as relações cruzadas provocadas pelas variações linguísticas dos alunos. Isto se torna mais sério em um contexto como Foz do Iguaçu.

Relações entre letras e sons não são simples e transparentes, como fazem crer as cartilhas, ao tentarem organizar o ensino das letras graduando-as em suposta ordem de complexidade. Ou seja, o método das cartilhas pauta-se na crença de que há uma letra para cada som. Roxane (2009) denomina a compreensão quanto às complexas relações entre letras e sons de “ortografização”.

Por outro lado, outro mito que deveria ser expulso das salas de aula de alfabetização é o de que se escreve como se fala e que se fala de uma única maneira. Ao contrário, há muitos falares (dialetais e sociais) no Brasil, e a escrita se aproxima apenas de um deles (o português padrão/ norma cultura urbana), mas, mesmo assim, nem a ele corresponde integralmente. Dependendo da região, classe e grupo social do falante, a escrita estará muito distante de seu modo de falar e seria mais fácil ser apresentada como outra modalidade, que capta aspectos de outra variedade. É o que aconteceria com um falante da variedade caipira paulista, que possivelmente, sem seu registro cotidiano e em seu dialeto, fala “as arvres somo nós” e encontra escrito “as árvores somos nós”. Nesses casos, mais vale analisar as diferenças sociolingüísticas que desvalorizar o falar do aluno em favor da escrita e da língua padrão. (ROXANE, 2009, p. 68-69).

De acordo com Roxane (2009), conhecer o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa perceber relações complexas que se estabelecem entre os sons da fala e as letras da escrita, o que envolve o despertar

da consciência fonológica. No entanto, estas relações não são simples como fazem parecer as cartilhas. As relações não são regulares e são construídas por convenção. A autora aponta que as letras não representam propriedades concretas dos sons, ou seja, não há motivação, como diria Saussure.

Mas como ensinar as complexas relações entre letras e sons considerando a ortografia e as variações linguísticas? Será possível ensinar a escrita ortográfica recriando regras a partir das falas dos alunos? Neste caso, o que diria Ana para o aluno Nelson, que troca o /z/ pelo /z/? Como explicar que uma mesma letra pode produzir mais de um som e um mesmo som pode ser reproduzido por mais de uma letra? O ensino da ortografia pode responder em grande parte a este problema, mas não oferece resposta às relações entre letras e sons que se complexificam pelas diferenças entre fala e escrita provocadas pelas variações linguísticas.

Cagliari (2003) lança luz a esta questão ao listar os conhecimentos necessários para a aprendizagem da decifração da escrita. Segundo o autor, para decifrar a escrita é preciso conhecer os diferentes alfabetos e a categorização gráfica e funcional das letras. Isto significa entender que, para escrever uma palavra, não se pode escrever qualquer letra em qualquer posição. A categorização gráfica e funcional, no entanto, é mais controlada pela ortografia do que pelo alfabeto. Conhecer a função e os usos da ortografia é importante para entender as relações entre letras e sons e entre fala e escrita. Ao fixar a forma de escrever, criando convenções na escrita, a ortografia permite a leitura de um mesmo texto por falantes diversos. A ortografia possibilita que a escrita tenha a função de permitir a leitura, de modo que usuários de diferentes variações linguísticas possam reconhecer o que está escrito.

Dentro desse quadro contatamos que é mais fácil partir da escrita ortográfica para a decifração da linguagem, atribuindo valores fonéticos às letras, do que analisar a fala e chegar à forma ortográfica que a palavra tem. Em outras palavras, as relações entre letras e sons são mais simples e fáceis do que entre sons e letras. Ou ainda, é mais fácil decifrar e ler do que escrever. Juntando os segmentos da fala de todos os dialetos e as letras, segundo o estabelecido pela ortografia das palavras, temos o quadro completo das relações entre letras e sons. (CAGLIARI, 2003, p. 124).

Assim, a forma ortográfica permite a fixação das relações entre letras e sons. Como é mais fácil fixar os sons possíveis de cada letra do que aprender a grafar ortograficamente as palavras, não se pode cobrar escrita ortográfica no primeiro ano de alfabetização. O mais importante é que a criança, no primeiro ano

de alfabetização, aprenda a ler compreendendo o sentido do escrito. O professor precisa estar atento ao modo como os alunos falam para intervir nas dúvidas que poderão surgir e fornecer explicações simples e corretas. As variações linguísticas devem ser discutidas em sala de aula e respeitadas. As normas padrões devem ser ensinadas porque permitem acesso a determinadas ocupações na sociedade. Por exemplo, quem almeja um emprego em que se lida com o público, só obterá se falar de acordo com a norma padrão. Por outro lado, trocar a variação linguística materna pela variação padrão no meio familiar pode chocar e até mesmo afastar as pessoas. Por este motivo, cabe à escola ensinar o emprego das normas padrões, mas sem deslegitimar o papel das diferentes variações linguísticas nas interações cotidianas. É importante que seja ensinado para a criança que pela norma padrão da língua portuguesa se diz “gelo” e não “zelo”, ou “borracha” e não “borraça”.

Cagliari (2008) defende que as diferenças entre fala e escrita podem ser mencionadas pelo professor na medida em que elas se impõem como dificuldades aos alunos em processo de alfabetização. As variações linguísticas, bem como o preconceito linguístico, devem ser discutidos abertamente com os alunos. A professora Ana fez uma quase tematização das variações linguísticas no episódio em que explicou aos alunos que quando eles dizem “alefante” e é “elefante”, fazem a mesma coisa que quando dizem “percuram” e é “procuram”. Faltou explicar o que é norma padrão e variação linguística e falar das diferenças entre fala e escrita.

A aprendizagem de que a escrita não transcreve a fala permite maior compreensão na leitura. Por exemplo, se o aluno aprende que a letra A pode ter som /a/ ou /ã/ e que a letra O pode ter som /o/, /ɔ/, /u/ ou /õ/, poderá entender quando lê a palavra CANTO. Se a criança tiver a hipótese de que a cada letra corresponde um único som, a leitura que produzirá resultará em uma palavra incompreensível, como, por exemplo, [Ka.nnn.to].

Segundo Massini-Cagliari (2001), a experiência com a leitura de textos escritos proporciona que a criança avance para o entendimento de que a escrita não transcreve a fala. Os progressos na produção escrita ocorrem quando a criança compreende os diferentes usos e naturezas da fala e da escrita. Para isto é necessário que a produção de textos não aconteça desvinculada da leitura.

Lúcia e Ana deram várias explicações ao longo do ano letivo sobre as diferenças entre fala e escrita. Entretanto, as explicações eram predominantemente

sobre a ortografia das palavras, como o C que tem som de S e o S que tem som de Z, segundo as transcrições abaixo:

Ana (explicando para os alunos): - O R, quando está sozinho no meio de duas letras fica com medo, daí fica fraco. Um empurra de um lado, outro empurra de outro, fica com medo. Só se tiver com o irmão gêmeo não fica com medo. Mas em início de palavras não tem nunca dois RR.
(19/08/2010)

Luca:- Cenoura é com Ç?

Ana:- Ç só vai antes do ÇA, ÇO, ÇU, ÇÃO, nunca antes do E e do I. E nunca vai Ç em início de palavra.
(11/11/2010)

Ana (explicando para os alunos): - Para escrever FRUTA, coloca um R no meio, porque tremeu a língua para falar. (13/07/2010)

Lúcia (explicando para os alunos): - O Q do queijo é guloso, ele sempre quer duas letrinhas junto com ele, o Q, o U e o E, QUE, o Q, o U e o A faz o som do patinho, QUA. O Q, o U e o O faz QUO. (18/11/2010)

Lúcia explica a letra C. Diz que ela, para não ficar sozinha, deu a mão para as amigas vogais. No entanto, as vogais E e I brigaram com a letra C e saíram da família do som do C. Mas quando elas viram que ficaram sozinhas começaram a chorar, de modo que o C aceitou dar a mão para elas, mas só que com o som /s/. Por isso, com o A, O, U o C fica com som de /k/, mas com E, I fica com som /s/.

Após dar esta explicação, perante a qual as crianças ficam muito atentas, Lúcia faz no quadro o desenho do C em forma de pessoa, com olhos, boca, mãos e pés, seguido da família silábica. (02/09/2010)

As professoras usaram o recurso da fabulação para ensinar ortografia. As crianças ficavam bastante interessadas nas histórias e lembravam-se delas na hora de escrever. A fabulação no ensino das regras ortográficas, no entanto, se contrapõe ao ensino sistemático e reflexivo da ortografia, conforme sugerem os autores que investigam alfabetização e ensino da ortografia.

De acordo com Morais (2003), que defende o ensino sistemático da ortografia, as normas ortográficas devem ser discutidas com os alunos, de modo a levá-los à reflexão. Não é necessário o domínio de termos técnicos, como "sílabas tônicas" e "encontro consonantal". Para os alunos aprenderem a refletir, devem ser levados a registrar por escrito as normas ortográficas e explicá-las com as próprias palavras. O autor sugere várias atividades envolvendo o domínio da ortografia, como a reflexão a partir de textos, a correção coletiva de um texto, o uso de dicionários e os ditados interativos. Nestes, o professor dita um texto no qual apareça grande quantidade do emprego de uma norma, fazendo pausas para discutir a grafia correta das palavras.

O ditado interativo era um recurso muito usado pela professora Lúcia, que ensinava as regras ortográficas na medida em que ditava as palavras para os alunos, conforme a transcrição abaixo:

Lúcia: O H tem som quando está com as vogais?

Alunos:- Não.

Lúcia dita várias palavras com H inicial e vai escrevendo-as no quadro após os alunos tentarem escrever sozinhos. (11/11/2010)

Ana e Lúcia ensinaram as regras ortográficas sem exigir dos alunos o domínio dos termos técnicos e fizeram ditados interativos, mas não levaram os alunos a formularem as regras ortográficas com as próprias palavras, nem usaram o dicionário.

As professoras utilizavam as explicações de ortografia que constavam nos livros *Porta Aberta* e *Alfabetização Fônica*. Não demonstraram preconceito linguístico ao longo do ano letivo, ou seja, não disseram aos alunos que eles falavam errado. Por outro lado, também não souberam como dar explicações considerando as diferenças entre fala e escrita provocadas pela diversidade linguística.

Alguns autores não consideram o ditado uma boa estratégia de ensino. Silva (2001) considera que o ditado revela a exagerada preocupação com os erros dos alunos, pois o alfabetizador, enquanto dita, oferece informações sobre como escrever as palavras, importando-se menos com o significado.

Cagliari (2003) não considera o ditado uma boa estratégia de ensino quando o professor pronuncia as palavras reproduzindo o método das cartilhas, ou seja, de modo artificial, na tentativa de falar como se escreve. Ana e Lúcia não cometeram este erro nos ditados. Os ditados foram usados pelas professoras no ensino das normas ortográficas. Ou seja, as professoras não produziram o que Cagliari chama de '*idioleto*', não buscaram uma pronúncia próxima do escrito. Lúcia soletrava as palavras frisando os nomes das letras, produzindo falas, como, por exemplo: Ême com A ma, Ele com A, La, fica MALA.

As cópias dos textos não foram realizadas de modo mecânico, pois as professoras interagiram com os alunos, escrevendo junto e comentando as relações entre letras e sons durante o processo de escrita coletiva.

Cagliari (2003) aponta para o fato de que o aluno pode copiar sem entender o que está copiando. Para que isto não ocorra, é preciso que o professor converse

com os alunos durante a atividade de cópia. O professor precisa suscitar a reflexão sobre as relações entre letras e sons, indagando e explicando, por exemplo, com que letra começa cada palavra, que letra vem depois, que som tem determinada letra naquela palavra.

Foram observadas atividades de cópia nas quais os alunos eram levados a refletir sobre as relações entre letras e sons, não ocorrendo a cópia mecânica.

Lúcia:- O que mais eu posso escrever do suco?

Alunos falam ao mesmo tempo, começam a listar os tipos de sucos. Ao final professora escreve, com ajuda dos alunos, a frase: O SUCO DE UVA É GOSTOSO.

Lúcia:- Para fazer o S assobiando do GOSTOSO que letra eu coloco?

Alunos: - S. (28/10/2010)

De modo geral é possível afirmar que, nas aulas de Ana e Lúcia, o diálogo e a escrita coletiva de textos substituíram a escrita espontânea dos alunos. Os usos do livro didático foram conjugados com os usos de abecedários e silabários. A silabação foi o método de alfabetização utilizado, embora com diferenças substanciais entre Ana e Lúcia. As professoras demonstraram conceber a alfabetização como um processo de construção de palavras a partir de letras e sílabas, de modo análogo como são construídas as casas, a partir da soma de tijolos.

Não se pode dizer que as professoras não estão abertas ao novo, ou que suas práticas pedagógicas não tenham sido aprendidas a partir de cursos de formação, dentro de determinados marcos teóricos. A silabação já figurou na história da educação com método legítimo de alfabetização, defendido por autores a partir de determinados marcos teóricos. Além disso, as professoras aprenderam, ou tentaram aprender, novas práticas a partir da adoção do método fônico. Ana aprendeu com o método fônico a não soletrar e a fazer exercícios de consciência fonológica. Lúcia, apesar de ter reclamado da formação superficial que recebeu para seguir o método fônico, utilizou os dois livros didáticos adotados na escola. Por um lado, as professoras aprendem algo com os livros didáticos, por outro lado, os utilizam em suas rotinas, inserindo-os entre as atividades consolidadas em suas práticas e aprendidas ao longo das experiências prévias. Estas experiências prévias podem ser as atividades docentes, os cursos para formação inicial e continuada já freqüentados ou, ainda, as lembranças da própria escolarização.

Em processos de “bricolagens”, as professoras assimilam novas práticas aos seus conhecimentos prévios. No entanto, para as professoras colocarem em ação determinada prática pedagógica, não basta que a tenham aprendido, é preciso que esta prática dê certo em sala de aula. O dar certo em sala de aula, ao que parece, está ligado não apenas com a aprendizagem dos alunos, mas também com as necessidades requeridas pelo ensino simultâneo, ou seja, de ensinar o mesmo conteúdo para todos os alunos de uma sala de aula.

O fato de as professoras trabalharem o ensino da ortografia no processo de alfabetização mostra o quanto elas assimilam aquilo que aprendem. Ana e Lúcia aprenderam que existem relações não biunívocas entre letras e sons e, por isso, ensinam a ortografia, não tentam falar igual como se escreve e não concebem a correção das falas dos alunos como pré-requisito para a alfabetização. Ana e Lúcia não aprenderam, no entanto, a considerar as variações linguísticas no processo de alfabetização. As variações linguísticas estão ausentes das práticas docentes, assim como estão ausentes das políticas para formação continuada do município, do plano de ensino e dos livros didáticos. No entanto, as variações linguísticas estão visíveis nas falas dos alunos e, provavelmente estariam visíveis na escrita espontânea, caso houvesse atividade de escrita espontânea. Isto leva a supor que as professoras estão mais sensíveis ao currículo, aos cursos para formação continuada e ao ensino simultâneo do que às falas dos alunos.

O jogo teve lugar nas aulas de Ana e Lúcia, mas na medida em que era possível estabelecer certo controle da turma. Nas aulas de Ana o jogo era centrado na professora, que controlava a turma. Nas aulas de Lúcia, o jogo era destinado aos momentos finais da aula, quando a desordem já não poderia atrapalhar as atividades de leitura e escrita. O jogo esteve subordinado à ordem e ao exercício mecânico. A ausência de atividade de escrita espontânea garantiu a ausência do erro ou, pelo menos, a sua invisibilidade.

Lidar com as variações linguísticas, com a escrita espontânea, com os usos sociais da leitura e da escrita e com o lúdico integrado ao cotidiano da sala de aula, exigiria maior abertura à desordem. Ana e Lúcia permitiram que seus alunos conversassem entre si, caminhassem pela sala de aula, sentassem juntos e fossem ao banheiro, mas não lhes permitiram escrever expressando suas vozes. Nas transcrições dos diálogos entre professoras e alunos, chamou atenção a

predominância de um tipo de diálogo orientado pela pergunta indutora da resposta correta.

5.3 Os diálogos

Ao reler o diário de campo, já digitado em arquivo no computador, estranhei a predominância de diálogos, dirigidos pelas professoras, caracterizados pela estrutura pergunta e resposta. Os diálogos que eu havia transcrito pareciam-se muito com a descrição do “método catequético”.

A estrutura catequética, conforme já destacado no primeiro capítulo, está nas origens do livro didático. Segundo Choppin (2004) o livro didático nasceu da junção entre o método catequético e a literatura pedagógica. Carbone (2003) descreve a estrutura catequética como uma fórmula caracterizada pela pergunta do professor que exige uma única resposta do aluno.

Pesquisas apontam para o diálogo catequético como constituinte da cultura escolar. Nesta esteira, Rockwell (2000) cita Erickson para afirmar que muitos dos diálogos em sala de aula são dirigidos pelo professor, que faz uma pergunta para os alunos e avalia suas respostas. O professor pergunta, mas já sabe a resposta, por isso avalia apenas se a resposta dos alunos é igual a sua.

Geraldi (1997) também mostra que muitos dos diálogos realizados em salas de aulas servem para fixar respostas em distinções estanques entre o certo e o errado. As respostas dos alunos não servem para serem expandidas, mas sim para serem corrigidas pelo professor, estabelecendo-se uma relação assimétrica. O professor abre espaço para o aluno falar, classifica a fala em certa ou errada, e estabelece o momento de fechar o diálogo. Neste sentido, o ensino deixa de se constituir como produção e conhecimento para se tornar reconhecimento e reprodução.

Apesar dos autores confirmarem que a sala de aula pode ser marcada pela constituição do diálogo dirigido a perguntas e respostas estanques, é preciso questionar se é possível reduzir tudo o que ocorre durante um ano letivo em uma sala de aula à fórmula do método catequético.

Rockwell (2000) considera que o ensino, no sentido de Bakhtin, é inerentemente dialógico. Respostas são constantemente requeridas, aguardadas. Muitas vezes, as respostas e perguntas do professor ou dos alunos são não-verbais

ou monossilábicas. Durante momentos de intensa participação, o diálogo entre professor e aluno torna-se mais aberto e as respostas e afirmações passam a seguir e antecipar outras em uma rápida sucessão de turnos.

Assim, seria possível afirmar que, mesmo com o primado do código sobre o sentido, possa emergir o sentido no processo de aquisição da leitura e da escrita?

Em sala de aula, a ilusória busca por uma língua única pode ser um dos impeditivos do diálogo. Para Bakhtin (1986), a seleção de uma língua única, eleita como a mais adequada e/ou verdadeira, é a expressão das forças “centrípetas” existentes no espaço social atingindo a instância da linguagem. As forças “centrípetas”, por serem autoritárias e monológicas, têm um caráter centralizador que arroga a verdade absoluta, legitimando, conseqüentemente, a língua escrita e culta. Mas, como contraponto a essas visões conservadoras e centralizadoras, existem as forças “centrífugas” que, por serem sensíveis a outras e diferentes vozes, buscam assimilar a variedade de pontos de vistas levando em conta a realidade dinâmica do mundo sócio verbal. É mais ou menos isso que nos ensina Bakhtin ao abordar a problemática carnavalesca:

(...) E enquanto a poesia, nas altas camadas sócio-ideológicas oficiais, resolvia o problema da centralização cultural, racional e política do mundo verbal-ideológico, por baixo, nos palcos das barracas de feiras, soava um discurso jogralesco, que arremedava todas as “línguas” e dialetos, desenvolvia a literatura das fábulas e das *soties*, das canções de rua, dos provérbios, das anedotas. (BAKHTIN, 1986, p. 83)

As variações linguísticas do contexto de Foz do Iguaçu, visíveis para quem faz parte do cotidiano da sala de aula, são invisíveis nas políticas educacionais. Isto se manifestou na adoção do método fônico, que visa um falante único e não contempla propostas voltadas à alfabetização em contextos de variações linguísticas. Em uma sala de aula, a ilusão de uma linguagem única pode bloquear o diálogo livre devido ao medo da manifestação de pluridiscursividade. A perda do sentido da leitura e da escrita poderia ter sido uma consequência deste processo. No entanto, foi possível observar situações nas quais o sentido do texto lido ajudou as crianças a suplantarem as dificuldades de leitura.

O trecho abaixo, do diário de campo, mostra como o sentido do texto pode ajudar o aluno a resolver as ambigüidades das relações entre letras e sons.

Márcio, aluno de Ana, está lendo em voz alta um texto do livro *Porta Aberta* e diz /te.Š.to/ Ao ler a palavra “texto” Interrompe a leitura por alguns instantes e exclama:

Márcio: - O X tem som de S.

Depois, ao ler a palavra “Janela”, exclama.

Márcio: - O E às vezes tem som de É, sem ter o acentinho. Isso a professora não ensinou. (03/11/2010).

Márcio se apoia no significado do texto, pelo qual está interessado, para inferir os sons das letras que fogem às relações biunívocas. Ou seja, o sentido do texto ajuda Márcio a suplantar as diferenças entre fala e escrita.

Esta situação mostra a importância de manter o sentido da escrita durante o ensino do código. Bresson (2009) chama a atenção para o fato de que, na escrita alfabética, não são os grafismos que portam o sentido da escrita, de modo que o problema mais complexo é o da relação entre escrita e sentido. Nosso conhecimento inicial da língua materna é oral, de modo que nosso saber pode apoiar-se em som e sentido. Ao falarmos e compreendermos, operamos com som e sentido. Ao escrevermos, operamos com grafismo, som e sentido. O sentido abre uma janela para a compreensão das arbitrariedades inerentes ao sistema alfabético de escrita.

Foi possível observar que, nos exercícios de completar palavras com letras faltantes do livro *Alfabetização Fônica*, Ana e Lúcia buscaram dar sentido às palavras pelos diálogos com os alunos. Por exemplo, Lúcia, ao falar do “veneno”, palavra para completar com a letra V, referiu-se a algo que mata. Ana usou a tampa do lixo como escudo para explicar o que era um “escudo” palavra escrita no livro para completar com a letra E. Vários são os exemplos de diálogos sucedidos entre professora e alunos para dar sentido às listas de palavras do livro, como o que segue abaixo:

Ana pede que os alunos abram a página 251 do livro *Alfabetização Fônica* e que leiam a ficha de leitura da palavra Z, que traz a família do Z e as palavra ZEZÉ, ZUZA, ZIZI, ZOA, OZÔNIO. O desenho é de um menino segurando uma bola de futebol.

Professora lê coletivamente com os alunos a ficha de leitura. Explica o que é ozônio. Explica que a camada de ozônio impede que os raios de sol passem demais para a gente não morrer queimado. Diz que a poluição faz buraco, a terra aquece e as plantações morrem. Explica que Zoa é fazer barulho.

(22/06/2010)

Por mais que seja importante o ensino do código no processo de alfabetização, o sentido do texto é a chave para a contextualização do código. Esta

premissa corrobora algumas das teses de Vigotski sobre o desenvolvimento da escrita.

Vigotski (2000) afirma que a escrita é um simbolismo de segundo grau que se torna simbolismo direto. A escrita como sistema de signos que representam os sons da fala é simbolismo de segundo grau. A escrita como linguagem, meio de comunicação, interação e representação de objetos e relações, é simbolismo direto. A criança precisa aprender a operar com a escrita como simbolismo direto. Quando aprende que pode usar coisas para representar outras coisas (por exemplo: um aceno para dizer tchau, um desenho para representar uma ideia, uma caneta para representar uma pessoa), a criança pode compreender que as letras representam os sons da fala.

A criança em início do processo de alfabetização precisa pensar nas relações entre letras e sons para poder escrever, mas, para que o processo de alfabetização se complete, precisa se desprender do aspecto sonoro da escrita. No entanto, o ensino da função cultural da escrita deve preceder o ensino das letras, pois, ao contrário, as atividades de traçar as letras e conhecer seus sons não farão sentido para a criança. Deste modo, é possível concluir que, para a criança conseguir operar com a escrita do mesmo modo natural que opera com a fala, precisa primeiro entender que pode desenhar a própria fala e assimilar a função cultural da escrita para, só então, aprender sistematicamente as relações letras e sons.

O sentido do texto ajudará a criança a selecionar um som, dentre os possíveis sons que cada letra representa. Precisar, inicialmente, converter letras em sons para compreender o que diz o texto. Este processo é lento no início, mas a criança persistirá devido à busca pelo sentido que ela sabe que existe. Aos poucos, o exercício da leitura levará a criança a chegar diretamente ao sentido do texto, realizando a leitura fluente, mais despreendida do código e do aspecto sonoro.

Em direção semelhante à tese de Vigotski, os autores Chartier, Clesse e Hébrard (1996) consideram que o conhecimento do código deve ser entendido de modo independente do problema da compreensão da escrita. Entretanto, a distinção estabelecida pelos autores é radicalmente diferente da preconizada pelo método fônico.

Oliveira (2010), representante do método fônico, considera que ler e compreender são processos distintos. Em razão disso, o autor defende que o ensino

da decodificação não deve estar relacionado ao contexto de compreensão, mas sim ao contexto do alfabeto, em funções de características morfossintáticas. A leitura de pseudo-palavras exerce uma função importante no método fônico, pois, por meio dela, é possível que a criança se centre no código e não tente adivinhar o que está escrito.

Em sentido diametralmente oposto, Chartier, Clesse e Hébrard (1996), consideram que o trabalho sobre a compreensão da escrita deve começar mesmo quando o obstáculo do código ainda não tenha sido transposto. Além disso, os autores alertam que a decodificação não garante a compreensão imediata. O sentido da escrita, para os autores, ajudará a criança a transpor melhor o código.

Segundo Vigotski (2000), a escrita deve ser ensinada como uma linguagem, como uma atividade cultural complexa e uma necessidade. A criança precisa sentir necessidade de ler e escrever, o que ocorre quando é encorajada a utilizar a escrita como instrumento cultural, que serve para comunicar, interagir, lembrar e conhecer. Para isso, torna-se importante que a escrita seja apresentada na escola do mesmo modo como é utilizada na sociedade. A leitura fônica e mecânica, destituída de sentido, bem como o treino mecânico das letras, acabam por frear a aprendizagem da leitura e da escrita e o próprio desenvolvimento cultural da criança.

Os alunos de Ana e Lúcia se empenhavam em tentar ler quando se encontravam diante de um livro infantil, folder ou outro material significativo. As professoras colavam nos cadernos dos alunos as listas de palavras do livro *Alfabetização Fônica* e as listas de sílabas e reclamavam que os alunos não estudavam em casa. Entretanto, os alunos se empenhavam em ler os livros infantis aos que tinham acesso, o que as professoras pareciam não valorizar muito.

Daniela, uma aluna de Ana, tinha seis anos e participava muito dos diálogos em sala de aula. Ana comentou certa vez que Daniela tinha um ótimo vocabulário. Entretanto, Daniela era desinteressada das atividades escolares, principalmente do livro didático. No final do ano letivo estava lendo com muita dificuldade, com atraso em relação à turma. O episódio relatado abaixo mostra como Daniela só passou a se interessar pelo código quando viu que ele poderia assumir um sentido.

Na sala de aula de Ana cada criança recebe um livro para ler. Ouve-se um murmurinho na sala. Muitos alunos estão lendo em voz alta. João e Márcio são os alunos que lêem com melhor fluência. Outros alunos lêem como se estivessem decifrando um código, tropeçando nos encontros consonantais e nas palavras grandes. Mesmo assim, prosseguem a leitura. Ana está

satisfeita ao ver que os alunos estão lendo. As exceções são as alunas Joana, Daniela e Liliane. Joana tem seis anos de idade e Daniela e Liliane têm cinco anos de idade.

Daniela tem seu livrinho nas mãos e olha as gravuras. Depois olha para os lados, fecha o livrinho, abre o caderno e começa a ler o silabário que a professora ali colou.

Muito provavelmente, ao perceber que os colegas estão lendo e ela não, convenceu-se da importância do silabário. (27/10/2010)

Daniela era uma aluna que resistia às atividades sem um sentido imediato: não copiava, não fazia os exercícios do livro *Alfabetização Fônica*, estava sempre atrasada. Mas, nos diálogos que a professora comandava, era sempre muito participante. Nessas ocasiões, Daniela demonstrava habilidade com os múltiplos sentidos da linguagem, conforme no relato abaixo.

Daniela reclama que Rosana a chamou de filha da mãe. Ana diz que não tem nada de mais, porque todo mundo é filho da mamãe. Daniela retruca “Mas ela falou diferente!” Ana não responde. (25/08/2010)

Alguns fatos observados nas salas de aulas demonstram a importância dos sentidos dos textos. O conceito de escrita da psicologia histórico-cultural e as teses de Vigotski sobre o ensino da leitura e da escrita apontam para um processo de alfabetização no qual há um equilíbrio entre o lúdico, o ensino sistemático das relações entre letras e sons e a reprodução dos usos sociais da escrita na escola.

A conjugação entre ensino das relações entre letras e sons com atividades significativas de leitura e escrita é um meio de levar o aluno a superar as dificuldades encontradas no processo de aquisição da escrita, inclusive referentes às diferenças entre pauta sonora e escrita. Provavelmente, se as variações linguísticas fossem mais debatidas ao longo do processo de alfabetização, se as professoras mostrassem que existem diferentes formas de falar, os alunos seriam ainda mais instrumentalizados para, durante a leitura, se apoiar no significado do escrito para escolher um dentre os possíveis sons das letras.

5.4 O código ou o sentido? O que predominou na alfabetização?

A leitura dos cadernos de campo não deixou dúvidas, Ana e Lúcia dedicaram menos tempo ao lúdico e aos usos sociais da leitura e da escrita do que ao ensino do código. A escrita espontânea foi atividade ausente das aulas das duas professoras.

Entretanto, as observações também apontaram para uma indução, ou pressão, exercida por parte das políticas educacionais do município de Foz do Iguaçu, para que as professoras focalizassem todo o ensino no acesso ao código.

Os testes de leitura realizados com os alunos dos primeiros anos pela diretora da escola e por representantes da secretaria da educação avaliaram a decifração do código. As fichas do livro *Alfabetização Fônica*, cuja leitura foi cobrada nestes testes, não traziam textos significativos, mas sim palavras formadas com as mesmas famílias silábicas. Na primeira ficha estavam as palavras AI, AU, OU, EU, AO, EI, UI, IA, OI, UAI. Na segunda ficha, a família silábica FA-FE-FI-FO-FU e as palavras FUI, FOI, FIO, FEIA, FOFO, AFIA, FÉ, FAFÁ, AFIOU. Dentre as 40 fichas de leitura do livro, somente quatro continham pequenos textos. Todas as outras seguiam o padrão família silábica e lista de palavras.

Por trás desta política do município parece estar, por um lado, a crença na ideia de que para compreender bem um texto escrito é preciso primeiro decodificar. Por outro lado, verifica-se a crença na validade dos exames nacionais e internacionais de leitura como aferidores legítimos do que é uma boa leitura. Ambas as crenças são sustentadas por Capovilla e Capovilla (2005), autores do livro *Alfabetização Fônica*. Isto fica evidente na leitura do livro do professor, onde são encontradas citações que declaram a superioridade do método fônico, tomando como base os resultados em avaliações internacionais, conforme segue abaixo:

A revisão de toda a bibliografia científica publicada sobre alfabetização nos últimos oitenta anos demonstrou a clara superioridade do método fônico, razão pela qual esse método é oficialmente recomendado por organismos como o Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano dos Estados Unidos, o Observatório Nacional de Leitura da França, o Departamento de Educação e Emprego do Reino Unido e o Departamento de Base de Portugal, entre tantos outros. O método fônico é oficialmente adotado pelos governos dos países que se destacam mundialmente pela qualidade da alfabetização e do ensino fundamental, como Finlândia, Canadá, Austrália, Irlanda, Inglaterra, Escócia, Suécia, Bélgica, Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca, Espanha, Itália, Alemanha, Cuba, Israel e Portugal. No Brasil, do mesmo modo, esse método foi oficialmente recomendado pela Comissão Internacional de Especialistas, em seu relatório final intitulado *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, publicado pelo Congresso Nacional de 2003. Composta pelos maiores especialistas em alfabetização dos Estados Unidos, França, Inglaterra, Bélgica e Brasil, essa comissão foi convocada pela Câmara dos Deputados Federais para mostrar como tirar o nosso país da posição de recordista mundial de deficiência de alfabetização. A comissão apontou, com firmeza e fundamentação, o método fônico como o caminho cientificamente demonstrado para obter competência de leitura e escrita. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2005, p. 9)

O discurso dos autores é, concomitantemente, autoritário e persuasivo. Professores geralmente querem o sucesso de seus alunos. Assim, como poderão não se convencer da supremacia de um método embasado justamente no sucesso em vários países? Para Bakhtin (1986) o grau de autoridade de uma palavra faz parte do processo de formação ideológica do homem. Uma palavra pode ser “autoritária”, quando imposta de fora, ou “internamente persuasiva”, quando se torna ingrediente da consciência pessoal. A palavra autoritária evita o jogo e a nuance, uma vez que quer ser recebida de forma indubitável. Ela precisa ser totalmente confirmada ou totalmente recusada pela consciência, pois se embasa no maniqueísmo.

Ao longo do tempo, a assimilação da palavra do outro sob uma perspectiva de autoridade, pode se transformar na palavra própria. O discurso autoritário, naturalmente não dialógico, exige mais reconhecimento incondicional do que assimilação livre em palavras próprias.

No entanto, segundo Bakhtin (1986), a história da consciência individual se faz pelos embates entre palavra autoritária e palavra internamente persuasiva. Ana e Lúcia adotaram o método fônico, mas não abandonaram as práticas pedagógicas próprias, incorporadas na experiência docente e no contato com tradições teóricas diversas. Os pré-requisitos da tradição escolanovista e tecnicista, a escrita dos nomes e o trabalho com rótulos, de tradição construtivista e os usos do silabário, foram algumas das marcas da história da alfabetização nas práticas de Ana e Lúcia. As diferenças, algumas sutis e outras nem tanto, entre Ana e Lúcia na condução do processo de alfabetização, mostram as marcas da experiência docente.

Na aplicação prática das diferentes perspectivas de alfabetização, as professoras imbricam saberes teóricos com saberes de experiência. Neste processo, os saberes teóricos são assimilados em maneiras de fazer. As necessidades advindas do ensino simultâneo e da urgência de ensinar tudo a todos ao mesmo tempo, bem como as respostas dos alunos às propostas pedagógicas, levam as professoras a transformar saberes teóricos em maneiras de fazer. O livro didático é portador de saberes teóricos e maneiras de fazer, estas expressas em exercícios e atividades e, aquelas, expressas nos textos teóricos destinados aos professores.

As conclusões neste capítulo corroboram a pesquisa de Chaves e Carmo (2001) acerca da diversidade de pressupostos teóricos que embasam a prática docente. As autoras, a partir da abordagem etnográfica, observaram as práticas de

uma professora alfabetizadora bem sucedida e concluíram que estas são fundamentadas em pressupostos teóricos diversos, como as teorias psicogenéticas, behavioristas e humanistas. Segundo Chaves e Carmo (2001), nas abordagens concretizadas e formuladas pelos professores somam-se os saberes adquiridos na formação e os saberes de experiência.

Dentre as diferentes tradições pedagógicas observadas nas práticas de Ana e Lúcia, o método “cartilhesco” se sobressaiu no ensino do código. As professoras organizaram suas aulas de modo a passar das atividades preparatórias para o ensino das letras e sílabas, em um processo muito semelhante à própria história da cartilha, conforme descrita por Cagliari (2003, p. 80).

Já comentamos que a cartilha era antigamente apenas um abecedário; depois tornou-se uma tabela de letras, que representava as escritas dos padrões silábicos da fala; reestruturando-se em seguida em palavras-chave e sílabas geradoras, deixando assim de ser apenas um livro para ensinar a ler e tornando-se um livro para fazer exercícios de escrita. Então começou a apresentar textos com palavras já estudadas pelos alunos, numa ordem crescente de dificuldades, e foram incorporados exercícios gramaticais e estruturais para o aluno desmontar e montar palavras. Tempos depois, recebeu a companhia do manual do professor e uma seção especial, dedicada ao período preparatório, cuidando da prontidão dos alunos para a alfabetização. As tabelas de letras sumiram e até o alfabeto não fazia mais parte da cartilha.

O livro didático desempenhou um importante papel no processo de alfabetização nas aulas das professoras. Por um lado, as professoras transformam o livro didático a partir dos usos que fazem dele. Foi assim que Ana usou o livro *Alfabetização Fônica*, mas prosseguiu dirigindo o ensino das relações entre letras e sons pelos usos do silabário. Por outro lado, as professoras transformam suas práticas em função do livro didático. Foi assim que Ana passou a adotar em sua prática cotidiana os exercícios de consciência fonológica, propostos no livro *Alfabetização Fônica*. As professoras também aprendem com o livro didático. Ana aprendeu com o *Alfabetização Fônica* a não soletrar. Lúcia disse ter sentido falta de mais preparo para adotar o livro *Alfabetização Fônica*, demonstrando, com isso, abertura para aprender mais com o livro. O contato com os alunos e com outras professoras como meio de aprendizagem também se evidenciou nesta tese. Um exemplo disto é o fato de Lúcia ter passado a utilizar o silabário de Ana.

As professoras buscam adaptar seus modos de ensinar às necessidades dos alunos. Ana e Lúcia trabalharam as atividades de pré-requisitos com seus

alunos porque entenderam ser necessário, uma vez que os mesmos não haviam frequentado a educação infantil. As professoras, assim, mostraram-se sensíveis à pouca idade das crianças.

A conjugação dos saberes adquiridos na formação docente com os saberes adquiridos na experiência deveria, a princípio, conduzir as professoras a um senso crítico quanto às necessidades envolvidas no processo de alfabetização. Entretanto, as professoras não atentaram para as variações linguísticas e seus possíveis efeitos na escrita dos alunos. Provavelmente isto ocorreu porque, com a adoção do método fônico, o objetivo do primeiro ano foi reduzido à leitura das fichas de leitura do livro *Alfabetização Fônica*. Além disso, provavelmente as professoras não receberam formação adequada para contemplar, na alfabetização, as variações linguísticas. A precarização da formação continuada fica evidente pelo pouco preparo que as professoras tiveram para adotar o método fônico. Nas políticas do município a formação continuada foi substituída pela adoção de um livro didático, indo ao encontro dos críticos das políticas educacionais, como Freitas (2011), que apontam a primazia do investimento em materiais, em detrimento da formação humana.

Bagno (2007) alerta para os efeitos nefastos do preconceito linguístico. Mas quais serão os efeitos da invisibilidade das variações linguísticas no processo de alfabetização? Os limites desta tese não permitirão responder a esta questão. Entretanto, fica claro que o trabalho sobre as diferenças entre fala e escrita não pode pautar-se apenas nas regras ortográficas, como sugerem as propostas dos dois livros didáticos adotados na escola. As diferenças entre fala e escrita também são provocadas pelas variações linguísticas, as quais precisam ser contempladas no processo de alfabetização.

As múltiplas maneiras de fazer, observadas nas aulas de Ana e Lúcia, não se constituíram como resistência à ordem imposta. As professoras trabalharam as diferenças entre fala e escrita somente no que tange aos problemas de ordem da ortografia das palavras, seguindo, assim, as propostas dos livros. Ana e Lúcia seguiram os objetivos estabelecidos pelo poder central para o processo de alfabetização. A urgência de cumprir prazos no ensino das relações entre letras e sons pode ter induzido a ênfase no ensino do código.

As atividades envolvendo a construção de sentidos do texto ocorreram mais quando as professoras utilizaram o livro *Porta Aberta*, que continha textos de gêneros variados. Foi em uma atividade envolvendo os usos do livro *Porta Aberta*

que foi possível perceber como um aluno, ao ler um texto interessante, se apoiou no significado do texto para superar as dificuldades advindas das diferenças entre pauta sonora e escrita.

A ênfase no código não garante por si só a falta de sentido. Ana e Lúcia tentaram dar sentido às atividades do livro *Alfabetização Fônica*, estabelecendo diálogos acerca das palavras dos exercícios de completar com letras e sílabas.

Por outro lado, a ênfase no código pode bloquear o acesso ao sentido. Isto ficou evidente nas observações de alunos fazendo os exercícios do livro *Alfabetização Fônica* de modo puramente mecânico e motor, sem proceder à leitura das palavras. Além disso, alguns alunos, como Daniela, parecem se negar a executar atividades sem sentido imediato.

Segundo Frago (1993), se a escrita não está ligada aos seus usos significativos, as arbitrariedades do sistema de escrita, ou seja, as relações complexas entre letras e sons, tornam-se uma imposição para o aluno. Para o autor, a alfabetização requer uma prática cultural comunicativa. A alfabetização funcional e tradicional, das cartilhas e dos silabários, dissocia a riqueza oral e o caráter cultural da escrita. São feitos usos escolares da escrita que acabam por dissociá-la da realidade de quem escreve.

O distanciamento entre o método fônico e a realidade dos alunos de Foz do Iguaçu aponta para uma educação monocultural em um ambiente marcado pelo encontro entre três países. A maioria das crianças aprendeu a ler as fichas de leitura do livro *Alfabetização Fônica*, mas não foi possível observar o que as crianças deixaram de aprender. Capovilla e Capovilla legitimam sua proposta se apoiando no sucesso de países que adotam o método fônico em exames internacionais de leitura e escrita. Em Foz do Iguaçu, a preocupação com os resultados na Prova Brasil tem orientado as políticas educacionais. Talvez se possa, aqui, responder a uma questão que Freitas (2011) coloca acerca das políticas nacionais e internacionais de avaliação em larga escala. O autor diz que estes exames acabam por induzir currículos baseados em matrizes de referência pautadas em conteúdos mínimos, que excluem elementos importantes da educação. Pode-se afirmar que, em Foz do Iguaçu, os elementos importantes que estão sendo excluídos são as variações linguísticas, usos sociais da leitura e da escrita e a escrita de textos. Além disso, a formação continuada dos professores foi substituída pela adoção de um livro didático que, a modo de uma apostila, foi criado com o objetivo de exercer uma

tutela da ação docente. A adoção de um mesmo método de alfabetização por vários países, sem observância das variações linguísticas, é o que propõem Capovilla e Capovilla (2005). O método fônico em Foz do Iguaçu confirma a tendência apontada por Apple (2002), ou seja, a constituição de currículos monoculturais como consequência dos exames em larga escala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o ano letivo de 2010 permaneci em uma escola municipal de Foz do Iguaçu assistindo as aulas de duas professoras, que aqui denominei de Ana e Lúcia. Recorri à etnografia educacional com o objetivo de entender os usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental. Outras questões foram se depreendendo das observações. Além de receberem livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação a todas as escolas públicas brasileiras, via Programa Nacional do Livro Didático, as 52 escolas de Foz do Iguaçu receberam da prefeitura do município um livro didático, intitulado *Alfabetização Fônica*, cuja utilização nos primeiros anos do ensino fundamental foi tornada obrigatória. Deste fato se depreenderam duas questões: quais as prováveis razões de o município adquirir outro livro didático, uma vez que já recebe livros do Ministério da Educação? A obrigatoriedade de usos de um mesmo livro didático acarreta necessariamente a homogeneização das práticas docentes?

Na análise do livro *Alfabetização: Método Fônico*, no texto destinado aos professores, ressaltou-se a argumentação de Capovilla e Capovilla (2007) de que o método fônico era adotado oficialmente em todos os países que atingiram as mais altas posições no *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*. Pude perceber que muitas determinações da secretaria municipal de educação que foram seguidas na escola tiveram o objetivo de assegurar bons resultados na Prova Brasil, que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Dois fatos apontaram para a importância assumida pelo IDEB no cotidiano da escola: o fato de os professores das escolas de Foz do Iguaçu que não atingiram bons resultados em relação ao índice não terem recebido o décimo quarto salário ao final do ano letivo e a contratação de uma empresa particular para dar aulas de reforços aos alunos das escolas com mau desempenho no IDEB. Um fato apontou para a adoção do livro *Alfabetização Fônica* como estratégia da prefeitura para atingir bons resultados no IDEB: as frequentes avaliações da leitura das fichas do livro *Alfabetização Fônica*, realizadas com os alunos dos primeiros anos pelos representantes da secretaria municipal de educação.

Na comparação entre os livros *Alfabetização Fônica* e o livro distribuído pelo PNLD, o *Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística*, foi possível encontrar diferenças e semelhanças. O livro *Porta Aberta* trazia maior variedade de gêneros

textuais e atividades envolvendo os usos sociais e significativos da leitura e da escrita. O livro *Alfabetização Fônica* primava pelo ensino do código escrito, portando basicamente atividades de montar e desmontar palavras e sílabas. A relação entre código e sentido foi outra questão que emergiu das observações: o que predomina em sala de aula, o ensino do código escrito ou as atividades envolvendo os usos sociais e significativos da leitura e da escrita?

Ambos os livros tinham em comum o fato de não abarcarem as relações entre fala e escrita que se complexificam devido às variações linguísticas. Este é um fator importante em um município como Foz do Iguaçu, que faz fronteira com dois países de língua espanhola e cujas escolas abarcam a presença de variações linguísticas. Como o livro didático, que não contempla o trabalho com as variações linguísticas, é utilizado neste espaço?

Apenas a observação atenta em cotejo com as pesquisas e produções teóricas sobre alfabetização, leitura e escrita, permitiu desvelar a invisibilidade das variações linguísticas nas práticas pedagógicas das duas salas de aula. Inicialmente, as variações linguísticas não pareciam existir nas duas salas de aula. A visibilidade das variações linguísticas como problemática que perpassa os usos do livro didático de alfabetização foi possível porque a ida ao campo foi precedida de trabalho teórico prévio.

Inicialmente pareceu-me que a vida em sala de aula era marcada por uma rotina, e que eu poderia responder a todos os questionamentos com poucas observações. O início, o meio e o final do processo de alfabetização se mostraram bastante delimitados nas aulas de Ana e Lúcia. O processo de alfabetização iniciou pelas atividades de desenvolvimento dos pré-requisitos para a alfabetização, avançou para o ensino do alfabeto e, por fim, para a escrita de frases e pequenos textos, sempre coletivamente, com a orientação das professoras.

Pareceu-me que as professoras, quando não usavam os livros didáticos ou quando usavam o livro *Alfabetização Fônica*, produziam o que Cagliari (2003) denomina de "método cartilhesco", caracterizado pela silabação e soletração, na qual as sílabas são somadas para formar as palavras. Ficou bastante evidente a tradição dos pré-requisitos para a alfabetização, cujas bases remontam tanto aos *Testes ABC* do escolanovista Lourenço Filho, quando às teorias tecnicistas da carência cultural. Com o ensino fundamental ampliado, implantado com a Lei 11.274 de 06/02/2006, as crianças passaram a ingressar mais cedo no primeiro ano, aos

cinco anos de idade, muitas sem experiência prévia com educação infantil. Diante deste fator, e da cobrança da secretaria municipal de educação para alfabetizar as crianças, as professoras passaram os dois primeiros meses de aula trabalhando as atividades consideradas pré-requisitos para a alfabetização segundo estas perspectivas.

No entanto, as tradições pedagógicas que remontam à história da educação não indicam a imobilidade das professoras no tempo. Na etnografia escolar não é possível considerar que a escola não muda. As escolas e as práticas docentes também têm histórias complexas e inconclusas. Junto com a historiografia, a investigação etnográfica pode ajudar a distinguir as mudanças ocorridas nas escolas e nas práticas docentes.

A conjugação entre a história da alfabetização e as práticas de Ana e Lúcia mostrou que as professoras assimilaram, ao longo do tempo, várias perspectivas teóricas aos seus modos de ensinar. Novas perspectivas educacionais se somaram aos saberes adquiridos na formação inicial ou ao longo da experiência docente. Usando livros didáticos, trocando experiências e participando de cursos, as professoras aprenderam novas formas de ensinar.

Ficou evidenciado que o método silábico estava arraigado nas práticas de Ana e Lúcia. As professoras gostaram do livro *Alfabetização Fônica* porque permitia o ensino do código. Além disso, gostaram do *Porta Aberta* por trazer textos pequenos e atividades de silabação, ao modo de, nas palavras de Lúcia, uma "cartilha melhorada". Os resultados desta tese vão ao encontro das pesquisas que apontam para a preferência dos professores por métodos de alfabetização mais centrados no ensino do código.

No entanto, apesar da evidente ênfase no ensino do código, foi possível verificar, nas práticas de Ana e Lúcia, ao lado das tradições cartilhescas de silabação e soletração, traços do construtivismo de Emília Ferreiro e das concepções interacionistas de linguagem. Conforme apontou Lúcia, os professores se apropriam dos conhecimentos que dão certo em suas salas de aula.

O livro didático também participa da formação docente. Mesmo a adoção do método fônico, que em muito se assemelha aos métodos cartilhescos, trouxe novos conhecimentos para as professoras, conforme foi possível verificar nas entrevistas. Ana, por exemplo, afirmou que aprendeu, com o livro *Alfabetização Fônica*, a não soletrar, o que, segundo ela, promoveu melhores resultados na alfabetização. Por

outro lado, o livro *Alfabetização Fônica* foi adaptado às práticas mais arraigadas dos professores, sendo usado mais como um dentre outros instrumentos de ensino. Ana, por exemplo, continuou usando seu silabário no processo de alfabetização, após reelaborá-lo reproduzindo a ordem de apresentação das letras proposta no método fônico.

Esta tese confirma os pressupostos de Anne Marie Chartier (2004), pois aponta que cada prática pedagógica contém em si elementos da história da educação. As teorias interacionistas de alfabetização, sistematizadas nos livros didáticos que vêm sendo distribuídos pelo PNLD, já haviam ajudado a inserir na cultura da escola o trabalho envolvendo os usos sociais e significativos da leitura e da escrita.

O livro *Porta Aberta*, distribuído pelo PNLD, trouxe maior variedade de gêneros textuais e algumas atividades mais interativas envolvendo os empregos sociais e culturais da leitura e da escrita. O livro acrescentou às práticas docentes novos elementos para o processo de alfabetização. Estes elementos foram assimilados por Ana e Lúcia, conforme ficou evidenciado nas oportunidades em que as professoras trabalharam atividades mais próximas às concepções interacionistas, como a escrita do nome e a leitura de literatura infantil, histórias em quadrinho, rótulos, embalagens e sinais de trânsito.

Diante disso, é preciso questionar o que poderá produzir, na cultura da escola, a adoção obrigatória do método fônico e seu conceito minimizado de leitura. Provavelmente o livro *Alfabetização Fônica*, como *revival* das primeiras cartilhas, venha a reforçar uma tradição cartilhesca já arraigada nas práticas docentes. As cartilhas sobrevivem porque ajudam professores a sistematizar o ensino das relações entre letras e sons e atendem às demandas do ensino simultâneo. Entretanto, as cartilhas têm ausências cujos efeitos se fazem sentir ao longo do processo de aquisição e aprimoramento da leitura e da escrita. Estas ausências são a conexão com os empregos significativos da leitura e da escrita e com as variações linguísticas.

É preciso levar em conta que saberes e discursos pedagógicos produzem concepções do que é aceitável e inaceitável no processo de alfabetização, conforme aponta Anne Marie Chartier (2004). Parece que em Foz do Iguaçu o ato de não contemplar as variações linguísticas no processo de alfabetização é aceitável, o que é reforçado pelos livros didáticos. Nas aulas de Ana e Lúcia as variações linguísticas

não foram contempladas nas explicações e atividades, o que foi reforçado pelos livros didáticos, produzidos para um falante padrão.

Os resultados desta tese apontam que a questão das variações linguísticas precisa ser amplamente debatida, dada sua complexidade. Vemos, por exemplo, como nas aulas da professora Lúcia, conviviam uma aluna que trocava, na fala, o som /r/ pelo som /l/ e outros tantos que trocavam o som /l/ pelo som /r/. A primeira aluna, segundo Lúcia, falava igual um bebê porque assim era tratada pela família. Os demais alunos reproduziam uma variante rural da língua portuguesa. Como trabalhar estas diferenças em sala de aula? Como discuti-las? O preconceito linguístico, que se manifesta na ideia de que antes de aprender a escrever é preciso aprender a falar, pode afastar as crianças da escrita. No entanto, quais serão os efeitos da invisibilidade das variações linguísticas?

Esta tese lança uma pequena contribuição para este debate ao mostrar que a leitura significativa pode ser uma importante aliada no ensino do código. Dentre os múltiplos sons possíveis de uma letra, a criança escolhe aquele que ajuda a produzir sentido. Nas observações evidenciou-se que nas leituras dos textos mais significativos, especialmente do livro *Porta Aberta*, o sentido do texto ajudava os alunos a superarem as dificuldades provocadas pelas relações não biunívocas entre letras e sons. Talvez isto explique como, com o decorrer do tempo, as crianças poderão superar as dificuldades advindas das relações entre pauta sonora e escrita que se complexificam devido à relativa neutralidade da escrita em relação à fala e às variações linguísticas. No entanto, este fato foi constatado apenas em alguns momentos das observações.

Os alunos recém alfabetizados tendem a transcrever a fala como quem faz uma transcrição fonética, conforme apontam Cagliari (2003) e Faraco (2005). Por isso, as produções textuais poderiam ajudar a entender os conflitos entre oralidade e escrita. Entretanto, a escrita livre de textos não foi contemplada nas aulas de Ana e Lúcia.

Lucia e Ana agiam de modo a não permitir que os alunos escrevessem errado no caderno. As produções textuais eram todas feitas coletivamente. Os alunos copiavam no caderno os textos escritos pelas professoras no quadro. Substituindo a escrita espontânea pela cópia e pelo ditado, as professoras evitavam os erros dos alunos provocados pelas diferenças entre fala e escrita. Os alunos não escreviam com erros de ortografia e não produziam segmentações erradas de

palavras, pois copiavam do quadro. Ana e Lúcia demonstraram durante todo o ano letivo grande preocupação com o capricho e a correção dos cadernos dos alunos. Quando os representantes da secretaria de educação testavam a leitura dos alunos, também verificavam seus cadernos. Talvez por este motivo, as professoras sentiam-se obrigadas a zelar para que não houvesse erros nos cadernos dos alunos. Outra hipótese levantada por esta pesquisa é sobre o não reconhecimento do erro como parte do processo de aprendizagem no caso específico de Foz do Iguaçu. Terá este fato relação com os princípios subjacentes ao método fônico?

Em relação ao primado do código ou do sentido, foi observado, nas duas salas de aulas, o predomínio do ensino do código. Entretanto, o sentido emergiu, tanto das leituras dos textos do livro *Porta Aberta*, quanto de algumas atividades diferenciadas propostas pelas professoras. Mesmo nas atividades nas quais predominava o código, as professoras buscavam dar algum sentido, a partir do estabelecimento de diálogos com os alunos.

Na leitura final do diário de campo chamou atenção o quanto, nos usos dos livros didáticos, destacaram-se mais as vozes das professoras. Os livros didáticos fizeram parte de interações mais voltadas para o ensino simultâneo e o diálogo catequético. As professoras dirigiam os diálogos e corrigiam as respostas dos alunos. As vozes destes apareciam predominantemente como respostas às perguntas colocadas pelas professoras e também como rupturas e inadequações aos objetivos propostos nas atividades escolares. Um exemplo é a situação em que a professora Ana tentava ensinar que o E era a letra do “Elefante”, mas os alunos entendiam que o E era a letra A do “alefante”.

A adoção obrigatória do método fônico reforçou o ensino centrado no professor e o tecnicismo educacional. O tecnicismo, tendência educacional que marcou o período da ditadura militar no Brasil, é caracterizado, segundo Saviani (2007), pela objetivação do trabalho pelo modelo fabril. Esta objetivação se mostrou bastante presente na adoção do método fônico, que foi instrumento para orientar e fiscalizar a ordenação e a sequenciação dos tempos na alfabetização.

Vale a pena assinalar aqui uma impressão que eu tive, mas que permanece ainda como hipótese, acerca do papel do aluno nestas práticas ao mesmo tempo tecnicistas e escolanovistas. No processo de alfabetização pautado em objetivos previamente delimitados no que tange aos tempos e sequências do ensino do código, os elementos centrais são o professor, o livro didático e o método de

alfabetização. O aluno é visto como o produto que precisa ser transformado ao longo de uma cadeia produtiva. A transformação esperada é o domínio do código. O não domínio do código denota um problema do aluno, que precisa ser resolvido mediante aula de reforço, atendimento psicológico e assistência social. Na escola onde esta pesquisa foi feita foi possível observar que os alunos com dificuldades foram encaminhados para psicólogos, assistentes sociais e aulas de reforço. Não foi cogitado, por professoras e diretora da escola, que as dificuldades dos alunos poderiam ser advindas da própria interação entre alunos e métodos de aprendizagem. Daniela, a aluna de Ana, serve aqui como exemplo. A menina, que se recusava a fazer as atividades voltadas para a codificação e decodificação, empenhou-se em ler o silabário colado em seu caderno, quando percebeu que não podia ler um livro infantil. Daniela era uma das alunas de Ana que era atendida pela psicóloga escolar e frequentava as aulas de reforço. Tal observação confirma a afirmação de Patto (1999), de que ainda hoje perduram na educação infantil os ideais “biopsicológicos” que buscam no aluno as causas do fracasso escolar.

O caso da aluna Daniela mostra o quanto, para alguns alunos, é importante o sentido do escrito. Outras situações observadas em sala de aula mostraram que os alunos, quando envolvidos em atividades significativas envolvendo leitura e escrita, superam as dificuldades de leitura provocadas pelas complexas relações entre letras e sons.

Nas aulas de Ana e Lúcia foi predominante o ensino do código. Entretanto, observou-se que as professoras buscaram dar sentido ao ensino do código, embora de modo diferenciado das propostas das teorias do letramento e das concepções interacionistas. Estas teorias e concepções enfatizam a importância da inserir a leitura e a escrita em atividades reais, interativas e significativas. Para as concepções interacionistas as crianças devem ser levadas a sentirem necessidade de ler e escrever para comunicar, expressar, interagir e obter conhecimento e prazer. Para isto, as atividades devem remontar aos empregos sociais e culturais da leitura e da escrita, como escrever uma carta, buscar informações em uma bula de remédios e dialogar com textos literários.

Embora Ana e Lúcia tenham lido aos alunos textos de literatura infantil e trabalhado alguns gêneros textuais presentes no livro *Porta Aberta*, suas propostas centraram-se no código. Mas as professoras deram sentidos ao ensino do código a partir de músicas do folclore, histórias, diálogos, anedotas e dramatizações que

remontam ao que poderíamos aqui considerar como uma cultura infantil escolarizada. Por exemplo, para ensinar as famílias silábicas, Lúcia dizia que as irmãzinhas vogais davam as mãos para a consoante sozinha. Explicou que a letra C mudava de som quando acompanhada das letras E e I porque houvera uma briga entre o C e as irmãzinhas vogais. Outro exemplo é fornecido por Ana que, nas atividades do livro *Alfabetização Fônica*, na qual os alunos deveriam preencher as palavras com as letras faltantes, fazia dramatizações para explicar cada palavra.

Por outro lado, foi visto que, muitas vezes, nos usos do livro *Alfabetização Fônica*, os alunos se furtavam de ler. Se a professora já havia explicado que o exercício consistia em completar com a letra E, os alunos simplesmente preenchiam cada espaço em branco com a letra E, ao invés de lerem as palavras.

Também é papel da etnografia educacional estabelecer relações entre o local de pesquisa e o sistema mais amplo. Nestes casos, aborda-se o fenômeno ou processo particular na localidade em relação a um contexto maior, que de certa forma a determina. Metodologicamente isto implica em complementar a informação de campo com a informação de outras ordens sociais como, por exemplo, a estrutura política educacional do país.

Foi possível observar, em Foz do Iguaçu, uma educação mínima, tanto por minimizar o conceito de leitura e escrita, quanto por desvalorizar as necessidades do ser criança.

A obrigatoriedade de adoção do método fônico aponta para um conceito minimizado de leitura e escrita. Segundo Oliveira (2010), representante do método fônico, ler é codificar letras em sons e escrever é decodificar sons em letras. Com base nesta perspectiva, as avaliações realizadas pela secretaria de educação foram todas pautadas nas leituras das fichas do livro *Alfabetização Fônica*, que traziam palavra aliterando famílias silábicas, como FOFO, AFIA, FAFÁ.

A implantação do ensino fundamental de nove anos em Foz do Iguaçu demonstra um cuidado mínimo com a infância. As crianças, ao ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental aos cinco anos de idade, e sem terem frequentado a educação infantil, foram logo submetidas ao ensino sistemático do código escrito. Não foram priorizadas as necessidades que as crianças têm de brincar e vivenciar experiências significativas, conforme aponta Kramer (2006).

Observar um ano letivo em Foz do Iguaçu deixa a clara impressão de uma educação mínima, pela qual as professoras não podem ser responsabilizadas. A

formação continuada dos professores é também mínima, o que fica evidente pelos poucos encontros que tiveram para adotar o método fônico. Ao que parece, Foz do Iguaçu está aderindo às políticas educacionais mundializadas que, pautadas em interesses econômicos, visam a redução do papel do Estado na educação, produzindo, assim, uma educação mínima.

A adoção do método fônico em Foz do Iguaçu levou a considerar as relações com as políticas mundializadas de educação mínima. Entretanto, embora o método fônico tenha sido adotado como meio de induzir a homogeneização da alfabetização, tendo em vista um conceito minimizado de leitura e escrita, as professoras apresentaram particularidades nos seus modos de fazer, apontando para os limites da homogeneização.

Apesar de adotarem os mesmos livros didáticos de alfabetização e responderem às mesmas determinações, Ana e Lúcia apresentaram práticas distintas. De acordo com Certeau (2009), as práticas cotidianas formam uma cultura ordinária, a qual se distingue de cultura de massas. A cultura de massa tende para a homogeneização e remete a uma produção em massa que simplifica modelos propostos para poder difundi-los. A cultura ordinária, ao contrário, gera a pluralização, pois, sob a aparente repetição, esconde um consumo, no qual os produtos são transformados em função de interesses e regras próprias. Sob a aparente repetição, escondem-se, no cotidiano, múltiplas formas de fazer.

Em suas práticas docentes, Ana e Lúcia tiveram de seguir as determinações da secretaria municipal de educação. No entanto, fizeram usos táticos dos livros didáticos, pois não os seguiram à risca, mas somaram as propostas impostas aos próprios saberes prévios. Através de processos de bricolagens, as professoras adaptaram o método fônico aos seus saberes prévios, unindo-os nas múltiplas formas de fazer.

Essas formas observadas confirmam a concepção de Certeau (1994), de que a análise das práticas não significa o retorno aos indivíduos, mas mostra que as relações sociais determinam seus termos. O lugar de poder permite a adoção de ações estratégicas, que se fundamentam em sistemas e discursos totalizantes. Aqueles que não estão em lugar de poder empenham ações táticas, nas quais combinam elementos heterogêneos para manterem um lugar próprio.

No caso de Ana e Lúcia, é possível observar usos distintos dos mesmos materiais didáticos. Ana alfabetizou formando palavras no silabário, sem, com isso,

deixar de utilizar os livros didáticos. Lúcia, por sua vez, alfabetizou pelo método silábico produzindo uma soletração, que se mostrou mais contraproducente no processo de aquisição da leitura e da escrita. Com isto, foi possível verificar que uma diferença sutil no modo de ensinar as sílabas produz diferenças nos resultados. A soletração é contraproducente porque a criança que soletra não lê rápido o suficiente para compreender o que leu. Disso se pode inferir que são múltiplas as formas de alfabetizar. O estudo dos fazeres cotidianos das professoras alfabetizadoras pode ajudar a melhor compreender os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Os modos como as professoras alfabetizam estão permeados pelas relações com uma cultura escolar mais ampla, a qual inclui a própria história da educação. A distinção estabelecida por Mafra (2003) entre cultura da escola, cultura escolar e cultura na escola facilitou a compreensão dos papéis desempenhados pelo livro didático nas relações entre cultura e escola no contexto da presente investigação.

Em relação à cultura na escola, percebe-se que os livros didáticos reforçam a tendência da invisibilidade das variações linguísticas e suas possíveis relações e efeitos no processo de aquisição da leitura e da escrita. No contexto de fronteira, em cujas escolas estudam crianças que apresentam em suas falas marcas do espanhol, urge debater as relações entre variações linguísticas e escrita no processo de alfabetização. Em relação ao livro didático, é preciso mais investigações para entender como se relaciona o plurilinguismo da escola com o monolinguismo do livro didático e as possibilidades e os limites de elaborar livros didáticos na perspectiva do plurilinguismo. Se os conteúdos mínimos exigidos ao final do ensino fundamental pela Prova Brasil forem adquiridos com sucesso pelos alunos de Foz do Iguaçu, os efeitos mais negativos desta proposta poderão aparecer no ensino médio. Quando realizarem as avaliações do ensino médio, os efeitos aparecerão, mas a responsabilização recairá não sobre o município de Foz do Iguaçu, que somente oferece ensino até o quinto ano. Aqui a descentralização do ensino aponta suas contradições.

Em relação à cultura da escola, percebe-se que o livro didático ocupa um importante papel na formação docente. Pelos processos de bricolagens, professores mesclam os conteúdos obtidos na formação inicial e continuada, os saberes de experiência e os livros didáticos, produzindo múltiplas formas de ensinar. Os professores simultaneamente aprendem com os livros didáticos e transformam suas

propostas a partir dos saberes prévios. Saberes arraigados são mais complementados do que substituídos por novos conhecimentos. Por este motivo, livros didáticos como os do PNLD, que portam propostas mais interacionistas de leitura e escrita e variedade de gêneros textuais, podem desempenhar a importante função de acrescentar sentido ao ensino do código.

Em relação à cultura escolar, percebe-se que as primeiras cartilhas de alfabetização, que assumiam a forma material de abecedários e silabários, permanecem arraigadas nas práticas de Ana e Lúcia. As professoras, entretanto, estão abertas a novas perspectivas pedagógicas, contanto que respondam às necessidades do cotidiano escolar. Assim como Ana e Lúcia, outros professores devem estar abertos a novas perspectivas, contanto que respondam às demandas ensino simultâneo.

A adoção obrigatória do método fônico em Foz do Iguaçu via utilização de um livro didático, bem como o discurso totalizante dos defensores deste método, suscitaram algumas reflexões e questionamentos.

Levando em consideração que os resultados desta investigação apontam para a importância do sentido do texto no processo de alfabetização, quais serão as consequências, na cultura da escola, da inserção de um método de ensino que afere primazia ao código e ao ensino de pseudo palavras?

Pode-se afirmar que o método fônico, ao ser voltado para o ensino dos sons das letras sem levar em conta as variações linguísticas e sem abarcar a leitura significativa, pode não contribuir para a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita? Aqui não se tem resposta para esta questão, pois, ao final do ano letivo, as professoras foram exitosas em ensinar a ler as listas de palavras do livro *Alfabetização Fônica*. Alguns alunos aprenderam a ler com bastante fluência os textos do livro *Porta Aberta*. Outros alunos, aproximadamente três por turma, não aprenderam a ler. Como todos os alunos de Ana e Lúcia avançarão para a leitura de textos mais complexos e para a escrita, permanece uma questão aberta.

Talvez o êxito da educação esteja diretamente relacionado aos objetivos propostos. Neste caso, o êxito do método fônico pode advir justamente da redução dos objetivos educacionais.

Pode-se considerar que um método de alfabetização que se dirige a um falante padrão desconsidera a heterogeneidade do público escolar. Neste sentido, a escola está institucionalizado um falante único, conforme o sentido de

institucionalização apontado por Dubet (1994). Quais serão as consequências futuras da incongruência entre a pluralidade de alunos e a lógica da escola? Poderá a escola, enquanto instituição, exigir a apropriação pura e simples da língua padrão pelos alunos, alijada dos sentidos interativos da leitura e da escrita?

As práticas docentes, embora não possam ser homogeneizadas, sofrem influências das políticas e conteúdos da educação cujos efeitos na cultura da escola não podem ser desprezados. As políticas educacionais atuais primam pelo investimento em insumos materiais como estratégia para modificar a escola. Neste contexto, o livro didático passa a assumir papel cada vez mais importante nas relações entre escola e cultura.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação e sociedade online**, São Paulo, v.30, n. 108, p. 799-818, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf>> Acesso em: 13/06/2010.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v.13, n. 38, p.252-409, maio./ ago. 2008.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá: EDUFMT, 2002.

AMORIM, Ivair Fernandes de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2008. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2008/amorim_if_me_arafcl.pdf>. Acesso em 15/08/2011.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. **O desenvolvimento da escrita segundo Vigotski: possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

APPLE, Michael W. Global crises, social justice, and education. In: _____. **Global crises, social justice and education**. New York: Routledge, 2010, p. 1-25.

APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 1019-1040, Jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a14v2484.pdf>> Acesso em: 12/12/2010.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado da educação no Brasil. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.36, n. 1, p. 389-402. jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a13v36n1.pdf>>. Acesso em: 08/07/2011.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e pesquisa**, Curitiba, v. 37, n.1, p. 35-51, jan./abr. 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-

71, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12/06/2011.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**. A teoria do romance. 3. ed. São Paulo: UNESP,/HUCITEC, 1986

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006

BAGNO, Marcos. **A norma culta**. Língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a05v32n3.pdf>>. Acesso em: 15/10/2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 67-79.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável. Texto, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leituras, história e história da leitura**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 529-575.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação do livro didático: para entender o Programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-69.

BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Revista educação e pesquisa online**, São Paulo, v.32, n. 2, p. 261-277, maio./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 25/07/2011.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. A escrita, irreduzível a um código. In: FERREIRO, Emília (org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 2004, p. 13-26.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. CAMPINAS, SP: Editora da UNICAMP, 2005, p.87-98.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República**

Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 03/09/2009.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 11.274. de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 25/07/2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Guia do Livro Didático 2007: alfabetização: séries / anos iniciais do ensino fundamental. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. **Alfabetização Infantil, os novos caminhos**. Brasília, 2007.

BRASIL. Guia de Livros Didáticos PNLD 2010. Letramento e Alfabetização. Língua Portuguesa. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 02/09/2011.

BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Diretoria de concepções e orientações curriculares para educação básica**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 25/07/2010.

BRASÍLIA. BUENOS AIRES. Ministerio de la Educación, Ciencia y Tecnología. Ministério da Educação. **Programa Escolas Bilingues de Fronteira**, Brasília, DF, Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Escolasfronteira_final.pdf>. Acesso em: 09/09/2011.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (org). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 25-34.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR Online**, São Paulo, n.22, p. 120-130, jun. 2006.

Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_22.pdf>. Acesso em: 13/11/2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 2003.

CALDEIRA, Ana María Salgueiro. **Saber docente y práctica cotidiana**. Un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro, 1998.

CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CAPOVILLA, Alessandra G.S; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2007.

CARBONE, Graciela. **Libros escolares**. Una introducción a su análisis y evaluación. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

CARDIN, Eric Gustavo. **Sacoleiros e “laranjas” na tríplice fronteira: uma análise da precarização do trabalho no capitalismo contemporâneo**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual Paulista UNESP, Araraquara, SP, 2006.

CARDONA, Giorgio Raimondo. **Antropología de la escritura**. Barcelona, Espanha, Editorial Gedisa, 1991.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 45-55.

CARMO, Elisabete Regina do; CHAVES, Eneida Maria. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida. **Cadernos de pesquisa on line**. n. 114, p.121-136, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a05n114.pdf>>. Acesso em: 12/01/2011.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. **Porta Aberta**. letramento e alfabetização linguística. 1º ano. São Paulo: FTD, 2008,

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa nacional do livro didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol. (1985-2007)**. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://ged1.gov.br/CapesProcessos/premio2008/968930ARQ/968930_5.PDF>. Acesso em 10/02/2011.

CASTRO, Rui Vieira de. SOUSA, Maria Lourdes Dionísio de. Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de língua portuguesa. In: _____. **Linguística e educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1998, p. 43-68.

CASTRO, Cláudio de Moura. Avaliar não é para amadores. In: SOUZA, Alberto de Mello e. (org). **Dimensões da avaliação educacional**. São Paulo: Vozes, 2005, p. 246-259.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Revista Delta**, Documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>>. Acesso em: 12/09/2011.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento escolar: uma releitura à luz vygotskiana e bakhtiniana**. São Paulo: UFJF, 2000

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano**. Morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **La cultura au pluriel**. Paris: Union Générale D'Éditions, 1974.

CHARTIER, Anne-Marie. **Enseñar a leer y escribir**. Una aproximación histórica. México: Fondo de cultura económica, 2004.

_____. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture. **Recherche et formation**, Paris, n.34, p. 41-56, 2000. Disponível em: <<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR034.pdf>>. Acesso em: 12/01/2011.

_____. A leitura e sua aquisição: modelos de ensino, modelos de aprendizagem. In: _____. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007, p. 147-184.

_____. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: _____. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007, p. 185-207.

CHARTIER, Anne Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**. Entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. Le manuel scolaire, une fausse evidence historique. **Histoire de l'éducation**, Paris, n. 117, p. 7-56, janvier./mars. 2008. Disponível em: <<http://www.cairn.info/article>>. Acesso em: 15/06/2010.

COUTINHO, Marília de Lucena. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças.** O que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2004.

COX, Maria Inês Pagliarini; SILVA, Mauro Mendes da. O texto no cenário da alfabetização: as concepções e as práticas de uma professora. **Revista de educação pública.** Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, v. 09, n. 16, p. 252-409, jun./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev16/cox.htm>>: Acesso em: 25/08/2010.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. A palavra: uma história de dissonâncias ente professores e aprendizes da escrita. In: _____ (orgs). **Cenas de sala de aula.** Campinas, SP, Mercado de Letras, 2001, p.51-80.

CRUDER, Gabriela. **La educación de la mirada.** Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto. Buenos Aires, La Crujía, 2008.

DUBET, François ; MARTUCCELLI, Danilo. **A l'école.** Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Éditions Du Seuil, 1996.

DUBET, François. **El declive de la institución:** profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.

_____. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação,** Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 17/03/2010.

_____. **Sociologia da experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2001.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, Merlin C. **La Investigación de la enseñanza, II:** métodos cualitativos y de observación. Ediciones Paidós: Barcelona, 1989, p. 195-301.

ESTEBÁN, María Teresa. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Alfabetização dos alunos das classes populares.** São Paulo: Cortez, 2001, p. 42-54.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1989.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização.** Dificuldades ortográficas. O domínio da linguagem escrita. Variedades dialetais e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2005.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Oficina de texto.** São Paulo: Vozes, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 67-91.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 162, mai. 2003. p. 27-30. Entrevista.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. Brasília, DF: INEP, 2008.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. Ensaio. **Avaliação das políticas públicas educacionais online**, Rio de Janeiro, v.17, n.64, p. 495-520, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a06.pdf>>. Acesso em: 25/06/2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Escolha de livros de alfabetização e perspectivas pedagógicas do ensino de leitura. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa. (orgs) **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2004. p. 175-199.

_____. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.44, p. 264-407, mai./ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10/01/2010.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis...** A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003,

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** III Simpósio de Educação brasileira

promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da educação, fev. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em: 16/08/2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (org). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 141-159.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tânia Maria de. Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos: a utilização do livro didático em questão. **Revista eletrônica acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 128-151, 2007. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo>>. Acesso em: 12/08/2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: ARTMED, 1993.

GARCIA, Tânia M.F. Braga. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005, p. 39-46.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOIS, Antônio. **Apostila melhora nota de alunos em SP**. Folha de S. Paulo. Caderno Cotidiano. 29/06/2010.

GUIMARÃES, Gesiel de Souza; SOUZA, Edson Belo Clemente de; A ponte internacional da amizade: as múltiplas territorialidades entre Brasil e Paraguai. **Anais XVI encontro nacional dos geógrafos**. Porto Alegre, RS, 25 a 30 de julho de 2010. Disponível em: <www.agb.org.br>. Acesso em: 12/11/2010.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Teoria & Educação. **Dossiê alfabetização história social dos saberes escolares**, Porto Alegre, n. 2, p. 65-109. 1990.

_____. Os livros escolares da Bibliothèque Bleue: arcaísmo ou modernidade? **Revista brasileira de história da educação – SBHE**, Campinas, n. 4, p. 9-47, jul./dez. 2002.

HEYNEMANN, Stephen. Avaliação da qualidade da educação: lições para o Brasil. In: SOUZA, Alberto de Mello e. (org). **Dimensões da avaliação educacional**. São Paulo: Vozes, 2005, p. 35-63.

HUNT, J. McVicker. O uso de programas pré-escolares de enriquecimento como um antídoto para a privação cultural: bases psicológicas. In: PATTO, Maria Helena Souza. (org). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997, p. 97-144.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Inep divulga os resultados do Ideb 2009**: metas de qualidade foram cumpridas. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/arquivo/10.htm>>. Acesso em: 05/07/2010.

IOSCHPE, Gustavo. A tensa relação entre famílias e escola. **Revista Veja**. Edição 2229, ano 44, n. 32, Editora Abril, ago. 2011.

JACKSON, Ph. W. **La vida en las aulas**. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

JURGENSON, Juan Luis. **Cómo hacer investigación cualitativa**: fundamentos y metodología. México: Paidós, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995, p. 15-61.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e sociedade online**, São Paulo, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 25/06/2010.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr.2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2009.

LEMLE, Míriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

LEONTYEV, A. N. **Activity and consciousness**. Trad. Andy Blundem. 1977. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon.1977.htm>> Acesso em: 21/08/2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Ana Laura Godinho. Testes ABC: proposta de governo de uma população problemática. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 11, n.1, p. 145-152, jan./jun. 2007.

LUNDGREN, U. P. **Teoría del curriculum y escolarización**. Madrid: Ediciones Morata S. L, 1992.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 109-136.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MASSINI-CAGLIARI. **O texto na alfabetização**. Coesão e coerência. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**. Reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MONARCHA, Carlos. Lourenço Filho e a Bibliotheca de educação (1927-1941). In: _____. **Lourenço Filho**. Outros aspectos, mesma obra. Campinas, SP: UNESP, Mercado de Letras. 1997, p. 27-57.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. **Piaget e a criança favelada**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSHI, Beth (org). **Livros didáticos de língua portuguesa**. Letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE, AUTÊNTICA, 2005, p. 205-237.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MORAES, Delvair Maria David de. **Professoras leitoras e formadoras de alunos leitores: relações entre trajetórias iniciais de leitura e prática docente**. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=120546>. Acesso em: 12/08/2011.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. **Teoria social e educação.** Uma crítica das teorias da Reprodução Social e Cultural. Portugal: Editora Afrontamento, 1997.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin.** Creation of a prosaics. Califórnia: Stanford University Press, 1990.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 52, p. 41-54, nov. 2000 (b).

_____. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: 1876-1994. Editora UNESP: São Paulo, 2000 (a).

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, n.5, p. 91-114, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 01/10/2011.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-410, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso em 12/10/2011.

NICOLETI, João Ernesto. **Ensino apostilado na escola pública:** tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto-SP. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2009. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2009/nicoleti_je_me_arafcl.pdf>. Acesso em: 12/08/2011.

NUNES-MACEDO, Maria do Socorro Alencar; MORTIMER, Eduardo Fleury; GREEN, Judith. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. **Revista brasileira de educação online**, Rio de Janeiro, n.25, p. 18-29, jan./abr. 2004. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 12/09/2009.

OLIVEIRA, João Batista Araújo de. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do código alfabético. **Ensaio avaliação e políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.18, n. 69, p. 669-710, out./dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 25/07/2011.

_____. Avaliação em alfabetização. Ensaio. **Avaliação e políticas públicas da educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 375-382, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27556.pdf>>. Acesso em: 12/12/2011.

OLIVEIRA, Cleiton de. A municipalização do ensino brasileiro. In: _____. **Municipalização do ensino no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 11-36.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guídio Alves de; SOUZA, Rosa Fátima de. As faces do livro de leitura. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 52, p. 25-40, nov. 2000,

PATTO, Maria Helena Souza. Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In: _____(org). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997, p. 257-279.

_____. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010365641997000100004&script=sci_artext>. Acesso em: 01/ 11/ 2011.

PAULA, Flávia Anastácio de. **Astúcias de uma professora alfabetizadora**: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola**. Administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 101-106.

PENNA, Antônio Gomes. Lourenço Filho e a história da psicologia no Brasil. In: MONARCHA, Carlos (org). **Lourenço Filho**. Outros aspectos, mesma obra. Campinas, SP: UNESP, Mercado de Letras, 1997, p. 13-25.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revista múltiplas leituras**, São Paulo, v.2, n.1, p. 51-63, jan. / jun. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas.ims/index.php/ML/article/viewFile/327/325>>. Acesso em: 12/09/2011.

PINO, Angel. **As marcas do humano**. As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMUS, Franck. **Échanges**, Paris, 2005. Disponível em: <<http://bienlire.education.fr/04-media/a-reperes.asp>>. Acesso em: 12/08/2011>. Acesso em: 12/09/2011.

REDIN, Euclides. O espaço e o tempo da criança. **Cadernos educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

REIRIS, Adriana Fernández. **La importancia de ser llamado “libro de texto”**. Hegemonía y control del currículum en el aula. Madrid, España: Niño y Dávila Ediciones, 2005.

ROCKWELL, Elsie. Teaching genres: a bakhtinian approach. **Antropology & education quarterly**, Michigan, v. 31, n. 3, p. 260-283, September 2000.

_____. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 11-26, jan./june. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 21/08/2010.

_____. La dinámica cultural en la escuela. In: ÁLVAREZ, Amélia. (Ed). **Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación.** Madrid, Espanha: Fundación Infancia y aprendizaje, 1997, p. 21-39.

_____. De Huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: _____ (org). **La escuela cotidiana.** México: FCE, 1995. p. 13-57.

_____. En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. In: _____. (org). **La escuela cotidiana.** México: FCE, 1995, p. 198-222.

_____. **La experiencia etnográfica.** Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). **Gêneros teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

ROJO, Roxane. **Falando ao pé da letra.** A constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. **A música que soa na escola:** estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte.** São Paulo, Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. La práctica y la comprensión de lo que acontece en las aulas. In: JACKSON, Ph. W. **La vida en las aulas.** Madrid: Ediciones Morata, 2010, p. 11-24.

SANTOS, Maria Elena Pires. **O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social.** 253 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP, Campinas, SP, 2004.

SANTOS, Maria Helena Pires; CAVALCANTI, Maria do Couto. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias - alunos “brasiguaios” em foco. **Revista trabalho linguística aplicada online,** Campinas, v.47, n.2, p. 430-446, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a10v47n2.pdf>>. Acesso em: 05/06/2011.

SANTOS, Adriana Alexandre de Araújo. **Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização?** Concepções e práticas dos professores ao ensinarem

o sistema de escrita alfabética. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2004. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200418725001019001P7>>. Acesso em: 10/02/2011.

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. **O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor**. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SANTOS, Heloisa Occhiuze dos. Ideário pedagógico municipalista de Anísio Teixeira. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.110, p. 104-124, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a04.pdf>>. Acesso em: 09/07/2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ademar da. **Alfabetização e escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. **As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente**. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2003.

_____. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSHI, Beth (org). **Livros didáticos de língua portuguesa**. Letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE, AUTÊNTICA, 2005, p. 185-205.

SILVA, Edimar Aparecido da. **Os caminhos e descaminhos dos usos de apostilas de empresas educativas no trabalho docente**. 3º Congresso Internacional de Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <www.isapg.com.br/2011/ciepg/>. Acesso em: 01/05/2011.

SILVA, Leila Cristina Borges. **Práticas de leitura na infância**. Imagens e representações. São Paulo: Atores Associados, 2008.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: FAPESP, Autores Associados, 2002.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português**. Roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2007.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** São Paulo: Centauro, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org) **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b, p. 17-49.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9394/96. **Revista avaliação e políticas públicas**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362004000400002>>. Acesso em: 12/08/2010.

SOUZA, Alberto de Mello e. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informação e decisão. In: _____ (org). **Dimensões da avaliação educacional**. São Paulo: Vozes, 2005, p. 90-110.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2010.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **Relações professor e livro didático de alfabetização**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.

TEIXEIRA, Edival. Um materialismo psicológico. **Revista Viver Mente & Cérebro – Memória da Pedagogia**, Rio de Janeiro, n. 02, p. 22-29, nov. 2005.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995, p. 91-117.

TFOUNI, Leda, Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Buenos Aires: Paidós, 1988.

WALSH, Daniel J; GRAUE, M. Elizabeth. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkain, 2003.

WOLCOTT, Harry F. Ethnographic research in education. In: JAEGER, Richard (ed). **Complementary methods for research in education**. Washington: American Educational Research Association, 1988, p. 187-206.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas III.** Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI. L.S. Obras escogidas II. **Pensamiento y lenguaje.** Madrid: Visor, 1993.

ANEXO 1**DECLARAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Prezada Profa. Dra. Liliana Maria Labronici

MD Coordenadora do CEP/SD

Declaramos que nós da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Os usos de materiais didáticos de alfabetização em sala de aula” sob a responsabilidade da orientadora Leilah Santiago Bufrem e sua orientada de doutorado Tamara Cardoso André nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em 20 de dezembro de 2010.

Estamos cientes que os sujeitos de pesquisa serão os alunos e professores de uma sala de aula de primeira série do ensino fundamental e que o presente trabalho deve seguir a resolução 196/96 do CNS e complementares.

Sendo o que se apresenta aproveitamos para enviar nossas cordiais saudações.

Atenciosamente,

Joane Vilela
Secretária de Educação do Município de
Foz do Iguaçu

ANEXO 2

DECLARAÇÃO DE CONFIDENCIALIDADE

CONFIDENCIALIDADE

O pesquisador assegura que o caráter anônimo dos participantes será mantido e que suas identidades serão protegidas. Os relatos de observação não serão identificados pelo nome, mas por um código. O pesquisador manterá um registro de inclusão dos alunos e professores mostrando códigos, nomes e endereços para uso próprio, bem como os formulários de **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** assinados pelos professores e pelos pais dos alunos serão mantidos pelo pesquisador em confidência estrita, juntos em um único arquivo. Asseguramos que os participantes receberão uma cópia do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**.

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

- a) Você, professor da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “Os usos dos materiais didáticos de alfabetização em sala de aula”. Pesquisas que valorizam os saberes e fazeres dos professores promovem avanços importantes em todas as áreas da educação, e sua participação é fundamental.
- b) O objetivo desta pesquisa é entender como os materiais didáticos de alfabetização, especialmente os livros didáticos enviados pelo Ministério da Educação, ajudam professor e alunos no ensino da leitura e da escrita. Não é objetivo analisar, criticar ou questionar a prática docente, mas sim os materiais didáticos de alfabetização.
- c) Caso você participe da pesquisa, será necessário permitir que eu observe suas aulas e, eventualmente, responder questionários abertos sobre os materiais didáticos de alfabetização.
- d) Espera-se que esta pesquisa traga o benefício da produção de conhecimentos que possibilitem a produção de melhores materiais didáticos de alfabetização, levando em consideração as necessidades e opiniões dos professores de alfabetização.
- e) A responsável pela pesquisa é a professora Tamara Cardoso André, a qual você poderá contatar a qualquer momento pelos telefones: 8403.52.12 ou 3525.23.83.
- f) Se você desejar, ao final da pesquisa os resultados poderão ser expressos através dos seguintes meios, a escolher: recebimento de cópia do trabalho de conclusão, exposição oral pelo pesquisador dos resultados obtidos, expressão dos resultados da pesquisa através de um curso de formação continuada aos professores da escola.
- g) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária. Contudo, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre esclarecido assinado.

- i) As observações em sala de aula e as entrevistas não estruturadas serão registradas por escrito, respeitando-se completamente o seu anonimato.
- j) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da sua responsabilidade.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Identificação do Responsável

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNOS

- a) Você, usuário da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “Os usos dos materiais didáticos de alfabetização em sala de aula”. Pesquisas que valorizam os saberes e fazeres dos professores promovem avanços importantes em todas as áreas da educação, e sua participação é fundamental.
- b) O objetivo desta pesquisa é entender como os materiais didáticos de alfabetização, especialmente os livros didáticos enviados pelo Ministério da Educação, ajudam professor e alunos no ensino da leitura e da escrita. Não é objetivo criticar, analisar ou questionar os alunos.
- c) Caso você participe da pesquisa, será necessário permitir que eu observe as aulas e, eventualmente, responder questionários abertos sobre os materiais didáticos de alfabetização.
- d) Espera-se que esta pesquisa traga o benefício da produção de conhecimentos que possibilitem a produção de melhores materiais didáticos de alfabetização, levando em consideração as necessidades e opiniões dos professores de alfabetização.
- e) A responsável pela pesquisa é a professora Tamara Cardoso André, a qual você poderá contatar a qualquer momento pelos telefones: 8403.52.12 ou 3525.23.83.
- f) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária. Contudo, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre esclarecido assinado.
- h) As observações em sala de aula e as entrevistas não estruturadas serão registradas por escrito, respeitando-se completamente o seu anonimato.
- i) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da sua responsabilidade.

- j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do sujeito de pesquisa ou responsável legal)

Local e data

Identificação do Responsável