

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

REGINA GODINHO DE ALCÂNTARA

**AS RELAÇÕES SONS E LETRAS/LETRAS E SONS EM LIVROS DIDÁTICOS DE
ALFABETIZAÇÃO (PNLD 2010): LIMITAÇÕES E DESAFIOS AO ENCONTRO DE
UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DE LINGUAGEM**

**VITÓRIA
2014**

REGINA GODINHO DE ALCÂNTARA

**AS RELAÇÕES SONS E LETRAS/ LETRAS E SONS EM LIVROS DIDÁTICOS DE
ALFABETIZAÇÃO (PNLD 2010): LIMITAÇÕES E DESAFIOS AO ENCONTRO DE
UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DE LINGUAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleonara Maria Schwartz.

**VITÓRIA
2014**

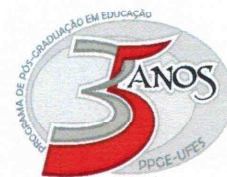
Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

A347r Alcântara, Regina Godinho de, 1969-
As relações sons e letras e letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010) : limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem / Regina Godinho de Alcântara. – 2014.
329 f. : il.

Orientador: Cleonara Maria Schwartz.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Fonética. 3. Fonologia. 4. Linguística. 5. Livros didáticos. I. Schwartz, Cleonara Maria. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
REGINA GODINHO DE ALCÂNTARA

**AS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO (PNLD 2010): LIMITAÇÕES E
DESAFIOS AO ENCONTRO DE UMA ABORDAGEM DISCURSIVA
DE LINGUAGEM**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do
Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau
de Doutor em Educação.

Aprovada em 22 de abril de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Amélia Dalvi
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Marcelo Macedo Corrêa e Castro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professora Doutora Edwiges Guiomar dos Santos Zaccur
Universidade Federal Fluminense

À **FERNANDA E PEDRO AFFONSO**, MINHAS FORTALEZAS,
MAIS QUE FILHOS... AMIGOS!
MAIS QUE AMADOS... ME ENCHEM DE AMOR!

À **MÃE TINÉIA, PAI DURVAL, IRMÃO ALEXANDRE**,
MAIS QUE COMPANHEIROS DESTA VIDA... COMPANHEIROS PARA A ETERNIDADE!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por mais esta oportunidade de estudo.

A Fernando, mais uma vez, pela atenção, carinho e tempo dedicado a nossos filhos, nesses *novos e mais longos* momentos de minha “ausência”.

À Adriana, querida filha/irmã do coração, novamente, pela ajuda e força para a realização deste trabalho e pelo amor verdadeiro e grande carinho dedicado a meus filhos.

À Patrícia, irmã do coração, por torcer por mim e pela amizade sempre reconfortante.

À Elma, irmã querida, pelo carinho sempre, em momentos diversos em que precisei de palavras de conforto e confiança.

Aos professores do PPGE/Ufes, por mais esses ensinamentos que trouxeram e trarão contribuições primordiais em minha trajetória tanto profissional quanto pessoal, possibilitando o exercício da pesquisa.

Aos colegas da turma VII do Doutorado em Educação do PPGE/Ufes, pelo conhecimento compartilhado e pela amizade saudável.

A todos os profissionais do PPGE/Ufes pela atenção e presteza de auxílio.

À professora Cleonara, pela acolhida como orientadora, pelo estímulo ao estudo e confiança em mim e em meu trabalho e pela orientação precisa e amiga.

À professora Cláudia, pelas interlocuções sempre recheadas de responsividade, pela leitura atenta de meus textos e pelas contribuições imprescindíveis a este trabalho.

À professora Maria Amélia, pela generosidade em compartilhar, como colega de turma e como professora, seu estimável conhecimento, pelo carinho a mim dispensado e pela primordial contribuição para a realização deste estudo.

Ao professor Marcelo Macedo Correa e Castro, pela presteza, generosidade e disponibilidade com que acolheu o convite para avaliar este trabalho e pelas considerações e contribuições indispensáveis à sua conclusão.

À professora Edwiges Zaccur, pelo exemplo de professora e pela generosidade e desprendimento em aceitar avaliar e contribuir com este estudo.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), pela grande aprendizagem conjunta que em muito me fortaleceu na tessitura deste texto.

A Joselma, Rosalina e Neuza, pela amizade, pelo compartilhamento de conhecimentos e pelo encorajamento mútuos.

A Nelson, pela paciência no atraso de envios dos textos e retorno o mais brevemente possível.

A todos meus colegas de trabalho, pela acolhida amiga e confortante, pela força e compreensão nos momentos finais deste estudo.

A Prefeitura Municipal de Vitória, pela concessão de licença viabilizada aos/às professores/as para continuidade dos estudos e, assim, para a qualificação da educação pública brasileira.

RESUMO

Este estudo teve como foco inicial de investigação o modo como livros didáticos de alfabetização propõem o estudo das relações entre sons e letras e letras e sons, e como essa dimensão se articula (ou não) a uma concepção de alfabetização que toma o texto como unidade de ensino. Caracteriza-se como uma pesquisa de cunho documental, trazendo para estudo produções acadêmico-científicas acerca da temática de investigação, tendências teóricas no estudo da alfabetização, o processo histórico da política de avaliação de livros didáticos no Brasil, o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – Letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009* e duas coleções de livros didáticos de alfabetização, quais sejam: *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística*; e *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística*, avaliadas e selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na edição de 2009, para o ano letivo de 2010. Assume a hipótese de que a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons trazida pelos livros didáticos de alfabetização, no contexto do letramento, por não tomar o texto como unidade de ensino, acaba por criar obstáculos para a própria compreensão dessas relações pelos estudantes. Toma como princípios teóricos e metodológicos a abordagem bakhtiniana de linguagem, bem como a concepção de alfabetização que baliza este estudo (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009). Conclui que, ao não trazer os textos (gêneros discursivos) como *enunciados*, indiferentes à alternância dos sujeitos do discurso, os livros analisados, não obstante as poucas diferenças existentes entre um e outro, que se referem mais especificamente a informações que tangem à linguística, vão ao encontro de uma concepção de linguagem como um *sistema de normas* que devem ser anteriormente internalizadas pelo estudante para que este possa proceder à leitura e à escrita. Tratam, pois, a língua materna como uma língua estrangeira ou morta, como se esta fosse estática, permanecendo imune à evolução histórica. O estudo corroborou a hipótese de investigação, uma vez que, desconsiderando e/ou desconhecendo o aspecto dialógico do enunciado, os livros analisados minimizam a possibilidade da instauração de uma abordagem discursiva de linguagem, o que incide no tratamento das relações sons e letras e letras e sons que acabam por apresentarem-se dicotomizadas do texto e seu contexto discursivo e, dessa forma, sua reflexão e sistematização pelos estudantes distancia-se de um estudo dessas relações no bojo dos aspectos sócio-históricos, ideológicos, linguísticos, estilísticos, dentre outros que perpassam seu ensino. Logo, por não propiciarem um tratamento discursivo da linguagem, pouco contribuem para um tratamento “linguístico” *adequado*, acabando por criar obstáculos para a compreensão dessas relações pelos estudantes. Entende que conhecimentos *linguísticos*, principalmente referentes às variedades linguísticas e dialetais, tornam-se importantes quando da abordagem dessas relações, entretanto, estes por si sós não garantem sua apropriação. Ressalta o necessário conhecimento por parte dos professores (e autores) acerca da abordagem linguística tomada pelo livro didático de alfabetização e o resgate da autoria docente diante do ensino da língua materna, instaurando um processo *autoral-dialógico* da produção de conhecimentos junto aos estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização. Relações sons e letras e letras e sons. Livro Didático. Linguística. Fonética. Fonologia. Texto. Gênero discursivo. Enunciado.

ABSTRACT

This study has as initial focus of investigation the way literacy textbooks propose the study of relationships between sounds and letters and letters and sounds, and how this dimension is articulated (or not) to a conception of literacy that takes the text as a teaching unit. It is characterized as a search for documentary stamp, bringing to study academic and scientific production about the theme of research, theoretical trends in the study of literacy, the historical process of the evaluation of textbooks policy in Brazil, the Quick textbook - *PNLD 2010 - literacy - Portuguese* (2009) and two collections of literacy textbooks, which are: *The School is Ours - literacy and language*, and *Open Door - literacy and linguistics*, both evaluated and selected by the National Program Textbook (PNLD), in the 2009 edition, for the 2010 school year. Assume the hypothesis that the proposed work with the sounds and letters and letters and sounds brought by literacy textbooks in the context of literacy, by not taking the text as teaching unit, ends up creating obstacles for the proper understanding of these relationships by students. Takes as theoretical and methodological principles Bakhtin's approach to language as well as the conception of literacy that guides this study (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009). Concludes that by failing to bring the texts (speech genres) as set out, indifferent to the alternation of subjects of the speech, the books analyzed, despite the few differences between them, which specifically refers to information that concern the linguistic, will meet a conception of language as a *system of rules* that must be previously internalized by the student so that he can proceed to reading and writing. Treat then the mother tongue as a foreign or dead language, as if it were static, remaining immune to historical evolution. The study confirmed the research hypothesis, since disregarding and/or ignoring the dialogical aspect of the utterance, the books analyzed minimize the possibility of introduction of a discursive approach to the language, which focuses on the treatment of sounds and letters and letters and sounds relationships that eventually present themselves dichotomized from the text and its discursive context and thus its reflection and systematization by students distance themselves from a study of these relationships in the midst of the socio-historical, ideological, linguistic, stylistic aspects, among others that permeate their teaching. Therefore, by not offering a discursive treatment of language, they contribute little to an appropriate "linguistic" treatment, eventually creating obstacles to the understanding of these relations by students. Believes that linguistic knowledge, especially relating to language and dialectal varieties become important when the approaches of these relationships happen, but these alone do not guarantee its appropriation. Emphasizes the knowledge needed by teachers (and authors) about the linguistic approach taken by the textbook and the rescue of teaching and authorship on the teaching of the mother tongue, introducing an authorship-dialogical process of production of knowledge with students.

Keywords: Literacy. Sounds and letters and letter-sound relationships. Textbook. Linguistics. Phonetics. Phonology. Text. Discursive genre. Statement.

As fronteiras de um livro nunca são bem definidas: por trás do título, das primeiras linhas e do último ponto final, por trás de sua configuração interna e de sua forma autônoma, ele fica preso num sistema de referências a outros livros, outros textos, outras frases: é um nó dentro de uma rede.

(MICHEL FOUCAULT, 1991)

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: <i>Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa (2009)</i>	143
Imagem 2: <i>Guia de livros didáticos – PNLD 2004 – Alfabetização e Língua Portuguesa (2003)</i>	144
Imagem 3: <i>Guia do livro didático – PNLD 2007 – Alfabetização (2006)</i>	145
Imagem 4: <i>Página 13 – Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa (2009)</i>	146
Imagem 5: <i>Livro A Escola é Nossa / 2004</i>	164
Imagem 6: <i>Livro A Escola é Nossa / 2007</i>	164
Imagem 7: <i>Livro Porta de Papel – Alfabetização/2004</i>	168
Imagem 8: <i>Coleção Bem-te-li / Língua Portuguesa / 2004</i>	168
Imagem 9: <i>Livro Porta Aberta / Língua Portuguesa / 2007</i>	169
Imagem 10: <i>Capa do Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística / 2010 - 1º ano</i>	174
Imagem 11: <i>Capa do Livro A Escola é Nossa – Língua Portuguesa / 2010 - 3º ano</i>	175
Imagem 12: <i>Capa do Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística / 2010 - 1º ano</i>	176
Imagem 13: <i>Capa do Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística - 2º ano</i>	177
Imagem 14: <i>Maria-Traça-Dicionário e Lanterninha – p. 3 do Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º e 2º anos</i>	179
Imagem 15: <i>Sumário – Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano – 1ª página</i>	189
Imagem 16: <i>Sumário - Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística - Unidades Introdutórias - 1º ano</i>	191
Imagem 17: <i>Sumário – Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – Textos – 1º ano- 2ª página</i>	192
Imagem 18: <i>Estudo da letra –d – Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 88)</i>	213
Imagem 19: <i>Estudo da letra –d – Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 89)</i>	214
Imagem 20: <i>Estudo da letra –d – Seção “Do meu jeito” – “Qual é o bicho?” Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística” – 1º ano (p. 90)</i>	215
Imagem 21: <i>Estudo da letra –d – Seção “Do meu jeito” – “Qual é o bicho?” Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística” – 1º ano (p. 91)</i>	216
Imagem 22: <i>Estudo da letra -d – Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística –1º ano (p. 48)</i>	218
Imagem 23: <i>Estudo da letra –d Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 49)</i>	219
Imagem 24: <i>Estudo da letra /d/ Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 50)</i>	220
Imagem 25: <i>Estudo da letra /d/ - Seção Produção Escrita - Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 51)</i>	222
Imagem 26: <i>Estudo da letra –s em final de sílaba – Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 190)</i>	228
Imagem 27: <i>Estudo da letra –s em final de sílaba – Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 191)</i>	229

Imagem 28: Estudo da letra –s em final de sílaba – Seção “Produção” – <i>Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano</i> (p. 192).....	230
Imagem 29: Estudo da letra –s em final de sílaba – Produção de cartazes - <i>Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística - 1º ano</i> (p. 193).....	232
Imagem 30: Texto “O peru de peruca” - <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano</i> (p. 120)	233
Imagem 31: Texto “O peru de peruca” - <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano</i> (p. 121)	234
Imagem 32: Estudo do texto “O peru de peruca” – <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano</i> (p. 122)	235
Imagem 33: Estudo do r (entre vogais) - <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano</i> (p. 123)	236
Imagem 34: Estudo do r (entre vogais) – <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano</i> (p. 124)	238
Imagem 35: Estudo do r (entre vogais) – <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano</i> (p. 125)	239
Imagem 36: Sumário – <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano</i> (1ª página).....	242
Imagem 37: Sumário – <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano</i> (2ª página).....	243
Imagem 38: Sumário – <i>Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano</i> (1ª página).....	244
Imagem 39: Sumário – <i>Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano</i> (2ª página).....	245
Imagem 40: A letra s – <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano</i> (p. 173).....	251
Imagem 41: A letra s – <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano</i> (p. 174).....	252
Imagem 42: Estudo do s - <i>Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística - 2º ano</i> (p. 121)	255
Imagem 43: Os sons do x – <i>Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano</i> (p. 231).....	258
Imagem 44: Os sons do x – <i>Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano</i> (p. 232).....	259
Imagem 45: Os sons do x – <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano</i> (p. 219).....	260
Imagem 46: Os sons do x – <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano</i> (p. 220)	261
Imagem 47: IPA – <i>International Phonetic Alphabet</i> – Alfabeto Fonético Internacional. Fonte: Luiz Carlos Cagliari (1992, p. 54).....	316
Imagem 48: Apresentação – <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano</i>	317
Imagem 49: Sumário – <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano – 2ª página</i>	318
Imagem 50: Sumário – <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano – 3ª página</i>	319
Imagem 51: Sumário – <i>Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano – 3ª página</i>	320

Imagem 52: Sumário – <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano – 3ª página</i>	321
Imagem 53: Sumário – <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano – 4ª página</i>	322
Imagem 54: Sumário – <i>Livro A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano – 5ª página</i>	323
Imagem 55: Sumário – <i>Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano – 3ª página</i>	324
Imagem 56: Sumário – <i>Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano – 4ª página</i>	325
Imagem 57: Sumário – <i>Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano – 5ª página</i>	326
Imagem 58: Sumário – <i>Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano – 6ª página</i>	327
Imagem 59: Edital – PNLD 2010 – página 1.....	328
Imagem 60: Edital – PNLD 2010 – página 2.....	329

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Seções apresentadas pelo livro <i>Porta Aberta</i> – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º e 2º anos.....	180
Quadro 2: Seções apresentadas pelo livro <i>A Escola é Nossa</i> – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º e 2º anos.....	181
Quadro 3: Unidades Iniciais/Conteúdos Introdutórios – Livro <i>A Escola é Nossa</i> – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano.....	190
Quadro 4: Unidades Iniciais – Livro <i>Porta Aberta</i> – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano.....	193
Quadro 5: Sumários – Primeiros Textos e Relação som e letra enfocada – Livros <i>A Escola é Nossa</i> – Letramento e Alfabetização Linguística e <i>Porta Aberta</i> – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano.....	207
Quadro 6: Sumários – Textos Finais e Relações sons e letras e letras e sons não biunívocas Livros <i>A Escola é Nossa</i> – Letramento e Alfabetização Linguística e <i>Porta Aberta</i> – Letramento e Alfabetização Linguística - 1º ano.....	224
Quadro 7: Sumários e Seção “Com que Letra” – Livros <i>A Escola é nossa</i> - Letramento e Alfabetização Linguística e <i>Porta Aberta</i> - Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano.....	246

LISTA DE SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE – Centro de Educação
- CEB – Câmaras de Educação Básica
- CES – Câmaras de Educação Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
- COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
- ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
- FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
- Fename – Fundação Nacional do Material Escolar
- INL – Instituto Nacional do Livro
- IPA – *International Phonetic Alphabet*
- IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
- MEC – Ministério da Educação
- Nepales – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PBA – Programa Brasil Alfabetizado
- Plidef – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
- PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SEA – Sistema de Escrita Alfabética
- SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
- Uepa – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” / Araraquara
- UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFF – Universidade Federal Fluminense
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar- Universidade Federal de São Carlos
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo
UNB – Universidade de Brasília
UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Usaid – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USCS – Universidade de Santa Cruz do Sul
Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina
USP/RP – Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto
UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	17
1 A EMERGÊNCIA DA TEMÁTICA DE ESTUDO	23
2 NOSSA TEMÁTICA DE ESTUDO E OS LIVROS DIDÁTICOS: A PROCEDÊNCIA DE NOSSA INVESTIGAÇÃO	34
2.1 PRODUÇÕES RELATIVAS AOS LIVROS DIDÁTICOS	35
2.2 PRODUÇÕES RELATIVAS AOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO	43
2.3 PRODUÇÕES RELATIVAS ÀS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO	56
3 UM POUCO DA HISTÓRIA: AS TENDÊNCIAS TEÓRICAS NO ESTUDO DA ALFABETIZAÇÃO E NO ENSINO DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS.....	72
3.1 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E A CONCEPÇÃO <i>EMPIRISTA</i> DE ENSINO E APRENDIZAGEM	73
3.2 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E A CONCEPÇÃO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA	77
3.3 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	81
3.4 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO.....	85
3.5 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E A CONCEPÇÃO ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DE LINGUAGEM	88
4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: A ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA NA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E A PESQUISA BIBLIOGRÁFICO-DOCUMENTAL	95
4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE MIKHAIL BAKHTIN – A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	98
4.2 A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO	103
4.3 A CONTRIBUIÇÃO DA LINGUÍSTICA.....	104
4.3.1 A fonética e fonologia: conceitos preliminares e suas implicações para a compreensão das relações sons e letras.....	105
4.3.2 As relações sons e letras e letras e sons, os estudos linguísticos e a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem	115
4.3.3 As relações sons e letras e letras e sons, a variação linguística e a ortografia	121
4.4 CATEGORIZAÇÃO METODOLÓGICA: A PESQUISA DOCUMENTAL.....	123

4.4.1 O caminho percorrido e o <i>corpus</i> investigativo.....	125
5 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL: O PROCESSO HISTÓRICO	127
5.1 O PNLD E SUAS ARTICULAÇÕES.....	131
5.2 O PNLD ATUAL: FUNCIONAMENTO, POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO E ESCOLHA.....	135
5.3 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO PNLD: OS GUIAS DE LIVRO DIDÁTICO E SUAS MODIFICAÇÕES	137
5.4 GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS – PNLD 2010 – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO/LÍNGUA PORTUGUESA - 2009.....	142
5.5 AS RESENHAS DAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLHIDAS PARA ANÁLISE.....	161
5.5.1 A resenha da coleção <i>A Escola é Nossa</i> – Letramento e Alfabetização Linguística	163
5.5.2 A resenha da coleção <i>Porta Aberta</i> – Letramento e Alfabetização Linguística	167
6 O TRABALHO COM AS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	172
6.1 APRESENTAÇÃO AOS ALUNOS	173
6.2 AS ORIENTAÇÕES DESTINADAS AO PROFESSOR.....	183
6.3 A ORGANIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO 1º ANO: OS SUMÁRIOS E SUAS UNIDADES	188
6.4 A ORGANIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO 2º ANO: OS SUMÁRIOS E SUAS UNIDADES	241
7 CONSIDERAÇÕES (FINAIS): O DIÁLOGO CONTINUA	267
REFERÊNCIAS.....	276

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho apresenta resultado de pesquisa que integra estudos desenvolvidos no campo da linguagem, pela linha de pesquisa *Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação* (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Teve como foco inicial de investigação o modo como livros didáticos de alfabetização¹, selecionados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e escolhidos pelos professores alfabetizadores no ano de 2009², propõem o estudo das *relações entre sons e letras e letras e sons*, tanto no que diz respeito às regularidades quanto às irregularidades linguísticas, e como essa dimensão se articula a uma concepção de alfabetização que toma o texto como unidade de ensino. Ao adentrarmos a questão inicial de investigação e problematizá-la, entendemos ser de primordial importância trazermos para o diálogo o discurso oficial acerca da alfabetização promovido pelo MEC, principalmente por meio do *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009*, bem como questões que tangem mais especificamente ao nosso objetivo de estudo.

Nesse sentido, entendemos que se trata de um estudo que visa à análise de abordagens de conhecimentos primordiais para a apropriação da leitura e da escrita pelas/nas crianças na alfabetização, uma vez que as relações entre sons e letras e letras e sons relacionam-se com a compreensão de nosso sistema de escrita alfabético-ortográfico, buscando, entretanto, a abordagem desse conhecimento numa perspectiva discursiva de linguagem.

Entendemos ser importante explicitar, antes de seguirmos a aspectos mais específicos da pesquisa, que compreendemos por relação “sons e letras” o processo de escritura e por “letras e sons” o processo de leitura. A adoção no título do trabalho da denominação “sons e letras e letras e sons” deve-se ao entendimento de que, na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, as relações feitas pelo aprendiz

¹ A decisão por tomarmos os livros do 1º e também do 2º anos para análise se deu por, de acordo com o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009*, esses livros serem pertencentes ao Ciclo Inicial de Alfabetização, sendo os livros a partir do 3º ano denominados de Língua Portuguesa e não mais Alfabetização.

² Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2010 – triênio 2010-2011-2012 – destinado à distribuição de livros dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º anos.

entre a pauta sonora e a escrita, muitas vezes, não correspondem a uma única unidade linguística, podendo ser tomadas palavras, sílabas, conjunto de sílabas ou fonemas.

Portanto, devido a essa linha tênue entre som-fonema e letra-grafema, no que tange à alfabetização, esclarecemos que estamos tratando de “som”, inicialmente e de forma indiferenciada, quando nos referirmos à cadeia falada e à sua sonoridade; e chamaremos de “letra” a representação escrita desse som, mesmo entendendo que, foneticamente e fonologicamente, esses termos venham a ser tratados de maneira diferenciada.

Nosso estudo traz como orientação teórico-metodológica a abordagem sócio-histórica na pesquisa em ciências humanas, buscando dialogar, principalmente, com as contribuições do teórico russo *Mikhail Bakhtin e seu Círculo*. Nessa perspectiva, tematiza a linguagem enquanto processo de interação verbal, entendendo que sua abordagem deve considerar o contexto histórico e social em que se efetiva, trazendo, assim, a noção de *enunciado* como o principal *conceito* para o entendimento da investigação que desejamos.

Tomamos como *corpus* duas coleções de livros didáticos de alfabetização – 1º e 2º anos– selecionados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na edição de 2009, para o ano letivo de 2010. Trata-se das coleções: 1) *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* (Editora Scipione); e 2) *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* (Editora FTD). As duas obras apresentam recorrência de seleção em Guias anteriores (2007 e 2004)³; possuem significativo número de escolhas pelos professores no ano de 2009, respectivamente, em 6º e 1º lugar, e apresentam avaliações diferenciadas nos três últimos Guias (2004, 2007 e 2009), satisfatórias e não satisfatórias. Os critérios utilizados para a seleção das coleções serão mais bem explicitados em seção posterior, conforme quadros em anexo.

³ O livro didático *Porta Aberta* não aparece com essa denominação na edição do PNLD 2004, entretanto, encontramos no Guia correspondente a obra *Bem-te-li* (coleção de Língua Portuguesa), das mesmas autoras e, mesmo não constando no referido Guia, temos evidências da circulação, nesse ano, do livro de alfabetização *Porta de Papel, que traz as duas autoras do livro Porta Aberta dentre os três nomes* de sua autoria. Logo, o livro *Porta de Papel* é a obra correspondente, na época, ao livro *Porta Aberta - Alfabetização*, daí entendermos pertinente o enfoque da última obra, bem como sua análise.

O recorte no sentido do estudo das relações sons e letras e letras e sons a partir das propostas contidas em livros didáticos se deve, dentre outros fatores, ao fato de esse recurso permanecer, ao longo da história da educação em nosso país, de maneira recorrente relacionado às práticas de ensino, pois, como nos explicita Bezerra (2005, p. 35), “[...] principalmente na sala de aula, constitui-se se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras”. Ao encontro dessa perspectiva, Bittencourt (2008, p. 13) enfatiza:

Na prática, o livro didático tem sido utilizado pelo professor, independentemente de seu uso em sala de aula, para preparação de ‘suas aulas’⁴ em todos os níveis da escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial na elaboração de exercícios ou questionários [...].

Considerando-se que o Plano Nacional do Livro Didático foi implementado na década de 1980 e a partir de 1993, com o Plano Decenal de Educação para Todos, assistimos a uma nova reconfiguração do programa, culminando com a institucionalização do primeiro Guia de Livros Didáticos, em 1996⁵, a mesma autora ressalta que, “[...] a escolha do livro a ser adquirido pelo governo para as escolas tem sido, nos últimos anos, outro aspecto polêmico e controverso, assim como todo processo de avaliação que o MEC tem realizado por intermédio do PNLD [...]” (BITTENCOURT, 2009, p. 13). Logo, tendo em vista, também, as considerações tecidas, entendemos ser pertinente e relevante o desencadeamento de nossa pesquisa tendo em vista o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009*, tomando como *corpus* o cotejo das duas coleções de obras didáticas anteriormente expostas.

Assim, em seus desdobramentos, tendo em vista os estudos realizados e, principalmente, nossa trajetória profissional e acadêmica, à qual buscamos dar visibilidade na primeira seção de nosso trabalho no sentido de demonstrarmos e problematizarmos o mote e a emergência de nossa busca, nosso estudo apresentou

⁴ Grifos da autora.

⁵ No segundo semestre de 1996, institucionalizou-se o *Guia de Livros Didáticos de 1.ª a 4.ª séries* (MEC, 1996), elaborado pelo MEC através da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e do Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (CENPEC), que passou a servir de “base” aos professores para a escolha e adoção dos livros didáticos.

como temática central de pesquisa a seguinte questão: *a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons apresentada pelos livros didáticos analisados facilita ou cria obstáculos para a compreensão dessas próprias relações pelos estudantes?*

Em seguida, buscando a fertilidade e a pertinência de nossa investigação, com a segunda seção, tivemos como objetivo a abordagem do que tem sido produzido no âmbito da pesquisa acadêmico-científica acerca de nossa questão de estudo. Incidimos nossa busca, primeiramente, nos livros didáticos de maneira geral no sentido da visibilidade da produção acerca desse *objeto/fonte* e, em seguida, passamos ao enfoque dos estudos que tematizam os livros didáticos de alfabetização.

Essa seção, não obstante, de certa forma, também encontrar-se diluída no corpo de todo o texto, corroborou a procedência de nossa questão de pesquisa e, associada aos estudos teóricos que já vínhamos realizando, possibilitou-nos a assunção de nossa hipótese de pesquisa de que *a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons trazida pelos livros didáticos de alfabetização (PNLD – 2010), no contexto do letramento, acaba por criar obstáculos para a própria compreensão dessas relações pelos estudantes*, daí não prescindirmos de seu enfoque.

Com a terceira seção, intentamos trazer um pouco da história da alfabetização no Brasil no sentido de evidenciar as tendências teóricas no estudo da alfabetização, bem como as concepções que as balizam, com vistas a tornar claro o atual contexto educacional, em que os termos *letramento* e *alfabetização linguística* se fazem presentes enquanto políticas públicas educacionais, principalmente quanto ao PNLD 2010.

Por meio da quarta seção, nossa hipótese de pesquisa foi estudada e aprofundada à luz dos princípios teóricos e metodológicos que nortearam nosso estudo, já explicitados anteriormente. Assim, trouxemos a Perspectiva Dialógica de Linguagem (Mikhail Bakhtin) com o objetivo de apresentar, principalmente, a concepção de linguagem que fundamentou nosso estudo, buscando a compreensão e o delineamento de conceitos importantes dessa abordagem como: texto, enunciado,

gênero discursivo e discurso, dentre outros, que se fizeram imprescindíveis quando de nossas análises. Por conseguinte, delineamos nossa concepção de alfabetização baseada em Gontijo (2005, 2008) e Gontijo e Schwartz (2009), a qual também contribui para clarificar e referendar nosso estudo.

Caracterizamos, ainda nessa seção, o tipo de pesquisa por nós utilizado, a análise documental, e demos a conhecer nossas fontes de análise, bem como as etapas que se evidenciaram em nosso trabalho.

Enfatizamos também que, para o desenvolvimento desta pesquisa, entendemos ser procedente o enfoque de questões concernentes aos estudos da linguística, mais detidamente nos campos da fonética e da fonologia, no que tange, principalmente, às variedades linguísticas e variantes dialetais com relação ao tratamento das relações entre sons e letras e letras e sons. Portanto, trouxemos alguns apontamentos de teóricos dessas áreas, em especial daqueles que se detiveram a tematizar a alfabetização, buscando o diálogo desses autores com o que nos apontavam os documentos oficiais e os livros em análise, tendo em vista, principalmente, o termo “alfabetização linguística”⁶ e os princípios teóricos que balizaram nosso estudo. Esses estudos também se encontram diluídos nas análises dos livros didáticos de alfabetização por nós privilegiados.

Na quinta seção, objetivando o *corpus* documental que buscamos analisar, discorreremos, de maneira breve, acerca do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), sua história e sistematização da avaliação dos livros didáticos no Brasil, assim como sobre o processo de escolha desses livros e as transformações ocorridas nos Guias até o PNLD 2010. Trouxemos, posteriormente, o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009*, com as 19 coleções apresentadas, além de seus critérios de avaliação. Em seguida, apresentamos, especificamente, as coleções por nós selecionadas.

⁶ Destacamos que a expressão “o letramento e a alfabetização linguística”, como enfatizado posteriormente, aparece no texto do *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009* com o papel de eixo orientador, tanto das reorganizações curriculares, quanto da formação docente continuada e das avaliações oficiais; sendo que o termo “alfabetização linguística” aparece no título de doze das dezenove coleções aprovadas nessa edição do PNLD.

Na sexta e última seção, procedemos às análises dessas coleções em sua materialidade, buscando o cotejo entre elas e os referenciais teóricos trazidos, intencionando, assim, trazeremos à tona aspectos relevantes no que tange a nossos questionamentos iniciais, bem como a outros que surgiram ao longo do trabalho.

Entendemos que tem sido dado à dimensão das relações sons e letras e letras e sons grande enfoque ao longo da história da alfabetização no Brasil. Assim, compreendemos que a possibilidade da abordagem dessas relações e seu recorte no livro didático, em tempos em que o termo “letramento” passou a fazer parte tanto de documentos oficiais que legislam sobre o ensino da língua materna em nosso país quanto do próprio *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009*, em coexistência com o termo “alfabetização linguística”, faz-se relevante, uma vez que buscamos a possibilidade da problematização desses conceitos em consonância com nossa temática de pesquisa, tendo em vista os vários aspectos que perpassam a escolha, produção e utilização dos livros didáticos de alfabetização.

Nessa perspectiva, enfatizamos que nossa questão de estudo, mesmo tendo sido apresentada, é retomada, também, em cada seção com o intuito de podermos problematizá-la tendo em vista a especificidade de cada aspecto abordado, entendendo, assim, a complexidade de estudo que as relações sons e letras e letras e sons necessitam demandar.

1 A EMERGÊNCIA DA TEMÁTICA DE ESTUDO

Começo me perguntando: como apresentar um trabalho que procura se tecer pelos fios da pesquisa e da ação docente? [...] Quero começar baixo e devagarinho, contando como nasceu a vontade de fazer [...]. E adianto – para que bem me entendam – que este trabalho contém antes um percurso que um ponto de chegada. Ele é um movimento. Um movimento que resulta de várias trajetórias [...] (KRAMER, 1998, p. 09).

É interessante perceber como alguns textos parecem tão nossos quando os ouvimos ou lemos e, assim, os tomamos em falas e escritas, pois entendemos que não haveria como nos exprimir melhor. Portanto, é impossível não conceber a característica dialógica da linguagem e é nessa perspectiva que segue este escrito – diálogo com o passado, conosco mesmos, com outros textos considerados de extrema importância e que em nada apresentam neutralidade, uma vez que a reciprocidade entre o eu e o outro é presença concreta. Assim, é no aspecto dialógico, com o estabelecimento “[...] da *real unidade* da comunicação discursiva – o enunciado [...] (BAKHTIN, 2003, p. 274)”, que pretendemos reconhecer este texto, acreditando, pois, que a réplica virá e, assim, a dialogia terá sua continuidade, numa alternância de vozes.

Nesse sentido, entendemos que fazer emergir nossas histórias vividas e, em certo sentido, tecer narrativa com/sobre o vivido, pode nos fazer entender e sermos entendidos em nosso “fazer pesquisa”. É, portanto, com essa intenção que fazemos transparecer parte de nossa trajetória profissional e acadêmica no sentido de se “constituir uma rede na qual se assenta o dom de narrar” (BENJAMIN, 1983, p. 64) e, dessa forma, tornar mais claro o caminho percorrido tendo em vista nosso objetivo de pesquisa, como também termos nessa narrativa a possibilidade da troca, da reciprocidade por meio da “experiência individual e coletiva”.

Iniciamos nossa prática docente lecionando para o 1º ano do então ensino de 1º grau⁷ de uma escola particular e tradicional do município de Colatina-ES, após o término do curso de Magistério, correspondente ao 2º grau, em 1987. Por mais três anos trabalhamos como professora alfabetizadora para, no último ano do Curso de

⁷ O ensino primário e o ensino médio passaram a se denominar Ensino de 1º Grau e Ensino de 2º Grau com a Lei n. 5.692/71, que modificou a Lei n. 4.024/61. O ensino fundamental somente foi regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 (Lei n. 9394/96), e sua origem remonta ao *Ensino de Primeiro Grau*, que promoveu a fusão dos antigos curso primário (com quatro a cinco anos de duração) e curso ginásial (com quatro anos de duração), este último considerado, até 1971, ensino secundário (SAVIANI, 1999).

Letras, ingressamos como professora de Língua Portuguesa no ensino público, continuando, porém, o trabalho concomitante em instituição privada. Esse início na trajetória profissional docente fez-nos vivenciar questões imprescindíveis em relação não apenas à educação escolar de maneira geral, mas também a questões pertinentes ao ensino inicial da leitura e da escrita, que se constituíram no mote inicial de nossas indagações, leituras e posteriores pesquisas tanto no sentido do “ser docente” quanto do “fazer-se docente”, e daí à formação necessária para esse fazer.

A mudança para a capital do estado e a experiência primeiramente em escolas particulares e, em seguida, na Rede Municipal de Educação de Vitória-ES, na qual ingressamos por meio de concurso público, no ano de 1995, como professora de Língua Portuguesa, instigou-nos a continuar buscando respostas, ou melhor, alternativas para o então ensino público, principalmente no que dizia respeito à apropriação e aprendizagem da língua materna.

Ao participarmos da Comissão de Reestruturação da Proposta Curricular do Município de Vitória, na disciplina de Língua Portuguesa, no ano de 2004⁸, as questões relativas ao ensino e aprendizagem da língua materna *borbulhavam* em nossa mente, o que nos fez entender a necessidade de buscar novos estudos para que as ideias então colocadas naquele documento tivessem maior entendimento.

Tendo em vista que nosso curso de especialização em Planejamento Educacional, realizado em 1994, pouco contribuiu com respostas para tais questionamentos, que, como indicamos, já pairavam na época, veio o desejo de cursar o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, no sentido de seguir ao encontro de tal demanda, referida, principalmente, à apropriação de nosso sistema de escrita e seus consequentes usos pelo aluno em sua vida escolar e fora dos muros da escola e, nessa perspectiva, à questão da oralidade e da escrita e seus inter-relacionamentos, mediante os sentidos produzidos pela leitura e pela escrita.

⁸ Os estudos para a reestruturação das Diretrizes Curriculares do município de Vitória-ES tiveram início a partir do 2º semestre de 2001 pelos professores participantes do Programa de Formação Continuada do Município (PCNs em Ação), sendo oficialmente terminado no ano de 2004. O documento foi elaborado por equipes de especialistas assessorados por professores do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, nas diferentes áreas que compõem a Base Nacional Comum. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_ens_fund_dir_curriculares.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2012.

Logo, ser aprovada e, conseqüentemente, ter a oportunidade de cursar o Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/Ufes), iniciado no ano de 2004, foi a *porta* que se abriu para o conhecimento, mediante o estudo, a pesquisa e a orientação precisa, por meio da qual pudemos encontrar respostas pertinentes para questões outrora muito indagadas e pendentes.

O contato com *novos* referenciais teóricos focados na perspectiva da linguagem como interação verbal, em que o *outro* desempenha papel fundamental na constituição do significado, foi primordial para o enfoque no que se refere às modalidades oral e escrita da língua. Tendo em vista tais estudos e constatações, nossa dissertação de Mestrado (GODINHO, 2006) teve como principal objeto de pesquisa investigar *se o estudo das relações entre oralidade e escrita, associado ao estudo dos gêneros discursivos, exercia algum efeito sobre o processo de “tomada de consciência” dos modos de funcionamento da língua, em seus aspectos microlinguísticos*⁹.

Em nossa pesquisa no curso de Mestrado, as modalidades oral e escrita da língua foram tomadas não como instâncias estanques e dicotômicas, uma vez que ambas são reconhecidas como pertencentes ao mesmo sistema linguístico. No enfoque dessas relações, tais modalidades foram tratadas no sentido de um *continuum*, em que as suas especificidades são dependentes do gênero discursivo a ser trabalhado, tendo em vista a situação de comunicação.

Assim, utilizamos como referenciais a Perspectiva Dialógica da Linguagem (BAKHTIN, 1992, 1993, 2003), a Perspectiva Histórico-Cultural na Psicologia (VIGOTSKI, 2001) e a Relação não dicotômica entre oralidade e escrita (MARCUSCHI, 2004; FÁVERO et al., 2005). Tais referenciais privilegiam o texto como unidade básica para o ensino e a aprendizagem da língua e referenciam à

⁹ Ao nos referirmos aos aspectos microlinguísticos, estamos remetendo-nos às convenções que regem o funcionamento da escrita da língua portuguesa e, assim, às unidades mínimas da linguagem, aquelas ao nível do fonema e da *sílaba*, como a segmentação de palavras e a ortografia, sem desconsiderar, entretanto, as variedades linguísticas e dialetais trazidas pelos alunos, bem como o texto e seu contexto de produção.

linguagem, tanto oral quanto escrita, um *status* de relevância no sentido de seu contexto de produção, tendo em vista o(s) interlocutor(es) ao(s) qual(is) se destina(m). Portanto, desviou-se o foco de estruturas abstratas e descontextualizadas para o uso da língua em (con)texto, no qual as modalidades oral e escrita encontram-se imbricadas (GODINHO, 2006).

Nosso *corpus* constituiu-se de 161 textos e teve como foco o trabalho feito com a linguagem oral e escrita e o impacto que o mesmo provocou na escrita dos alunos, tomando as atividades de *transcrição* e as de *transformação/retextualização*, consideradas por Fávero et al. (2005) e Marcuschi (2004) e, também, a atividade de *reescrita*, para o desenvolvimento de nossas atividades em sala de aula. A pesquisa evidenciou a pertinência do trabalho com os gêneros discursivos articulado às relações entre oralidade e escrita, tendo em vista a eficácia das atividades de transformação e reformulação do texto, bem como a consideração do tratamento da oralidade em sala de aula como um ponto de partida para reflexões mais aprofundadas sobre a língua e seu funcionamento (GODINHO, 2006).

Por meio dessa pesquisa, intencionamos mostrar que escrita e fala possuem especificidades, semelhanças e diferenças, como também modos próprios de enunciação, o que nos remete à consideração de que a escrita não é a representação exata da fala, pois, ao passarmos desta para aquela, precisamos considerar o que é preciso ser reestruturado para que o gênero discursivo produzido na escrita permita um efeito de sentido semelhante àquele explicitado na fala. A visão não dicotômica de oralidade e escrita veio ao encontro da necessidade do trabalho, em sala de aula, com a língua falada pelo aluno e por sua comunidade, no sentido do respeito às diversidades linguísticas e da adequação da linguagem às diversas situações de comunicação a que somos expostos cotidianamente (GODINHO, 2012).

Nessa perspectiva, nossa pesquisa de Mestrado levou-nos a problematizar questões imprescindíveis que concorreram para nossa atual pesquisa, como: a) a não apropriação de conhecimentos essenciais à leitura e escrita ainda perdurando na *segunda etapa* do ensino fundamental (em nosso caso, a 5ª série, atual 6º ano); b) a importância da intervenção/mediação, principalmente do professor, no que diz

respeito ao ensino das unidades menores da língua, no sentido de atentar para os sentidos produzidos pelos aprendizes no momento da “escolha” de certas *grafias* em detrimento de outras; c) a influência da variedade linguística usada pelo aluno em seus escritos, bem como a sua própria dificuldade quanto à escrita convencional; d) a necessidade de um trabalho orientado, nos anos iniciais, no que tange à dimensão das relações entre os sons da fala e nosso sistema de escrita articulado ao trabalho de leitura e produção de textos.

Em face das considerações tecidas em nosso estudo no curso de Mestrado, percebemos a necessidade de pesquisas que venham ao encontro do trabalho do alfabetizador, no sentido de proporcionar-lhe aportes teóricos e práticos para o trabalho cotidiano de alfabetizar. Desse modo, entendemos ser pertinente, no curso de Doutorado, dar continuidade à pesquisa por nós desenvolvida no curso de Mestrado, deslocando, porém, o foco da investigação para o campo da alfabetização, agora, mais especificamente, voltado para a dimensão que se refere às relações entre sons e letras e letras e sons.

Como narrado, a trajetória percorrida no curso de Mestrado foi primordial na constatação da necessidade do desenvolvimento da pesquisa que realizamos. Todavia, acrescida a essa enriquecedora experiência, a participação em dois Projetos de Formação para professores alfabetizadores¹⁰ também se configurou como condição básica no que se refere ao direcionamento de nossos estudos, principalmente mediante questionamentos quanto ao *que fazer* com a linguagem que o aluno trazia para a escola, tendo em vista os conhecimentos específicos de nosso sistema de escrita. Nesse prisma, compreendemos que pesquisas que venham ao encontro dessas indagações podem auxiliar os professores alfabetizadores no sentido do fornecimento de subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com a língua materna em sala de aula.

¹⁰ Alfabetização no ensino fundamental de nove anos – município de Cariacica-ES (2006) e Alfabetização: teoria e prática – todo o estado do Espírito Santo (2008 e 2009).

O curso de formação *Alfabetização: teoria e prática*¹¹, do qual tivemos o privilégio de fazer parte como formadora, nos anos de 2008 e 2009, chamou-nos a atenção para um dado primordial que passou a nos instigar desde então, apesar de em nossa prática já termos convivido com tal questão: *a escolha e o uso do livro didático*.

O referido curso de formação de professores alfabetizadores, que aconteceu sob a coordenação acadêmica e operacional da Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo e da Prof.^a Dr.^a Cleonara Maria Schwartz, respectivamente, constituiu-se em importante iniciativa no campo da alfabetização, agregando esforços da Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (Sedu) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito¹². Teve como objetivo principal “[...] subsidiar o trabalho de formação desenvolvido com os professores que atuam nas redes estadual e municipais de ensino do Espírito Santo” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 09) e, assim, proporcionar-lhes reflexões teórico-metodológicas sobre conhecimentos específicos da alfabetização.

Considerando o objetivo principal do curso, os então novos livros didáticos de alfabetização escolhidos pelos professores alfabetizadores, em ano anterior, com vistas aos critérios de escolha apresentados no *Guia do livro didático 2006 – Alfabetização – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PNLD 2007*, não poderiam deixar de se apresentar como pauta de reflexão em nossos encontros.

Ao trazermos o referido Guia para discussão com as professoras¹³, tomamos os critérios utilizados por esse *catálogo* para apresentação dos livros. No ano de 2006, em especial, esse documento não mais se utilizou de menções¹⁴ para apresentar os livros didáticos de alfabetização, dividindo-os em três blocos distintos: 1º) “[...] livros

¹¹ O curso *Alfabetização: teoria e prática* congregou, na sua realização, pesquisadores titulados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da linha de pesquisa Educação e Linguagens.

¹² O Nepales, sob a coordenação atual das professoras Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz, constituiu-se em espaço privilegiado para discussões acerca da alfabetização, leitura e escrita, com relação tanto aos aspectos teóricos quanto aos aspectos metodológicos, possibilitando a pesquisa e a socialização de conhecimentos relativamente a esse campo no âmbito de todo o estado do Espírito Santo e, também, em nível nacional.

¹³ Quando utilizamos o termo “professoras”, fazemos referência a turmas formadas por profissionais do gênero feminino, utilizamos “professores” quando nos referirmos genericamente a todos os educadores.

¹⁴ Recomendado (REC – ** – 2 estrelas), Recomendado com ressalvas (RR – * – 1 estrela) e Recomendado com distinção (RD – *** – 3 estrelas).

que abordam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento (21 livros); 2º) “[...] livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento (21 livros); e 3º) livros que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita (10 livros)¹⁵.

No entanto, ao apresentarmos e discutirmos acerca dos livros didáticos escolhidos no ano anterior ao curso (PNLD 2007) e dos referidos materiais que os apresentaram, observamos que muitas das professoras formandas tinham conhecimento restrito acerca tanto de tais documentos quanto dos critérios que subsidiaram a seleção e a divisão dos então livros didáticos de alfabetização em blocos. Esse fato instigou-nos, uma vez que esses documentos estavam ou deveriam estar em circulação nas escolas e seu conhecimento e estudo por parte dos professores alfabetizadores seria basilar no que concerne à escolha dos livros didáticos. Isso nos levou à reflexão e à problematização de questões fundamentais acerca de todo o contexto sócio-político-cultural e ideológico que perpassa a produção, circulação, escolha e uso dos livros didáticos nas escolas, bem como de posicionamentos diversos perante esse *objeto cultural*. Ao encontro de nossas reflexões, antecipando o que nos colocam alguns estudos que visaram a investigar o processo de escolha do livro didático e o(s) uso(s) do(s) Guia(s), localizamos dados importantes no que diz respeito aos saberes/fazer dos professores.

Val (2002, p. 09)¹⁶, em artigo que tematiza as escolhas, relativas ao PNLD 2001, dos livros didáticos de alfabetização pelos professores, aponta, tendo em vista pesquisa empreendida:

Especificamente quanto ao envolvimento dos professores com o Guia, constatou-se que em apenas 10 escolas (42%), menos da metade do total, havia algum docente que declarou conhecê-lo: num universo de 149 professores entrevistados, só 18 (12%) consideram que conhecem o Guia. Os motivos alegados para esse acentuado e surpreendente distanciamento da publicação especialmente produzida pelo Ministério da Educação para fundamentar o processo de seleção de livros didáticos pelos professores foram: a) a dificuldade de acesso e a falta de informação no interior da própria escola; b) a falta de tempo do profissional; c) a exigüidade do prazo entre a chegada do Guia e a definição da escolha; d) o pequeno número de exemplares entregues a cada escola, o que dificulta a sua circulação entre os docentes.

¹⁵ Essa divisão será retomada, em capítulo posterior, de maneira mais criteriosa e detalhada.

¹⁶ Artigo apresentado na 25ª ANPED – 2002 sob o título “Os processos e critérios subjacentes à escolha de livros didáticos nas escolas públicas do país”.

Dessarte, a autora enfatizou que o processo de escolha de livro didáticos estava acontecendo em direção oposta àquela planejada pelo PNLD, pois “[...] o Guia tem função limitada e distorcida, e o fator efetivamente decisivo na seleção e encomenda de livros didáticos é a influência das editoras nas escolas e nas redes de ensino” (VAL, 2002, p. 10).

Ao encontro do que afirma Val (2002), Batista (2004), em pesquisa por meio da qual buscou certificar-se do uso ou não dos livros didáticos recomendados pelo PNLD 2001, evidenciou que os professores, muitas vezes, em vez de buscar o Guia como base de consulta para a escolha do livro didático, acabavam por analisar diretamente o livro, o que tendenciava a uma escolha com as menções mais baixas.

Em estudo mais atual, Cassiano (2007) teve como intuito investigar como se deu a implementação do PNLD no Brasil de 1985 até o ano de 2007 e, nesse sentido, enfatiza quais foram as alterações ocorridas no mercado brasileiro dos livros escolares nesse período. Utilizando-se de levantamento bibliográfico e documental, Cassiano (2007) ressalta fatos primordiais que acabam por perpassar nosso atual estudo. A autora acentua que o programa de avaliação de livros didáticos no Brasil (PNLD), sem dúvida, mostrou consideráveis avanços tendo em vista a consolidação efetiva desse programa, entretanto, ressalta três aspectos que necessitam ser considerados quando da análise e consulta do PNLD e, também, quando da análise dos livros didáticos de alfabetização. Sobre esses aspectos, expõe Cassiano (2007, p. 206) que

[...] a dita democracia desse programa brasileiro deve ser analisada com ressalvas, ao menos pelos três motivos [...]: inicialmente, por ter sido elemento essencial para a implementação nacional de uma reforma curricular num país de proporções do Brasil; em segundo lugar, porque a produção científica que legitima o programa advém, majoritariamente, de sujeitos envolvidos nas esferas governamentais por meio da avaliação dos livros adquiridos pelo governo; e, finalmente, porque [...] o discurso do professor foi silenciado.

Nesse contexto, Cassiano (2007) salienta que a justificativa de que o descompasso entre a escolha dos professores e a avaliação feita pelo PNLD seja entendida pela “malformação do professor é por demais reducionista”, uma vez que esse descompasso pode ser visto em termos de metodologias (usadas de um lado pelos critérios que balizam a avaliação dos livros didáticos e de outro por aquelas usadas

pelos docentes em sala de aula), pois se a reforma vem com a ruptura, o docente acaba por desenvolver suas práticas com vistas a uma continuidade (CASSIANO, 2007).

A autora pontua que não pode passar despercebida a evidente contradição que incide em dados oficiais (Saeb, Enem, Pisa), que indica que, apesar de nosso país possuir um dos maiores programas de aquisição e distribuição de livros didáticos do mundo, o Brasil “não é um país de leitores” e, ainda que as pesquisas do BNDES apontem para uma “[...] crise no ramo dos livros, somos um excelente mercado para as editoras de didáticos, em decorrência dos números da educação brasileira e da compra governamental” (CASSIANO, 2007, p. 206). Nesse viés, a autora traz a questão do “oligopólio” no setor dos livros didáticos no Brasil, que passou de empresas familiares a grandes grupos empresariais. O trabalho de Cassiano (2007) será retomado neste estudo quando do enfoque específico do PNLD devido às importantes contribuições trazidas pela autora.

Dando continuidade ao curso de nossa problematização, trazemos, novamente, Batista (2012), que, por meio de exposição recente, ressalta uma desarticulação entre as políticas públicas em educação do MEC, principalmente no tocante ao livro didático e às avaliações promovidas por esse Ministério, pois, para ele, a avaliação tenderia a evidenciar “[...] um ponto de vista teórico, excessivamente alheio ao uso do livro em sala de aula; por outro lado os docentes tenderiam a optar por aquelas obras menos inovadoras e recomendadas com ressalvas” (BATISTA, 2012, p. 15) (mesmo tendo a menção sido eliminada do Programa).

Na perspectiva desses estudos, menos e mais recentes, acreditamos que pesquisas que visem ao maior entendimento dos livros didáticos de alfabetização, no sentido de deles depreender conteúdos, conceitos, concepções e, conseqüentemente, metodologias, tendo em vista sua melhor compreensão pelo professor alfabetizador, podem ser relevantes no que tange à alfabetização em nosso país e, conseqüentemente, no que se refere ao nosso objetivo de pesquisa, as relações sons e letras e letras e sons, pois entendemos que, para a melhor formação docente, são necessários esforços em direção a esse desvelamento. Nesse tocante, corroboramos o que expõe Munakata (2001, p. 93), que afirma:

Enquanto o ‘descompasso entre as expectativas do PNLD e a dos docentes’ for entendido como descompasso de mão única, isto é, como incapacidade do professor em relação à sapiência do PNLD, não haverá propostas de formação docente que consigam levar em conta as potencialidades, a criatividade e a autonomia dos professores. Estes continuarão, como sempre, sendo vistos como um ‘mal necessário’, ‘coxos por formação’¹⁷, eternamente deficientes a requerer muletas, ao mesmo tempo que constituem item indispensável para ornar estatísticas eleitoreiras.

Assim, a confluência dos resultados de nossa pesquisa de Mestrado, bem como os questionamentos acerca da apropriação da leitura e da escrita, oriundos de experiências e reflexões várias, levaram-nos a problematizar qual o tratamento dado às relações sons e letras e letras e sons nos livros didáticos de alfabetização, em contexto dos termos “letramento” e “alfabetização linguística” (PNLD 2010), instigando-nos a questionar *se a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons apresentada pelos livros didáticos analisados facilita ou cria obstáculos para a compreensão dessas próprias relações pelos estudantes*. Pois, se, na pesquisa de Mestrado, tomamos primeiramente o texto e dele partimos para o estudo das unidades menores da língua e os sentidos que estas se faziam configurar nos gêneros discursivos produzidos pelos alunos, ensejamos, agora, em pesquisa atual, buscar compreender o motivo de essas mesmas unidades representarem o mote do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental e, ainda, se apresentarem como dificuldade de conhecimentos para alunos e, também, professores no que diz respeito ao *ensinar e aprender*.

Dessa forma, por meio da conjugação da reflexão sobre nossa prática docente com os resultados da pesquisa empreendida, bem como com a questão da escolha do livro didático de alfabetização, fator determinante para a *eleição* de nossa fonte de pesquisa, que nos chamou a atenção principalmente desde a referida formação de professores, depreendemos a procedência no sentido do alinhamento de nossa atual pesquisa sobre o trabalho com as relações sons e letras e letras e sons tendo em vista os livros didáticos de alfabetização mencionados, em contexto do *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009*.

¹⁷ Grifos do autor.

Entendemos, pois, que o aprofundamento dos estudos, no que toca à apropriação da leitura e da escrita, nos instiga a pensar nos materiais que circulam na escola e que fazem, dessa forma, parte da cultura escolar e são utilizados por professores, alunos e demais agentes inseridos nesse contexto educacional, como os livros didáticos e seus respectivos apêndices destinados ao professor. Nesse sentido, trazer os livros didáticos de alfabetização como o *escopo* privilegiado de nossa pesquisa, tendo em vista o ensino das relações sons e letras e letras e sons, nos conduz a pensar a alfabetização em seus aspectos metodológicos e teóricos, pois tal empreendimento nos leva, principalmente à(s) concepção(ões) de linguagem tomadas por essas *fontes*, uma vez que, como nos aponta o pesquisador francês Alain Choppin (2004, p. 69), “os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos, são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas”.

Nessa ótica, nossa pesquisa inseriu-se num campo que comunga o ensino e a aprendizagem da língua materna, mais especificamente no tocante às relações sons e letras e letras e sons, no sentido de investigar como essa dimensão da alfabetização vem se materializando nos livros didáticos de alfabetização, tendo em vista principalmente sua articulação com o texto como unidade de ensino.

Compreendemos, por essa via, ser necessário buscarmos o diálogo com outros estudos que tematizaram sobre o assunto ou se aproximaram dele, no sentido do estabelecimento da dialogia tendo em vista a consideração de outras vozes que perpassam e perpassaram nossa temática de investigação. Traremos esse diálogo na próxima seção, privilegiando mais detidamente os estudos que trouxeram os livros didáticos como objeto e/ou fonte de investigação, com o objetivo de melhor problematizar nossa questão de pesquisa e, assim, a delinear mais precisamente, bem como os desdobramentos que dela decorrem.

2 NOSSA TEMÁTICA DE ESTUDO E OS LIVROS DIDÁTICOS: A PROCEDÊNCIA DE NOSSA INVESTIGAÇÃO

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.) [...] (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Como exposto, ao tomarmos como objeto de estudo o modo como as relações sons e letras têm sido tratadas/trabalhadas nos livros didáticos de alfabetização, fez-se necessário buscar esse tema enquanto pesquisa científica e acadêmica no Brasil com o propósito de melhor entendermos se ele se constitui e constituiu tema de investigação e, também, melhor delinear-mos de que maneira vem sendo tratado.

Entretanto, ao empreendermos a busca no sentido de nossa temática de estudo, constatamos que sua verificação nos fazia transitar em diferentes frentes (campos/temáticas) que acabaram por se delinear à nossa vista. Apesar disso, ao buscarmos nosso tema de estudo em sua integridade gráfica e conceitual, ou seja, *as relações sons e letras – letras e sons no livro didático de alfabetização*, não encontramos muitos trabalhos¹⁸.

Como dissemos e acreditamos que nosso tema é subjacente a outros que o perpassam, entendemos ser pertinente investigá-lo, também, por outros vieses. Nesse sentido, nossa busca se focalizou em três vertentes principais, por meio das quais nos foram dados a conhecer trabalhos relevantes no que se refere à nossa temática de estudo:

- 1) produções relativas aos livros didáticos (de maneira geral);
- 2) produções relativas aos livros didáticos de alfabetização;
- 3) produções relativas às relações sons e letras e letras e sons nos livros didáticos de alfabetização.

¹⁸ Grande parte dos trabalhos encontrados não dizia respeito especificamente às relações sons e letras e letras e sons. Assim, traremos os trabalhos que entendemos estar mais diretamente ligados à nossa temática de pesquisa inseridos na 3ª vertente por nós enfatizada: *produções relativas às relações sons e letras/letras e sons nos livros didáticos de alfabetização*.

Assim, antes de enfocarmos as duas últimas vertentes que se referem mais diretamente à nossa temática de estudo, nos remeteremos aos estudos sobre os livros didáticos de maneira mais geral, levando em conta que foi por meio desses trabalhos que os demais foram mais bem clarificados. Considerando ainda que, a partir da década de 1980, seja em decorrência das políticas públicas implementadas em direção ao livro didático, seja pela consolidação de programas de pós-graduação na área da educação, a produção acadêmico-científica no Brasil acerca desse objeto e/ou fonte de investigação intensificou-se e diversificou-se, entendemos ser pertinente trazer alguns estudos acerca desse recurso didático.

Visando, desse modo, a levantar questões de forma mais genérica que nos auxiliem na reflexão sobre os livros didáticos de alfabetização, tomamos para estudo tanto artigos científicos publicados em livros e revistas quanto dissertações e teses realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto-sensu* em nosso país acerca do livro didático. Portanto, nossa busca incidiu em fontes como o Portal da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁹, em seu Banco de Teses; no Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), mais especificamente em diversos volumes da Revista Brasileira de Educação²⁰; e em livros e capítulos de livros.

2.1 PRODUÇÕES RELATIVAS AOS LIVROS DIDÁTICOS

Situaremos brevemente a pesquisa sobre os livros didáticos, também chamados de compêndios e manuais didáticos, dentre outras denominações. Não nos ateremos a uma busca de cunho internacional, todavia, entendemos que situar a pesquisa sobre o livro didático no Brasil pode nos auxiliar no sentido de um maior entendimento no que tange à sua especificidade no campo da alfabetização.

Nos dias atuais, a produção científica que tem como objeto e/ou fonte de pesquisa o livro didático tornou-se intensa, assumindo, portanto, várias interfaces que ora se

¹⁹ Capes – Ministério da Educação (<<http://www.capes.gov.br>>).

²⁰ Portal Anped – *Revista Brasileira de Educação* – Pesquisa de artigos – revistas de nº 0 a 23 – (<<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>). Os artigos foram selecionados, primeiramente, pelos títulos e depois filtrados por meio da leitura de seus resumos.

aproximam, ora se distanciam, tendo em vista a especificidade de cada componente disciplinar (história, geografia, matemática, língua portuguesa, etc.). Tentamos trazer esses estudos privilegiando uma linha histórica de suas edições, a partir dos anos de 1980, entretanto, entremeamos obras mais recentes com vistas a mostrar a pertinência e permanência de alguns enfoques. Contudo, devido à intensidade da pesquisa e seus variados matizes, não houve como englobá-la em termos quantitativos e tampouco aprofundarmos em cada estudo. Nesse sentido, ainda que de forma descritiva, o enfoque se fez, após diversas leituras e pesquisas, na direção de uma maior ou menor aproximação com nossa atual temática de pesquisa, bem como uma maior conexão com as ideias a serem apresentadas; assim, entendemos, obviamente, que trabalhos importantes deixaram de ser tomados.

Citamos, inicialmente, o trabalho de Nosella (1981) levando em conta a importante reflexão evidenciada por esse estudo acerca do conteúdo ideológico (político e curricular) e o caráter conservador do livro didático no sentido de um discurso que aponta para a conservação de uma determinada ordem social e política e, nessa perspectiva, para uma expropriação do trabalho do professor que se mantém submisso ao conteúdo do livro didático. O trabalho de Nosella (1981), cuja análise incide em “[...] textos de leitura contidos nos livros didáticos adotados nas primeiras séries do primeiro grau, na área de Comunicação e Expressão – disciplina: Português – no ano de 1977, na Rede Oficial do Estado do Espírito Santo” (NOSELLA, 1981, p. 13-14), indica um desenvolvimento pela escola de uma ação pedagógica que prioriza uma interiorização *contínua* e *metódica* de ensinamentos e princípios que permanecem com o aluno além do período de escolarização, configurando, assim, o livro didático como a representação de uma verdade absoluta e inquestionável. Portanto, para o autor, é na direção da manutenção de uma ordem e ideologia que encontramos os livros didáticos atrelados aos anos iniciais da década de 1980 em nosso país.

Em seguida ao trabalho exposto, tomamos o estudo de Freitag, Motta e Costa (1987), que traz o estado da arte da produção científica sobre o livro didático no Brasil, dos anos de 1940 a 1987, e aponta para a questão da impossibilidade de pensarmos e estudarmos esse recurso didático dissociado de seu caráter histórico, político, internacional e educacional e também em conjunto com a produção literária

infanto-juvenil do país. Os autores enfatizaram, corroborando a exposição de Choppin (2004), que, até então, pouco se pensava o livro didático em termos científicos, pois “os autores brasileiros, especializados na questão educacional, estavam pouco preocupados com a dimensão do livro didático, tanto que os poucos estudos existentes trataram o tema de modo parcial e fragmentário até 1980” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 10). A referida obra tornou-se importante referencial para estudos posteriores sobre os livros didáticos no Brasil, principalmente em termos políticos e ideológicos, uma vez que seus autores afirmaram que esse material não era visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula (PINA, 2009).

Essa visão de autoridade acerca do livro didático, principalmente no contexto da obra em questão, nos demanda outro aspecto de necessário enfoque acerca dele naquela década, trazida por Krasilchik (1987), que aponta para o suprimento, via livro didático, das *necessidades e deficiências de formação dos professores*, bem como de uma atenuação das suas difíceis condições de trabalho. Nesse sentido, a autora evidencia o livro didático a favor de um serviço muito mais de caráter comercial do que, primeiramente, educacional. É interessante perceber como pesquisas mais recentes apontam em direção semelhante tendo em vista a história da trajetória desse livro no Brasil, principalmente no que tange à distância entre a implementação de uma política de livro didático em nosso país e a formação de professores. Sobre esse aspecto, Emmel (2011, p. 18) destaca que “os decretos²¹ demonstram o quanto a formação do professor e o livro didático estão distantes”, mostrando como a questão apontada por Krasilchik (1987) de certa forma ainda se mantém presente.

Em obra posterior, Freitag, Motta e Costa (1989, p. 5) evidenciam que a história do livro didático “[...] não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade”. Assim, os autores mostram a demanda de interesses políticos que perpassam e se refletem nas obras didáticas desde então e como estes passam a estar cada vez mais

²¹ A autora faz menção aos decretos que se referem às políticas educacionais no Brasil.

sujeitos a ações governamentais. Por esse prisma, os autores voltam a enfatizar, como o fizeram na obra de 1987 (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987), que a história do livro didático no Brasil se mistura à história e à implementação de uma política para esse livro no Brasil e, nesse sentido, a pesquisa sobre o livro didático auxilia no desvelamento dessa política e por esse motivo não pode ser tratada desvinculadamente dessa história. Desse modo, incidimos novamente no caráter ideológico e conservador desse material didático no Brasil, apontado por Nosella (1981).

Geraldi (1993), em sua tese de doutoramento, ao analisar a articulação entre ensino e pesquisa (período de 1981 a 1992), expõe a forte influência do livro didático no trabalho do professor, o que a faz afirmar que, no período pesquisado, é o *livro didático que adota o professor*, e não o contrário, pois o primeiro comanda a ação pedagógica desde o conteúdo à metodologia de trabalho. Em sentido semelhante, Britto (1997), ao discorrer sobre o ensino de língua e a tradição gramatical nos livros didáticos de língua portuguesa, coloca-os como condutor e/ou formador de uma concepção de língua que vai ao encontro de um conceito de correção gramatical único que prevalece na escola. Vemos, pois, nesses dois trabalhos, o livro didático não somente como condutor do trabalho em sala de aula, mas também como formador de uma concepção de ensino, permeado por concepções de linguagem, aluno, escola, entre outras, muitas vezes balizado por documentos oficiais, como observaremos mais à frente.

Nessa perspectiva, esses recursos podem, de certa forma, acabar se configurando como uma *via da universidade à escola*, ou seja, como um saber acadêmico que se consolida na escola e, por isso, acaba sendo validado sem críticas e/ou questionamentos²², constituindo-se, como tal, como um elemento que por si só poderá substituir a formação do professor. Conforme problematizado por Munakata, Selles e Ferreira (2004), em artigo que tematiza acerca da influência do livro didático na ação docente, por meio do qual problematizam a questão da confluência – formação do professor e livro didático.

²² Obviamente, não desconsideramos, aqui, a reflexividade e autoria docentes, tendo em vista, principalmente as ressignificações produzidas por esses profissionais no que tange à apropriação e uso dos livros didáticos e seus impactos no processo ensino aprendizagem.

A dissertação de mestrado de Santos (2000), em análise de documentos oficiais do ensino de língua portuguesa no Brasil, aponta para uma forte conexão entre as proposições existentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e os livros didáticos, principalmente no que se refere às concepções de sujeito e língua. Ao encontro do trabalho de Santos (2000), temos a dissertação de Barros (2001), que traz à tona a interessante *arena* na qual se encontram o PNLD/MEC, as editoras e os autores e, nesse sentido, estes últimos, de acordo com a autora, acabaram por serem silenciados e, assim, exercem pouca autonomia perante os conteúdos a serem enfocados.

Tendo em vista essa demanda, Batista (2001) elabora, para o Ministério da Educação (MEC)²³, em decorrência de debate sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o processo de escolha de livros didáticos, o documento *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. No referido documento, o autor, ao tratar do *contexto educacional contemporâneo*, da *necessidade de reformulação do PNLD* e das *perspectivas para esse documento*, aponta quatro dimensões constitutivas de uma política do livro didático no país nas quais incidem discussões decisivas para a melhoria do ensino brasileiro no que se refere à educação básica. Tais dimensões, segundo Batista (2001, p. 28), dizem respeito:

- (i) à concepção de livro didático em torno da qual vem se apoiando o PNLD;
- (ii) às relações que o Programa vem mantendo com o campo escolar e, particularmente, com os professores do ensino fundamental;
- (iii) aos vínculos que vem estabelecendo com o campo editorial; e, por fim, (iv) às possibilidades de operacionalização dos processos de avaliação, escolha e distribuição dos livros didáticos.

A partir das dimensões apresentadas por Batista (2001), pesquisas mais recentes acerca do livro didático no Brasil evidenciam a complexidade apresentada por esse material didático e confirmam a necessidade de tematizá-lo mais profundamente, mediante tanto a enfoques já referidos quanto a outros ainda não investigados. Nessa direção, Ferreira Filho (2003), ao empreender investigação acerca do “Livro didático como mediador de saberes e de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de língua portuguesa do ensino fundamental da rede municipal de

²³ Na gestão do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Educação Paulo Renato Souza.

Vitória-ES²⁴, nos leva a refletir acerca de toda a problemática do livro didático, tendo em vista, como já apontado anteriormente, uma formação de professores que possibilite uma utilização mais consciente desses recursos didáticos em sala de aula. Para Ferreira Filho (2003, p. 257),

A dependência e a crença que muitos professores têm nos LDs, concebendo-os como o lugar definido do saber prescrito, a meu ver, somente adquirirá nova configuração, quando sobre esses professores recaírem políticas públicas responsáveis e que contemplem uma formação inicial e continuada que, de fato, valorize os profissionais docentes e lhes habilitem a construir reflexões permanentes acerca da gestão de seus fazeres e dos efeitos deles na aprendizagem dos sujeitos sobre quem suas práticas recaem.

No sentido dessa utilização, Fracalanza e Megid-Neto (2006), ao investigarem os usos dos livros didáticos em conjunto com grupos de professores, apontam para o uso alternativo destes pelos profissionais docentes levando em consideração seus diferenciados contextos sociais, históricos, linguísticos e profissionais e enfocam a reflexão necessária dos docentes acerca desses aspectos, conforme nos indicou Ferreira Filho (2003).

Nessa mesma direção, refletindo sobre o livro didático como um material que necessita ser interpretado e “lido” à luz de um contexto histórico e social, Pirola (2008), em pesquisa que traz as representações acerca da história do estado do Espírito Santo por meio de textos didáticos que abordam essa história, especificamente no período da ditadura militar, ao se indagar, após vasta investigação empreendida, sobre “o que é um livro didático” e que atributo/estatuto de autoridade é dado a esse objeto cultural, mostrou a necessidade de se pensar e analisar esse manual não apenas em termos de “[...] produção e concepção, mas de sua leitura, consumo, circulação, discursos...” e, dessa maneira, a fim de contextualizar o *livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático*²⁵, mostra a necessidade de compreendermos “[...] a dinâmica do movimento que relaciona a intelectualidade e demais agentes produtores da obra didática e o contexto político-educacional em transformação” (PIROLA, 2008, p. 218).

²⁴ Título de sua dissertação de mestrado do referido autor – PPGE/CE/Ufes (2003).

²⁵ A dissertação de Mestrado de André Luiz Pirola intitula-se *O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações* (2008) – PPGE/CE/Ufes.

Em linha de pensamento semelhante, Bittencourt (2008), em investigação que vai da produção/concepção do livro didático ao seu uso efetivo, reflete acerca dos aspectos político, social, econômico e cultural que o perpassam e enfatiza o “caráter de mercadoria” que lhe é hoje atribuído tendo em vista a lógica da indústria cultural. A autora evidencia, pois, que a obra didática passa a ter papel questionável no que diz respeito à formação de um alunado que domine a leitura de forma crítica e autônoma. Sob o enfoque desse “caráter de mercadoria” do LD, Batista, Rojo e Zûniga (2005), em artigo por meio do qual explicitam elementos da produção editorial no contexto do PNLD (1999, 2002), apontam para a necessidade de trabalhos que investiguem o *parque editorial brasileiro* em sua organização integral levando em consideração o livro didático.

Já Dalvi (2010), em pesquisa que se configurou em sua tese de doutoramento, por meio da qual empreendeu investigação acerca de como o poeta Carlos Drummond de Andrade era apresentado em determinado livro didático de língua portuguesa bem avaliado pelo PNLD (2009), concluiu que o livro didático “[...] é, pois, uma confluência de inúmeras forças e formas de conceber, ler e inventar não apenas a literatura, seus autores e obras, mas a própria sociedade” (DALVI, 2010, p. 220-221). Logo, tendo em vista o trabalho de Dalvi, evidenciamos que um estudo com e sobre o livro didático, mesmo buscando focar determinado conteúdo e/ou metodologia, não prescinde do enfoque das demais dimensões (econômicas, técnicas, editoriais, etc.) que subjazem à sua produção e distribuição.

Como visto, a produção acadêmico-científica sobre os livros didáticos muito se intensificou e, nesse sentido, muitos foram os enfoques tomados. Os poucos trabalhos aqui apresentados dão mostras dessas diferentes *interfaces*, bem como explicitam alguns pontos críticos acerca do livro didático que ainda demandam investigação: a) a influência do ideário político e ideológico de *matriz* governamental sobre o livro didático; b) a necessidade de uma formação de professores que venha ao encontro tanto da compreensão desse livro em suas dimensões conceituais, metodológicas, políticas e sociais quanto da política do PNLD e suas articulações com o saber acadêmico e o mercado editorial; c) a necessidade de se pensar e estudar o livro didático em confluência com seu contexto histórico e social, bem como com o pensamento intelectual e acadêmico de cada época; d) a investigação

acerca da escolha (ou não) desse recurso didático tendo em vista os “guias” disponibilizados pelo PNLD; e) o uso do livro didático em confluência com outros recursos didáticos, levando em conta as especificidades de cada contexto escolar em especial; f) os procedimentos editoriais e as interferências de diferentes agentes e instâncias nos conteúdos e metodologias apresentados por esse livro; g) a questão da autoria do/no livro didático, dentre outros.

Entretanto, ao retomarmos nossa principal questão de pesquisa – *se a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons trazida pelos livros didáticos de alfabetização (PNLD – 2010), no contexto do letramento, facilita ou cria obstáculos para a compreensão dessas próprias relações pelos estudantes* –, entendemos que os pontos apresentados anteriormente acabam por perpassar nosso questionamento, uma vez que aspectos políticos, ideológicos, conceituais, metodológicos, mercadológicos, autorais, entre outros, não podem ser abstraídos da hipótese advinda da questão apresentada, pois, *se obstáculos são criados*, estes passam necessariamente por questões de tais ordens, tendo em vista, principalmente, a necessidade da consideração do contexto político e social em que os livros em análise foram produzidos, mesmo que problematizações de ordem teórica sejam imperativas.

Mediante tais proposições que se mostraram problemáticas e instigadoras no que toca à nossa temática de pesquisa – *as relações sons e letras e letras e sons nos livros didáticos de alfabetização* –, passamos a um olhar mais específico para a literatura sobre esses recursos didáticos. Enfatizamos, outrossim, que, embora apresentado de forma um tanto quanto resenhada, o estudo sobre os livros didáticos foi de primordial importância para o enfoque mais específico dos livros didáticos de alfabetização, no sentido não somente de como esses livros vieram se delineando ao longo da história de nosso país, mas também do conhecimento dos diferentes campos que o permeiam – econômico, político, social, ideológico, cultural, conceitual. Destacando, pois, o importante papel desses últimos estudos, passamos à segunda vertente por nós destacada no início desta seção.

2.2 PRODUÇÕES RELATIVAS AOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os livros didáticos de alfabetização apresentam, também, uma considerável produção acadêmico-científica e vêm sendo tomados por matizes e enfoques diferenciados. Logo, ao chegar aos trabalhos que analisaram esses materiais didáticos, algumas temáticas se evidenciaram, haja vista, principalmente, a problematização de nossa questão de pesquisa.

Um investimento inicial nos deu mostras de alguns estudos que foram ao encontro de nosso questionamento de investigação²⁶, entretanto, mediante a leitura dos resumos²⁷ de todos os trabalhos e a análise integral de alguns deles, verificamos que somente 3 dos 23 estudos tomavam especificamente os livros didáticos de alfabetização como *corpus* privilegiado de investigação, apesar de, em todos os descritores, termos citado o termo “livros didáticos de alfabetização”.

Diante desse contexto, à medida que seguimos em nossa investigação, outros trabalhos advindos das mesmas fontes citadas ou de outras, considerando buscas diversas, se impuseram de acordo com nossa temática de estudo. Assim, evidenciamos da análise feita anteriormente somente aqueles trabalhos que consideramos estar diretamente ligados ao nosso estudo e a estes acrescentamos

²⁶ Em primeiro momento, em contexto de nossa 1ª qualificação, empreendemos busca no *site* da Capes, mais especificamente em seu banco de teses, dos anos 2001 a 2010 (**tabelas em anexo**), sob três descritores principais: a) relações sons e letras – grafemas e fonemas nos livros didáticos de alfabetização; b) relações entre oralidade e escrita (oral e escrito) nos livros didáticos de alfabetização; c) a fonética e a fonologia e suas abordagens e contribuições relativamente aos livros didáticos de alfabetização. Esse investimento inicial nos deu mostras de alguns dados acerca de estudos que vão ao encontro de nosso objeto de investigação: a) estão inseridos em distintos programas de pós-graduação (Letras, Língua Portuguesa, Linguística, Educação, Psicologia e Fonoaudiologia); b) advêm de diferentes instituições de ensino superior, de regiões diversas do Brasil, mas em especial da região Sudeste (17 dos 23 trabalhos tomados); c) muitos desses estudos, apesar de terem em seu título e/ou suas palavras-chave a palavra alfabetização, detêm-se em séries da 2ª fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); d) houve uma incidência maior de trabalhos depois do ano de 2005, com uma lacuna em 2004 (dos 23 trabalhos encontrados, 15 aparecem dos anos 2005 a 2010); e) apresentam focos temáticos diversos: “aquisição” da linguagem/ensino aprendizagem da língua materna; interações/relações entre oral e escrito; ensino da ortografia e/ou estudo da teoria gramatical; investigação da leitura (processos cognitivos e princípios linguístico-enunciativos do texto); língua como interação sócio-cultural/letramento; variação e mudança linguística; associação *desenvolvimento* e *aprendizagem*; e patologias da linguagem; f) têm como palavras-chave mais recorrentes: ortografia e afins (05 ocorrências); alfabetização (05 ocorrências); fala e escrita (linguagem oral/oralidade e escrita) (04 ocorrências); consciência fonológica (04 ocorrências); fonologia (04 ocorrências); leitura (04 ocorrências); fonética (03 ocorrências); escrita (02 ocorrências); formação docente (02 ocorrências); variação linguística (02 ocorrências); letramento (02 ocorrências).

²⁷ Os resumos dos trabalhos estão disponibilizados no Banco de Teses do *site* da Capes.

aqueles que foram se apresentando importantes para nossa leitura. Dessa forma, passaremos a uma amostra descritiva dos trabalhos tomados, para, a seguir, enfocarmos, de forma mais aprofundada, aqueles que entendemos mais se aproximarem de nossa temática de investigação. Para tal amostra, como dito, traremos duas temáticas que buscamos categorizar a partir da análise dos estudos, sem estabelecer, necessariamente, uma ordem cronológica para apresentação desses trabalhos: 1) *práticas de leitura/texto/literatura*; 2) *uso/escolha/apropriações dos livros didáticos de alfabetização pelo professor*.

Sob o enfoque da temática *práticas de leitura/texto/literatura*, tomamos alguns trabalhos que incidem de algum modo em nosso tema de estudo. O trabalho de Bossi (2000) aponta para a transformação que sofre o texto literário infantil, principalmente o poema, quando transita de seu suporte original, o livro de literatura, para o suporte livro didático de alfabetização. A autora destaca, tomando como *corpus* investigativo doze livros didáticos de alfabetização²⁸, em que, ao se apropriarem dos textos literários, tendo em vista seu processo de didatização, os autores desses materiais acabam redefinindo os papéis desses textos.

Nesse contexto, apesar de tanto os livros de literatura quanto os livros didáticos se destinarem ao público infantil, devido às diferentes finalidades de cada tipo de livro, para estes últimos, a escolha dos textos literários acontece muito mais por questões econômicas, políticas e didáticas do que por questões de ordem literária e artística propriamente ditas, já que no recurso didático esses textos têm o objetivo próprio de ensinar a ler e a escrever, perdendo-se, muitas vezes, o caráter lúdico e produtor de sentidos dos mesmos. Daí, muitas vezes, “[...] salvo raras exceções, eles não vêm acompanhados por notas, comentários ou informações sobre o autor, sua obra, ou ainda, por apresentação prévia do gênero, dos temas a que se referem, nem da linguagem que o caracterizaria como um texto literário [...]” (BOSSI, 2000, p. 161).

O texto de Bossi (2000) nos chama a atenção em especial para o caráter de *pretexto* que tem tido o texto em alguns livros didáticos de alfabetização no sentido da

²⁸ 1) *ALP-Alfabetização – Análise, Linguagem e Pensamento*, 2) *Novo Caminho*, 3) *Letra Viva*, 4) *Pipoca*, 5) *Meu Caminho*, 6) *Alfabetização Construtivista*, 7) *Descobrimo a Vida*, 8) *Eu Chego Lá*, 9) *Todas as Letras*, 10) *Palavra em Contexto*, 11) *Descobrimo e Construindo* e 12) *A Palavra no Mundo das Palavras*.

apropriação da leitura e da escrita, bem como a imprescindível contribuição e diferença que a devida mediação do professor alfabetizador poderia trazer tendo em vista a questão interlocutiva e discursiva frente a esse texto. A autora aponta que a apropriação dos textos da literatura infantil pelos autores dos livros didáticos de alfabetização deve ser feita de forma mais adequada para que esses não percam sua especificidade singular de texto literário.

Não obstante todo o exposto, o estudo de Bossi (2000) merece nosso destaque ao lembrar que, ao se trazer a questão do texto literário no livro didático, traz-se, concomitantemente, uma concepção de leitura e, conseqüentemente, de livro didático de alfabetização, e também se evidencia a questão de políticas públicas de acesso ao livro nas escolas, bem como de formação de professores, o que nos leva a uma aproximação mais específica de nossa temática de estudo.

Corroborando o que nos expôs Bossi (2000), o estudo de Rodrigues (2006), que traz como *corpus* investigativo duas coleções didáticas de língua portuguesa – *Linhas & Entrelinhas* e *Bem-te-li*, ambas recomendadas pelo PNLD/2004 –, também aponta, tendo em vista a escolarização da literatura no livro didático de alfabetização, o texto literário novamente sendo usado como *pretexto* para a “aquisição do sistema de escrita”, para o estudo de conteúdos gramaticais e da ortografia. Nessa ótica, a autora evidencia que o uso de fragmentos de textos acaba por desfigurar o sentido da obra e, conseqüentemente, sua leitura. Segundo Rodrigues (2006, p. 133-134),

[...] a necessidade da leitura de textos curtos, em decorrência da organização do tempo escolar ou da fase de desenvolvimento cognitivo dos alunos, faz com que o processo de transferência de texto para as páginas do livro didático se constitua de adaptações, cortes, supressões e mudanças de palavras e ilustrações que desvirtuam o sentido da obra. Nesse sentido, questionamos: existiriam textos, livros literários adequados para serem transportados para as páginas dos livros didáticos? Qualquer texto literário poderia passar por esse processo? Os professores, mediadores da leitura literária no livro didático de língua portuguesa, consideram as mudanças no texto em decorrência da transferência e dos objetivos de leitura? Os professores querem formar leitores ou querem usar os textos para o estudo de regras gramaticais, ortográficas, para informar ou formar os alunos? A leitura do texto literário no livro didático induz o aluno a buscar o livro ou o escritor literário? Que relação o aluno estabelece com o texto que não está em seu suporte original?

A partir dos questionamentos de Rodrigues (2006), outros se impõem ao estabelecermos conexões com nossa temática de estudo, uma vez que, como registramos ao iniciarmos esta pesquisa, nossa busca incide no modo como livros

didáticos de alfabetização (PNLD 2010) propõem o estudo das *relações entre sons e letras e letras e sons* e como essa dimensão se articula a uma concepção de alfabetização que toma o texto como unidade de ensino, pois, ao concebermos o processo de apropriação da linguagem escrita como uma prática sociocultural, não podemos entender as relações da pauta escrita com a cadeia sonora da fala de forma distanciada e/ou fragmentada de seu contexto maior: o texto²⁹. Daí nosso enfoque nesses dois últimos trabalhos no sentido de pensar essa possível articulação – *texto e atividades de reflexão sobre a língua*.

Nesse contexto, trazendo nossa questão central de pesquisa – *se a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons trazida pelos livros didáticos de alfabetização (PNLD – 2010), no contexto do letramento, facilita ou cria obstáculos para a compreensão dessas próprias relações pelos estudantes* –, necessitamos problematizar a possibilidade da articulação do texto com essa dimensão da alfabetização e em que concepções de linguagem e texto os livros didáticos em análise estão assentados, uma vez que, como colocado no início deste estudo, buscamos a abordagem desse conhecimento numa perspectiva discursiva de linguagem. Logo, essa é uma questão teórica que, primordialmente, buscaremos enfocar.

Ao encontro dessa questão, passamos ao segundo eixo por nós categorizado: *uso/escolha/apropriações dos livros didáticos de alfabetização pelo professor*. Macedo, Mortimer e Green (2004)³⁰, em trabalho que analisa aspectos do *letramento escolar* numa turma de primeiro ciclo em que o livro didático é elemento central, buscando investigar como se dá a constituição de interações na sala de aula e o uso do livro didático de alfabetização, evidenciam a possibilidade da constituição de um discurso acerca dos textos dos livros didáticos por professor e alunos e, assim, apontam para o rompimento de um uso linear desse recurso didático.

Macedo (2009, p. 107-108), por sua vez, em trabalho que busca investigar o papel do livro didático na prática escolar, aponta que “[...] o livro didático é uma voz

²⁹ Estamos tomando, aqui, o texto no seu sentido amplo, bakhtiniano, ou seja, o *texto como realidade imediata da língua, o texto como enunciado* (BAKHTIN, 2003). Sobre essa questão, versaremos de forma mais detida na seção seguinte.

³⁰ Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

presente, mas é apenas uma dentre as muitas vozes que constituíram todo o desenvolvimento da temática proposta pelo livro. Essa voz mescla-se com a voz da professora, que, em alguns turnos, assume a voz do livro didático”.

Dessa forma, os estudos de Macedo et al. (2004) e Macedo (2009) apontam que o livro didático de alfabetização é reconstruído pelos professores de acordo com as demandas de seus alunos, o que faz com que a sequência desse livro seja alterada para adequar-se à prática em sala de aula, logo, seu uso não é linear.

Buscando, assim, maiores esclarecimentos quanto à *relação professor e livro didático de alfabetização*, no tocante a seus usos e apropriações, encontramos o trabalho de Albuquerque (2002), por meio do qual a autora buscou analisar como os professores da Rede Municipal de Educação da cidade do Recife-PE estavam se apropriando das concepções oficiais de ensino de leitura e como essa apropriação se relacionava – ou não – a mudanças didáticas e pedagógicas em suas próprias práticas de ensino. Para tal empreendimento, Albuquerque (2002) fez uso de um questionário aplicado aos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e, depois, a um grupo de sete professoras que ensinavam na 3ª e na 4ª série do Ensino Fundamental a fim de traçar um perfil dos docentes, bem como obter dados acerca do ensino de Língua Portuguesa, em especial, da leitura. Consecutivamente às entrevistas, a autora valeu-se da observação de aulas das professoras nessa área específica.

Albuquerque (2002) aponta que os “novos” discursos oficiais, principalmente na direção do uso de diversos gêneros textuais (ênfase na diversidade textual), no que tange ao ensino da leitura e da escrita, pareceram ter se inserido no discurso das professoras entrevistadas, em especial quanto ao uso do livro didático de alfabetização, o que revelou tentativas por parte das docentes de mudanças didáticas e pedagógicas no sentido do rompimento com as “práticas tradicionais”. No entanto, mesmo fazendo uso de um novo discurso, “[...] o tão criticado ‘uso do texto como ‘pretexto’³¹ parece ser, para as professoras, uma nova forma de ensinar os conteúdos tradicionais (ortografia e gramática)”, uma vez que, ao dizerem que trazem para a sala de aula textos diferentes e que as atividades que desenvolvem

³¹ Grifo da autora.

com eles inclui esses textos, explicitam que os conteúdos ensinados são trabalhados a partir desses textos, logo, estes são usados para essa finalidade (ALBUQUERQUE, 2002, p. 328). Logo, podemos inferir que o texto foi usado para o ensino de conhecimentos linguísticos e não que os conhecimentos linguísticos possibilitaram melhor apropriação dos textos pelos estudantes, o que nos apresenta um importante paradoxo a ser problematizado.

O texto de Albuquerque (2002) segue, portanto, ao encontro dos estudos de Bossi (2000) e Rodrigues (2006), principalmente no se refere aos usos feitos pelos textos em sala de aula. Todavia, é ao encontro do trabalho de Macedo et al (2004) e Macedo (2009) que trazemos Albuquerque (2002, p. 331) com o intuito de enfatizar que, tendo em vista a ressalva das professoras entrevistadas de não mais trabalharem de “maneira tradicional”, “[...] o uso exclusivo de um livro didático como orientador da prática de ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, é um procedimento que as professoras que participaram desta pesquisa não utilizavam mais [...]”, ou seja, as docentes fazem apropriações diversas dos livros didáticos de língua portuguesa no sentido de buscar neles “[...] textos diferenciados, o que, para elas, como já mencionado anteriormente, correspondia a um novo conteúdo que deveria ser trabalhado. Também o utilizavam para a sistematização de certos conhecimentos ortográficos e gramaticais”.

A autora enfatiza, portanto, que, mesmo diante do discurso prescrito pelos documentos oficiais que normatizam o uso do livro didático, as professoras “[...] continuam a utilizar dispositivos que fizeram parte de sua experiência escolar e, dessa forma, passaram a constituir sua prática pedagógica”.

Mesmo considerando de antemão dois pontos fundamentais – primeiramente que, a partir do ano de 2002, mudanças aconteceram com relação à política e à distribuição do livro didático no Brasil³² e, também, que nossa pesquisa não visa ao estudo dos usos dos livros didáticos de alfabetização pelos professores –, é primordial ressaltar que a pesquisa de Albuquerque (2002) nos coloca questões importantes no que tange ao nosso objeto de estudo, pois nos atenta para o fato de que os professores acabam por fazer apropriações singulares das prescrições oficiais e das políticas

³² Mudanças nos Guias e a volta do livro consumível para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, entre outras.

públicas com relação aos livros didáticos (PNLD), e essas apropriações se refletem não somente em seus discursos, mas se materializam em sala de aula. Outra questão imprescindível é reconhecer como as prescrições oficiais também afetam as políticas públicas do livro didático e todo seu mercado editorial e autoral. Assim, a partir dessas duas considerações, seguiu nossa busca acerca de novos estudos que voltaram seus olhares sobre os livros didáticos de alfabetização.

O trabalho de Silva (2003), realizado por meio de estudo de caso de natureza qualitativa, investigou como professores alfabetizadores de escolas públicas estavam utilizando os novos livros didáticos de alfabetização fundamentados no ideário construtivista e do letramento e bem recomendados pelo PNLD (1998 e 2000), bem como que usos e/ou apropriações esses professores faziam dessas novas propostas didáticas em sala de aula e quais os impactos desses livros na aprendizagem dos alunos. Nesse estudo, a autora apresenta os resultados de investigação feita por meio de depoimentos colhidos em amostra composta por professores alfabetizadores e supervisores pedagógicos de 07 escolas públicas da região de Belo Horizonte-MG. As escolas foram escolhidas tendo em vista a adoção dos livros *ALP – Alfabetização: análise, linguagem e pensamento* (FTD) e *Letra Viva* (Formato), que receberam do PNLD 1998 e 2000 as maiores menções.

A investigação de Silva (2003) apontou para sérias dificuldades por parte dos professores no uso dos livros didáticos de alfabetização escolhidos. Em artigo posterior (2005), a autora destaca, valendo-se dos dados de sua tese (2003), que grande parte dos professores mostrou recorrer a *estratégias* para os usos dos livros didáticos de alfabetização mencionados, como a seleção de determinados componentes didáticos nos livros com os quais iriam trabalhar, mudando, porém os objetivos de ensino que são propostos nesses livros. Assim, Silva (2005) enfatiza que os professores alfabetizadores, corroborando as considerações de Macedo et al. (2004), Macedo (2009) e Albuquerque (2002), apropriam-se dos livros didáticos de alfabetização, mas não mais se atêm completamente a estes e às prescrições oficiais por eles balizadas, pois “[...] a proposta dos livros é deslocada de seu contexto original, recolocada e refocalizada na sala de aula, passando, assim, por transformações que reposicionam o livro didático em relação a outros discursos” (SILVA, 2005, p. 193).

Esse reposicionamento e mesmo substituição dos livros didáticos de alfabetização, mais especificamente o *ALP* e o *Letra Viva*, acontece, de acordo com as pesquisas feitas por Silva (2003 e 2005), por razões específicas, dentre as quais “a necessidade de um trabalho sistematizado para o estudo da escrita”, fato que nos chama mais precisamente a atenção, considerando nosso tema de estudo. Segundo a autora, as declarações de que esses livros seriam inadequados para alfabetizar alunos em fase inicial de apropriação do sistema de escrita apareceram como dominantes entre os sujeitos pesquisados. Sob esse aspecto, a autora (2005, p. 197) salienta que os professores “[...] consideram que as atividades destinadas à exploração das relações entre fonemas e grafemas presentes nos dois livros didáticos adotados no PNLD são poucas, e portanto, insuficientes para a condução de um trabalho sistemático em sala de aula”.

Por essa via, a autora põe em relevo a necessidade de novas discussões e estudos acerca da questão metodológica da alfabetização, pois a análise apontou para o fato de que, nos livros didáticos de alfabetização “[...] organizados com o ideário construtivista e do letramento, não tem ocorrido um equilíbrio entre o conjunto de atividades destinadas ao domínio das correspondências entre grafemas e fonemas e aquelas voltadas para o letramento [...]”, o que acabaria dificultando o aprendizado da língua escrita nas escolas (SILVA, 2005, p. 202). Em consequência desse fato, segundo a autora, muitos dos professores alfabetizadores estariam recorrendo a metodologias “mais tradicionais” para alfabetizar. Destacamos das pesquisas de Silva (2003 e 2005) esse ponto específico e primordial que muito se relaciona com nossa temática de estudo – as relações sons e letras e letras e sons nos livros didáticos de alfabetização –, para, a partir daí, seguirmos buscando novos estudos que problematizaram enfoques semelhantes.

Ao encontro do estudo de Silva (2003), tomamos o trabalho de Santos (2004), que objetivou analisar por que os professores vinham utilizando (ou não) os novos livros didáticos de alfabetização recomendados pelo PNLD 2000/2001 e como abordavam o ensino do sistema de escrita alfabética. A autora realizou pesquisa com professoras de três redes públicas municipais de ensino do estado de Pernambuco: Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe e Recife. Foram realizadas entrevistas

estruturadas com 36 professoras (18 da alfabetização e 18 da 1ª série), por meio das quais as docentes foram solicitadas a relatarem se utilizavam ou não o livro didático, quais as principais contribuições e dificuldades dos livros didáticos de alfabetização, além de descreverem suas experiências pedagógicas no ensino do sistema de escrita alfabética.

Por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), Santos (2004) fez o tratamento dos dados e evidenciou que as professoras vinham enfrentando grandes dificuldades quanto ao uso efetivo dos livros didáticos de alfabetização oficialmente adotados, utilizando com mais frequência outros livros para o ensino do sistema de escrita alfabética. Segundo Santos (2004), algumas docentes declararam que os livros didáticos de alfabetização oficiais somente eram utilizados no segundo semestre por “serem destinados a alunos já alfabetizados”.

De acordo com a autora, as professoras alfabetizadoras demonstraram, mesmo reconhecendo a importância do ensino voltado à leitura e à produção de textos, o apego a uma concepção de alfabetização que se restringia ao método silábico, utilizando o texto apenas com a intenção de trabalhar letras, sílabas e palavras soltas. No entanto, o estudo de Santos evidenciou que a utilização desse método não implicava um trabalho “sistemático” ao encontro do sistema de escrita que incidisse no desenvolvimento de “habilidades de reflexão fonológica”, expressão enfatizada pela autora. A pesquisa mostra que as docentes evidenciavam que a prioridade dos novos livros era o eixo *leitura e produção de textos*, em detrimento de atividades que levassem o aluno à reflexão e compreensão das propriedades do “sistema de escrita alfabética”, assim como nos apontaram os trabalhos de Silva (2003 e 2005). A autora sinaliza, ainda, como consideração importante de seu trabalho, a questão emergencial da formação docente, no sentido da necessidade de maior investimento na “[...] formação inicial e continuada dos professores, a fim de que possam ter um maior acompanhamento pedagógico, refletindo sobre as mudanças didáticas e pedagógicas que vêm sendo defendidas no ensino de Língua e especialmente, de alfabetização” (SANTOS, 2004, p. 207).

Os trabalhos analisados (ALBUQUERQUE, 2002; SILVA, 2003, 2005; SANTOS, 2004) corroboram estudos de Castanheira e Evangelista (2002), bem como de

Bregunci e Silva (2002), que, ao analisarem o que diziam as professoras sobre os novos livros didáticos de alfabetização, no contexto do PNLD 2001, constataram que, apesar de estas destacarem mudanças positivas nesses materiais didáticos, como os textos e os conteúdos, trocavam os livros recomendados pelo PNLD por outros de menores menções ou não recomendados por conta das dificuldades que sentiam ao alfabetizar com esses novos livros, devido, principalmente, aos textos complexos e longos. Segundo as professoras pesquisadas, os textos curtos eram mais propícios ao ensino inicial da leitura e da escrita e também já eram de seus usos costumeiros.

Buscando estudos mais recentes no que tange aos usos dos livros didáticos de alfabetização, encontramos o trabalho de Brito, Albuquerque, Cabral e Tavares (2008, p. 05), cujo objetivo principal era analisar, “[...] de forma comparativa, as principais mudanças ocorridas em cinco livros didáticos de alfabetização a partir das versões apresentadas no PNLD/2004 e no PNLD/2007”. Para tal *empreendimento*, as autoras partiram de pesquisas anteriores, algumas das quais também referidas anteriormente neste trabalho. De acordo com as pesquisadoras, houve diversificações de ordem didático-pedagógica entre os livros didáticos de alfabetização de 2004 e os de 2007 e tais mudanças foram incitadas tanto pela academia quanto pelas próprias práticas das alfabetizadoras.

Segundo as autoras, o então último PNLD analisado (2007) buscava equilíbrio entre “[...] as atividades que favorecem o letramento com aquelas que possibilitam a apropriação do sistema de escrita alfabética” (BRITO; ALBUQUERQUE; CABRAL; TAVARES, 2008, p. 17). É importante considerar que, nas pesquisas anteriormente enfocadas, parecia ser essa questão (equilíbrio entre os chamados eixos *leitura e produção de textos e aquisição do sistema de escrita*) a grande ressalva dos alfabetizadores quanto aos usos dos novos livros didáticos de alfabetização. Com isso, as autoras consideram que as práticas docentes também têm contribuído para as mudanças nos livros didáticos, pois os professores “[...] têm observado a presença de poucas atividades de alfabetização, o que se reflete no ‘não-uso’³³ dos novos livros. Assim, [...] os livros [...] passaram a contemplar mais o que os docentes

³³ Grifos das autoras.

reivindicavam: atividades para ajudar os alunos a se apropriarem do SEA³⁴ (BRITO; ALBUQUERQUE; CABRAL; TAVARES, 2008, p. 17).

Nesse contexto, torna-se importante enfatizar, tendo em vista as pesquisas evidenciadas nesta subseção, que mudanças significativas ocorreram, se compararmos os *Guias* em enfoque e as edições do PNLD trazidas (2001, 2004 e 2007). Assim, no sentido das mudanças evidenciadas nos Guias citados e o que nos destaca a pesquisa de Brito, Albuquerque, Cabral e Tavares (2008), algumas considerações acerca do caminho percorrido pelo livro didático até chegar à sala de aula nos parecem interessantes e nos aproximam de nossa temática de estudo, principalmente no que tange ao *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009*, uma de nossas fontes de estudo, tendo em vista as *nomenclaturas* tomadas nesse Guia e as *posições* teóricas por elas evidenciadas.

Relativamente ao papel do professor frente aos conteúdos prescritos e trabalhados nos livros didáticos de alfabetização, o trabalho de Teixeira (2009) vem corroborar algumas considerações trazidas pelas pesquisas até agora enfocadas e, principalmente, nos fazer refletir sobre o que expõe o estudo de Cassiano (2007), trazido no início deste trabalho, no tocante a essa questão. Nessa direção, Teixeira (2009) busca dar visibilidade às relações que se estabelecem entre professores, livros didáticos de alfabetização e discursos oficiais. A autora realizou investigação por meio de entrevistas com quatro professoras alfabetizadoras do município de Curitiba, com profissionais da Secretaria de Educação desse município e com pedagogas de escolas municipais, de março a setembro de 2008, seguidas de análise documental e sessões de observação, com o intuito de “[...] compreender como o professor se relaciona com o LDA³⁵ no cotidiano escolar, como o utiliza, o compreende e os significados que lhe atribui” (TEIXEIRA, 2009, p. 97).

A autora partiu da premissa de que o livro didático “[...] está materialmente presente no cotidiano escolar incorporado ao saber e ao trabalho docente, instituído e oficializado, mas não discutido, refletido e construído pelos profissionais da educação” (TEIXEIRA, 2009, p. 99). Esse fato reforça o papel de destaque que tem

³⁴ Abreviatura utilizada pelas autoras para referir-se ao Sistema de Escrita Alfabética.

³⁵ Abreviatura utilizada pela autora para referir-se ao livro didático de alfabetização.

o uso do livro didático no discurso oficial e nos discursos dos profissionais da Secretaria de Educação, tendo em vista sua importância e propagação, entretanto, não são encontradas nesses mesmos documentos orientações mais dirigidas à alfabetização, com relação à sua especificidade, nesses recursos didáticos. Assim, de acordo com a autora (2009, p. 99), percebe-se que o professor, “[...] enquanto elemento fundamental no processo de construção social da escola, se apropria e se utiliza do LDA de forma a romper com esta institucionalização buscando formas de superar as visões e exigências formais impostas no seu uso”. Logo, os discursos das professoras alfabetizadoras entrevistadas expressam contradição, pois ora negam a presença quanto o uso dos livros didáticos de alfabetização em sala de aula, ora apontam as diversas formas pelas quais se utilizam desse material. Nessa perspectiva, o estudo de Teixeira (2009) expressa o desconhecimento de grande parte dos professores e também de técnicos da(s) Secretaria(s) de Educação acerca das concepções que embasam os livros didáticos de alfabetização, principalmente da concepção de linguagem, para que, dessa forma, possam utilizá-los de forma mais coerente e “proveitosa” para os alunos.

O trabalho de Teixeira (2009) também se delinea importante no sentido de empreender o estado do conhecimento acerca dos livros didáticos de alfabetização nos anais da Anped, mais especificamente no grupo de trabalho *Alfabetização, Leitura e Escrita* (GT10), encontrando 142 pesquisas sobre esses materiais didáticos nas reuniões de 2000 a 2008 (reuniões anuais de nº 23 a 31). Isso demonstra o grande quantitativo de trabalhos acerca dos livros didáticos de alfabetização e a dificuldade, assim, de trazê-los à tona.

Ao encontro da necessidade de novas pesquisas acerca dos livros didáticos, Batista (2012) expõe, como colocado em seção anterior, retomando o documento de 2001, *“Recomendações para uma política pública de livros didáticos”*, o caráter cristalizador e homogeneizador do livro didático de língua portuguesa, enfatizando que

O PNLD estaria conduzindo a uma cristalização de um modelo de livro didático, baseado na apresentação de unidades de ensino sequenciais (com distintos tipos de princípios de organização, no caso dos manuais de Língua Portuguesa e Alfabetização), com um grande número de textos e atividades em torno deles. A articulação entre esses textos e atividades é feita por

meio de um mesmo esquema que é repetido a cada unidade, bem como por outros recursos (BATISTA, 2012, p. 15).

Ainda nesse contexto, o autor põe em relevo o caráter mediador de alguns sistemas estaduais e municipais de ensino no sentido de suprir determinadas “*carências*” dos livros didáticos de alfabetização, com a distribuição, para as turmas de alfabetização, de materiais que, embora não se caracterizando como didáticos, auxiliem no trabalho alfabetizador. Retomamos o trabalho de Batista (2012), pois sua proposição recai especificamente sobre nosso interesse de investigação, uma vez que esse autor destaca questões imprescindíveis sobre as quais se colocam a necessidade de pesquisas acerca dos livros didáticos de alfabetização: 1^a) o lugar cada vez mais marginal que esse manual vem tomar em sala de aula; 2^o) a ineficácia do PNLD quanto à criação de um livro adequado à alfabetização, levando à busca de alternativas que possam ir ao encontro de especificidades que dizem respeito às necessidades dos alfabetizadores; 3^o) a necessidade da integração das políticas públicas desenvolvidas por estados e municípios com aquelas desenvolvidas em âmbito federal; 4^o) e, por fim, devido ao exposto, a preocupação de um avanço da iniciativa privada “num espaço que é do Estado” e, assim, do PNLD, “[...] por uma recusa a se examinar o quanto o Programa vem cristalizando um modelo de livro didático, e pouco sendo capaz de promover mudanças nas práticas docentes” (BATISTA, 2012, p. 16).

Objetivando problematizar com Batista (2012) nossa principal questão de pesquisa: *se a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons trazida pelos livros didáticos de alfabetização (PNLD – 2010), no contexto do letramento, facilita ou cria obstáculos para a compreensão dessas próprias relações pelos estudantes;* questionamos de que forma seria possível a produção de um livro didático de alfabetização adequado ao atendimento de uma realidade nacional, levando em conta as necessidades dos alfabetizadores. Logo, no que diz respeito à dimensão das relações sons e letras e letras e sons, entendemos que um livro didático de alfabetização que não considere a realidade linguística dos sujeitos envolvidos no processo, no tocante às suas variedades e variações linguísticas e dialetais, em nível não somente lexical como também fonético e fonológico, não daria conta de uma abordagem satisfatória no que tange à aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, nossa questão de estudo nos coloca essa problematização, no

sentido de que refletir acerca da especificidade de determinado grupo social e/ou comunidade nos impõe pensar seus modos próprios de articulação dos sons e seus diferentes falares, o que faz nos posicionarmos diferentemente mediante o ensino das relações sons e letras e letras e sons.

Portanto, compreendendo a grande dimensão geográfica de nosso país, os diversos povos que influenciaram em sua colonização e desenvolvimento e, conseqüentemente, as variedades e variantes linguísticas apresentadas por esses povos e que não podem ser desconsideradas quando da apropriação da Língua Portuguesa, ressaltamos a necessidade desse conhecimento pelo professor alfabetizador no que tange a essa consideração, mesmo que o livro didático de alfabetização não alcance esse entendimento, uma vez que, como colocado, um livro produzido para uma *população* nacional não conseguiria dar conta de suas especificidades linguísticas regionais.

Nesse contexto, mesmo entendendo que outras investigações deixaram de ser privilegiadas, passaremos a alguns trabalhos que vão ao encontro, mais especificamente, de nossa temática de estudo no que diz respeito aos livros didáticos de alfabetização e às relações sons e letras e letras e sons. Evidenciaremos, pois, em seguida, cinco trabalhos que consideramos primordiais no sentido de melhor delinear nossa(s) questão(ões) de pesquisa: Val e Castanheira (2005), Morais e Albuquerque (2004), Val, Martins e Silva (2009), André (2010) e Gontijo e Schwartz (2011).

2.3 PRODUÇÕES RELATIVAS ÀS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO

Ao buscarmos trabalhos que tratassem especificamente das relações sons e letras e letras e sons nos livros didáticos de alfabetização, como já enfatizamos no início desta seção, não encontramos produção considerável e numerosa. Em grande parte, os trabalhos nos quais encontramos nossa temática de estudo trazem em conjunto outros enfoques que se dirigem às questões relacionadas à apropriação do sistema de escrita, como acabamos de analisar. Assim, entendemos ser pertinente focar neste momento cinco estudos que, de certa forma, dirigem-se mais

especificamente ao nosso material de investigação. Tendo em vista essa colocação, já consideramos a pertinência de nossa temática de estudo no sentido da rara produção específica acerca do assunto.

Entendemos que a consideração desse “grupo” de cinco trabalhos fez-se relevante não somente pela importante contribuição que trouxe a nosso estudo, mas também pela visualização dos diferentes enfoques teóricos e metodológicos pelos quais pode ser tomado nosso objeto. Não obstante a diversidade de data dos trabalhos, entendemos que a atualidade do tema se faz neles presente, daí também sua consideração. Assim, esses trabalhos nos auxiliaram não apenas no planejamento de nossa investigação, mas igualmente na comparação de resultados, tendo em vista possíveis generalizações na *observação* da temática de pesquisa em diferentes contextos, daí a visibilidade de uma realidade social mais ampla, no sentido das relações entre escola e determinações políticas.

O olhar para o trabalho de Val e Castanheira (2005) se fez devido à busca dessas pesquisadoras incidir no PNLD 2004, mais especificamente em 41 livros didáticos de alfabetização considerados nesse contexto, buscando a efetivação da alfabetização como promotora da *cidadania*. As autoras contrapõem os resultados de suas análises nos livros didáticos de alfabetização - PNLD 2004 aos resultados de avaliações anteriores desse programa e destacam que um “problema-desafio” é o fato de muitas obras não enfocarem, “[...] de forma significativa, aspectos concernentes às relações entre fonemas e grafemas e às regularidades e irregularidades ortográficas importantes para a apropriação do sistema de escrita” (VAL; CASTANHEIRA, 2005, p. 181).

Assim, constata-se, no artigo citado, *a ausência de um trabalho sistemático* com as relações sons e letras e letras e sons nos livros didáticos de alfabetização, o que incide diretamente em nosso objetivo de pesquisa. Em suas conclusões, as autoras enfatizam a dificuldade, ainda existente, de se constituir um trabalho efetivo com a oralidade em sala de aula, que se institui como primordial para o professor alfabetizador que “realmente” quer propor atividades que explorem as relações entre fala e escrita e, dessa forma, auxiliem as crianças em sua compreensão das variedades linguísticas tendo em vista a “língua padrão” escrita do português brasileiro.

Val e Castanheira (2005, p. 182) enfatizam que

Não se pode afirmar que a promoção da distribuição e uso de livros didáticos de melhor qualidade nas escolas, com textos e atividades pedagogicamente adequadas para favorecer o processo de alfabetização e letramento dos alunos, possa, por si só, levar à formação de cidadãos conscientes e participativos em diferentes espaços sociais. [...] Consideramos que a escola e as práticas de língua falada, leitura e escrita que nela se exercitam podem ter efeito positivo nesse sentido.

De acordo com o pensamento das autoras, para que possamos melhor compreender esse complexo *fato*, necessário será o desenvolvimento de pesquisas tanto no que concerne aos usos dos livros didáticos de alfabetização por professores e alunos quanto ao impacto de políticas públicas de livros didáticos na formação de alunos enquanto cidadãos. Entendemos, porém, que pesquisas que possam ir ao encontro de como determinados conteúdos são tratados nos livros didáticos de alfabetização também poderão contribuir acerca da questão levantada pelas autoras. Daí a ratificação da procedência de nossa atual pesquisa no intuito de verificar como vêm sendo tratadas/trabalhadas as relações sons e letras e letras e sons nos livros didáticos de alfabetização.

O texto de Moraes e Albuquerque (2005), intitulado “Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética”³⁶, que inclui como amostra duas cartilhas usadas na cidade de Recife até os anos de 1990³⁷ e dois novos livros didáticos de alfabetização recomendados pelo PNLD/2004³⁸, propõe, por meio do cotejo dessas obras, investigar o tratamento didático dado ao ensino do sistema de escrita alfabética pelo “novos” livros didáticos (PNLD/2004). Os autores, valendo-se da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), chegaram a dez grandes categorias para a análise das obras: “[...] leitura, comparação, contagem, partição, formação, exploração, cópia, escrita, produção de textos, desenhos, que por sua vez estavam compostas por novas subcategorias a elas filiadas” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005, p. 218). Mediante a pesquisa *empreendida*, constataram a existência de poucas atividades de exploração das relações sons e letras e letras e

³⁶ O referido artigo tem título muito semelhante ao artigo já citado anteriormente, dos mesmos autores (2004).

³⁷ 1ª) SARLI, E. G; SARLI, E. *Este mundo maravilhoso: cartilha de alfabetização*. 15. ed. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1992. 2ª) ALMEIDA, P. N. *Pipoca – método lúdico de alfabetização*. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

³⁸ 1º) ROCHA, G. A. S. *Português – uma proposta para o letramento – alfabetização*. São Paulo: Moderna, 2003. 2º) SETÚBAL, M. A.; LOMÔNACO, B. P.; BRUNSIZIAN, I. *Novo Letra Viva – um programa de leitura e escrita – alfabetização*. São Paulo: Formato, 2003.

sons nos novos livros didáticos de alfabetização. Segundo Morais e Albuquerque (2005, p. 228), “se nas cartilhas parece justificável a ausência de exploração das relações som-grafia [...] resta-nos indagar por que os autores dos novos livros didáticos não criavam estratégias sistemáticas de ajudar o aprendiz a reconstruir essas relações”. Para os autores, não havia nos “novos livros didáticos de alfabetização” (PNLD 2004) *a devida articulação* entre as atividades de leitura e produção com atividades que envolviam reflexão sobre *as relações entre partes escritas e faladas das palavras*, devido, principalmente, aos livros didáticos de alfabetização recomendados explorarem pouco os textos curtos (*como trava-línguas, parlendas e quadrinhas*) mais adequados para a promoção da *consciência fonológica* por serem facilmente memorizados.

Tendo em vista tal análise e reflexão, os autores apontam para o lugar secundário que parece ter tomado o ensino da escrita alfabética no contexto das propostas *construtivistas e do letramento* e indicam a necessidade de uma revisão nos critérios de avaliação dos livros didáticos no sentido das “[...] implicações que tais avaliações, enquanto política pública, podem vir exercendo sobre o campo editorial e sobre o cotidiano vivido nas escolas, pelos professores e seus alunos alfabetizando” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005, p. 228).

O estudo de Morais e Albuquerque (2005) vai na direção do exposto em outros estudos por nós anteriormente enfatizados que, entretanto, incidiram não nos conteúdos, mas nos usos dos livros didáticos de alfabetização pelos professores. A abordagem desse trabalho se fez, mais especificamente, por dois motivos no que toca ao nosso atual estudo: o necessário investimento em pesquisas levando em conta os conteúdos dos novos livros didáticos de alfabetização e o tratamento destes em concomitância com o contexto educacional, acadêmico, político e econômico atual, no sentido de uma compreensão mais abrangente do *acontecimento* em questão. Todavia, outros dados nos chamam a atenção nesses dois primeiros trabalhos (VAL; CASTANHEIRA, 2005; MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005): a queixa de os livros didáticos de alfabetização, no contexto do PNLD 2004, apresentarem poucas e significativas atividades que “explorem” as relações sons e letras e letras e sons, bem como a reflexão acerca da oralidade e escrita e a articulação destas com o texto. Porém, questionamos: a) a que tipo de atividades

esses estudos se referem?; b) quais textos, para esses estudos, favorecem essa articulação? Esses são dados que buscaremos problematizar a seguir em consonância com nossa questão de investigação.

Em sequência ao trabalho de Moraes e Albuquerque (2005), trazemos o estudo de Val, Martins e Silva (2009), que também incide nos conteúdos dos livros didáticos de alfabetização, mais especificamente na contribuição que o livros didáticos de língua portuguesa pode trazer para o ensino da ortografia. As autoras explicitam que, ao falar de ortografia, estão tratando das regularidades e irregularidades linguísticas que *tangem ao nosso sistema de escrita, que, além de alfabético, é ortográfico*. Assim, ao tomarem coleções de 1ª a 4ª série do PNLD/2007, com preferência para os livros didáticos de 1ª série³⁹, as autoras têm como principal objetivo destacar os pontos positivos desses recursos didáticos, “[...] analisando questões envolvidas no processo de apropriação da ortografia do sistema de escrita do português” (VAL, MARTINS; SILVA, 2009, p. 67). Antes, porém, da análise das atividades nos livros didáticos, as autoras destacaram pontos que, segundo elas, favorecem a apropriação pela criança do conhecimento ortográfico da Língua Portuguesa:

- o favorecimento de inferência da regra ortográfica pela criança, a partir de um conjunto de dados;
- a atribuição de caráter lúdico à atividade de ortografia, para atrair a atenção da criança;
- a contextualização dos exercícios de ortografia por meio do uso de um texto interessante para a criança, adequado ao universo infantil (VAL, MARTINS; SILVA, 2009, p. 67-68).

Partindo desses princípios, Val, Martins e Silva (2009, p. 68) nos colocam questões primordiais que vão ao encontro de nossa temática de estudo, pois fazem referência ao tema conflitante e inquietante que é lidar com esse aspecto da apropriação da escrita e destacam o caráter essencial da mediação do professor:

Estamos convencidas, no entanto, de que o aprendizado da ortografia é uma questão que só se resolve na interação professor-aluno. Um elemento fundamental desse aprendizado é o professor compreender quais são as dificuldades dos alunos, para poder planejar e realizar intervenções adequadas [...]. Quando inicia seu processo de apropriação da ortografia, a criança já tem um conhecimento fonético sólido [...] e, ao mesmo, ela generaliza o princípio alfabético já dominado, buscando representar cada som enunciado com uma letra.

³⁹ As autoras analisam, primeiramente, coleções de Livros Didáticos de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries (PNLD, 2007) – atual 2º ao 5º ano da Educação Básica – com análise mais detida aos livros de 1ª série e, depois, investem em coleções de 5ª a 8ª séries (PNLD, 2008) – atual 6º ao 9º ano da Educação Básica –, com análise mais detida aos livros de 5ª série.

As autoras apontam as questões das relações entre oralidade e escrita e, conseqüentemente, das variedades linguísticas, pois, para elas, a *generalização do princípio alfabético* pelo aprendiz acontece aliada à reflexão sobre os modos de falar da criança, daí a necessidade de que o professor alfabetizador leve em conta esse aspecto. Val, Martins e Silva (2009, p. 69) ilustram esse dado com o exemplo de uma criança que, ao chegar à compreensão das relações sons e letras e letras e sons, opere com a hipótese de que a escrita representa fielmente a fala e, em seu cotidiano, ouça e fale [oro] e tenha que grafar “ouro”.

Portanto, as autoras enfatizam que, desde o início da alfabetização, é necessária a reflexão sobre a língua para que se possa seguir das relações biunívocas entre sons e letras e letras e sons para as regularidades ortográficas (relações contextuais) e daí para as irregularidades linguísticas (relações arbitrárias entre sons e letras e letras e sons)⁴⁰. Assim, de acordo com as autoras, no tocante à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, algumas considerações não podem deixar de ser sublinhadas:

[...] (a) compreender a concepção do aluno quanto à relação fala/escrita; (b) considerar o modo de falar do aluno para interpretar suas dificuldades; (c) levar o aprendiz a conhecer algumas grafias regidas pelo contexto em que a letra ou o som aparece na palavra e a atentar para a estrutura morfológica da palavra (seu prefixo ou sufixo); (d) verificar se a criança está com dificuldade de distinguir consoantes surdas de consoantes sonoras (VAL; MARTINS; SILVA, 2009, p. 71).

Mediante tais considerações, as autoras analisaram atividades de livros didáticos de língua portuguesa de três coleções distintas⁴¹ e constataram que, para que sejam consideradas eficazes no que tange à apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico, as atividades apresentadas necessitam, além de dar tratamento diferenciado aos distintos casos de regularidades e irregularidades ortográficas, levar e/ou convidar o aluno a refletir sobre a língua “[...] em vez de obrigá-lo a tarefas mecânicas que não exigem trabalho intelectual, como cópias e preenchimento de

⁴⁰ De acordo com Lemle (1989), as relações entre sons e letras e letras e sons podem ser: 1) correspondências biunívocas entre sons e letras e letras e sons (cada letra corresponde a um som e vice-versa); 2) relações contextuais entre sons e letras e letras e sons (uma letra representando diferentes sons, segundo a posição ou um som representado por diferentes letras, segundo a posição); 3) relações de irregularidades linguísticas (letras que representam fonemas idênticos em contextos idênticos) (LEMLE, 1989, p. 17- 24).

⁴¹ CEREJA; MAGALHÃES, 2002, 2004; ORCHIS; CHU; SIMONELLO, 2005; FARACO; MOURA, 2006.

lacunas sem reflexão” (VAL; MARTINS; SILVA, 2009, p. 85), o que nem sempre foi evidenciado nas atividades observadas. Nesse sentido, desde o início do processo de alfabetização, o aprendiz deve ser convidado à reflexão e sistematização do sistema de escrita mediante a relação oralidade e escrita e as variedades linguísticas.

Dando prosseguimento ao estudo, as autoras encerram o texto enfatizando um dado que vem incidindo em pesquisas anteriores por nós tomadas, a questão da participação do professor nesse processo e sua conseqüente formação. Assim, segundo elas, todo o processo de apropriação do sistema de escrita pelo aprendiz é sempre mediado pelo professor, logo, é imprescindível que este tenha “[...] clareza quanto às particularidades nas variações de correspondência entre som e letra, a fim de explorar melhor as atividades [...]. O livro didático pode ser um bom aliado, mas por si só não garante a apropriação do conhecimento ortográfico pelo aluno [...].” (VAL; MARTINS; SILVA, 2009, p. 86).

A abordagem, nesta subseção, do trabalho Val, Martins e Silva (2009), no contexto do PNLD 2007, aliada às reflexões acerca dos trabalhos de Morais e Albuquerque (2005) e Val e Castanheira (2005), nos traz reflexões importantes no que tange à nossa atual pesquisa e ao tratamento teórico-metodológico dado a ela, uma vez que, assim como pretendemos em nosso estudo, esses trabalhos investiram em pesquisas com vistas aos conteúdos dos livros didáticos de alfabetização, porém em dois contextos diferenciados do PNLD (2004 e 2007). Os três trabalhos sinalizaram para a necessidade de um estudo orientado das relações sons e letras e letras e sons (mesmo quando enfatizadas sob o prisma da ortografia) tendo em vista um trabalho com a oralidade e escrita em sala de aula, no entanto, somente o terceiro estudo apresentado (VAL, MARTINS; SILVA, 2009) fez menção às variedades linguísticas no que concerne à reflexão sobre a língua e, nesse ínterim, destacou o papel mediador do professor-alfabetizador.

Mediante tais colocações, entendemos que se faz necessário refletirmos que, pelo menos aparentemente, em especial a partir do PNLD 2007, inicia-se uma “retomada” da valorização do papel de mediação do professor-alfabetizador em sala de aula, logo, tendo em vista, principalmente, as atividades acerca da reflexão sobre as

relações sons e letras e letras e sons e, portanto, um devido trabalho com essa dimensão da alfabetização ficaria a cargo do professor.

Outro dado nos impele à reflexão, pois, ao trazerem o texto no que se refere à articulação ao trabalho de análise sobre a língua e, conseqüentemente, sobre as relações sons e letras e letras e sons, os textos citados o trazem com a necessidade de tornar as atividades de reflexão mais “atrativas para o aluno” e adequadas ao “universo infantil”, o que acaba por recair, em grande parte, em trabalhos com textos da cultura infantil (parlendas, trava-língua, entre outros de fácil memorização), que, segundo tais estudos, facilitam tal reflexão pelo aprendiz. Por esse motivo, trazemos, novamente, nossa questão de investigação com o intuito de problematizar se o trabalho com outros gêneros discursivos, principalmente com o texto literário, também não favoreceria a reflexão, compreensão e apropriação no que tange às relações sons e letras pelos aprendizes, considerando a possibilidade da constituição de sentidos por meio dos textos, tanto no que se refere às regularidades quanto às irregularidades linguísticas. A mesma problematização é trazida no que se refere à produção de textos pelo educando no sentido de favorecer a reflexão e compreensão das relações sons e letras e letras e sons.

Refletindo acerca desses últimos três trabalhos e dos questionamentos que deles decorrem, percebemos a pertinência do enfoque de uma investigação que incidisse no trabalho com as relações sons e letras e letras e sons no contexto do PNLD (2010) e seu Guia (2009), principalmente no tocante ao reflexo dos novos estudos acerca da alfabetização tendo em vista as atividades propostas nos novos livros didáticos de alfabetização, bem como as proposições e prescrições apresentadas nos apêndices destinados aos professores. Assim, na busca por novos trabalhos cuja temática enfocasse direta, ou quase diretamente, nosso objetivo de estudo, tomamos o trabalho de André (2010), que instituiu investigação no ano letivo de 2010 acerca dos usos do livro didático de alfabetização em uma escola municipal de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná. Embora o estudo dessa autora não tenha como objeto os conteúdos dos livros didáticos de alfabetização, ele nos trouxe contribuições importantes ao tematizar que

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'⁴² em suas relações com as diferentes concepções de alfabetização (ANDRÉ, 2010, p. 30).

Ao trazer à tona a adoção simultânea de dois livros didáticos de alfabetização para uma mesma rede de ensino, num mesmo período letivo, a autora trouxe, também, as implicações conceituais e metodológicas que essas medidas causaram, pois os livros didáticos carregam em seu cerne concepções de alfabetização, língua, linguagem e ensino e aprendizagem, bem como as expectativas sociais de formação do cidadão. Dessa forma, o trabalho de André (2011, p. 87) nos mostra, tendo em vista a troca pela prefeitura de Foz do Iguaçu-PR de um livro já escolhido pelo município e distribuído pelo MEC por meio do PNLD (2010)⁴³ por outro que trazia em seu bojo o método fônico⁴⁴, como “[...] um problema de ordem política [...] está intrinsecamente ligado ao problema didático das relações entre código e sentido no processo de alfabetização [...]”, uma vez que o livro *Alfabetização Fônica* representava o predomínio do código sobre o sentido, enquanto o livro *Porta Aberta* representava, “para a citada prefeitura, o *predomínio do sentido*”.

A autora ressalta que a troca de livro didático de alfabetização feita pela rede municipal de ensino e a cobrança do uso do livro que trazia o método fônico em seu bojo se fazia em decorrência da “aquisição do código” que seria cobrada na Provinha Brasil⁴⁵, na qual os alunos alfabetizados de Foz do Iguaçu-PR até então não apresentavam proficiência. Mediante o que nos explicita André (2010), três aspectos tornaram-se importantes para nós, levando em conta nossa questão de pesquisa: a) o fato de que uma política pública educacional pode influenciar outra e, mesmo, ser contraditória a esta, uma vez que o livro substituído adveio também de uma política pública, em âmbito federal; b) o entendimento de que o primado do código sobre o sentido representa o domínio desse código; c) o não acontecimento

⁴² Grifos da autora.

⁴³ CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. *Porta Aberta: letramento e alfabetização linguística*. 1º ano. São Paulo: FTD, 2008.

⁴⁴ CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. *Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

⁴⁵ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças. Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328>. Acesso em: 16 set. 2012.

de um estudo e reflexão acerca das concepções de linguagem e alfabetização que balizam os dois livros didáticos de alfabetização em questão, uma vez que “a primazia do sentido” não se faz enxergar, pelo menos em nossa concepção, em nenhuma das duas obras.

Sobre essas questões, o estudo de André (2010) evidenciou, primeiramente, que há um problema de “descentralização e descontinuidade” em relação às políticas públicas educacionais no Brasil e, nesse sentido, “as políticas educacionais atuais primam pelo investimento em insumos materiais como estratégia para modificar a escola”. Nesse contexto, o livro didático passa a assumir papel cada vez mais importante nas relações entre escola e cultura (ANDRÉ, 2010, p. 314). Relativamente aos sentidos produzidos na leitura e “à aquisição do código”, o trabalho revela o quanto o livro didático baseado no método fônico “prejudicou uma verdadeira” apropriação da leitura e da escrita pelos aprendizes, pois, uma vez que se centrava num “código” a ensinar, esquecia-se de quem aprendia, logo,

[...] O aluno é visto como o produto que precisa ser transformado ao longo da alfabetização. 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 (ANDRÉ, 2010, p. 309).

A citação do estudo de André (2010) nos leva a evidenciar as “patologias” “promovidas” pelo método fônico, sobre o qual trataremos algumas observações em seção seguinte. Voltando aos sentidos constituídos por meio da leitura e da escrita, o estudo aponta também a grande importância do sentido do escrito na superação das complexidades das relações entre sons e letras, pois “[...] 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” (ANDRÉ, 2010, p. 309). Tais situações observadas evidenciaram o uso de táticas pelos professores no tocante aos livros didáticos de alfabetização através de processos de bricolagens (CERTEAU, 1994), pois, mesmo em meio a uma situação de imposição, elas adaptaram o método fônico aos seus saberes prévios, tendo em vista os sentidos do

texto e a ludicidade dos alunos, e muitas acabaram por não utilizar nenhuma das duas obras recomendadas.

A autora enfatizou, ainda, que as variações linguísticas não foram contempladas nas explicações e atividades, o que foi reforçado pelos livros didáticos produzidos para um falante padrão. Nesse contexto, as atividades significativas de leitura e as produções textuais ajudaram a entender os conflitos entre oralidade e escrita, uma vez que, como observado por André (2010), *o sentido do texto ajudava os alunos a superarem as dificuldades provocadas pelas relações não biunívocas entre letras e sons*. Desse modo, a própria autora nos coloca a procedência de nossa atual pesquisa quando reflete que há urgência no que concerne a um debate sobre as relações entre variações linguísticas e escrita no processo de alfabetização e o uso do livro didático, bem como da investigação de como o texto (com relação à sua leitura e produção) aparece inserido e tomado nesse contexto. Assim, segundo a autora (2010, p. 312), “[...] 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”.

Mediante tais considerações, seguimos para o enfoque do último trabalho para, depois, passarmos às problematizações que dele decorrem no sentido de nossa questão de pesquisa. O estudo de Gontijo e Schwartz (2011) foi aqui tomado pois, por meio dele, também demarcaremos *lugares* que nos posicionam e delimitam frente à nossa temática de pesquisa.

Com o objetivo de discutir a alfabetização no sentido de como ela vem sendo concebida nas atuais propostas do MEC, as autoras destacam, primeiramente, “[...] a polêmica entre os defensores do método fônico e do construtivismo em torno do ensino da leitura e da escrita” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 34) e, em segundo momento, tendo como objeto de análise o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009*, analisam como os termos “alfabetização” e “letramento” vêm sendo concebidos/conceituados por esse documento. Em vista a tais discussões e análises, as autoras tecem, por fim,

considerações primordiais acerca dos “(des)caminhos da alfabetização infantil no Brasil”⁴⁶.

Tomando para análise o relatório “Alfabetização infantil: os novos caminhos”, iniciado em 2003 pela Câmara dos Deputados por meio da Comissão de Educação e Cultura⁴⁷, as autoras ressaltam que o referido documento aponta que “[...] o Brasil tem estado à margem dos progressos científicos no campo da leitura e, por isso mesmo, seu propósito é levar às autoridades educacionais e às universidades os conhecimentos da ciência cognitiva da leitura [...]” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 36). Entretanto, como o documento data de 2007, as autoras ressaltam as transformações no campo da educação enfatizadas pelos próprios órgãos oficiais⁴⁸ desde a década de 1990, que se pautaram pela abordagem construtivista, tendo em vista os conhecimentos da psicogênese da língua escrita tomados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que concebiam a escrita como *representação da linguagem*.

Gontijo e Schwartz (2011, p. 37) pontuam, ainda, a advertência de Ferreiro (1990) no tocante a se tomar a escrita como “um código” por meio do qual as unidades sonoras são transcritas em unidades gráficas, pois, segundo essa autora, ao se assumir tal concepção, tomando a visão estruturalista de signo do linguista francês Ferdinand Saussure (1990), o aprendiz acaba sendo “[...] exposto a métodos que elegem os significantes, as relações fonemas-grafemas como unidades de sentido na alfabetização”.

As autoras trazem, pois, as proposições de Soares (2004), que vão ao encontro do que consta no relatório, uma vez que a citada autora adverte que a contribuição “construtivista” acabou por obscurecer a especificidade da alfabetização no que concerne ao seu aspecto linguístico, tendo em vista as relações entre sons e letras e letras e sons. Gontijo e Schwartz (2011, p. 39) ressaltam que não houve o citado

⁴⁶ Título do artigo das autoras – GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. (Des)caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovel, 2011, p. 33-49.

⁴⁷ O relatório que teve origem no ano de 2003, editado e publicado pelo Congresso Nacional, reuniu *professores elaboradores* convidados pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e foi apresentado pelo grupo de trabalho com o título *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011).

⁴⁸ Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1997) e o Referencial curricular para a educação infantil (1998).

obscurecimento por parte de Ferreiro e Teberosky, visto que a diferença entre as postulações dessas autoras e aquelas colocadas no referido documento, que são balizadas pelo método fônico, residem na “[...] necessidade ou não de ensino sistemático das relações fonemas-grafemas”, já que tal método é balizado pela consciência fonêmica (treino mecânico das relações sons e letras e letras e sons).

Por esse ângulo, as autoras destacam que a “introdução” do termo letramento balizando as políticas públicas educacionais em nosso país em nada rompeu com as concepções de linguagem apresentadas pelos “construtivistas” e pelos defensores do método fônico, já que os adeptos da noção de letramento “[...] ganham força, exatamente, porque percebem a possibilidade de conciliação das propostas defendidas pelo grupo de trabalho e pelos construtivistas [...]” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 41).

Portanto, tendo em vista que o letramento passa a fundamentar as políticas públicas educacionais, desde a avaliação do ensino até a formação de professores e a análise e avaliação dos livros didáticos, as autoras tomam como objeto de estudo o texto do *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa* (2009), no sentido de compreender como a alfabetização vem sendo concebida. Mediante tal análise, enfatizam questões importantes quanto ao texto do Guia, como a) a apresentação dos resultados da avaliação dos livros didáticos de alfabetização, no PNLD 2010, aparecer juntamente aos livros de língua portuguesa; b) a especificação de uma disciplina “alfabetização” vinculada ao termo “linguística”, que parece estabelecer contato direto e específico com a Fonética e a Fonologia; c) o caráter de prescrição do Guia, que mais parece se dirigir a quem o produz (editoras, autores) do que, propriamente, aos professores.

Tomando o eixo “aquisição do sistema de escrita”, as autoras enfatizam sua direta ligação com a denominação “alfabetização linguística” e com a exploração “sistemática das relações entre fonemas e grafemas”. Portanto, conforme especificado no referido relatório, “[...] o ensino dessas relações não deve ser mais incidental. É necessário explorar: ‘ordenadamente’ e ‘metodicamente’⁴⁹ as relações entre grafemas e fonemas para que as crianças leiam e escrevam com proficiência”

⁴⁹ Grifos das autoras.

(GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 45). As autoras completam, ainda, que o processo de alfabetização, segundo o Guia, deve recair na leitura e escrita de “[...] palavras, sentenças e textos curtos”. Nesse sentido, a linguagem será decomposta em “[...] unidades (fonemas, sílabas, palavras e sentenças) que devem ser aprendidas gradualmente pelas crianças”, o que nos leva a entender que “[...] a ‘alfabetização linguística’⁵⁰ toma como unidade de ensino e aprendizagem as unidades abstratas da língua”.

Ao tomar a unidade *palavra* como o ponto de partida para o trabalho com as relações entre a *pauta sonora da fala e a escrita*, trazendo o uso de textos que contribuam para a alfabetização linguística, como trava-língua, parlendas, entre outros, o Guia (2009) acaba por esvaziar ou (des)esclarecer a noção de letramento, o que pode implicar a possibilidade de adoção de perspectivas variadas no que concerne ao processo de alfabetizar. Tendo em vista tais considerações, as autoras nos levam a reflexões imprescindíveis quanto à nossa temática de pesquisa, principalmente mediante a dicotomia imposta entre alfabetização e letramento, especificamente quando enfatizam que

[...] a redução da alfabetização ao processo de codificação/decodificação, portanto, à “alfabetização linguística”, é um retrocesso que precisa ser questionado e criticado. Em termos práticos, a redução da alfabetização à dimensão linguística serve para respaldar/fundamentar o uso e a proposição de métodos já suficientemente criticados por não propiciarem a aprendizagem da leitura e da escrita (métodos silábicos, fônicos e outros) (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 48).

Assim, mediante o enfoque do estudo de Gontijo e Schwartz (2011), conjugado àqueles trazidos anteriormente, com os quais mantivemos diálogo, e a outros que ainda se materializarão neste trabalho, reconhecemos, novamente, a procedência de nosso estudo e reafirmamos nossa hipótese de pesquisa, colocada no início deste estudo, qual seja: *a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons trazida pelos livros didáticos de alfabetização (PNLD – 2010), no contexto do letramento, acaba por criar obstáculos para a própria compreensão dessas relações pelos estudantes.*

⁵⁰ Grifos das autoras.

Entendemos, entretanto, que essa hipótese traz em seu bojo questões que necessitam serem enfatizadas em nosso trabalho:

- a) os critérios que têm sido considerados pela atual política de avaliação de livros didáticos no Brasil – *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009* – no que diz respeito ao ensino da dimensão das relações sons e letras e letras e sons (eixo “aquisição do sistema de escrita”);
- b) a(s) concepção(ões) de linguagem tomada(s) nesse documento no que diz respeito, principalmente, ao ensino dessa dimensão da alfabetização no sentido de sua articulação (ou não) a uma concepção de alfabetização que toma o texto como unidade de ensino;
- c) a influência dos estudos linguísticos, mais especificamente aqueles advindos da fonética e da fonologia, quanto ao tratamento e sistematização dos conhecimentos que tangem à dimensão das relações sons e letras e letras e sons nos livros didáticos de alfabetização (PNLD/2010), tendo em vista, principalmente, a questão das variedades linguísticas e dialetais dos estudantes;
- d) a incorporação de diferentes tendências teóricas de alfabetização e os princípios a elas subjacentes no que diz respeito ao ensino das relações entre sons e letras.

Portanto, voltando a enfatizar *a rede tecida em meio a uma interlocução mais ampla*, entendemos que nossa temática de estudo *traz consigo* questões específicas, as quais buscaremos abordar nas seções seguintes de nosso trabalho, quando da melhor explicitação de nosso referencial teórico-metodológico e, por conseguinte, da abordagem da política de avaliação de livros didáticos no Brasil, chegando ao *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009*. Consideramos, todavia, que essas questões também melhor se delinearão quando das análises dos livros didáticos de alfabetização tomados.

Dessarte, tendo em vista as considerações tecidas, compreendemos que nossa investigação vai ao encontro de uma discussão acerca dos princípios que perpassaram e perpassam a história da alfabetização no Brasil (como explicitado acima, na questão d), considerando as tendências teóricas de alfabetização que

podem ser apropriadas por autores⁵¹ de livros didáticos de alfabetização. Logo, pensamos que trazer essas teorizações (ou intentarmos/empenharmos por trazê-las), bem como as concepções que as balizam, poderá nos possibilitar a visualização de como o ensino das relações sons e letras e letras e sons vem se processando, tendo em vista modos diversos de se conceber a língua escrita, no sentido de tornar mais claro o atual contexto da alfabetização no Brasil, em que os termos *letramento* e *alfabetização linguística* se fazem presentes enquanto políticas públicas educacionais, principalmente quanto ao PNLD 2010. É no intento dessa visualização e compreensão que buscaremos dar mostras, *de maneira genérica*, na seção seguinte, das tendências teóricas sobre a alfabetização no Brasil e de como o ensino das relações sons e letras e letras e sons é visto e tratado em cada uma delas.

⁵¹ Tomamos como autores, em consonância com outros trabalhos aqui analisados, também o mercado editorial e demais agentes (pesquisadores, consultores, colaboradores) responsáveis pela efetivação do livro didático.

3 UM POUCO DA HISTÓRIA: AS TENDÊNCIAS TEÓRICAS NO ESTUDO DA ALFABETIZAÇÃO E NO ENSINO DAS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS

[...] Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2003, p. 410).

A concepção de alfabetização veio, ao longo da história, alterando-se tendo em vista as tendências e/ou estudos que acabaram influenciando a forma como se concebiam e se concebem o ensino e a aprendizagem de nosso sistema de escrita. Tais mudanças trouxeram em seu bojo visões diferenciadas de como focar a língua escrita em sala de aula, bem como tratá-la enquanto objeto de ensino e investigação.

Nesse contexto, entendemos que o ensino das relações sons e letras e letras e sons segue “tendências” teórico-metodológicas legitimadas por especialistas e, em consequência, por políticas públicas de alfabetização. Essas tendências são fundamentadas por concepções de alfabetização (linguagem, ensino, aprendizagem) que interferem e/ou orientam modos próprios de organização do ensino dessas relações. Portanto, nesta seção, nosso intento é delinear, *grosso modo*, essas tendências teóricas, bem como as concepções de alfabetização que as fundamentam e como é pensado o ensino das relações sons e letras e letras e sons em cada uma delas. Compreendemos que tais tendências remetem-se a estudos teóricos e empíricos empreendidos por pesquisadores do campo da linguagem, da psicologia e da alfabetização, logo, buscaremos apreender desses estudos os objetivos por nós evidenciados.

Por entendermos que as concepções de ensino e de alfabetização modificam-se ao longo do tempo e, por isso, são históricas, é necessário nos remetermos a períodos da história da alfabetização no Brasil e do processo de escolarização em nosso país no sentido de marcarmos, mesmo que de forma superficial, como determinadas tendências estão atreladas a esses períodos. Assim, tomaremos como marco inicial

de nosso estudo a primeira República⁵² com o intuito de atingirmos as tendências mais pertinentes aos dias atuais, mesmo que somente em termos de prescrições oficiais, apesar de entendermos que antes desse momento histórico questões educacionais relevantes se fizeram presentes em nosso país.

3.1 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E A CONCEPÇÃO *EMPIRISTA* DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Consideramos o período a partir da proclamação da República do Brasil, décadas finais do século XIX e início do século XX, como o momento em que se pode ver iniciar de maneira mais sistemática o processo de escolarização em nosso país, sendo possível vislumbrar indícios de um desejo de democratização do ensino. Todavia, ao enfocarmos esse período, nos ateremos muito mais ao *como* se processou o ensino da leitura e da escrita nessa fase do que ao *quando* este aconteceu, uma vez que, apesar de serem delimitados períodos históricos em que certos estudos e suas concepções subjacentes tomaram evidência, entendemos com Mortatti (2006) que continuidades e permanências existem, e não se pode afirmar, mesmo tentando descrever uma linha do tempo relativa à alfabetização no Brasil, que tal ensino ainda não se processe dessa forma para alguns aprendizes nos dias atuais.

Assim, tomando o período descrito acima, no chamado “ensino tradicional”⁵³, a alfabetização era concebida como o ensino-aprendizagem da “tecnologia da escrita”. Nessa perspectiva, com o trabalho a leitura e a escrita se resumia à decodificação (leitura) e codificação (escrita) dos sinais gráficos. Tal teorização trazia como consequência a noção de escrita como o meio de expressão exata da fala, ou seja, nosso sistema de escrita teria sido criado estritamente para promover a representação da linguagem falada, desconsiderando, pois, as demais formas de escrita que (co)existiram antes e com a invenção do sistema alfabético.

⁵² Período de 1889 até 1930, chamado de República Velha.

⁵³ Ao falarmos de “ensino tradicional”, estamos considerando que houve um momento histórico, como já descrito, em que esse ensino foi mais evidente e enfatizado por documentos oficiais, entretanto, não desconsideramos a possibilidade de sua permanência ainda hoje, em algumas salas de aula.

Em decorrência desse enfoque teórico-metodológico, a “trajetória” da criança com e pela escrita, uma vez que vivemos em sociedades letradas, sejam elas mais ou menos socializadas com a cultura escrita, também era desconsiderada e, dessa maneira, o modo de mediação entre o aprendiz e o “código escrito” era sempre unilateral, ou seja, de alguém que detém o “código” para alguém que necessita apreendê-lo.

É importante também considerar que nem todos os sistemas de escrita existentes no mundo grafam os sons (fonemas) da língua falada, ou seja, nem todos os sistemas de escrita são alfabéticos, haja vista, por exemplo, os símbolos da escrita chinesa, que é ideográfica, por representar ideias, conceitos. Portanto, torna-se perfeitamente plausível que algumas crianças não entendam imediatamente que nosso sistema de escrita “representa” sons da cadeia falada, tendo em vista que atualmente também convivemos com escritas ideográficas. Por isso, ao desconsiderar o que a criança poderia pensar sobre a linguagem, a concepção empirista traz uma visão “adultocêntrica” de aprendiz por meio da qual os alunos já conceberiam as unidades menores da língua e, assim, as unidades internas das palavras, como o fazem aqueles já alfabetizados, daí o equívoco dos métodos.

Na perspectiva do ensino a que nos remetemos, as relações sons e letras e letras e sons apareciam como o foco de todo o processo, uma vez que tal concepção de alfabetização consistia pura e simplesmente na capacidade de operar com o “código escrito”, lendo e escrevendo o que fosse solicitado, sem nenhuma ou quase nenhuma compreensão do sistema de escrita alfabética, tampouco de seus usos na prática cotidiana. Assim, ler e escrever era ensinado de forma mecânica, por meio da repetição e da memorização que traziam em seu bojo os diversos métodos que balizaram tal tipo de ensino. Logo, a consideração da alfabetização como decodificação e codificação foi marcada também pela *metodização* do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização da criança (métodos sintéticos, analíticos e o método global).

Há que se observar que, com o enfoque dos métodos na apropriação da leitura e da escrita, independentemente de qual era utilizado, pouca ou nenhuma importância era dada ao aspecto discursivo, ou seja, ao texto (enquanto enunciado) e sua utilização como cerne do ensino e aprendizagem da língua, seja ela oral ou escrita,

haja vista as cartilhas utilizadas que, quando apresentavam algum texto, este, além de artificialmente produzido para o próprio livro, apresentava sentido *abstrato* para grande parte dos alunos. Os aspectos formais da alfabetização, tendo em vista a apropriação do “código linguístico”, primordialmente no que diz respeito à associação entre sons e letras, representavam a base de todo o processo de alfabetização, desconsiderando, pois, a leitura e a produção de textos e, nesse sentido, a possibilidade de os alunos serem vistos como sujeitos leitores e produtores de texto. Sobre essa mesma tendência teórico-metodológica, em pesquisa por meio da qual investigam que tratamento(s) didático(s) os atuais livros didáticos de alfabetização propõem para o ensino do sistema de escrita alfabética, Morais e Albuquerque (2004, p. 210) indicam que,

[...] independentemente de serem sintéticas ou analíticas, as metodologias de ensino propostas nas cartilhas tradicionais partilham uma concepção empirista-associacionista de ensino-aprendizagem. Se o ponto de partida variava (textos nos métodos globais, fonemas nos métodos fônicos, etc.), era comum a perspectiva de que, para ensinar o SEA⁵⁴, a escola transmitia ao aprendiz informações prontas sobre as relações som-grafia, cabendo a ele memorizá-las, fixá-las.

A partir das considerações tecidas, podemos inferir que a concepção *empirista* de ensino e aprendizagem desconsidera a trajetória do aprendiz com e pela escrita, uma vez que, de acordo com essa concepção, a escrita alfabética define-se como um código pronto, dado a ser transmitido. Entendemos, assim, que o ensino balizado por tal concepção pode trazer sérias implicações pedagógicas no que tange à apropriação do sistema de escrita alfabética, já que trata as dificuldades decorrentes da apropriação desse “código” como deficiências e/ou anomalias dos aprendizes, incidindo a atenção nos chamados “pré-requisitos” para a alfabetização, que concorrem para a questão da “maturidade”, levando em consideração habilidades como coordenação motora, memória visual e auditiva, entre outras.

Segundo Smolka (2001), as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela ideia da “educação compensatória” como forma de suprir a “carência cultural” dos alunos e diminuir os índices de evasão e repetência. Entretanto, como esses índices não diminuían, foi necessário encontrar os elementos motivadores dessa situação. Assim, da incapacidade do aluno passou-se à incompetência do professor, levando

⁵⁴ Sistema de Escrita Alfabética.

à necessidade de formação para o magistério e materiais didáticos para a condução das aulas. Como nos aponta a autora, nesse contexto, “[...] o livro didático passou a ser um recurso imprescindível, indispensável: virou programa e, mais do que programa, virou método. Como método, adquiriu o ‘estatuto de cientificidade’⁵⁵; e, como ciência, sua utilização passou a ser inquestionável” (SMOLKA, 2001, p. 16). Encontramos, pois, nesse ínterim, os livros didáticos de alfabetização, mais especificamente as chamadas cartilhas, atrelados a uma concepção empírica de linguagem, desconsiderando a realidade sociocultural do aluno, bem como sua inserção na sociedade letrada.

Dessa forma, tratando os aprendizes como uma *tabula rasa* que chega à escola apenas para adquirir conhecimentos e não para compreendê-los, a concepção empirista de ensino e aprendizagem acaba por enfatizar o ensino das relações sons e letras e letras e sons, no entanto, trazendo conhecimentos prontos do exterior que, por meio de exercícios de memorização, seriam transmitidos e, assim, internalizados.

Mediante o fracasso da escola em alfabetizar e os altos índices de repetência escolar, esforços foram empreendidos no sentido de (re)pensar o ensino inicial da leitura e da escrita, o que fez com que a divulgação dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, protagonizados principalmente por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, chegasse ao Brasil por volta dos anos de 1980 e tivesse influência significativa na educação brasileira a partir de então. Nesse sentido, as próprias autoras expõem na introdução do livro *Psicogênese da língua escrita* que

[...] nosso objetivo será mostrar nos fatos a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando-nos acima das disputas sobre os métodos de ensino, porém tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lecto-escrita na América Latina, e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 35).

Sobre essa tendência e/ou teoria, passaremos a discorrer a seguir, mesmo que de forma breve, como já colocado.

⁵⁵ Grifos da autora.

3.2 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E A CONCEPÇÃO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Como colocado, a partir dos anos de 1970, seguindo o curso da democratização do ensino⁵⁶, começou-se a perceber a necessidade de mudanças no sentido de “encarar” e trabalhar o processo de alfabetização no âmbito escolar. Nesse contexto, não obstante as mudanças de métodos (do sintético ao analítico), o quadro da educação escolar no Brasil mantinha-se, pois, se se alteravam as práticas, não se afetavam os resultados; daí terem sido esses métodos, em momentos históricos determinados, motivos de debates e disputas no campo educacional e político:

Esses momentos e suas principais características são, muito resumidamente: 1º momento (1876 a 1890) – disputa entre os defensores do então ‘novo’ método da palavração e dos ‘antigos’ métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2º momento (1890 a meados de 1920) – disputa entre os defensores do então ‘novo’ método analítico e dos ‘antigos’ métodos sintéticos; 3º momento (meados de 1920 a final da década de 1970) – disputa entre os defensores dos ‘antigos’ métodos de alfabetização (sintético e analítico) e dos então ‘novos’ testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, de que decorre a introdução dos ‘novos’ métodos mistos; 4º momento (meados da década de 1980 a 1994) – disputa entre os defensores da então ‘nova’ perspectiva construtivista e os dos ‘antigos’ testes de maturidade e dos ‘antigos’⁵⁷ métodos de alfabetização (MORTATTI, 2009, p. 95-96).

Como nos dá a ler Mortatti, seguindo o decurso histórico e dando continuidade ao fracasso escolar, mesmo mediante o *vaivém* de métodos, nos anos de 1980, o conceito de alfabetização passa por mudanças em termos conceituais e procedimentais. Tais mudanças acontecem, principalmente, tendo em vista a contribuição dos estudos da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999), balizados pela teoria da epistemologia genética – teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano do epistemólogo suíço Jean Piaget (1976, 1990) – e apoiados em teorias psicolinguísticas (Noam Chomsky, Kenneth Goodman, Frank Smith, Charles Read).

⁵⁶ A Constituição de 1969 voltou a vincular (conforme a Constituição de 1967) a obrigatoriedade ao grau de ensino juntamente à faixa etária. Tornou-se então obrigatório o ensino primário para a população de sete a quatorze anos de idade. Baseada nessa Constituição, dois anos após, é promulgada a segunda LDB, Lei nº 5.692/71, que provocou alterações substanciais na estrutura do ensino vigente no país: criou o ensino de primeiro e segundo graus, unindo no denominado primeiro grau o antigo primário ao antigo ginásio, o qual passou a ter a duração de oito anos. O segundo grau se constituiu do antigo curso colegial, com duração de três anos e com a prerrogativa de ser obrigatoriamente profissionalizante (ROCHA; SANTOS, 2011).

⁵⁷ Grifos da autora.

Tem-se, nesse sentido, o conceito de alfabetização de certa maneira “ampliado”, ou seja, deixam-se os métodos e o foco na decodificação e codificação e passa-se ao enfoque no processo ativo da criança, que, mediante o contato com materiais escritos, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita.

A alfabetização passa, pois, de um sistema de decodificação e codificação para um sistema de representação. De acordo com Gontijo (2009, p. 15-16),

Concomitantemente às mudanças de natureza pedagógica, colocadas em vigor em muitos municípios brasileiros, desenvolveu-se uma mudança de natureza conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita, que se difundiu rapidamente no meio educacional. Assim, a partir da década de 80, com a divulgação do estudo de Ferreiro e Teberosky (1989) sobre a psicogênese da língua escrita, assistimos à inauguração de uma ‘nova’ forma de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita e o crescimento da crença de que essa visão ajudaria a solucionar os problemas educacionais ligados à alfabetização na América Latina. Essa perspectiva (ou finalidade) de que a teoria de Ferreiro e Teberosky (1989) contribuiria para a solução dos problemas de aprendizagem foi registrada pelas autoras na introdução da obra, traduzida no Brasil com o título *Psicogênese da língua escrita*⁵⁸ [...].

Tendo em vista o que aponta Gontijo (2009) e o foco de investigação de nosso estudo, o modo como as relações sons e letras e letras e sons vêm sendo tratadas/trabalhadas nos livros didáticos de alfabetização, torna-se imprescindível buscarmos como a teoria construtivista influenciou e/ou tratou o ensino-aprendizagem dessas relações.

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1989) se contrapõem à consideração de se conceber a “aquisição” da leitura e da escrita de forma mecânica, como código a ser transmitido. Dessa maneira, essa teoria trata a “evolução” da aprendizagem da escrita por meio de hipóteses formuladas pelos próprios aprendizes tendo em vista o seu contato e, por conseguinte, as suas ideias e formulações com relação aos símbolos da escrita alfabética e, nessa perspectiva, à fonetização da escrita. Tem-se, assim, a *hipótese pré-silábica*, na qual não haveria, por parte do educando, o estabelecimento de uma relação entre as *formas gráficas* e os *elementos sonoros da fala*; em seguida, a *hipótese silábica*, em que haveria a construção de hipóteses sobre a *fonetização da escrita*, entretanto, esta iria ao encontro da sílaba como a referente para os *sinais gráficos*, ou seja, o aprendiz consideraria uma palavra e

⁵⁸ Grifos da autora.

suas *partes sonoras* – as sílabas – e seria capaz de relacionar tais partes à linguagem escrita; e, por fim a *hipótese alfabética*, na qual os aprendizes compreenderiam a exata relação *som e letra*, no sentido da relação do *fonema com o grafema*. Assim, primeiramente as letras representariam sílabas e, por conseguinte, sons em separado, isto é, os *fonemas*, passando, pois, à correspondência *fonema/som – grafema/letra*.

Configurou-se, ainda, uma hipótese intermediária, a *silábico-alfabética*⁵⁹, que corresponderia a um momento de transição entre as *hipóteses silábica e alfabética*. Essas hipóteses acabaram se constituindo em fases e/ou estágios levados em consideração por professores alfabetizadores que tomaram como concepção teórica e metodológica a abordagem construtivista de alfabetização e, assim, serviram de referência para “categorizar” seus alunos em *pré-silábicos, silábicos ou alfabéticos*.

Como o construtivismo possuía (e possui) bases genéticas, tais fases aconteceriam de forma linear, ou seja, todas as crianças passariam por tais estágios, pois, apesar de considerar o contexto interacional dos aprendizes, a ênfase construtivista recai sobre a questão biológica em detrimento da consideração do ambiente sócio-histórico e cultural no qual os aprendizes estariam inseridos e, dessa forma, o aspecto enunciativo-discursivo acaba sendo delegado a um segundo plano, haja vista a posição e o papel do professor nesse processo⁶⁰.

De acordo com Soares (2003b), quanto à divulgação dos pressupostos psicogenéticos no campo educacional, ocorreu o predomínio da faceta psicológica e o obscurecimento da faceta linguística⁶¹ – fonética e fonológica – na alfabetização. Desse modo, da concepção construtivista derivou-se a falsa inferência da incompatibilidade de métodos. No entanto, Gontijo (2005, p. 11) esclarece que

⁵⁹ Essa etapa é questionável como uma apropriação de Telma Weiz, porque Ferreiro trata de três níveis de evolução progressiva e contínua da escrita: 1) distinção entre desenho e escrita; 2) uma mesma cadência de letras não pode representar a escrita de nomes distintos; 3) marcado por três subníveis que correspondem a uma construção crescente de hipóteses conceituais da escrita; silábica, silábico-alfabética e alfabética.

⁶⁰ Estamos fazendo referência à interpretação e “emprego” da teoria construtivista no cenário educacional brasileiro. Atualmente, alguns autores questionam o emprego da palavra *construtivismo* ao se remeterem especificamente às teorizações de Ferreiro e Teberoski, e alguns apontam a necessidade da utilização dessa conceituação no plural, “construtivismos” (MORAIS, 2005, 2010), dentre outros.

⁶¹ O que corresponderia aos conhecimentos linguísticos *formais* necessários à apropriação inicial do sistema de escrita alfabético-ortográfico pelos aprendizes, dentre eles, as relações sons e letras e letras e sons.

[...] a ‘falsa inferência’, mencionada por Soares (2003b), de que a concepção ‘construtivista ou interacionista’⁶² de alfabetização é incompatível com os métodos de alfabetização derivou da idéia de que o processo de compreensão da natureza linguística da escrita ocorre por meio da interação sujeito e objeto (escrita), independente dos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, aquilo que parece, para Soares (2003b), ser uma falsa inferência é de fato originária do modo como Ferreiro e Teberosky (1989) compreendem a evolução da escrita na criança: um processo que segue uma progressão linear.

Portanto, tanto a faceta psicológica quanto a linguística, de acordo com Gontijo (2005), não deixaram de ser privilegiadas, o que aconteceu foi que “[...] contraditoriamente, na prática, se passou, em muitas situações, a privilegiar propostas que não levem em conta a dimensão linguística da alfabetização” (GONTIJO, 2005, p. 11). Ainda segundo a mesma autora, as relações sons e letras e letras e sons necessitam de ensino orientado⁶³ e mediado, pois “[...] a capacidade de usar a escrita para si como os outros a utilizam não surge e se desenvolve de forma espontânea e naturalmente” (GONTIJO, 2003, p. 136).

Por esse ângulo, podemos enfatizar que a perspectiva construtivista da “aquisição” da linguagem escrita considera a história da escrita e sua fonetização, no entanto, a entende como um processo linear e unilateral, daí a concepção de língua escrita como representação da fala.

Nesse viés, pode-se inferir que o “construtivismo” no Brasil, ao obscurecer a importância do papel mediador do professor, tendenciou a não considerar necessária a intervenção no que tange à reflexão e compreensão das relações sons e letras e letras e sons pelos estudantes. Morais e Albuquerque (2005, p. 213), a esse respeito, ao retomarmos a pesquisa empreendida pelos autores, argumentam que

Apesar de reconhecer que a criança, em determinado estágio, formula hipóteses de ‘fonetização da escrita’, Ferreiro e seus colaboradores resistem a considerar o papel desempenhado pelas habilidades de análise metafonológica na gênese das hipóteses que conduzem o aluno à apropriação da escrita alfabética. [...] Em lugar de atribuir à criança representações mentais idênticas às dos alunos letrados sobre o que é uma palavra ou um fonema, Ferreiro propõe que é a ‘opacidade’⁶⁴ da notação escrita que permitirá aos aprendizes representarem mentalmente as

⁶² Grifos da autora.

⁶³ Preferimos utilizar a palavra “orientado” à palavra “sistemático” para não incorrerem em interpretações errôneas, como uma possível ênfase no método fônico/consciência fonêmica.

⁶⁴ Grifos dos autores.

propriedades das palavras da língua, entre elas a existência dos segmentos sonoros que as constituem [...].

Os autores remetem-se, assim, às chamadas *habilidades metafonológicas*⁶⁵, que vão ao encontro de pesquisas empíricas no campo da alfabetização que foram levadas a cabo no sentido de evidenciar a necessidade da reflexão metalinguística pelo aprendiz visando às características do sistema de escrita alfabética e, principalmente, ao que tange às *relações entre a escrita e as unidades sonoras da fala*. Tal tendência e/ou concepção refere-se ao enfoque da “Consciência Fonológica” na alfabetização, que trataremos na subseção seguinte.

3.3 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

De acordo com alguns pesquisadores (BERNARDINO; FREITAS SOUZA; MARANHE; BARDENINI, 2006; MORAIS, 2004, 2006, 2012; FREITAS, 2004; LOPES, 2004; NASCIMENTO, 2009; SANTOS; MALUF, 2007; MELO, 2006; VIANA, 2006), a consciência fonológica seria a capacidade metalinguística que permite ao aprendiz analisar e refletir, de “forma consciente”, sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. Desse modo, essa capacidade envolveria outras que seriam as capacidades de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente, e de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua.

Segundo Nascimento (2009), a consciência fonológica é uma “competência” que acontece em dois níveis: 1º) consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas – frase em palavras, palavras em sílabas e sílabas em fonemas; e 2º) consciência de que estas unidades podem se repetir em palavras diferentes. Já Freitas (2004) explicita que as manifestações dessa consciência é que se expressam em dois níveis, assim, num nível *implícito*, estaria a sensibilidade do aprendiz para o sistema de sons da língua e para o conhecimento fonológico funcional, que se manifestaria durante jogos espontâneos com os sons das palavras, como, por exemplo, na identificação de rimas; num *nível explícito*,

⁶⁵ Neste momento, estamos apenas enfatizando as tendências as quais evidenciamos sem nos colocarmos valorativamente acerca delas.

estaria a análise consciente dos sons das palavras, o que se nomearia de atividades de isolamento de *fonemas* de uma palavra.

Morais (2012, p. 84) enfatiza que “[...] hoje, existe um relativo consenso de que aquilo que chamamos de ‘consciência fonológica’ é, na realidade, um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’⁶⁶ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”. Por essa via, o autor ressalta que essa consciência engloba desde a percepção de unidades fonológicas mais globais – como a sílaba – até a consciência de segmentos menores, como os *fonemas*. Entretanto, isso não é algo dado, nato, algo “[...] que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente”. Logo, dentro dessa variação, está o tipo de “operação cognitiva” que fazemos ao pronunciarmos as partes das palavras em voz alta e o fato de que essas partes (segmentos) podem estar em posições diversas (início, meio e fim das palavras). Portanto, o autor explicita que há um grande *leque* de possibilidades que se constituem em habilidades de consciência fonológica, desde a comparação das palavras por seu tamanho (dizer que uma palavra de quatro sílabas é maior do que outra de duas sílabas porque a primeira tem mais pedaços que a segunda) até a identificação de determinada sílaba ou fonema de uma palavra em outras palavras diferentes (**pote**: **capota** – **copo** – **pobre**).

Na perspectiva colocada por Moraes (2004, 2006, 2012), Aquino, Bezerra e Leite (2012, p. 111), ao enfatizar a necessidade de um trabalho de reflexão fonológica com os aprendizes desde a educação infantil, destacam que

[...] a organização de uma prática pedagógica que insira jogos que favoreçam a reflexão sobre sons das palavras, bem como presente às crianças um trabalho com parlendas, trava-línguas, poesias, músicas, parece contemplar atividades que estimulem a consciência fonológica no processo de apropriação do SEA⁶⁷.

As autoras ressaltam que um trabalho nesse sentido favoreceria a reflexão de que a escrita tem relação com a *pauta sonora da fala* e não com os significados ou propriedades físicas dos objetos e, assim, seria um grande auxílio na compreensão de nosso sistema de escrita. É importante pontuar que documentos oficiais, como o

⁶⁶ Grifos do autor.

⁶⁷ Sistema de Escrita Alfabética.

Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), ressaltam a necessidade do trabalho com a linguagem oral e escrita com a criança no sentido da ampliação de sua *competência linguística*.

Não obstante a pontuação dos trabalhos descritos, é necessário destacar que os estudos sobre consciência fonológica podem enfatizar uma tendência a um treino mecânico e enfático das relações sons e letras e letras e sons, nossa temática de estudo, indo ao encontro de proposições que reivindicam os métodos fônicos como os “salvadores” no que tange aos problemas enfrentados na alfabetização. Mais especificamente no Brasil, os trabalhos de Capovilla & Capovilla (2002) defendem um ensino mais “diretivo” da alfabetização, com a “volta” do ensino das correspondências entre letra e som, que, segundo esses autores, ficou em segundo plano devido a um enfoque demasiado no contexto, assim, entendem que a *decodificação* deve ter um papel central na leitura e escrita e, dessa forma, estudam o papel das habilidades metalinguísticas na alfabetização, especificamente as pesquisas sobre a consciência fonológica.

Nesse contexto, torna-se importante destacarmos a diferença colocada por alguns autores, como por exemplo Morais (2012), entre consciência fonológica e consciência fonêmica, dessa forma, a segunda denominação faria apologia ao método fônico e, portanto, traria que algumas habilidades ligadas a essa consciência seriam requisitos para o aprendiz ser alfabetizado, logo, para aqueles que não possuíssem tais requisitos, deveria haver um treino mecânico no sentido de “internalizá-las”. Ao encontro dessa ênfase, Morais (2012, p. 89) pontua que “não reduzir consciência fonológica a consciência fonêmica parece-nos um bom princípio para entendermos como algumas habilidades fonológicas participam, efetivamente, da bela empreitada que é a reconstrução do alfabeto por cada aprendiz”. Sobre esse aspecto, o autor pontua que, diferentemente do que é colocado pelo método fônico, o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente para a apropriação do sistema de escrita alfabética pela criança, e que essas habilidades, como já colocado, não são, de modo algum, requisitos para que alguém se alfabetize, pois “[...] ninguém precisa ser treinado a pronunciar /b/ /i/ /k/ /a/ para a palavra *bica*, a fim de tornar alfabetizado. [...] É só nos cursos de fonética e fonologia [...] que adultos já superletrados aprendem a segmentar palavras em seus fonemas” (MORAIS, 2012, p. 88).

De acordo com Zaccur (2011, p. 111), “o conceito de consciência fonológica foi criado a partir de estudos de fonoaudiólogos que se ocupam de desvios no processo de aprendizagem da fala, sendo usado como instrumento para emprestar consistência teórica ao velho método fônico [...]”. Nesse sentido, conforme nos aponta, ainda, a referida autora, a volta a esse método “[...] é um retrocesso lamentável que [...] situa tanto o ensinar como o aprender na esfera da reprodução e, mais que tudo, estreita a possibilidade do diálogo que estende a leitura da palavra à leitura da ‘palavramundo’⁶⁸” (ZACCUR, 2011, p. 112).

Mediante o que nos apontam os estudos tomados, faz-se relevante pontuarmos que uma alfabetização por meio do que apregoa o método fônico traria de “volta” uma tendência de ensino e aprendizagem da língua conforme a que nos coloca o “ensino tradicional”, ou seja, uma concepção empirista que trata a língua como um código visando a um ensino transmissivo e mecânico deste. Ainda, ao buscarmos os estudos que balizam a procedência da consciência fonológica, temos a “palavra”⁶⁹ como a unidade essencial da qual se distinguem sílabas ou *fonemas*, logo, torna-se necessário relativizarmos até que ponto o texto, em sua integridade sintática e semântica, faz parte dessa tendência teórica, ou seja, *o texto enquanto enunciado*, no que se refere à produção de sentidos, é levado em conta (ou não) nos estudos que tomam a consciência fonológica como grande aliada na apropriação do sistema de escrita.

Assim, nossa intenção é problematizar se a consciência fonológica, com a ênfase na escrita logográfica, por meio de textos conhecidos das crianças (cantigas, parlendas, poemas, etc.), estaria utilizando esses textos como pretexto para deles extrair palavras por meio das quais se trabalhariam as unidades fonológicas da língua, deixando em segundo plano um trabalho significativo com esses ou outros textos, buscando a interlocução e o sentido social da escrita. Portanto, é na perspectiva desse sentido social da escrita que seguimos para o enfoque da próxima tendência teórica de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

⁶⁸ Grifo da autora.

⁶⁹ Ou textos conhecidos dos aprendizes (cantigas, parlendas, poemas, etc.), dos quais se retiram/apreendem palavras conhecidas (que fazem parte do repertório fonológico dos alunos).

3.4 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Partindo da afirmativa/questionamento de Soares (2003a, 2003b) de que a concepção construtivista ou interacionista é a responsável pelo obscurecimento da dimensão linguística da alfabetização (o que abrangeria as relações sons e letras e letras e sons), tem-se a emergência do termo *letramento*, originado de *literacy* (inglês). Segundo essa autora, o “surgimento” do termo letramento ocorreu em meados dos anos de 1980, em diversas sociedades distanciadas geograficamente, socioeconomicamente e culturalmente (como França, Inglaterra, Estados Unidos, Portugal e Brasil), para reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas, ou seja, fenômenos distintos da *alfabetização*, em seu sentido estrito (SOARES, 2003b).

Portanto, conforme a citada autora, o letramento corresponderia ao domínio e uso da língua escrita, que teria consequências social, cultural, política, econômica, cognitiva e linguística para o grupo social e indivíduo que dela fizesse uso. Assim, significaria o processo de inserção e participação do indivíduo na cultura escrita, levando-se em conta que as funções da escrita variam de uma sociedade para outra, pois, segundo a autora, não existe uma única forma de entender a alfabetização. Logo, o letramento envolveria as diferentes práticas da leitura e da escrita na vida social, em seus contextos utilitários e também informais, sendo, pois, um “conjunto de práticas” denominadas “letramentos”, podendo abarcar graus diversos (STREET, 2003, 2011).

Na perspectiva do exposto anteriormente, Soares (2001, p. 24) pontua que,

[...] se um adulto **analfabeto** se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva [...], esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Em contrapartida,

[...] a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna **alfabetizada** – e que passa a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – que se torna **letrada** – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é **analfabeta** – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é **alfabetizada**, mas **não é letrada**⁷⁰, não vive no estado ou condição de

⁷⁰ Grifos da autora.

quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e escrita (SOARES, 2001, p. 36).

A respeito das questões relativas aos baixos índices de alfabetização no Brasil, Soares aponta que *o problema* está na ênfase posta nas diferenças entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre os conceitos de letramento e de alfabetização e, assim, enfatiza a necessidade de dissociação entre esses dois conceitos e/ou práticas. A autora (2003b) enfatiza que a fusão dos dois conceitos e a prevalência do conceito de letramento tem provocado o apagamento da alfabetização, e a esse movimento a autora chama de *desinvenção* da alfabetização.

Nessa ótica, Soares (2003a, 2005) defende que não é apropriado que se atribua conceito amplo à alfabetização, pois é preciso pensar na especificidade desta. Assim, a autora, ao mesmo tempo em que subdivide o processo de alfabetização (alfabetização e letramento), reforça a necessária articulação entre as duas “dimensões/partes” da aprendizagem da língua escrita: a alfabetização e o letramento, sem perder de vista o reconhecimento de suas *múltiplas facetas* e da diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de uma e de outra.

Relativamente a essa perspectiva, Gontijo pontua que,

Dessa forma, a questão central sobre o conceito de alfabetização não está relacionada à necessidade de recuperar/defender a especificidade desse processo. A meu ver, a questão central está na necessidade de construção de um conceito aberto; portanto, capaz de abranger diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a dimensão linguística da alfabetização. Nesse sentido, a alfabetização deve ser vista como prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura e a compreensão das relações entre sons e letras (GONTIJO, 2005, p. 17).

Logo, mesmo mediante repetidas trocas de termos e debates intensos, percebemos que a apropriação da leitura e da escrita ainda se constitui como ponto de debate intenso em nosso país, pois, como pontuou Graff (1995, p. 13),

A descoberta da persistente analfabetização nas sociedades avançadas levou à identificação da analfabetização como um problema social e uma ameaça do final do século XX [...] à produtividade econômica, ao bem-estar nacional e à promessa de vida democrática.

Assim, o “fantasma do analfabetismo” continua no século XXI e prossegue também a necessidade de análises aprofundadas e tratamento sério por parte das autoridades a quem compete legislar sobre tal questão, pois percebemos que não se trata de seguir “modismos” ou da invenção de novos termos, uma vez que esse é um assunto abrangente e complexo do qual emerge o compromisso com a sociedade brasileira, pois, ao mesmo tempo em que novas questões são debatidas, outras ressurgem, trazendo à *baila* antigas propostas com novas “roupagens”, confundindo, muitas vezes, os professores alfabetizadores de nosso país. Segundo Gadotti (2011, p. 12),

Não se trata só de palavras, de brigar por terminologias. Trata-se de uma posição ideológica que busca negar toda a tradição freiriana. A palavra alfabetização tem um peso, uma tradição, no contexto do paradigma da educação popular que é a maior contribuição da América Latina à história universal das ideias pedagógicas. O uso do termo ‘letramento’⁷¹ como alfabetização é uma forma de contrapor-se ideologicamente a essa tradição, reduzindo a alfabetização à lecto-escritura, como se diz em espanhol.

Considerando a divisão anteriormente enfocada entre alfabetização e letramento, podemos destacar que, atualmente, essa concepção ganha destaque nos documentos oficiais do Ministério da Educação, tendo em vista a recorrência do termo letramento em grande parte desses documentos – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e Guia de livros didáticos. Somente à guisa de exemplificação, tomamos nossa fonte de pesquisa, livros didáticos de alfabetização, e o documento no qual esses livros encontram-se descritos e avaliados – *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009* – para ilustrarmos a grande propulsão do termo letramento no cenário educacional brasileiro, que aparece não somente no título do referido documento, mas também nos títulos de treze das dezenove coleções aprovadas por esse *Guia*.

Retomando texto de Gontijo e Schwartz (2011), por meio do qual trazem para análise um relatório oficial de 2003⁷², o *projeto construtivista*, as denominações propostas por Magda Soares e o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento*

⁷¹ Grifo do autor.

⁷² O relatório do ano de 2003, editado e publicado pelo Congresso Nacional, reuniu *professores-elaboradores* convidados pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e foi apresentado pelo grupo de trabalho com o título *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011).

e alfabetização – língua portuguesa – 2009, encontramos a pontuação de que, “apesar do aparente caráter inovador, a introdução do letramento [...] não rompe com a concepção de linguagem presente nas propostas dos defensores do construtivismo e do método fônico” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 41). Isso acontece pelo fato de o termo letramento permitir a *conciliação* das diferentes propostas contidas nessas tendências/teorizações, às quais já nos referimos anteriormente.

No que tange a essa perspectiva, Pérez e Araújo (2011, p. 130-131) ao problematizarem a separação dos termos alfabetização e letramento, colocam que,

[...] a separação simplificadora entre alfabetização e letramento tem contribuído mais para confundir do que ajudar as professoras alfabetizadoras. O pensamento complexo, ao conceber alfabetização e letramento como um único processo, possibilita tanto a ampliação da compreensão dos conceitos quanto a diversificação das práticas pedagógicas. Ao compreender que alfabetização-letramento são parte-todo de um único processo, a professora é capaz de perceber que aquele aluno que ainda não sabe ler e escrever possui saberes diferenciados e singulares sobre o mundo, sobre a escrita e sobre a palavra – a sua ‘palavramundo’⁷³.

Os estudos apresentados nos fazem refletir acerca das concepções de linguagem que permeiam as diferentes tendências já apresentadas e que acabam por balizar práticas de ensino e aprendizagem da língua materna e, também, da necessidade de se compreenderem os aspectos históricos, ideológicos e sociais vinculados à alfabetização e aos termos que a ela estão associados. Dessarte, apesar de reconhecermos que o termo letramento demanda maiores e mais profundas reflexões⁷⁴, seguimos para a última tendência de ensino e aprendizagem da língua no sentido de tentarmos abarcar, *grosso modo*, o que se tem pensado, discutido, estudado e proposto em termos do ensino da leitura e da escrita em nosso país.

3.5 A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E A CONCEPÇÃO ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DE LINGUAGEM

Podemos constatar, tendo em vista a abordagem das tendências já enfatizadas, que, na medida em que novos estudos vão sendo enfocados por pesquisadores e

⁷³ Grifo das autoras.

⁷⁴ Retomaremos o termo letramento quando da análise de nossas fontes e, assim, buscaremos problematizar também a sua relação com as prescrições e documentos oficiais sobre a educação no Brasil.

estudiosos da linguagem, novas concepções de ensino e aprendizagem da língua materna surgem em seu bojo, trazendo à tona reflexões importantes para todo o processo educacional em nosso país.

O ensino da língua materna, como posto, passou por tentativas de redefinição, sendo o final dos anos de 1970 e início de 1980 o cenário de importante movimento de estudiosos no que se refere, principalmente, a uma crítica aos pressupostos da língua como instrumento de comunicação. O texto passa, assim, a ser reivindicado como o centro do ensino da língua, concentrando-se o foco nos eixos da leitura e da produção. Temos em Geraldi (1984) e Possenti (1988), entre outros, os propositores de um ensino da Língua Portuguesa voltado para a textualidade e centrado numa visão de linguagem pautada na noção de interação, e não como mero instrumento de comunicação. Esses estudiosos brasileiros têm como base, principalmente, os estudos sobre a linguagem do filósofo russo Mikhail Bakhtin e de seu Círculo.

Essa nova visão, que traz o texto como o objeto de ensino nas salas de aula e não a análise de frases e palavras soltas, provoca mudanças também na noção de sujeito e, como consequência, na relação professor-aluno, visto que admitir a linguagem como interação é defini-la nas relações sociais externas ao “sistema linguístico” e no interior das quais as formas linguísticas adquirem ou fazem sentido. Logo, tem-se um sujeito heterogeneamente constituído, ou seja, que se constitui pelo atravessamento da linguagem. Assim, é na experiência discursiva que língua e sujeito se compõem e se organizam. Como coloca Geraldi (1997, p. 5-6),

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. Trata-se de erigir como inspiração a disponibilidade para a mudança.

Portanto, como pontua o autor, ao instaurar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos, repensa-se, simultaneamente, a concepção de língua e de sujeito, já que, nesse sentido, é por meio do discurso (da discursividade) que estes se constituirão. Desse modo, Geraldi (1997) enfatiza que uma concepção de língua pronta e acabada, fechada num sistema, da qual o sujeito se apropriará para uso em determinadas instâncias de “comunicação”, não dará conta de pensar em uma linguagem que é reconstituída com e pelo próprio processo interlocutivo. Consequentemente, o sujeito desse processo interlocutivo também não

é acabado, uma vez que a cada ato de interlocução se reconstrói, pois é social e historicamente situado, “[...] já que a linguagem não é um trabalho de artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros, e é para os outros e com os outros que ela se constitui” (GERALDI, 1997, p. 06).

Pensando a interação como um “acontecimento singular” que se dá tendo em vista um contexto social e histórico e, por isso, dependente desse contexto e “sofrendo suas interferências”, podemos refletir sobre as interlocuções acontecidas em sala de aula – professor/aluno – aluno/aluno – como interações específicas e imprescindíveis no que tange ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, pois “[...] este deslocamento faz ver o ensino e as atividades interlocutivas efetivas em sala de aula de forma diferenciada” (GERALDI, 1997, p. 7). Assim, não há mais um conhecimento pronto que o aluno precisa internalizar como um sujeito passivo, já que, centrando o ensino no texto e, como consequência, trazendo a concepção de linguagem para o lugar da interação verbal, a preocupação não é mais a descrição pura e simples da língua, mas sim a efetivação de ampliação de seu *uso*. Logo, na perspectiva de uma concepção de linguagem como fruto da enunciação e do discurso, a aprendizagem da leitura e da escrita seguiria no sentido da seguinte proposição:

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir (GERALDI, 1996, p. 70-71).

No sentido do que afirma Geraldi, pensar a apropriação da leitura e da escrita levando em consideração a dimensão discursiva significa o repúdio a uma concepção de linguagem como mera “aquisição de um código” cujas atividades centrais são a repetição e a reprodução, pois somente na possibilidade da produção de sentidos é que o trabalho com e pela escritura se efetivará.

Ao encontro dessa dimensão e trazendo à tona a questão da alfabetização de crianças em nosso país, Smolka (2001), fazendo dialogar os pressupostos de Vigotski (2001) e Bakhtin (1992, 2003) no que tange, principalmente, ao discurso

interior⁷⁵, enfatiza as inquestionáveis contribuições desses autores acerca do processo de alfabetização na perspectiva da dialogia, ou seja, no sentido de uma dimensão enunciativo-discursiva de ensino e aprendizagem da língua. Com essa ênfase, a autora prioriza as relações estabelecidas no processo de ensino tendo em vista a interação com o outro e com relação à primordial importância da figura do professor.

Assim, as crianças viam pessoas mais experientes lendo e escrevendo, por várias razões e diferentes funções; essas pessoas liam e escreviam para e com as crianças. Aos poucos, as crianças iam tentando ler e escrever, incorporando os papéis sociais de 'leitor' e 'escritor'⁷⁶, até serem capazes de ler e escrever para si e para os outros (SMOLKA, 2001, p. 73).

A autora evidencia, observando a pesquisa empreendida com crianças de uma unidade pré-escolar⁷⁷, a inquestionável necessidade da mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem da língua, visto que somente a relação sujeito-objeto (aluno – textos/letras/palavras) não seria suficiente para uma devida apropriação desse processo. Portanto, a teoria “construtivista” é também revista quando a autora coloca que, até na elaboração, pela criança, de uma escrita de acordo com as normas convencionais, pode-se observar um processo de simbolização e conceituação para além de um *processo de construção individual do conhecimento*, que se realiza nas e pelas experiências de interação e interlocução, pois, de acordo com Smolka (2001, p. 58),

[...] Ao falarem da construção individual do conhecimento, Piaget e Ferreiro enfatizam o ponto de vista da criança que aprende. Ao falar da 'internalização das formas culturais de comportamento' (papéis e funções sociais), Vygotsky enfatiza o papel do adulto como 'regulador' na relação com a criança. As implicações pedagógicas se distinguem e se esclarecem quando Piaget nos diz, por exemplo, que quando se ensina alguma coisa à criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vygotsky, elaborando o conceito de 'zona potencial de desenvolvimento'⁷⁸, afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que faz hoje em cooperação.

Nesse sentido, a autora destaca o que chamamos de tendência enunciativo-discursiva de ensino e aprendizagem da linguagem, quando nos impõe a

⁷⁵ Conceituando brevemente e de modo simples, o discurso interior seria uma fase posterior à fala egocêntrica, quando as palavras passam a ser pensadas, sem que necessariamente sejam faladas. Logo, seria uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo. É um discurso sem vocalização, voltado para o pensamento, com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas.

⁷⁶ Grifos da autora.

⁷⁷ Centro de Atendimento ao Pré-Escolar em Campinas, ano de 1982.

⁷⁸ Grifo da autora.

emergência da prática discursiva no trabalho simbólico da escritura, pois “[...] enquanto internaliza a ‘dialogia’⁷⁹ falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo” (SMOLKA, 2001, p. 74).

Mayrink-Sabinson (1997, p. 38-39), ao encontro do que nos aponta Smolka (2001), expõe que “em Ferreiro, quando muito, o papel do adulto é o de quem informa à criança sobre os aspectos da escrita que não seriam dedutíveis do próprio objeto, tais como: nomes de letras e sinais de pontuação [...]”. Já em Vigotski, “[...] o papel do outro, então, seria o de prover o que seria imitado, incorporado pela criança, num momento de seu desenvolvimento e, mais tarde, internalizado por ela, transformado e modificado como novo conhecimento”. Assim, a autora enfatiza que embora haja, com a teoria da Psicogênese da língua escrita, a pressuposição e consideração do contexto, daí seu enfoque interacionista, esse contexto não é visto como constitutivo do processo de apropriação da linguagem escrita e, dessa forma, a mediação aparece, puramente, como um elemento a mais nesse processo.

Gontijo (2002), ao tematizar acerca das condições sob as quais se dá a apropriação do conhecimento pela criança, aponta a atividade cognitiva realizada por esta, entretanto, ressalta que tal atividade necessita ser permeada pela relação com o outro no sentido de abarcar sua significação social. Logo, a atividade discursiva e dialógica torna-se essencial nesse processo, principalmente no que concerne ao trabalho do professor, pois,

A intervenção pedagógica é fundamental para que a criança se aproprie dos conhecimentos. Mas essa intervenção não significa uma direção autoritária do processo educativo e a redução da criança em um receptor passivo. Ela é fundamental porque a linguagem escrita possui uma objetividade social e, desse modo, cristaliza práticas sociais que somente serão apropriadas pelas crianças se forem reconstruídas pelo professor durante a alfabetização. Assim, o professor medeia a relação da criança com a linguagem escrita (GONTIJO, 2002, p. 134).

Assim, mediante o que nos colocam os autores citados, entendemos que um ensino da leitura e da escrita que tem como tendência e/ou concepção uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem traz para a sala de aula o exercício de envolvimento em práticas sociais efetivas que justifiquem o modo próprio e sistematizado da aprendizagem escolar, pois, além de possibilitar um processo de

⁷⁹ Grifo da autora.

reflexão mais profundo sobre a linguagem escrita, reflete sobre seus aspectos sociais e ideológicos mais abrangentes, ou, como nos coloca Bakhtin (1992), sobre seus aspectos axiológicos.

Logo, um processo de alfabetização que abarque uma tendência enunciativo-discursiva e, como consequência, uma concepção de linguagem apoiada na interação verbal, concebendo a língua como de natureza social e viva, perceptível pela presença de um interlocutor, apresentar-se-á indissociada das práticas sociais que exigem o domínio da leitura e da escrita para além das relações entre sons e letras, embora compreendamos que esse entendimento não prescindia dessa abordagem pelo professor, pois entendemos com Geraldi (2010, p. 101) que

[...] se o objetivo final é que os sujeitos escolarizados consigam compreender e interpretar o que leem, e sejam capazes de elaborar textos adequados às situações em que estiverem envolvidos, então as unidades básicas do ensino serão sempre a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados nestas duas atividades.

A citação de Geraldi nos faz refletir acerca das tendências/concepções já enfocadas e suas diferenciações, uma vez que, como já colocado, tratar a alfabetização tendo em vista uma tendência enunciativo-discursiva significa, além de afastar-se de uma operação mecânica de transmissão de um código, buscar não a enfatizar como um processo que vise apenas a uma sistematização da *pauta sonora com relação à escrita* e, por fim, abarcá-lo como um processo dialógico que vise à sua apropriação em contextos significativos de interlocução. Logo, é trazer o processo de alfabetização para seu sentido mais amplo e não segmentá-lo em sua potencialidade maior: *aprender e significar*.

Portanto, ao evidenciarmos uma perspectiva de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita que tome o texto como unidade básica do ensino, entendemos que estamos considerando o percurso a ser efetivado pelo aprendiz quando de sua apropriação da leitura e da escrita, incluindo a dimensão das relações sons e letras e letras e sons.

Assim, após revisitarmos tendências/teorias básicas que fundamentaram e/ou fundamentam práticas escolares de alfabetização e, concomitantemente, refletirmos acerca da necessidade que nos impõe o atual contexto educacional no Brasil, principalmente com relação ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita,

entendemos a urgência da problematização e redimensionamento de aspectos que perpassam esse ensino, como a abordagem das relações entre sons e letras e letras e sons e outros conhecimentos acerca de nosso sistema de escrita, e consideramos que estudos que venham ao encontro dessa problemática tornam-se relevantes. Daí, então, poderemos considerar a recorrência de nosso foco de estudo: *o modo como as relações sons e letras e letras e sons têm sido tratadas nos livros didáticos* e, quiçá, a contribuição que poderá ofertar acerca das reflexões que se fazem necessárias no que diz respeito à alfabetização em nosso país.

Para melhor delinear e, de forma provisória, respondermos aos questionamentos levantados, necessário se faz apresentar a abordagem teórico-metodológica tomada neste estudo, levando em consideração o tratamento dado ao nosso *corpus* investigativo bem como o percurso traçado *com e sobre* ele. Assim, na próxima seção, faremos breve colocação acerca da abordagem sócio-histórica na pesquisa em ciências humanas e, conseqüentemente, apresentaremos a concepção de linguagem que baliza nosso estudo, trazendo as contribuições de Mikhail Bakhtin e de seu *Círculo*.

Na sequência, passaremos a algumas reflexões acerca da contribuição da linguística para o ensino das relações sons e letras e letras e sons, retomando alguns conceitos da fonética e da fonologia por meio de trabalhos de estudiosos que se detiveram a estudá-la visando à aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: A ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA NA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E A PESQUISA BIBLIOGRÁFICO-DOCUMENTAL

Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando a que a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria [...] (PESSOA, Fernando, 1926, p. 27).

Tendo em vista nossa hipótese de pesquisa de que *a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons trazida pelos livros didáticos de alfabetização (PNLD – 2010), no contexto do letramento, acaba por criar obstáculos para a própria compreensão dessas relações pelos estudantes* e no sentido, também, de problematizar como essa dimensão se articula (ou não) a uma concepção de alfabetização que toma o texto como unidade de ensino, fez-se necessário delinear-mos de qual perspectiva educacional e, também, epistemológica partimos, uma vez que, dessa forma, indicamos qual lugar ocupamos no sentido das concepções e *dimensões* a serem abordadas. Nesse sentido, Freitas (2002, p. 21) nos expõe que

A perspectiva sócio-histórica expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética. Analisando a produção de autores sócio-históricos como Vygotsky, Bakhtin e Luria, percebo como a sua abordagem teórica pode fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa, imprimindo-lhe algumas características próprias. A perspectiva sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas. [...] Procura desse modo construir o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence.

Considerando, pois, o que nos coloca Freitas (2002), entender a pesquisa sob uma perspectiva sócio-histórica é estudar o ser humano não somente como ser biológico, mas também, e principalmente, como ser social, inserido na sociedade com suas características históricas e culturais. Portanto, o ser humano é estudado em seu *cronotopo real*, ou seja, no seu tempo e espaço de vida como sujeito que, além de viver seu tempo, é também produtor e reproduzidor de sua realidade. Nesse sentido, estudar qualquer tema é estudá-lo tendo em mente as dimensões sociais e culturais que o rodeiam e, portanto, adentrar no espaço que o envolve e tomar como pertencentes à pesquisa todas as implicações que a realidade social lhe impõe.

Significa, pois, reconhecer o homem como ser marcado culturalmente e produtor dessa cultura, que se constitui nas relações sociais nas quais produz e reproduz textos ouvidos e/ou lidos, interagindo, assim, como ser dialógico e na alteridade, ou seja, na relação eu/outro, pois, como pontua Faraco (2006, p. 73), na concepção bakhtiniana, “[...] a subjetividade se constitui e move no denso caldo do simpósio universal, sendo a alteridade e a intersubjetividade, portanto, absolutamente indispensáveis” e, dessa maneira, “Bakhtin se posiciona contra qualquer tendência de monologização da existência humana, isto é, de negar a existência de um outro *eu*⁸⁰ com iguais direitos e iguais responsabilidades”.

Nessa perspectiva, para dialogar com o campo filosófico de seu tempo e, assim, problematizar a cisão entre o mundo da vida e o mundo da cultura e a questão do ato responsável, Bakhtin (1993) toma a figura do deus romano Jano⁸¹, cuja face dupla simboliza o passado e o futuro e faz refletir que

Um ato de nossa atividade, de nossa real experiência, é como um Jano bifronte. Ele olha em duas direções opostas: ele olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a unicidade irrepitível da vida realmente vivida e experimentada. Mas não há um plano unitário e único onde ambas as faces poderiam mutuamente se determinar com relação a uma única e singular unidade. É apenas o evento único do Ser no processo de realização que pode constituir essa unidade única; tudo que é teórico ou estético deve ser determinado como um momento constituinte do evento único do Ser, embora não mais, é claro, em termos teóricos ou estéticos.

Tendo em vista as pontuações de Bakhtin (1993), entendemos que vida e cultura se encontram, se entrecruzam, se atravessam, se (de)limitam. E, dessa forma, dialogam na alteridade. Há, portanto, uma tessitura de vozes a qual vai tecendo e produzindo enunciados, através da interação dos discursos e não de uma relação monológica e limítrofe. “[...] Essa concretização do diálogo não pode ser considerada como inovadora, pois traz indícios temporais e sociais, marcantes de espaços culturais [...]” (TEIXEIRA, 2013, p. 51). Daí o necessário olhar duplo para a Cultura (arte, ciências, etc.) e para a Vida, que se efetiva na Comunicação (relação com o Outro – estética).

⁸⁰ Grifo do autor.

⁸¹ **Jano** (em latim *Janus*) foi um deus romano que deu origem ao nome do mês de Janeiro. A figura de Jano é associada a portas (entrada e saída), bem como a transições. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Jano>>. Acesso em 11/12/2013.

Logo, os conceitos de polifonia⁸² e dialogismo⁸³ cunhados por Bakhtin, principalmente o primeiro, decorrente da análise da obra de Dostoiévski, traduzem as vozes que perpassam a linguagem humana. No sentido da pesquisa, tais vozes não podem jamais ser esquecidas, ocultadas ou escamoteadas. É nessa direção que a obra bakhtiniana muda o rumo do fazer pesquisa em Ciências Humanas, uma vez que busca o estudo do homem por meio da linguagem humana, ou melhor, pelos textos, sejam eles orais ou escritos, produzidos pelos homens.

Seguir, portanto, numa perspectiva de produção do conhecimento considerando a pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico e o aporte teórico e metodológico cunhado por Bakhtin significa empreender um caminho pela linguagem humana, buscando nela suas possibilidades de manifestações e seus sentidos e, conseqüentemente, seguir na consideração da “palavra alheia”.

Assim, estudar como as relações sons e letras e letras e sons são tratadas/trabalhadas nos livros didáticos de alfabetização significa buscar não somente na dimensão linguística⁸⁴, mas também na dimensão discursiva as questões políticas, institucionais, éticas e outras que perpassam e perpassaram cada abordagem dada a tais relações, uma vez que, numa perspectiva bakhtiniana, “[...] as relações se situam em outro campo, no campo do discurso, porque este é por natureza dialógico. Não há portanto dicotomia entre as unidades da língua e o enunciado na perspectiva de Bakhtin” (GONTIJO; CAMPOS, 2011, p. 90). Logo, trazer as contribuições teórico-metodológicas de Mikhail Bakhtin, no sentido das concepções que permeiam sua obra, é de primordial importância para demonstrarmos o tratamento dado ao nosso objeto de pesquisa.

⁸² O termo polifonia foi adotado metaforicamente por Bakhtin (2005) do vocabulário da música para traduzir “[...] a multiplicidade de vozes plenivalentes e de consciências independentes e não fundíveis [...] que circulam e interagem num diálogo infinito” (FARACO, 2006, p. 74).

⁸³ Para Bakhtin (1992), o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem. Segundo Fiorin (2006, p. 166), “o dialogismo não se confunde com a interação face a face. [...] O dialogismo é sempre entre discursos”. Logo, o objeto do dialogismo é constituído pelas relações mais amplas e mais complexas

⁸⁴ Ao nos remetermos a uma “dimensão linguística”, estamos, neste momento do texto, nos referenciando a uma visão estruturalista de linguagem que trabalha na perspectiva de uma abstração e redução da língua visando ao seu estudo sem consideração de seu contexto, ou seja, apenas como formas da língua em sua materialidade física, como nos indica Bakhtin (1992), quando se remete ao objetivismo abstrato cujas críticas do autor incidem exatamente na desconsideração do enunciado quando do estudo da linguagem humana falada ou escrita e, assim, dá ênfase ao significante em detrimento do significado.

Buscaremos, pois, na subseção seguinte, delinear a concepção de linguagem na perspectiva bakhtiniana no sentido de dar tratamento adequado a *conceitos* primordiais, trazidos em nosso trabalho, bem como de melhor subsidiar as análises dos livros didáticos de alfabetização por nós tomados.

4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE MIKHAIL BAKHTIN – A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Dando prosseguimento à discussão iniciada nesta seção, reiteramos que o conceito de dialogismo perpassa toda a obra bakhtiniana no sentido de esse autor conceber a linguagem como interação verbal, pois, ao se contrapor às duas orientações do pensamento linguístico-filosófico da época, o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, Bakhtin (1992, p. 123) salienta que “[...] a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. É tomando por base essa concepção de linguagem que se desenvolve toda a “arquitetônica” bakhtiniana e, assim, “[...] o modo como olha para a linguagem: não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade axiologicamente saturada; não como um ente gramatical homogêneo, mas como um fenômeno, sempre estratificado” (FARACO, 2006, p. 55).

Nesse sentido, o autor define que o objeto de estudo da linguagem não poderia ser a palavra *solta* (fora de seu contexto de enunciação) e suas divisões ainda mais abstratas, e é nessa perspectiva que delineamos a concepção de linguagem que permeará nosso estudo, pois, ao focar a linguagem não como uma entidade isolada que pode ser simplesmente decomposta, Bakhtin a traz num prisma discursivo e enunciativo, uma vez que “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 274). Com esse olhar, o autor destaca que o percurso metodológico para o estudo da língua deve seguir a seguinte ordem:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, 1992, p. 124).

É mirando esse percurso que buscaremos, também, visualizar as relações sons e letras e letras e sons nos livros didáticos de alfabetização, uma vez que entendemos que o exame e o trabalho com formas isoladas da língua em muito pouco concorrerá para o aprendizado significativo da leitura e da escrita pelos alunos. Nessa perspectiva e ao encontro do que nos aponta Bakhtin (1992) na citação trazida anteriormente, entendemos que conceitos fundamentais de sua obra poderão nos auxiliar no sentido de problematizarmos e melhor refletirmos acerca de nosso tema de investigação e, conseqüentemente, acerca do *rompimento e/ou não-dicotomização* dos planos fonológico e discursivo no que tange ao trabalho com as relações sons e letras e letras e sons nos livros didáticos de alfabetização analisados.

Nesse prisma, ao focar a noção de enunciado, Bakhtin (2003, p. 275) explicita que este “[...] não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o ‘dixi’⁸⁵ percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou.”

O que Bakhtin nos coloca traz implicações primordiais relativas à nossa temática de pesquisa, uma vez que esse autor nos impele à reflexão de que uma oração, uma palavra pode constituir-se em um enunciado, entretanto “[...] isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2003, p. 278). Logo, trabalhar a língua numa perspectiva discursiva de linguagem implica em trazer para esse trabalho a *linguagem em sua concretude real*: o enunciado e com ele as vozes que dele ecoam. Nesse sentido, esse mesmo autor reitera que “[...] aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

⁸⁵ Grifo do autor.

E o que dizer do aprender a ler e escrever? Tomando, novamente, Bakhtin (2003, p. 261), ao assinalar que “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...]”, encontramos, assim, os gêneros do discurso como *os tipos relativamente estáveis de enunciados*. Logo, torna-se necessário trazer para o trabalho com a linguagem os gêneros do discurso, uma vez que estes refletem *tanto os estilos individuais quanto os da língua*.

Assim, tendo em vista nossa temática de pesquisa e uma abordagem discursiva no campo da linguagem, tomando o *discurso como a língua em sua integridade concreta e viva e o texto como a realidade imediata desta*, reiteramos, novamente com Bakhtin (2003, p. 269), que

[...] o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é (...) de importância fundamental para superar as concepções simplificadoras da vida do discurso, do chamado ‘fluxo discursivo’⁸⁶, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa lingüística. Além do mais, o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e as orações.

Ao encontro dessa questão, Bakhtin (2010, p. 208), ao tomar a obra de Dostoiévski para estudo, mais especificamente o diálogo (*discurso*) *dostoievskiano*, aponta para uma problematização de ordem metodológica no que tange ao aspecto dialógico do enunciado e, conseqüentemente, dos gêneros discursivos, pois para o autor é “[...] precisamente esse ângulo dialógico que não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente lingüísticos, porque as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do discurso, não pertencem a um campo puramente lingüístico do seu estudo”.

Nessa perspectiva, o autor, não obstante reconhecer as contribuições da lingüística para o estudo da língua, *propõe* o estudo do discurso pela *via* de uma metalingüística, tendo em vista a primordialidade do aspecto dialógico que o perpassa. Bakhtin (2010, p. 209) coloca, pois, que

A lingüística conhece, evidentemente, a forma composicional do ‘discurso dialógico’ e estuda as suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. Mas ela as estuda como fenômenos puramente lingüísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade

⁸⁶ Grifo do autor.

das relações dialógicas entre as réplicas. Por isso, ao estudar o ‘discurso dialógico’⁸⁷, a linguística deve aproveitar os resultados da metalinguística.

Logo, as relações dialógicas são, para Bakhtin, *extralinguísticas*, não podendo ser separadas do campo do *discurso*. Concebendo, assim, o *romance polifônico* em Dostoiévski, ou seja, a multiplicidade de vozes que são inerentes a ele, Bakhtin enfatiza a necessidade da análise de sua obra por um prisma sociológico, considerando, pois, as facetas *psicológicas e espirituais* que perpassam a alma humana, o que, para o autor, somente é *perceptível* por meio do diálogo, da interação com o outro. Dessa forma, o autor enfatiza que, na obra de Dostoiévski, “[...] se cruzam forças sociais vivas, avaliações sociais vivas penetram cada elemento de sua forma [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 311).

Entendemos, pois, que a Metalinguística para Bakhtin ultrapassaria os estudos da Linguística, entretanto não prescindiria dela, sendo incluído o contexto extralinguístico. Nessa perspectiva, corroboramos com Brait (2006, p. 13-14), ao explicitar que:

[...] O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá – como se pode observar nessa proposta de criação de uma nova disciplina, ou conjunto de disciplinas – herdando da Linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa ‘materialidade linguística’⁸⁸, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos.

Aproximando, pois, as tematizações de Bakhtin de nossa questão de pesquisa: *se a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons apresentada pelos livros didáticos analisados facilita ou cria obstáculos para a compreensão dessas próprias relações pelos estudantes*, enfatizamos a necessidade da proximidade desse trabalho com a realidade sociolinguística dos estudantes,

⁸⁷ Grifos do autor.

⁸⁸ Grifos da autora.

fazendo transparecer seus valores e contextos de vida. Todavia, entendemos, assim como Bakhtin, que essa aproximação somente se torna possível pelo estabelecimento da dialogia e, nesse sentido da consideração do *texto* como o lugar dessa interação, por meio do qual os sujeitos ativos interagem e produzem sentidos, levando-se em conta seus contextos sócio-histórico, cultural e ideológico.

Assim, como dito, numa perspectiva bakhtiniana, pesquisar como as relações sons e letras/letras e letras e sons têm sido tratadas/trabalhadas nos livros didáticos de alfabetização não pode acontecer desvinculando-se tais unidades de seu contexto maior: o discurso. Logo, trazer, também, para o nosso diálogo as políticas públicas do campo da educação, tanto aquelas ligadas diretamente ao livro didático, como o PNLD, quanto as outras que perpassam o discurso oficial e, de alguma forma, se remetem ao nosso objeto de estudo, torna-se primordial, tendo em vista as diferentes vozes que perpassam as obras didáticas em análise e, também, buscando visualizar, como já colocado, em que medida a discursividade acontece (ou não), se aproxima (ou não) do trabalho com as relações sons e letras e letras e sons, no sentido dos gêneros discursivos trazidos por esses livros.

Logo, é de grande importância que esse diálogo, ao ser estabelecido, possa dar a ver nosso texto e o texto do outro (discurso oficial/autores/livros), no sentido de permitir a emergência de pontos de vistas e/ou axiologias diferenciadas para que seja possível visualizar, como dissemos anteriormente, as concepções que subjazem a cada ser da cadeia discursiva. Colocando, assim, o dialogismo como condição fundante e fundamental para o *fazer pesquisa* é que pretendemos dar visibilidade à nossa questão de estudo, de maneira que esta possa se apresentar do nosso ponto de vista, mas também do ponto de vista do *outro*, para que, dessa forma, se possam constituir os valores pertinentes e pertencentes a cada ser da pesquisa.

Entendemos que as teorizações aqui apontadas serão mais bem problematizadas quando das análises dos livros didáticos de alfabetização e, nesse sentido, poderemos dar visibilidade de forma mais procedente às concepções enfatizadas no sentido de nossa questão de investigação, apesar de não ser nossa pretensão nem possibilidade o esgotamento de tais problematizações.

Dessarte, a concepção de linguagem por nós tomada nos liga à concepção de alfabetização que orienta nosso estudo, a qual melhor explicitaremos na subseção a seguir.

4.2 A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

Como dito na introdução deste estudo, pretendemos analisar nosso *objeto* de pesquisa articulando-o a uma concepção de alfabetização que toma o texto como unidade de ensino. Nesse sentido, entendemos, com Gontijo e Schwartz (2009, p. 15), que

A alfabetização, nas sociedades industrializadas, ocorre basicamente na escola. Isso não significa, entretanto, que ela aconteça somente na escola. Porém, independentemente do lugar em que ocorre, ela é concebida como espaço e tempo de formação que propicia o exercício da cidadania e, portanto, o desenvolvimento da criticidade por meio do trabalho de produção de textos e de leitura.

Ao encontro desse pensamento, compreendemos que conceber a alfabetização em sentido restrito, ou seja, levando-se em conta apenas seu significado etimológico, desconsidera a natureza cultural e complexa do termo e do processo da alfabetização, uma vez que apenas a aquisição do código linguístico em nada confere o uso social e efetivo deste na vida do aprendiz.

Retomando, assim, a discussão acerca dos termos alfabetização e letramento, entendemos que eleger outro termo para complementar o que se chama de *matéria linguística* da alfabetização, visando ao chamado *letramento*, definido como o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita com vistas à inserção do sujeito nas práticas sociais da cultura letrada, também não concorre para o estudo aqui desenvolvido, uma vez que tal termo, como vem sendo tratado, principalmente em documentos oficiais, não visa a abarcar as diferentes dimensões que concorrem para a significação do que seja alfabetizar e apreender seus sentidos, inclusive ideológico, que nos parece ser a efetiva inserção da linguagem escrita em seu uso social.

Dessa forma, ao tratarmos a alfabetização como um processo complexo e *multifacetado* que deve abordar dimensões específicas, tomamos com Gontijo (2013) a concepção de alfabetização como

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade.

Ao nos posicionarmos segundo a concepção de alfabetização abordada conjuntamente à concepção de linguagem já apresentada, trazemos nosso objeto de estudo, as relações sons e letras e letras e sons, como uma das dimensões do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, que deve ser realizado articulado ao texto, bem como mediado pelo professor, sob um prisma dialógico e discursivo. Logo, a concepção de alfabetização por nós tomada “[...] se difere das propostas em que o texto é apenas pretexto para o ensino das unidades menores da língua [...] e, também, compreende que o trabalho com as relações entre sons e letras promove a reflexão sobre a língua que as crianças utilizam em seu cotidiano (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 66-67).

Portanto, é com esse entendimento e posicionamento que buscaremos constituir nossa análise. É também com ele, já que nosso estudo incide na articulação das relações sons e letras e letras e sons com as demais dimensões da alfabetização, que seguimos trazendo algumas proposições de teóricos da Linguística que tematizam e/ou tematizaram a alfabetização, no sentido de buscarmos contribuições para o enfoque de nosso objeto de pesquisa e, em seguida, voltarmos à concepção bakhtiniana de linguagem.

4.3 A CONTRIBUIÇÃO DA LINGUÍSTICA

Traremos, de maneira breve, alguns apontamentos da Linguística, mais precisamente acerca da Fonética e da Fonologia, com o intuito de nos socializarmos com tais conhecimentos para deles nos valermos, também, quando da análise de nosso objeto de estudo.

Antes, porém, de adentrarmos nesses dois *ramos* da Linguística, ressaltamos, novamente, que tomaremos alguns estudiosos em especial que se dedicaram a estudar essa ciência com vistas à sua contribuição para o ensino da leitura e da escrita, contudo, destacamos também que se torna imprescindível atentarmos para a visão de linguagem que esses especialistas possuem e “de que lugar falam e/ou

se posicionam” ao tematizar a alfabetização, para que possamos, ao final desta subseção, fazer devido contraponto com a concepção de alfabetização que orienta nosso estudo.

4.3.1 A fonética e fonologia: conceitos preliminares e suas implicações para a compreensão das relações sons e letras

À Fonética cabe descrever os sons da linguagem e analisar suas particularidades articulatórias, acústicas e perceptivas. Ela trabalha com os sons propriamente ditos, como eles são produzidos, percebidos e que aspectos físicos estão envolvidos em sua produção. A unidade da Fonética é o som da fala ou o fone, enquanto a unidade da Fonologia é o fonema.

A fonologia opera com a função e organização desses sons em sistemas. Tanto os sinais quanto os sons são organizados e regulados por um sistema abstrato. Há regras que são gerais, universais (aplicam-se a todas as línguas), enquanto há outras que são particulares, características de cada língua.

Assim, a fonética se preocupa em descrever os sons da fala, já a fonologia interpreta o valor linguístico que esses sons têm no sistema de uma língua. O valor linguístico diz respeito às funções, atribuições de um som dentro da organização sistemática das línguas. Portanto, um som tem valor distintivo: quando o trocamos por outro, há mudança de significado, e por isso é chamado fonema. Já sons utilizados em contextos idênticos que não têm valor distintivo, ou seja, trocando-os por outros, não há alteração de significado, não são fonemas, e sim alofones (variantes). Daí a distinção entre som e fonema / letra e grafema.

De acordo com Callou & Leite (1990), a organização da cadeia sonora da fala é orientada por certos princípios que agrupam segmentos consonantais e vocálicos em cadeia e determinam a organização das sequências sonoras possíveis de uma determinada língua. Falantes possuem intuição quanto às sequências sonoras permitidas e excluídas em sua língua. Para Lemle (1989, p. 09), “[...] só será capaz de escrever aquele que tiver a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons da fala utilizadas para enunciar as palavras e distingui-las conscientemente umas das outras”. Logo, mediante o que afirmam as autoras, a fala necessita ter

lugar especial em sala de aula quando da aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que, como aponta Cagliari (1992, p. 52), “se a escola tem por objetivo ensinar como a língua funciona, deve incentivar a fala e mostrar como ela funciona. [...] Uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente”. Considerando esses pontos de vista, para o professor alfabetizador torna-se importante entender como a fala funciona, pois esse conhecimento pode auxiliar na compreensão de possíveis escritas dos alunos, que são resultantes de reflexões baseadas em sua linguagem oral.

Considerando os modos de articulação dos sons e com o objetivo de tornar mais precisa a sua pronúncia, a Fonética utiliza símbolos próprios para descrever os sons da fala. A escrita feita com símbolos de um alfabeto específico, entre colchetes, se denomina transcrição fonética. Uma transcrição fonética é uma tentativa de se registrar de modo inequívoco o que se passa na fala. Segundo Gontijo e Schwartz (2009, p. 45), “[...] o que está sendo escrito entre colchetes é um dos modos como as palavras são pronunciadas, faladas; é, portanto, a transcrição fonética das palavras”. Podemos tomar como exemplo a palavra *balde*, cuja transcrição fonética pode ser [baudi] ou [bardi], entre outras. Assim, um alfabeto fonético é uma convenção para se escreverem os sons da língua independentemente da convenção que cada uma utiliza para sua escrita em cotidiano.

Nesse sentido, um símbolo fonético sintetiza os diversos processos de produção de um som. Para Callou e Leite (1990, p. 35), “a finalidade de uma transcrição fonética e do alfabeto fonético é possibilitar a transcrição e a leitura de qualquer som em qualquer língua por uma pessoa treinada”. O IPA – *International Phonetic Alphabet* – Alfabeto Fonético Internacional, proposto pela Sociedade Internacional de Fonética, é um dos “alfabetos fonéticos” mais difundidos. Segundo Massini-Cagliari (1999, p. 30), é “[...] usado pelos linguistas para representar a *maneira como*⁸⁹ as pessoas falam, não somente o que elas falam”⁹⁰, daí os sons serem apresentados no IPA de

⁸⁹ Grifos da autora.

⁹⁰ Salientamos a natureza distinta entre pronúncia e representação fonética. A pronúncia reflete a maneira como algo foi pronunciado e a transcrição fonética reflete a maneira mais adequada de se registrar aquela pronúncia. Portanto, uma transcrição fonética reflete não apenas os aspectos fonético-articulatórios de uma sequência sonora, mas também a interpretação/análise do componente sonoro da língua.

acordo com os modos de articulação, que estão na 1ª coluna da tabela⁹¹, que pode ser conferido no anexo A deste trabalho.

O princípio geral do alfabeto fonético internacional é fornecer um símbolo para cada som ou segmento de fala distinto, o que significa que o alfabeto não se utiliza de combinações de letras para representar sons únicos, ou de letras únicas para representar mais de um som (como o <x> pode representar [ks] no português). Não existem letras que têm valores sonoros diferentes de acordo com o contexto (como o <ç> possui no português e em outros idiomas europeus)⁹². De acordo com Cagliari (1992, p. 53),

Numa língua existem valores sonoros diferentes para cada símbolo alfabético, e a ortografia por si só não nos dá uma orientação clara sobre a pronúncia da língua e seus dialetos. Com o objetivo de tornar mais precisa essa pronúncia, os linguístas elaboraram o Alfabeto Fonético Internacional (IPA – International Phonetic Alphabet). [...] Na tabela, os sons foram arranjados [...] seguindo os modos de articulação. [...] Quando se escreve usando os símbolos do IPA, está se fazendo uma transcrição fonética, em que a relação entre letra e som é unívoca.

Tendo em vista essa explicação, entende-se que, quando o aprendiz escreve fazendo uma transcrição fonética, ou seja, escrevendo como se fala, já compreendeu a relação som e letra e letra e som, porém de maneira unívoca, logo, pode-se considerar que compreendeu o “princípio acrofônico” de nosso sistema de escrita, necessitando avançar para o “princípio alfabético ortográfico”.

Lemle (1987, p. 19) explicita que “é muito importante que o alfabetizador tenha bem claras em sua mente essas particularidades nas variedades de correspondências entre sons e letras [...]” para que possa compreender e responder devidamente ao alfabetizando quando de suas dúvidas a respeito da não univocidade de nosso

⁹¹ O IPA apresenta quatro colunas: na 1ª, estão os modos de articulação dos sons; na 2ª, o símbolo fonético que corresponde a cada som; na 3ª, as letras utilizadas pela ortografia para notarem os sons; e a 4ª e última coluna apresenta exemplos de palavras como são faladas em diferentes dialetos.

⁹² Entre os símbolos do alfabeto fonético, 107 representam consoantes e vogais, 31 são diacríticos (*sinais gráficos colocados sobre, sob ou através de uma letra para alterar a sua realização fonética, isto é, o seu som, ou para marcar qualquer outra característica linguística.*) utilizados para especificar ainda mais estes sons e 19 são utilizados para indicar características como quantidade, tom, tonicidade e entonação. Os símbolos escolhidos para o alfabeto fonético internacional têm como intenção a harmonia com o alfabeto latino. Por esse motivo, a maioria dos símbolos ou é derivada das próprias letras latinas ou das gregas, ou modificações de ambas. Existem, no entanto, símbolos que não pertencem a nenhuma das duas: por exemplo, o símbolo que indica a oclusiva glotal, <ʔ>, tem a forma de uma espécie de ponto de interrogação e era originalmente um apóstrofo. Outros símbolos, como aqueles da faringal fricativa sonora, <ʕ>, embora modificados para serem utilizados em conjunto com o alfabeto latino, foram inspirados por glifos em outros sistemas de escrita.

sistema de escrita, pois “[...] responder dizendo que as pessoas falam errado é um equívoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político [...]” (LEMLE, 1987, p. 19).

Mediante essas breves considerações, pudemos perceber que os conhecimentos da Fonética, visando, principalmente, à transcrição fonética e aos modos como os sons são articulados, podem auxiliar ao “professor-alfabetizador” quando da abordagem das relações sons e letras e letras e sons. Todavia, entendemos também que esses conhecimentos não se esgotam em si mesmos, pois, corroborando o que nos explicita Josepi (2003, p. 38-39),

[...] pensamos ser importante considerar que a aprendizagem da escrita pela criança não se limita ao exercício de grafias, mas caracteriza-se como um momento de abertura e estímulo para que ela reflita sobre a própria linguagem, atue sobre ela e sobre as formas socializadas de sua representação. [...] É necessário, portanto, que se estabeleça uma forte conexão entre a oralidade e a escrita, numa relação que marque as especificidades de cada uma enquanto modos de significar no verbal, não apenas com exercícios de transcrição de expressões orais, mas, inclusive, trabalhando com as unidades mínimas da escrita em atividades que as contextualizem e as carreguem de significação [...].

É com essa compreensão que entendemos que o trabalho com a dimensão das relações sons e letras necessita articular-se ao trabalho de leitura e produção de textos, pois a reflexão sobre a estrutura linguística precisa acontecer mediante a compreensão do modo como essa língua é usada no meio social, e somente o trabalho com o texto pode proporcionar tal reflexão.

Como já dito, a fonética e a fonologia diferem-se em decorrência da perspectiva com que se estuda o som. O trabalho da fonética visa aos sons propriamente ditos, sua produção, percepção e aspectos físicos, já a fonologia se ocupa da função organizativa desses sons sistematicamente.

O termo fonologia passou a ser utilizado por modelos *pós-estruturalistas*⁹³ que analisam a organização da cadeia sonora da fala – ou componente fonológico.

⁹³ O pós-estruturalismo representa uma transformação e transição do paradigma do estruturalismo. No pós-estruturalismo, um significado é o que é não porque corresponde a um “objeto” que existe fora do campo da significação, mas porque foi socialmente produzido. São representantes de primeira geração do pós-estruturalismo Michel Foucault e Derrida. Na segunda geração dos pós-estruturalistas, encontramos Gilles Deleuze, Félix Guatarri, Kristeva e Jacques Lacan (PETERS, 2000).

Portanto, os termos fonêmica e fonologia referem-se a modelos que tratam do estudo da cadeia sonora da fala. Um dos objetivos de uma análise fonêmica (fonológica) é definir quais os sons de uma língua têm valor distintivo (servem para distinguir palavras). Sons que estão em oposição, como $[-f]$ e $[-v]$, são caracterizados como unidades fonêmicas distintas, pois apresentam alteração de sentido em pares mínimos, palavras cujas *cadeias sonoras* diferem em um único som, como em *faca* – *vaca*, e são, assim, denominados fonemas.

Quando não se encontram pares mínimos (ou análogos) para dois segmentos suspeitos, conclui-se que os segmentos em questão não são fonemas distintos. Se não se consegue caracterizar dois segmentos suspeitos como fonemas distintos, deve-se buscar evidência para caracterizá-los como alofones de um mesmo fonema. Alofones (ou variantes) de um fonema são identificados por meio do método de *distribuição complementar*. Quando dois segmentos estão em distribuição complementar, eles ocorrem em *ambientes exclusivos*, ou seja, onde um alofone (ou variante) ocorre, o outro alofone (ou variante) não ocorrerá. Por exemplo, os fones $[t]$ e $[tʃ]$, em alguns dialetos, são alofones, porque o fone $[t]$ ocorre seguido de a, e, o, u: “tatu, teto, todo, tudo” e o $[tʃ]$ antes de i: “tia, tipo, tinge, ética, pátio, tingido, cantiga”. Portanto, do ponto de vista da análise fonêmica (fonológica), pode-se dizer que $[t]$ e $[tʃ]$ são alofones de um mesmo fonema. A ocorrência de um alofone é previsível pelo contexto linguístico ou ambiente determinado pela análise de distribuição complementar; $[tʃ]$ ocorre antes de $[i]$ e suas variantes (alofones) e $[t]$ ocorre nos demais ambientes. Na definição de um fonema que represente os alofones envolvidos na distribuição complementar dos segmentos, geralmente, opta-se pelo de maior ocorrência. Assim, os alofones $[t]$ e $[tʃ]$ serão representados pelo fonema $/t/$, porque se entende que o outro alofone $[tʃ]$ tem ocorrência específica ou mais restrita. O fonema é transcrito entre barras transversais, $/t/$, e os alofones são transcritos entre colchetes, $[tʃ]$, caracterizando os *diferentes níveis de representação* – fonética (entre colchetes) e fonêmica (entre barras).

Na transcrição fonêmica (fonológica), apenas os fonemas são presentes; nela, os alofones são representados por seus respectivos fonemas. Palavras como “trote” tem representação fonética e fonêmica diferentes, $[ˈtrotʃi]$ e $/ˈtrote/$. Já algumas

palavras como “até” são idênticas nas representações fonética e fonêmica, [a'te] e /a'te/.

A relação fonêmica (língua) e fonética (fala) permite que associemos uma representação fonêmica como /'tipo/ a qualquer das representações fonéticas: ['tipo], ['tʃipo], ['tʃipu], etc. Nessa visão, todos os falantes compartilham da representação fonêmica (fonológica), embora possam apresentar qualquer uma das representações fonéticas. A alofonia de [t, tʃ] caracteriza uma alofonia posicional, pois há a ocorrência de alofones dependentes da posição, ou seja, do ambiente ou contexto linguístico em que estes ocorrem, chamando-se, assim, variantes posicionais. Outro tipo de alofonia é a não depende do contexto e, nesse caso, os alofones são chamados de variantes livres. Dois segmentos em variação livre ocorrem no mesmo ambiente sem prejuízo do significado, pois são duas pronúncias possíveis. Como exemplo, temos a alternância de vogal oral e nasal em posição pretônica⁹⁴: “camada” [ka'mada] – [kã'mada]. A variação livre é determinada por fatores extralinguísticos, como a variedade linguística, a dialetologia, entre outros (teorias pós-fonêmicas, como a sociolinguística).

Essas são algumas noções preliminares relativas à fonologia que, do ponto de vista da linguística, podem auxiliar o trabalho do professor alfabetizador tendo em vista principalmente a variação (ou não) dos sons e sua relativa dependência do contexto linguístico em que se encontra, uma vez que essa compreensão lhe possibilita auxiliar o aprendiz no sentido desse mesmo entendimento.

Assim, sem a pretensão de um esgotamento acerca dos conhecimentos trazidos pela fonética e pela fonologia, prosseguimos ressaltando que a criança, na fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, observa muito a própria fala, pois esta se constitui como referência básica de um conhecimento que ela já possui e, desconsiderando esse fato, muitos livros didáticos de alfabetização acabam por apresentar aos alunos a interpretação dos fenômenos fonéticos utilizando a escrita como modelo, desprezando, dessa forma, a capacidade do aprendiz de reflexão acerca de sua linguagem oral.

⁹⁴ Vogais pretônicas são aquelas que, na palavra, posicionam-se antes da vogal tônica, como em “cabelo”, a vogal tônica é /e/, sendo que /a/ é pretônica.

É com esse pensamento que entendemos que os estudos linguísticos podem contribuir para a alfabetização, no sentido do esclarecimento e da compreensão do funcionamento do sistema de escrita do português, entretanto, torna-se importante ressaltar que, ao buscarmos as ideias que balizam as ponderações colocadas pelos linguistas evidenciados, encontramos os pressupostos teóricos difundidos pela linguística do início e meados do século XX e, assim, nos deparamos com a concepção estruturalista de linguagem que, impulsionada pelo linguista suíço Ferdinand Saussure⁹⁵, definiu as finalidades e o objeto de estudo para a “ciência Linguística”. De acordo com Conejo (2007, p. 1234), o estruturalismo “[...] trouxe à tona discussões sobre a distinção entre língua X fala; forma X substância; a noção de pertinência; as noções de significante, significado e signo”.

Numa perspectiva estruturalista, “[...] a língua é considerada um sistema abstrato e social, enquanto a fala abarca os possíveis usos desse sistema, ou seja, os episódios comunicativos concretos e individuais dos falantes”. Logo, o objeto de estudo da linguística passou a ser a língua em detrimento da fala, o que implica uma preocupação com a descrição da língua, sua funcionalidade e traços distintivos. Diante dessa concepção, entende-se o signo linguístico como a união de um significado a um significante, entretanto, um signo somente poderá existir em oposição a outro, ou seja, seu “valor linguístico” somente poderá ser considerado com base no sistema linguístico em que se realiza, desconsiderando a “realidade pragmática da língua”. Logo, na visão estruturalista, o que interessa é a forma como a língua contrasta um signo com os demais dentro de um “sistema” linguístico, e não a sua aplicação aos objetos do mundo.

Há, nesse sentido, uma posição de imanência no que concerne à relação do signo linguístico com a própria Linguística, uma vez que esta acaba por minimizar a relação da língua com o mundo e sua realidade social, no sentido de priorizar as relações realizáveis no interior do sistema, terminando por minimizar as relações do próprio sistema com a materialidade linguística e comunicacional (ILARI, 2004). Em consequência desse posicionamento, logo após a definição do signo, a *Linguística Estrutural* segue para o que tange à sua arbitrariedade, “[...] princípio pelo qual se considera que o significante não guarda relação lógica alguma com seu significado,

⁹⁵ O marco do estruturalismo na Europa foi a publicação, em 1916, do *Cours de linguistique générale*, obra póstuma do linguista suíço Ferdinand Saussure.

ou seja, o signo não é motivado. [...] Toda língua relaciona sons e sentidos por meio de uma forma” (CONEJO, 2007, p. 1234-1235).

Ao contrastarmos a concepção de linguagem de base estruturalista com a concepção de linguagem que embasa nosso estudo e trazendo para o *debate* nossa questão de investigação, encontramos a consideração de Bakhtin (1992, p. 124-125) de que

[...] o que falta à linguística contemporânea⁹⁶ é uma abordagem da enunciação em si. Sua análise não ultrapassa a segmentação em constituintes imediatos. E, no entanto, as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações. Mas, justamente, para estudar as formas dessas unidades, convém não separá-las do curso histórico das enunciações. Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações).

Assim, mesmo entendendo que outros teóricos, a partir de Saussure, trouxeram contribuições para a *Linguística Estruturalista*, consideramos que essa corrente e os estudiosos que buscam nela suas bases não conseguiram romper com a visão de língua como entidade abstrata, que por si só não dá conta do entendimento da realidade linguística. Logo, é com a possibilidade de um trabalho com a língua/linguagem – (língua/fala) – na perspectiva de abarcar o seu contexto mais amplo e significativo para o aprendiz, ou seja, a “comunicação verbal concreta”, que corroboramos a concepção de linguagem bakhtiniana e a trazemos como pressuposto teórico e metodológico de nosso estudo, pois, ao buscarmos analisar como as relações sons e letras e letras e sons são tratadas nos livros didáticos de alfabetização, lançaremos nosso olhar não somente em como essas relações são apresentadas ao aluno, mas também em como elas vêm articuladas à unidade de significação maior, o enunciado, entendido como concretização do(s) *discurso(s)*. Nessa perspectiva, “[...] não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal [...]. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*”⁹⁷ (BAKHTIN, 1992, p. 132).

⁹⁶ É preciso ter em mente que o que Mikhail Bakhtin chama de Linguística Contemporânea não é o que, atualmente, chamamos de Linguística contemporânea, haja vista os estudos da Sociolinguística, das Teorias da Análise do Discurso, da Linguística Interacional, Cognitiva e Funcional, dentre outros.

⁹⁷ Grifos do autor.

Portanto, como nosso trabalho tematiza o aspecto sonoro da linguagem, entendemos com Bakhtin que um signo somente terá valor linguístico quando for compreendido e não apenas “identificado” pelo aprendiz, ou seja, enquanto o signo não estiver imbuído de sentido, será simplesmente um sinal, uma forma linguística a mais. Dessa maneira, o autor acentua que

[...] A pura ‘sinalidade’ não existe, mesmo nas primeiras fases de aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de ‘sinalidade’⁹⁸ e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é a sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (BAKHTIN, 1992, p. 94).

Refletindo acerca do que nos coloca Bakhtin, encontramos Vigotski (2001), apesar de não trazermos as teorizações desse autor de maneira aprofundada em nosso estudo, ao enfatizar a relação entre desenvolvimento e ensino-aprendizagem, destacando que, sendo a linguagem escrita uma simbolização de 2ª ordem, pois esta *representa*⁹⁹ a linguagem falada que, por sua vez, *representa* os objetos existentes no mundo, exige da criança uma grande abstração em seu aprendizado. Assim, de acordo com esse autor, a língua escrita constitui-se em uma capacidade superior, pois sua apropriação requer do aprendiz tanto o desenvolvimento de capacidades psíquicas totalmente novas (capacidades de abstração, de análise e outras) como uma “reformulação” ou o desenvolvimento de algumas capacidades elementares que já existiam e que passam a um estágio mais elevado do desenvolvimento, como a atenção, a memória, a linguagem oral e interior e o pensamento (GODINHO, 2006). Nessa perspectiva, Vigotski (2001, p. 318) enfatiza que

[...] Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala [...].

⁹⁸ Grifos do autor.

⁹⁹ Entendemos que, ao colocar que a *linguagem escrita representa a fala*, Vigotski (2001) considerou, assim como Marcuschi (2004), a não possibilidade de representação exata da fala pela escrita, tendo em vista a grande complexidade que envolve uma e outra simbolização e, conseqüentemente, a ideia de representação.

Logo, o aprendizado das relações sons e letras e letras e sons encontra-se na base do processo de aprendizagem da linguagem escrita. No entanto, esse autor também não prescinde do caráter discursivo que perpassa a aprendizagem da linguagem escrita, ao enfatizar que “[...] a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 328).

As colocações desses dois autores, Bakhtin e Vigotski, fazem-se imprescindíveis para nós nesse ínterim em que expomos as ponderações da Linguística no que diz respeito à alfabetização, pois entendemos que a apropriação da linguagem escrita pela criança não pode prescindir do valor ideológico do signo e tampouco justificar-se como imanente à forma da língua. Compreendemos, outrossim, que é a compreensão que possibilitará a visibilidade de qualquer forma da língua e sua apropriação, uma vez que, na realidade, “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivência*¹⁰⁰” (BAKHTIN, 1992, p. 95).

Portanto, uma vez adotada uma abordagem e/ou concepção histórico-cultural no que tange ao ensino e aprendizagem da língua, ficam claros, como explicita Smolka (2003), a função e o caráter que o signo possui de mediação, pois, por meio da “mediação semiótica”, os sujeitos seriam capazes de uma reconstrução interna de uma operação externa com base nos signos (GODINHO, 2006). Assim, a interação humana torna-se primordial, pois a primeira autora citada, ao levantar a questão dos signos e da capacidade do homem de criar símbolos e sinais, “[...] leva-nos a considerar, na sua gênese, do ponto de vista da nossa cultura ocidental, a relação pensamento/linguagem no movimento das interações humanas... [...]” (SMOLKA, 2003, p. 21).

Logo, entendemos que é no trabalho com a linguagem em contextos significativos que as relações sons e letras e letras e sons podem ser efetivamente compreendidas pelo estudante e, a partir dessa compreensão, estes poderão perceber que esses sons e o uso de determinadas letras para “representá-los” em

¹⁰⁰ Grifos do autor.

detrimento de outras podem interferir na significação dos enunciados (gêneros discursivos) e, assim, conferir axiologicamente os valores inerentes às formas da língua usadas. Daí a consideração do enunciado como a base do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Dando prosseguimento ao nosso estudo, com a subseção seguinte buscaremos tematizar nossa questão de investigação tanto no sentido das considerações já tecidas quanto de uma possível e necessária articulação dessa dimensão com o trabalho com o *texto*, evidenciando, assim, uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

4.3.2 As relações sons e letras e letras e sons, os estudos linguísticos e a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem

Retomando a concepção de alfabetização que baliza nosso estudo, temos as relações entre sons e letras e letras e sons como uma das dimensões desse processo que se insere nos conhecimentos acerca do sistema de escrita da língua portuguesa. Assim, faz-se necessário destacar que, para a aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário que o aluno compreenda que a escrita é regulada pela correspondência *som-letra* (*fonema-grafema*), uma vez que o sistema de escrita da língua portuguesa é de natureza alfabética (e ortográfica). Ou seja, no português, ainda que de forma genérica, o som é representado por letra(s), ou ainda, o(s) fonema(s) por grafema(s).

Sobre esse aspecto, Lemle (1989, p. 16) problematiza que, “quando tratamos das capacidades essenciais para a alfabetização, colocamos como primeiro problema o de compreender que existe uma relação de simbolização entre as letras e os sons da fala”. A autora enfatiza ainda que, no processo de alfabetização, há um momento em que ocorre “[...] um verdadeiro estalo, após o que a pessoa faz rápidos progressos”. Para Lemle, uma das possíveis suposições para a ocorrência “desse estalo” seria a percepção pelo aprendiz de que “[...] cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra”.

Entretanto, como explicita a referida autora, essas relações nem sempre (e raras vezes) apresentam uma correspondência biunívoca, ou seja, de uma letra para determinado som e, assim, “o casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico” (LEMLE, 1989, p. 17). No sentido dessa consideração, tomaremos a categorização apresentada por Lemle (1989) quando da análise da sistematização das relações sons e letras e letras e sons nos livros didáticos de alfabetização por nós tomados: 1) Correspondências biunívocas entre fonemas e letras; 2) *Relações contextuais*: a) uma letra representando diferentes sons, segundo a posição; b) um som representado por diferentes letras, segundo a posição; 3) *Relações irregulares*: letras que representam fones idênticos em contextos idênticos (LEMLE, 1989, p. 17-24).

Para além dessa complexidade, é necessário atentar para o fato de que as relações estabelecidas na leitura – relações entre letras e sons – são diferentes das relações estabelecidas na escrita – relações entre sons e letras –, o que pode acarretar maior dificuldade para o aprendiz, uma vez que, “[...] muito embora as relações entre letras e sons sejam diferentes nos atos de ler e de escrever, na maioria das vezes, tais relações têm sido discutidas, como o foram, sempre a partir do método tradicional das cartilhas, de um único ponto de vista: o da escrita” (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 38-39). Nesse sentido, Cagliari (1998, p. 126) explicita que,

Para quem toma por base a ortografia para chegar à fala de acordo com a norma culta ou com a pronúncia de seu dialeto, o caminho partindo das letras para chegar aos sons é relativamente fácil. Por exemplo, o aluno pode ver escrito DENTRO e ler ‘dentru’¹⁰¹ aplicando seus conhecimentos básicos das relações entre letras e sons, e depois adaptar o resultado final à pronúncia de seu dialeto. [...] Por outro lado, partindo da fala (que é sempre dialetal) para a escrita, ou seja, indo dos sons para as letras, o caminho é outro. Não basta, por exemplo, saber que x no início de palavras representa o som de CH, uma vez que esse som pode ser representado também por CH.

Mediante tais colocações, entendemos que um estudo orientado e planejado dessas relações durante a alfabetização torna-se importante, considerando que, em nosso sistema de escrita, além da neutralidade da grafia em relação à pronúncia ser muito relativa, na língua portuguesa, a representação gráfica alfabética tem em muitos

¹⁰¹ Grifo do autor.

casos o *princípio da memória etimológica*¹⁰², ou seja, toma como critério para fixar as formas gráficas a origem da palavra, e não somente suas unidades sonoras. Outro ponto primordial a considerar, ao qual melhor nos reportaremos a seguir, diz respeito às variedades linguísticas e dialetais que podem implicar *desafio* no processo de compreensão e apropriação do sistema gráfico se tal ocorrência não for tratada de forma adequada pelo alfabetizador, principalmente sem desmerecer essa variedade e tampouco querer introduzir uma *pronúncia artificial* para o aluno, uma vez que toda manifestação linguística é uma variedade dentre as demais (FARACO, 2003).

A partir do que foi evidenciado, entendemos com Franchi (1999, p. 140) que “[...] ler e escrever não consiste meramente em estabelecer uma correspondência entre cadeias de sinais gráficos e cadeias da fala; mas a alfabetização passa necessariamente pela correspondência entre sons e grafias [...]”, daí ter sido em torno dessa dimensão a maioria das discussões acerca da alfabetização ao longo da história da educação no Brasil. Todavia, compreendemos também com Gontijo (2008), quando retoma as colocações de Vigotski (2001) acerca do desenvolvimento da escrita na criança, que a apropriação da escrita permite ao aprendiz uma “tomada de consciência” em relação às unidades que compõem a língua falada. Logo, corroboramos as ideias da referida autora, quando coloca que,

[...] durante o processo de evolução da escrita nas crianças, as estruturas para pensar a fala não estariam na escrita e nem mesmo existiriam previamente nos sujeitos, mas resultariam da ação desses sobre os objetos durante o processo evolutivo e na interação com a escrita. Nesse sentido, as estruturas lógicas que são instrumentos para pensar a linguagem oral e a linguagem escrita se constituem na interação do sujeito (criança) com o objeto (escrita) (GONTIJO, 2008, p. 141).

A autora destaca, ainda, que essa aprendizagem não se dá de forma “natural”, ou seja, para que ela ocorra, é “[...] necessária uma organização sistemática e intencional do trabalho de ensino-aprendizagem [...]. No entanto, não deve

¹⁰² Destaca-se a existência de uma fase "*Pseudo-Etimológica*" na evolução histórica da ortografia da Língua Portuguesa com a chegada do Renascimento e a admiração dos humanistas pela cultura clássica, que motivou uma atenção particular para o Latim. Essa atitude levou a que os eruditos aproximassem o mais possível a língua portuguesa à sua língua-mãe. Este fato provocou o abandono da simplicidade da representação fonética e deu lugar a uma escrita com base etimológica. Assim, começamos a assistir ao aparecimento de grafias como *fecto* (*feito*), *regno* (*reino*), etc.; a um frequente emprego de consoantes duplas (*metter*, *fallar*, etc); à ocorrência dos grupos dígrafos PH, CH, TH e RH (*pharmacia*, *lythografia*, *Matheus*, *Achiçles*, etc.). Disponível em: <http://esjmlima.prof2000.pt/hist_evol_lingua/R_GRU-J.HTML>. Acesso em 21 nov. 2013.

considerar apenas uma dimensão, ou seja, a fonológica” (GONTIJO, 2008, p. 145). Levando em conta as colocações de Gontijo, destacamos, no que tange ao trabalho com a relação entre *fala e escrita (oral e escrito)*¹⁰³ em sala de aula e, assim, ao ensino das relações sons e letras e letras e sons que, “[...] as categorias do sistema de escrita com as quais as crianças têm que lidar levam a refletir sobre a linguagem oral tendo como referência essas categorias” (GONTIJO, 2008, p. 137).

Portanto, trazemos as relações sons e letras e letras e sons como uma dimensão primordial a ser trabalhada intencionalmente com o aprendiz quando da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, entretanto, seu enfoque não pode se tornar um treino mecânico de associação dos elementos sonoros da fala aos traços da escrita, evidenciando a linguagem como um código a ser decifrado, sugerindo, assim, a escrita como uma mera transcrição da fala. Com esse entendimento, ressaltamos que a articulação dessa dimensão ao *texto* e seu contexto, não o tomando apenas como o pretexto para o ensino das unidades menores da língua, é preponderante para a compreensão dessas relações pelas crianças e, conseqüentemente, para o (re)conhecimento das regularidades e irregularidades linguísticas de nosso sistema de escrita. Entendemos, assim, que, ao se apropriar da escrita fazendo uso dela para escrever, o aprendiz já começa a estabelecer a relação entre som e letra e, conseqüentemente, já inicia a compreensão de como se dá essa relação.

Nessa perspectiva, trazemos novamente Vigotski ao pontuar que, uma vez entendendo a natureza consciente e arbitrária da escrita, pode-se concluir sobre a “[...] importância primordial que para a apreensão da escrita têm essa tomada de consciência e o domínio da própria linguagem. Pode-se dizer francamente que, sem o conhecimento desses dois elementos, a escrita é impossível” (VIGOTSKI, 2001, p. 321).

¹⁰³ Ao falarmos de um trabalho com fala e escrita (oral e escrito) em sala de aula estamos nos remetendo à reflexão e correlação entre a fala dos estudantes (como se fala) e, nesse sentido, às variedades linguísticas e dialetais trazidas por estes e a escrita (como se escreve) tendo em vista a ortografia e a norma culta da língua. Assim, um trabalho com os gêneros discursivos orais e escritos e suas inter-relações, como realizado quando de nossa dissertação de Mestrado (GODINHO, 2006), por meio dos referenciais de Bakhtin (1992, 2003), Marcuschi (2004) e Fávero et al (1999) pode favorecer tal reflexão; ao tratarmos das relações sons e letras e letras e sons estamos nos referenciando às unidades menores da língua, como posto (fonemas e grafemas), apesar de reconhecermos a *linha tênue* existente entre as relações oral e escrito e sons e letras e letras e sons.

Assim, um entendimento pela criança de como se dão as relações sons e letras e letras e sons, no início da aprendizagem da leitura e da escrita, pode acontecer tanto no nível de fonemas e letras quanto no nível de sílabas e letras, ou mesmo de conjunto de sílabas e palavras e letras. Esse fato nos leva a refletir que “[...] as tentativas de relacionar o oral e o escrito são múltiplas e possuem um percurso de desenvolvimento” (GONTIJO, 2008, p. 173), daí a permanência dos termos “som e letra” no título de nosso trabalho, como já enfatizado na seção inicial deste estudo.

Entendemos, pois, que as possibilidades de relacionar *oral e escrito* pelas crianças constituem-se em momentos peculiares de análise linguística realizada por elas, logo, esse dado não pode ser desconsiderado durante a alfabetização, pois, ao começar a pensar em quais letras pode utilizar para grafar determinados sons, os modos como se fala entram no bojo dessa reflexão e contribuem para a compreensão de como se dão as relações entre sons e letras e letras e sons.

Um trabalho nesse sentido traria à tona as noções de *fala e escrita* e as especificidades que envolvem cada modalidade da língua e, nesse sentido, como já posto, que a escrita não é a representação exata da fala. Destacamos, também, que não estamos tomando essas duas modalidades da língua como *instâncias dicotômicas*, como explicitado no início deste estudo. Portanto, há que se levar em conta um *continuum* (MARCUSCHI, 2004), ou seja, fala e escrita apresentam aspectos específicos dentro de um determinado “tipo de texto”, que podem variar de um nível informal até o mais formal. Assim, muitas vezes, o que nos aparece como diferenças são, na verdade, especificidades que revelam as possibilidades de realização tanto da língua falada quanto da escrita. Logo, a consideração e a explicitação das condições de produção de uma e outra modalidade, bem como a questão do gênero discursivo a ser trabalhado, encontram-se intimamente ligada a essas relações. Em outras palavras, falamos e/ou escrevemos diferentemente, de acordo com o gênero textual escolhido e com as condições de produção estabelecidas (GODINHO, 2006).

No sentido desse entendimento, encontramos novamente Gontijo (2008, p. 173), que, a partir da análise da produção de textos escritos por crianças de 5 e 6 anos de

idade, que escreveram com o objetivo de lembrar uma história contada, percebeu que

[...] o uso de letras leva a criança a tentar estabelecer algum tipo de relação entre a escrita e as unidades da sentença, mas ela não consegue manter uma única unidade linguística nessa relação. A relação se fez, então, da escrita para o oral, pois a criança efetuou a leitura do que foi escrito.

O texto de Gontijo (2008) revela, outrossim, que, para além de serem expostos a testes por meio dos quais são pedidos a detectar sons, os aprendizes, quando estimulados a escrever textos, revelam como estabelecem as relações entre sons e letras e em que nível as estabelecem (palavra, sílaba, fonema, etc.). Sobre esse aspecto, a autora destaca:

[...] que as crianças, ao serem incentivadas a escrever, começam a tomar consciência dessas unidades e, assim, descobrem que elas podem ser representadas por letras aprendidas. [...] Então a capacidade de refletir sobre as unidades fonêmicas não se desenvolveu naturalmente, mas à medida que as crianças foram incentivadas a escrever e que passaram a conhecer letras que representavam convencionalmente determinados fonemas (GONTIJO, 2008, p. 193).

Logo, a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons está diretamente ligada à mediação do professor e como essa mediação acontece, tendo em vista a unidade que é tomada para alfabetizar: fonema, sílaba, palavra ou texto.

Acerca dessa mediação, no sentido da necessidade de se tomar o *texto* como unidade para o ensino da leitura e da escrita, principalmente, possibilitando às crianças escreverem textos mediante a colocação de uma situação de produção: o que, para quem e como escrever, Costa (2013, p. 214), em recente pesquisa cujo objetivo foi investigar *se no processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro*, apontou para o fato de que os estudantes “[...] durante o processo de escrita de seus textos, tomam consciência da língua, identificando os fonemas que compõem a fala e a possível representação gráfica desses fonemas, ou seja, realizam uma análise das relações sons e letras e letras e sons”. Logo, o trabalho com a dimensão discursiva da linguagem – *a escrita para o outro* – possibilitou à criança a reflexão acerca dos aspectos que tangem ao nosso sistema de escrita, dentre eles a dimensão das relações sons e letras e letras e sons.

Com essa compreensão, consideramos a possibilidade e necessidade de um trabalho com a língua que busque os concretos sentidos da linguagem escrita pelo aprendiz em consideração com o contexto em que se efetiva, tendo em vista os gêneros discursivos tomados, considerando-os, assim, como enunciados da linguagem. Nessa perspectiva, temos uma *inversão da flecha*: é com e nos textos que as relações sons e letras e letras e sons serão entendidas, estudadas e aprendidas e não com um ensino primeiro destas para depois seguir ao texto, como elemento a ser estudado.

Seguindo, pois, com a perspectiva bakhtiniana de linguagem, entendemos que a língua “evolui historicamente” e muda, tendo em vista o meio verbal e extraverbal no qual se insere, daí a necessidade da consideração da variedade linguística trazida pelo aluno, sobre o que é nosso intento tematizar a seguir.

4.3.3 As relações sons e letras e letras e sons, a variação linguística e a ortografia

Entendemos com Franchi (1998, p. 180) que, “[...] em vez de entrar no esquema das ‘correções da fala’¹⁰⁴, o professor deve reorientar os alunos de uma questão normativa para uma questão de fato: que é interessante descobrir como as palavras podem ser usadas de modos diferentes pelas pessoas”. Dessa forma, torna-se muito importante identificar com o aluno o valor cultural da variedade usada por ele e também por outras pessoas, uma vez que a língua não é estática, é “viva”, e muda historicamente, regionalmente, socialmente, etc.

De acordo com Silva (2009, p. 14), “fazer uso da linguagem certamente leva-nos a compartilhar de princípios sociais e linguísticos” e, mediante isso, “[...] esses princípios são compartilhados pela comunidade em questão e são parte do universo dinâmico e passíveis de mudança a cada instante”. Logo, a consideração de aspectos linguísticos e não linguísticos, como faixa etária, região geográfica, gênero, grau de instrução, classe social, estilo, entre outros, frente à linguagem do aprendiz, é de primordial importância no que diz respeito à alfabetização tendo em vista a reflexão sobre a linguagem oral e escrita. Ao encontro dessa posição, Lemle (1989, p. 35) pontua que “faz parte da competência profissional de um professor a atitude

¹⁰⁴ Grifos da autora.

respeitosa para com a maneira de falar da comunidade em que exerce o seu trabalho [...].”

A consideração da variedade linguística dos aprendizes não se constitui somente em uma questão de respeito por parte do professor para com seus alunos, mas é também parte integrante do trabalho com a dimensão das relações entre sons e letras na alfabetização, uma vez que refletir sobre a fala é também refletir sobre como se fala e, assim, sobre a oralidade e a escrita. Com essa perspectiva, expõe Franchi (1998, p. 177), tomando sua pesquisa, que “[...] foram os fatos da variação que fizeram explodir nas crianças a hipótese da não correspondência entre fala e grafia”.

Ao problematizarmos o idioleto, que se refere à fala particular de um indivíduo, entendemos que este se dá tendo em vista as seleções por meio das quais se definem opções, tanto com relação a informações linguísticas quanto a “não linguísticas” já usadas por outros falantes em seu entorno. Portanto, buscar problematizar desde cedo as variantes¹⁰⁵ e variedades linguísticas com os alunos, no sentido de sua análise e reflexão, é de grande importância, principalmente se o que se busca é a função social dessas diferenças. Na direção dessa compreensão pelo aluno, Cagliari (1992, p. 83) destaca que, “para o aluno, o respeito às variedades linguísticas muitas vezes significa a compreensão de seu mundo e dos outros”.

Consequentemente, surge a questão ortográfica, pois, de acordo com Massini-Cagliari (1999, p. 67), “foi por causa dessa flutuação nos sistemas alfabéticos de escrita, devido a pronúncias diferentes de uma mesma palavra, causadas pela variação dialetal, que se originou a ideia de se ter uma ortografia”.

Torna-se necessário, então, que o aprendiz entenda o que é a ortografia e para que serve, pois, como ressalta novamente Cagliari (1998, p. 123), “saber que a ortografia congelou o modo de escrever as palavras ajuda muito os alunos a não tentar fazer do alfabeto uma transcrição fonética e a perceber que a fala segue as variações dialetais, neutralizadas na escrita pela ortografia”. A respeito dessa compreensão

¹⁰⁵ O termo variante é usado para caracterizar as propriedades linguísticas compartilhadas por um grupo específico de falantes.

pelo aluno, é importante também, por parte do professor, “[...] o entendimento de que as partes do sistema da convenção ortográfica que têm relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto” (LEMLE, 1989, p. 34).

Mediante as considerações tecidas, entendemos que questões relativas à fonética, à fonologia, às variações e variedades linguísticas e à ortografia *aparecem* relacionadas às relações sons e letras e letras e sons e, portanto, desconsiderá-las seria negligenciar aspectos importantes no tocante ao devido enfoque de nosso tema de pesquisa, ressaltada, obviamente, a concepção de linguagem que baliza este estudo.

Assim, mesmo entendendo que não se esgotam aqui as proposições teóricas que servirão de base para nossa análise, uma vez que compreendemos a necessidade da constante tessitura do diálogo entre nosso *corpus* e os pressupostos teóricos que embasam nosso estudo, passaremos à visualização do tipo de pesquisa por nós escolhido e as motivações para tal escolha.

Entendendo por metodologia “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p. 16), destacamos a categorização metodológica de nossa pesquisa e, em seguida, em constante diálogo com as fontes tomadas, daremos mostras do caminho percorrido no sentido da constituição do *corpus* a ser analisado.

4.4 CATEGORIZAÇÃO METODOLÓGICA: A PESQUISA DOCUMENTAL

Considerando nosso tema de estudo e nossas principais fontes de pesquisa – o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009* e coleções de livros didáticos de alfabetização –, entendemos que nossa investigação, em termos de categorização metodológica, trata-se de uma pesquisa de cunho documental, uma vez que tomaremos para análise tanto documentos oficiais (PNLD, PCNs, Leis, Guias, entre outros) quanto os próprios livros didáticos de alfabetização que privilegiamos para estudo.

Segundo Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica, entretanto,

A principal diferença entre ambas está na natureza das fontes. A fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não. Além de ser realizada em bibliotecas a pesquisa documental também pode ser feita em institutos, em centros de pesquisa, em museus e em acervos particulares, bem como em locais que sirvam como fonte de informações para o levantamento de documentos (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 74-75).

Nessa perspectiva, enfatizamos também que, ao tomarmos como fonte de análise os livros didáticos de alfabetização, estamos tratando-os como documentos e, logo, necessário se fez, primeiramente, buscarmos a análise do(s) documento(s) oficial(ais) no(s) qual(ais) tais livros encontram-se descritos e *classificados*, visando seu tratamento bem como a apresentação destes aos professores alfabetizadores.

Assim, trouxemos para análise o Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD e, mais especificamente, o seu *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009* tanto na perspectiva de apresentá-los como orientadores na escolha do livro didático pelos professores quanto no sentido de trazê-los como critério de escolha dos livros didáticos a serem por nós analisados¹⁰⁶. Portanto, intencionamos dialogar com essas fontes a fim de trazer à tona dados significativos para o nosso tema de pesquisa, uma vez que “[...] o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Foi também na perspectiva desse diálogo que empreendemos percurso no sentido do delineamento de nosso *corpus*, os livros didáticos de alfabetização selecionados para análise nesta pesquisa. Com esse objetivo, entendemos ser necessário clarificar, mesmo que de maneira breve, o processo histórico de implementação da política de avaliação de livros didáticos no Brasil para melhor compreendermos o atual contexto do PNLD e a universalização desse programa no sentido da distribuição do livro didático em nosso país. A partir daí, seguiremos a outros documentos que se fizeram significativos no caminho que nos permitiu a seleção das três coleções destacadas no início deste projeto. Assim, sintetizaremos, a seguir, o percurso percorrido até os livros didáticos privilegiados para análise nesta

¹⁰⁶ É preciso relativizar, entretanto, a ideia de que todos os professores realmente utilizam o Guia e o levam em conta para a escolha dos livros didáticos, tendo em vista que algumas editoras disponibilizam livros para que estes sejam consultados diretamente pelos professores nas escolas ou nas Secretarias de Educação (estaduais ou municipais).

pesquisa, para que possamos delinear as características constantes nesses recursos didáticos, verificando, pois, a procedência desse privilégio.

4.4.1 O caminho percorrido e o *corpus* investigativo

Sinalizamos, primeiramente, que, ao (re)visitarmos as pesquisas acerca dos livros didáticos e, mais especificamente, dos livros didáticos de alfabetização, já iniciamos uma trajetória no sentido da constituição de nosso *corpus* investigativo, uma vez que começamos, nesse momento, a se delinear quais coleções seriam privilegiadas para análise. Entretanto, em seguida, necessário se fez buscarmos, de forma mais específica, os livros didáticos a serem tomados para estudo.

Após caracterizarmos, *grosso modo*, o processo histórico da política de avaliação de livros didáticos no Brasil e chegarmos ao PNLD atual, para o inserirmos na totalidade das políticas públicas educacionais que hoje estão presentes no contexto das políticas públicas brasileiras, seguimos a uma abordagem das mudanças ocorridas nos Guias desde o ano de 1996, data da publicação do primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série, até o *Guia de livros didáticos: Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009*¹⁰⁷.

Depois do estudo do último Guia apresentado, seguimos à análise das 19 obras por ele avaliadas e suas respectivas resenhas. Em seguida, buscamos traçar um comparativo das obras escolhidas por esse Guia com as obras apresentadas pelos Guias 2004 e 2007, por meio de tabelas que se encontram em anexo (Anexos III e IV). A escolha pelo comparativo a partir do Guia – 2003/PNLD 2004 se deu, conforme sinalizaremos adiante, pelo fato de esse ano marcar¹⁰⁸, com os livros de alfabetização e das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)¹⁰⁹, a execução da avaliação dos livros didáticos por universidades brasileiras, as quais serão devidamente apontadas em subseção posterior.

¹⁰⁷ Os demais Guias, desde a primeira edição, 1996, serão trazidos somente para efeito de conhecimento de sua trajetória histórica, assim, não haverá uma análise sistemática desses documentos.

¹⁰⁸ A entrada das universidades no processo de avaliação dos livros didáticos apresentados nos Guias aconteceu a partir do PNLD 2002, que, entretanto, visou à aquisição desses materiais para os anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries); com os livros didáticos de alfabetização e os de 1ª a 4ª séries, essa entrada se deu no PNLD 2004, daí nossa escolha pelo Guia – 2003/PNLD 2004.

¹⁰⁹ Atualmente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Mediante a comparação das obras que foram recorrentes nos Guias utilizados (Guia – 2003/PNLD 2004; Guia 2006/PNLD 2007 e Guia 2009/PNLD 2010), trazendo suas devidas caracterizações e menções (Guia – 2003/PNLD 2004), passamos a investigar, por meio de dados do *site* oficial do MEC/FNDE¹¹⁰, quais foram as obras mais escolhidas pelos professores no ano de 2009 com vistas à sua utilização em 2010. Para tanto, elaboramos tabelas, contidas nos Anexos V e VI, utilizando os nomes das editoras e dos títulos com as maiores *cifras/rubricas*. Assim, após o cruzamento desses dados, apresentados em tabela no Anexo VII, chegamos a duas obras que mostraram recorrência nos três referidos Guias e tiveram uma significativa escolha por parte dos professores: 1) *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* (Editora Scipione) e 2) *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* (Editora FTD), sendo que a primeira apresentou avaliação positiva nos Guias analisados.

Passaremos, pois, ao que consideramos a primeira etapa de nosso percurso no sentido da constituição de nosso *corpus*, o histórico de implementação do PNLD no Brasil, e, dessa forma, intentaremos dar mostras, na seção seguinte, do que se constitui essa política pública de educação, bem como sua história e transformações ao longo de sua existência, seus objetivos, os documentos oficiais que a balizam, seu processo de funcionamento (avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos) até alcançarmos o PNLD 2010.

¹¹⁰<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12392&Itemid=666>. Destacamos que esse *site* foi por nós visitado diversas vezes durante o ano de 2012 com o intuito de coletarmos os dados que estão sendo agora apresentados.

5 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL: O PROCESSO HISTÓRICO

É evidente que não se pode descrever exaustivamente o arquivo de uma sociedade, de uma cultura ou de uma civilização; nem mesmo, sem dúvida, o arquivo de toda uma época. Por outro lado, não nos é possível descrever nosso próprio arquivo, já que é no interior de suas regras que falamos, já que é ele que nos dá ao que podemos dizer – e a ele próprio, objeto de nosso discurso – seus modos de aparecimento, suas formas de existência e de coexistência, seu sistema de acúmulo, de historicidade e de desaparecimento. O arquivo não é descritível em sua totalidade; e é incontrolável em sua atualidade [...] (FOUCAULT, 2004, p. 148).

Entendemos que o PNLD é uma dentre as políticas públicas que figuram no cenário educacional brasileiro, assim como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹¹¹, entre outras. Entendemos por políticas públicas “a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público” (POLÍTICAS PÚBLICAS, 2008, p. 05). Entretanto, por tratar-se de ações governamentais e trazer à tona recursos públicos financeiros, muitas vezes as políticas públicas são alvo de debates, críticas e até investigações e intervenções. Portanto, ao trazermos para o debate a história do PNLD, necessário se faz enfocarmos, também historicamente, os seus documentos oficiais norteadores, o que, a saber, no caso do LD, tanto a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei Federal n. 9.394/96 – quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são basilares.

Já expusemos que a história do livro didático no Brasil muito se aproxima da história da implementação de uma política do livro didático em nosso país, pois, como explicitaram Freitag, Motta e Costa (1987, 1989), não há como desvincular as ações governamentais do processo de entrada e permanência desse recurso didático em nossas escolas. Portanto, é mediante a conjugação *Estado e escola* que intencionamos trazer, mesmo que de maneira breve, o processo histórico da política de avaliação de livros didáticos no Brasil, com o intuito de melhor clarificar o caráter

¹¹¹ “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&id=210&option=com_content&view=article>. Acesso em: 12 jul. 2012.

político-governamental desse tipo de livro e, dessa forma, buscar compreender a que serviu e serve no tocante a suas dimensões política, ideológica, pedagógica, didática, entre outras, pois, como aponta Stray (1993, p. 77-78), por ser um produto cultural híbrido, o livro didático encontra-se “[...] no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”.

Acerca de uma literatura que reflita a história do livro didático em nosso país, afirmam Freitag, Motta e Costa (1989, p. 18):

A história do livro didático tampouco foi sistematizada pelos pesquisadores e assessores do MEC (Ministério da Educação), INL (Instituto Nacional do Livro) e pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), ou seja, por aqueles organismos oficiais, especialmente criados para assegurar uma política estatal coerente do livro no Brasil. Por isso mesmo, parece não haver uma **memória das políticas públicas**¹¹² desenvolvidas em relação ao livro didático no ministério competente, repetindo-se iniciativas, recriando-se, com cada governo, novas comissões e instituições (*INL, FENAME, FAE*), renomeando-se políticos e refazendo-se decretos, sem consideração do que já havia sido criado, pensado e concretizado anteriormente.

Relativamente a essa *memória das políticas públicas*, encontramos o sítio oficial do Ministério da Educação/FNDE¹¹³, já mencionado anteriormente, no qual são disponibilizadas informações acerca das políticas educacionais de nosso país, dentre elas o PNLD. Como já trouxemos em seção anterior algumas pesquisas que tematizaram o processo histórico de implementação dos livros didáticos no Brasil, enfocaremos agora algumas pontuações contidas nesse *site*, em contraste com outros estudos, quando entendermos necessário um devido contraponto entre o que expõe o Estado e o que apontam estudiosos sobre o assunto.

De acordo com os dados desse acesso, o programa do livro didático no Brasil teve início em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), cuja função específica era legislar acerca das políticas de livros didáticos em nosso país. Assim, o referido programa remontaria a 80 anos, passando por diferentes denominações e modelos de execução. Com o INL, o governo intencionou legitimar o livro didático em nível nacional e aumentar sua produção. Entretanto, mediante a transição entre República velha e República Nova, somente com o então presidente Getúlio Vargas e a Revolução de 1930 esse órgão passa a cumprir suas primeiras atribuições.

¹¹² Grifos nossos.

¹¹³ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

No ministério de Gustavo Capanema, sob o Decreto nº 93 de 21 de dezembro de 1937, é (re)criado o INL, cujas principais finalidades eram *a elaboração da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional, a edição de obras raras ou de interesse cultural e o estabelecimento de uma proposta de incentivo à criação de bibliotecas públicas no Brasil*. Em seguida, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que se volta especificamente ao livro didático no sentido de tratar de sua produção, controle e circulação. De acordo com Freitag, Motta e Costa (1989), a função didática dessa comissão estava em segundo plano, priorizando-se, na verdade, o controle político-ideológico sobre o livro didático.

No ano de 1945, tendo em vista que a CNLD vinha sendo alvo de questionamentos no que se referia à sua legitimidade, o Estado, por meio do Decreto – Lei 8460 de 26 de dezembro de 1945 –, legisla sobre a produção, importação e utilização de livro didático e restringe, em seu artigo 5º, a escolha do livro didático ao professor.

Na sequência, no ano de 1966, após o *Golpe de 1964*¹¹⁴, que iniciou a *ditadura civil-militar* no Brasil, é criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), mediante acordo entre o Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (MEC/Usaid), que proporcionou a distribuição de 51 milhões de livros num período de três anos, garantindo verbas públicas para a continuidade do programa. O acordo MEC/Usaid não foi bem visto no Brasil, principalmente por aqueles ligados diretamente às escolas, professores e gestores, pois todo o controle da produção e edição dos livros ficaria a cargo dos órgãos técnicos da Usaid, restando ao MEC e ao Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) apenas a execução de todo o processo (FREITAS; RODRIGUES, 2007).

Nesse contexto de insatisfação e *desconfiança*, é somente em 1970 que se assiste a uma retomada das editoras nacionais por parte do MEC, com a implementação do sistema de coedição dos livros didáticos com recursos do INL. No ano seguinte, 1971, com o fim da COLTED e, conseqüentemente, término do acordo MEC/Usaid,

¹¹⁴ O golpe militar ocorrido em 1964 estabeleceu no Brasil uma ditadura militar que permaneceu até 1985. Pode ser caracterizado como um conjunto de eventos ocorridos em 31 de março de 1964 no Brasil, que culminaram, no dia 1 de abril de 1964, com um golpe de estado que encerrou o governo do presidente João Goulart, também conhecido como Jango (FICO, Carlos, 2004).

o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) é desenvolvido totalmente pelo INL, que passa a administrar e gerenciar os recursos que, agora, com a extinção da COLTED, necessitariam advir da contribuição financeira dos estados. Passados cinco anos, o INL é extinto, deixando à Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) a responsabilidade de execução do Plidef, com recursos provindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e dos estados da federação. Tais recursos, entretanto, não eram suficientes para o atendimento a todos os alunos da rede pública, ficando, assim, excluída do programa grande parte das escolas municipais.

Seguindo na busca de universalização do programa e mediante denúncias de corrupção, em 1983, a FENAME é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que passa a gerenciar, entre outros programas, o Plidef. Segundo, novamente, o que destacam Freitag, Motta e Costa (1989), várias críticas se impuseram acerca da centralização da política assistencialista do governo e, entre elas, a proposição da participação, já dantes anunciada, dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa no tocante ao atendimento a todo o alunado.

Nesse percurso, em 1985, já no governo de José Sarney, por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o Plidef é substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz em seu bojo mudanças diversas, dentre as quais: a prioridade de escolha do livro didático pelos professores; o fim do livro descartável com a sua utilização por anos posteriores e a sua melhoria técnica tendo em vista a reutilização; a ampliação da oferta de livros para alunos das demais séries do ensino fundamental das escolas públicas¹¹⁵; e a passagem de todo o controle financeiro para a FAE, com a extinção do financiamento dos estados.

Desse período em diante, dentre as várias tentativas do governo de universalização do livro didático à comunidade estudantil brasileira, somente em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e em contexto da implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal n. 9.394/96 –, com o início do processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, por meio do *Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série*, processo que se realiza até os dias atuais,

¹¹⁵ Da 5ª série a seguir (atual 6º ano).

e em 1997, com a extinção da FAE e a transferência da responsabilidade total de execução do programa para o FNDE, é que se vislumbra a ampliação da distribuição sistemática dos livros didáticos, iniciando a organização cíclica do programa. A partir daí, o PNLD passa a distribuir, além de livros didáticos das diversas disciplinas escolares, de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental, livros de alfabetização para toda a comunidade infantil escolar brasileira. É importante destacar que, em 2000, é introduzida a distribuição de dicionários de língua portuguesa para alunos de 1ª a 4ª série para o ano letivo de 2001 e, da mesma forma que os primeiros dicionários, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização.

Em seguida a essas ações, o programa só vem se ampliando, desde o atendimento aos alunos com deficiência visual, com livros didáticos em *Braille* e, atualmente também com livros em libras, *caractere ampliado* e *na versão MecDaisy*, até a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em 2003, por meio da Resolução CD FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003, para uso no ano letivo de 2004. Em 2007, com vistas à distribuição de livros didáticos às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), com a resolução CD FNDE 18, de 24 de abril de 2007.

Ao buscarmos contextualizar o PNLD historicamente e chegarmos ao estágio atual do programa, necessário se faz estabelecermos as devidas articulações deste com os órgãos e documentos federais que a ele se referem mais intimamente, no sentido de o visualizarmos no contexto que tange às deliberações mais amplas acerca da educação no Brasil. Assim, passamos, a seguir, ao enfoque do PNLD com vistas aos documentos e órgãos aos quais se relaciona.

5.1 O PNLD E SUAS ARTICULAÇÕES

Ao tematizarmos o PNLD, torna-se necessário, como já colocamos no início desta seção, trazermos para nosso estudo os documentos oficiais que tratam da educação em nosso país, bem como os órgãos que sobre ela legislam e aos quais se atribuem a competência de assegurar o que é garantido por meio da referida legislação.

Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros, vêm à tona nesse contexto.

De acordo com o portal do MEC¹¹⁶, em 1842, na Bahia, aconteceu a primeira tentativa de criação de um Conselho na estrutura da administração pública, na área de educação, e, em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública. Outros Conselhos sucederam a esse e, em 25 de novembro de 1995, foi instituído, pela Lei 9.131/95, o atual Conselho Nacional de Educação-CNE, órgão colegiado integrante do MEC, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento a esse ministério.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem por missão buscar, democraticamente, alternativas e mecanismos institucionais que assegurem a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. É de competência do CNE, da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior exercer as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95¹¹⁷. A Câmara de Educação Básica tem como atribuições analisar e emitir pareceres sobre procedimentos e resultados de processos de avaliação da educação infantil, fundamental, média, profissional e especial, deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo MEC e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação (PNE).

Um dos compromissos do CNE é articular e integrar, num diálogo permanente, as Câmaras de Educação Básica (CEB) e de Educação Superior (CES), correspondendo às exigências de um Sistema Nacional de Educação que *ultrapasse barreiras burocráticas mediante prática orgânica e unitária*. Assim, a articulação e integração entre a CEB e a CES possibilitaria aperfeiçoar uma “leitura” das diferentes etapas do processo de escolarização, aproximando as câmaras,

¹¹⁶ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

¹¹⁷ A lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, altera dispositivos da lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

constituindo um todo orgânico, que se exerce no Conselho Pleno e, conseqüentemente, no Conselho Nacional de Educação.

Mediante as informações apresentadas, podemos dizer que dois são os principais documentos norteadores da Educação Básica no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – e a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), ambos especificados no CNE e regidos pela Constituição da República Federativa do Brasil.

É nesse contexto que se insere atualmente o PNLD, tendo em vista a universalização da distribuição de livros didáticos para toda a educação básica. Podemos dizer, corroborando o que afirma Cassiano (2007), que, a partir de 1996, com o governo Fernando Henrique Cardoso e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal n. 9.394/96, tem-se inaugurada a 2ª fase do PNLD, pois, após a implantação da nova lei, que busca “[...] a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais) [...]” (BRASIL, 1997, p. 11), surge a necessidade de (re)organização do currículo das escolas brasileiras considerando os PCNs¹¹⁸ e, nessa perspectiva, novos conceitos/teorias educacionais são trazidos, principalmente no que concerne ao ensino da língua portuguesa, como a introdução do texto como eixo estruturador do ensino de língua materna, bem como o conceito de gêneros textuais e de letramento. Sobre esse dado, tematiza Bunzen (2006, p. 45-46):

Os conceitos de letramento e gênero, aliados à [...] diversificação das situações de produção e de circulação de textos na escola (e fora dela), aparecem como elementos centrais nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** e, conseqüentemente, nos livros didáticos pós-PCN. Não podemos esquecer que o próprio documento oficial legitima um trabalho que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual e reconhece **os gêneros como objetos de ensino**¹¹⁹, sugerindo, inclusive, um agrupamento para cada ciclo do ensino fundamental em

¹¹⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são uma coleção de documentos dirigidos aos professores em suas respectivas disciplinas, elaborados por equipes especialistas ligadas ao MEC com o objetivo de estabelecer uma referência curricular e apoiar na elaboração ou revisão das propostas curriculares de estados e municípios.

¹¹⁹ Grifos do autor.

função da esfera de circulação social (literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica).

Nesse sentido, o PNLD trouxe significativa contribuição à implantação dos PCNs, pois, desde 1997, o processo de avaliação dos livros didáticos tem buscado privilegiar em seus editais os pressupostos de ensino de língua portuguesa presentes nos PCN, acabando por se constituir em uma estratégia de controle e adequação aos preceitos desses parâmetros curriculares.

Assim, pelo menos em termos de material didático, o PNLD acabou por se tornar uma tentativa de garantia de execução de uma mudança de paradigmas acerca do ensino de língua portuguesa, tendo em vista o que ditavam os PCN. Sobre esse aspecto, discussões foram tecidas a respeito do PNLD quanto ao modelo de ensino personificado nas coleções presentes nos Guias de livros didáticos de língua portuguesa e livros didáticos de alfabetização, que presentificava o que era proposto pelos documentos oficiais. Sobre essa *nova* concepção de ensino de língua portuguesa, Corrêa e Castro (2008, p. 175)¹²⁰, em artigo que tematiza a história do vestibular durante o período de 1901 a 1987, explicita que

A década de 1980 marca, também, a culminância do processo de questionamento aos fundamentos e às práticas do ensino de Língua Portuguesa, acompanhado de propostas de modificação na base conceitual desse ensino. Iniciado na década de 1960, com a inclusão obrigatória dos estudos de Lingüística nos cursos superiores de Letras, esse processo atingiu, vinte anos depois, um instante de forte denúncia dos equívocos de base do ensino de Língua Portuguesa, trazendo a público diversas obras que tratavam do tema (e.g. BECHARA, 1983; GERALDI, 1984; LUFT, 1985).

Enfatizando essa perspectiva, constatamos uma grande iniciativa e disposição do MEC no sentido da ampliação e universalização do PNLD, que chega aos dias atuais como o maior programa de distribuição de livros didáticos da América Latina (CASSIANO, 2007), com um investimento total, no ano de 2011, de R\$1,3 bilhão na compra, avaliação e distribuição dos livros didáticos do PNLD 2012, direcionado ao atendimento do ensino médio e à complementação e reposição, no âmbito do ensino fundamental, dos livros anteriormente distribuídos (PNLD 2010 e PNLD 2011)¹²¹.

¹²⁰Disponível

em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/58/50>>. Acesso em 07 dez. 2013.

¹²¹Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos/livro-didatico-cunsultas-anos-anteriores>>. Acesso em: 22 jul. 2012.

Resta-nos o questionamento se as demais políticas públicas educacionais, como a formação de professores e as avaliações em larga escala (a Prova Brasil, o Saeb, entre outras) acompanharam todo o desenvolvimento apresentado pelo PNLD e trabalham numa mesma perspectiva teórico-metodológica. É com esse olhar que seguimos a apresentar o PNLD atual e sua distribuição e processo de escolha pelos professores, para prosseguirmos à metodologia de avaliação de livros didáticos, bem como aos Guias de livros didáticos de alfabetização e língua portuguesa e as principais mudanças ocorridas entre eles ao longo de suas edições.

5.2 O PNLD ATUAL: FUNCIONAMENTO, POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO E ESCOLHA

Na apresentação do PNLD¹²², encontramos que seu principal objetivo é oferecer subsídio ao trabalho do professor tendo em vista o envio de livros didáticos aos alunos da educação básica das escolas públicas. Assim, de acordo com tal programa, logo após a avaliação dos livros didáticos, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza aos professores o Guia de Livros Didáticos, no qual as resenhas dos livros aprovados por esse órgão governamental são encontradas para serem apreciadas pelos docentes no sentido de procederem à escolha do livro didático a ser adotado¹²³.

Em seu atual contexto, o PNLD é executado por meio de ciclos trienais alternados. Seguindo esse modelo, a cada ano, o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. Portanto, a cada três anos de utilização dos livros, são feitas compras integrais dos livros didáticos de determinadas séries e, nesse intervalo, são repostos livros por motivo de extravios, perdas ou necessidade de complementação tendo em vista novas matrículas. Essa circularidade somente não acontece com os livros de alfabetização – alfabetização

¹²² Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>.

Acesso em: 03 ago. 2010.

¹²³ O professor, geralmente, tem acesso direto ao livro pelo envio destes às escolas e às secretarias de educação pelas editoras, com o objetivo de fomentar a escolha do livro enviado. Quando tal fato não acontece, é somente por meio do Guia que o docente “conhece” e escolhe o livro e, assim, necessita confiar nas análises apresentadas por este.

matemática e alfabetização linguística (1º e 2º anos) – e de língua estrangeira, pois estes são consumíveis e, assim, repostos a cada início de ano¹²⁴.

A execução e o processo de escolha dos livros didáticos segue, de acordo com o sítio do MEC/FNDE, um percurso metódico que se inicia com a adesão formal das escolas federais, estaduais e municipais ao PNLD; a seguir, são publicados, no Diário Oficial da União, os editais que estabelecem as regras para a inscrição do livro didático, os quais são, também, disponibilizados no portal do FNDE na *internet*. Levando em conta os editais, mediante regulamentação, há a inscrição das obras por suas respectivas editoras. Em seguida a essa etapa, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) visando ao enquadramento das obras inscritas no que tange às exigências técnicas e físicas do edital. Após passar por triagem, os livros são selecionados e encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), que, mirando a avaliação das obras, escolhe especialistas para analisá-las e elaborarem resenhas. As avaliações e resenhas realizadas pelos especialistas compõem os Guias de livros didáticos, que deverão ser disponibilizados para consulta pelos professores tanto no portal do FNDE, na *internet*, quanto nas escolas cadastradas, por meio de material impresso. É o Guia que deverá orientar a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas; diante do Guia, os professores, pedagogos e diretores deverão escolher, democraticamente¹²⁵, os livros didáticos que serão utilizados, considerando o que expõem as avaliações e resenhas. Após a escolha do livro didático, segue-se ao pedido formal deste via *internet*, ou seja, a solicitação do livro é feita *on-line*, em aplicativo específico para esse fim, disponível na página do FNDE. Por meio dos pedidos, inicia-se o processo de negociação do FNDE com as editoras para compra dos livros didáticos.

Com a conclusão das negociações com as editoras e a informação da quantidade de livros a serem produzidos e as localidades de entrega, dá-se o processo de produção dos livros didáticos, com a supervisão dos técnicos do FNDE. Antes, porém, da distribuição dos livros didáticos, o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) analisa a qualidade física dos livros por meio de coleta de amostras,

¹²⁴ Os livros de sociologia e de filosofia são entregues em um único volume a ser usado pelos alunos nos três anos do ensino médio.

¹²⁵ De acordo com o MEC, a escolha dos livros didáticos deve ocorrer sem nenhum tipo de imposição de secretarias ou outros órgãos e cada escola tem o direito de escolher seus livros conforme maior adequação destes à realidade de seus alunos.

considerando as especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO¹²⁶ e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados. Segue-se, finalmente, à distribuição dos livros didáticos, feita pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que os leva diretamente às escolas; o recebimento dos livros nas escolas acontece entre outubro do ano anterior e o início do ano seguinte para que seja assegurada ao aluno a distribuição e uso do livro didático logo no início do ano letivo.

O passo a passo aqui exibido de maneira muito breve teve como fonte novamente o sítio do MEC, que explicita o modelo requerido por esse Ministério de todo o processo do livro didático desde sua avaliação, escolha pelo professor, etc., até sua chegada às escolas. Compreendemos que esse caminho pode conter percalços, ou seja, que não aconteça de forma tão transparente como nos informa o *site*, entretanto, entendemos importante trazê-lo para que, posteriormente, ao nos remetermos a algumas mudanças no PNLD, possamos correlacionar, quando necessário, ao que nos apontam os dados atuais.

5.3 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO PNLD: OS GUIAS DE LIVRO DIDÁTICO E SUAS MODIFICAÇÕES

Como destacado no histórico do Programa, muitas foram as ações empreendidas até se chegar à atual política de avaliação de livros didáticos executada pelo PNLD/MEC, dentre elas a criação de planos, a elaboração de livros, a promoção de seminários, entre outras, que suscitaram mudanças que podem ser visualizadas nos diferentes Guias no decorrer dos anos. Assim, buscaremos sinalizar, de maneira geral, o caminho empreendido por esse programa, tendo em vista a avaliação dos livros didáticos, tentando apontar, dentre as modificações, aquelas mais significativas e aparentes, principalmente no que concerne aos livros didáticos de alfabetização.

¹²⁶ A ISO (*International Organization for Standardization*) é uma federação mundial dos organismos nacionais de normalização. A ISO é formada por representantes dos países-membros. No Brasil, a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) é a entidade responsável por representar o país perante a ISO. Já o INMETRO (Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial) é o organismo de acreditação para o Brasil, ligado à ABNT (MARIANI, 2006).

Mesmo sabendo que o primeiro Guia data de 1996, destacamos o ano de 1993 como o da iniciativa primeira de uma política de avaliação dos livros didáticos, com a criação do *Plano Decenal de Educação para Todos*, cujas metas faziam referência à qualidade física e pedagógica de material, entregues sob a total responsabilidade do MEC. Esse Ministério, naquele mesmo ano, nomeou uma comissão de especialistas com o objetivo de instituir critérios para a avaliação dos livros didáticos de 1ª a 4ª séries, a partir da análise dos livros mais escolhidos pelos professores. Essa avaliação foi descrita no livro *Definição de Critérios para Avaliação de Livros Didáticos*¹²⁷, tendo repercussão negativa, principalmente no tocante à má qualidade dos livros distribuídos pelo Governo aos alunos. A avaliação dos especialistas acabou sendo desqualificada pelo MEC, resultando na suspensão da distribuição do referido livro às Secretarias de Educação (CARVALHO, 2008, p. 04).

No ano de 1995, novos esforços são empreendidos. Segundo Mantovani (2009, p. 42),

[...] foram convocados especialistas dos vários componentes curriculares do ensino de 1.ª a 4.ª séries pela Secretaria do Ensino Fundamental. Esses especialistas deveriam preparar uma avaliação dos livros apresentados pelas editoras e pelos autores para o PNLD 1997. Vários desses profissionais já tinham feito parte do grupo formado pela FAE na avaliação-piloto de 1993.

É então nesse contexto e por meio dessa convocação, considerando as comissões por área do conhecimento formadas em 1995, que, no ano de 1996, é publicado o primeiro *Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série*, com vistas ao PNLD 1997. Cada comissão era responsável pela avaliação, elaboração de critérios e classificação dos títulos de sua respectiva área do conhecimento. Visando a uma categorização das obras, no Guia – 1996/PNLD – 1997, os livros didáticos foram divididos em categorias de classificação: Livro excluído; Livro não recomendado; Livro recomendado com ressalvas; e Livro recomendado. Esse primeiro Guia apresentava, além da categorização das obras por área de conhecimentos, os princípios e critérios norteadores dessa análise e as resenhas de cada obra recomendada.

Essa categorização, principalmente no que dizia respeito às obras excluídas e não recomendadas, gerou polêmicas e discussões entre o MEC, editoras e autores, com

¹²⁷ Definição de Critérios para Avaliação de Livros Didáticos – Brasília: FAE/MEC, UNESCO, 1994.

repercussões tanto no meio jornalístico quanto no jurídico (MANTOVANI, 2009). Logo, modificações foram inseridas no Guia – 1997/PNLD – 1998, cujo processo passou a ser realizado pelo FNDE e não mais pela FAE, como já enfatizado em subcapítulo anterior. Um dado primordial que destacamos nessa edição do PNLD é a inclusão dos livros de alfabetização, dentre os quais as cartilhas, que também começam a passar pelo processo de avaliação. A categorização das obras persistiu, porém agora as classificações podiam ser identificadas por meio de abreviaturas e ícones (estrelas), assim distribuídas: Livro recomendado com ressalvas (RR – * – 1 estrela), Livro recomendado (REC – ** – 2 estrelas); e Livro recomendado com distinção (RD – *** – 3 estrelas). Os livros didáticos incluídos na categoria 3 estrelas (RD) se referiam a obras muito próximas do idealizado nos princípios e critérios definidos pelas comissões e, portanto, consideradas de *alta* qualidade pelo MEC. Além das resenhas dos livros RR, REC e RD, o Guia – 1997/PNLD – 1998 trazia a listagem das obras não recomendadas, as quais podiam ser escolhidas pelos professores.

Com a inclusão da avaliação das obras relativas às séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)¹²⁸ com vistas ao PNLD 1999, alterações ocorreram, dentre as quais a eliminação no Guia da classificação de livros *não recomendados*, que não mais poderiam ser escolhidos e comprados por meio do PNLD, e a inserção do critério de *coerência metodológica* (unidade pedagógico-metodológica) da obra.

O Guia – 2000/PNLD – 2001, publicado em 2000, apesar de apresentar as mesmas menções do anterior (RR, REC e RD), acrescidas dos respectivos ícones (*estrelas*), trouxe diversas alterações em seu bojo, levando em conta principalmente as reuniões internas e externas para análise das avaliações. De acordo com Bezerra e Luca (2006, p. 30-31), após reunião(ões) visando à análise da avaliação dos livros didáticos com a presença da equipe de coordenadores e da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), foram expostos alguns pontos sobre os quais se exigiriam mudanças, dentre eles o descompasso constatado entre as expectativas do PNLD e as dos professores das redes públicas de ensino, fato anteriormente enfatizado neste estudo por meio de pesquisas por nós tomadas.

¹²⁸ Atualmente, de 6º ao 9º ano.

Posteriormente ao Guia – 2000/PNLD – 2001, a SEF/MEC organiza seminário com o objetivo de subsidiar mudanças necessárias nas próximas avaliações do PNLD. Mediante colocações desse seminário, o PNLD 2002, que visou à aquisição de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), passou a privilegiar coleções de livros e a avaliação passou a ser executada por universidades brasileiras. Os livros didáticos de alfabetização e os livros didáticos de língua portuguesa ficaram a cargo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); os livros didáticos de Ciências a cargo da Universidade de São Paulo (USP); os livros didáticos de História e Geografia a cargo da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP); e os livros didáticos de Matemática a cargo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)¹²⁹.

O Guia – 2003/PNLD – 2004, executado pelas referidas universidades, assim como o PNLD – 2002, apresentou os volumes¹³⁰ de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Não obstante as alterações trazidas, o(s) Guia(s) ainda apresentou(aram) as obras categorizadas pelas menções anteriores – RR, REC e RD – juntamente às resenhas de cada coleção.

É somente no Guia – 2006/PNLD – 2007 que há uma mudança mais aparente quanto à categorização das obras, pois as menções foram abolidas e os livros didáticos de alfabetização¹³¹ encontraram-se divididos em três blocos distintos, com justificativa para tal divisão enfatizada no próprio Guia, segundo o qual “[...] o equilíbrio da atenção dada nas obras aos diversos objetos da alfabetização e do letramento – estudo do sistema de escrita e leitura e produção de textos – é variável” (BRASIL, 2007, p. 24). Portanto, considerando tal diversidade, conforme abordado na seção inicial deste trabalho, o referido documento agrupou as 47 obras (livros didáticos de alfabetização) contempladas no ano de 2007 em três grandes blocos:

¹²⁹ Dados obtidos em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&catid=195%3Aseb-educacao-basica&id=12637%3Aguias-do-programa-nacional-do-livro-didatico&option=com_content&view=article>. Acesso em: 24 abr. 2012.

¹³⁰ Diferentemente da edição anterior (com um volume para todas as disciplinas), o PNLD 2004 apresentou cinco guias (volumes), para cada área do conhecimento.

¹³¹ Os livros didáticos de Língua Portuguesa (séries iniciais do EF) também foram divididos em blocos, porém com categorizações diferentes dos livros didáticos de alfabetização, visando ao modo como as coleções estavam organizadas (unidades temáticas, gêneros textuais, eixos, etc.).

- ✓ No 1º bloco, encontravam-se os “[...] livros que abordam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento (21 livros)¹³²”. São livros que ora enfatizam mais a leitura e a produção de textos, ora os conhecimentos sobre o sistema de escrita.
- ✓ No 2º bloco, “[...] livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento (21 livros)”. Esses livros trabalham tanto os conhecimentos sobre o sistema de escrita quanto a leitura e a produção de textos de maneira adequada.
- ✓ No 3º bloco, “[...] livros que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita (10 livros)”. A ênfase desses livros é apenas colocada nos conhecimentos sobre o sistema de escrita, com destaque para as relações entre sons e letras (BRASIL, 2007, p. 24).

Quanto à participação das universidades, houve alterações com relação às áreas de Ciências e História, que passam a ter as avaliações executadas, respectivamente, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nessa edição do Programa, cada área do conhecimento também foi identificada por cores diferentes, ficando realçada a cor vermelha para a disciplina de Língua Portuguesa e a cor alaranjada para a Alfabetização.

No Guia – 2007/PNLD – 2008, para aquisição de livros para as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), foram usadas cores diferenciadas nos quadros que apresentavam a avaliação das coleções aprovadas, tendo em vista a abordagem metodológica usada¹³³, além da exposição das resenhas. Tais quadros permitiram a comparação do desempenho das obras mediante a análise dos especialistas.

Chegamos, assim, ao PNLD – 2010, cuja edição destinou-se à aquisição e distribuição de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º

¹³² Por conter o maior número de obras, este bloco foi, ainda, dividido em três grupos devido às diferenças entre os livros que ora enfatizavam o conhecimento das relações entre grafemas e fonemas, ora investiam mais nas atividades de leitura e produção de textos escritos e outros que trabalhavam tanto com os conhecimentos do sistema e escrita quanto com a leitura, mas deixavam a desejar no que tangia à produção de textos escritos (MEC, 2007, p. 29-30).

¹³³ No caso específico de Língua Portuguesa, quanto ao tratamento didático dado aos conteúdos, foram usadas as seguintes cores: Vivência (rosa); Transmissão (verde); Uso social (azul claro); Construção Reflexão (amarelo); correlacionados aos princípios organizadores (dimensões): Leitura; Produção de textos escritos; Oralidade; e Conhecimentos Linguísticos.

ano). Antes, entretanto, de passarmos ao Guia referente a essa edição do Programa, entendemos ser necessária a colocação de algumas considerações acerca das mudanças apresentadas desde o ano de 1996. Destacamos, assim, que todas as alterações constantes nos Guias eram anteriormente explicitadas em edital para que editoras e autores tomassem conhecimento e fizessem as devidas modificações nas obras. Outro dado importante diz respeito a uma abertura do programa quanto às modificações introduzidas desde o início do processo, no sentido de seu aperfeiçoamento. Com esse intento, inicialmente foram abolidas obras que apresentassem qualquer tipo de preconceito (cor, raça, origem, etc., dentre quaisquer outras formas de discriminação), passando para aquelas que explicitassem erros conceituais até as incoerências metodológicas, partindo daí para critérios de exclusão mais específicos de cada área do conhecimento.

Ao correlacionarmos as mudanças acontecidas no PNLD, principalmente no tocante ao seu Guia de livros didáticos (livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa), a partir do ano de 1996, com os discursos preconizados nos documentos oficiais e com as transformações ocorridas no ensino da língua materna nessa mesma época, podemos perceber que, de certa forma, essas ocorrências se relacionam e se influenciam. Compreendemos que essa busca nos leva para além desta seção, entretanto, torna-se importante sinalizarmos acerca dela para que, ao seguirmos para o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009*, cujo texto se constitui em uma de nossas fontes de investigação, possamos atentar nosso olhar a essa questão.

5.4 GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS – PNLD 2010 – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO/LÍNGUA PORTUGUESA - 2009

Traremos, nesse momento, o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009*, para procedermos a uma visualização geral desse catálogo¹³⁴ e, a seguir, passarmos às resenhas dos livros didáticos de alfabetização por ele apresentadas.

¹³⁴ Ao nos reportarmos aos Guias de Livros Didáticos, os denominaremos de catálogo ou documento, tendo em vista a especificidade destes.

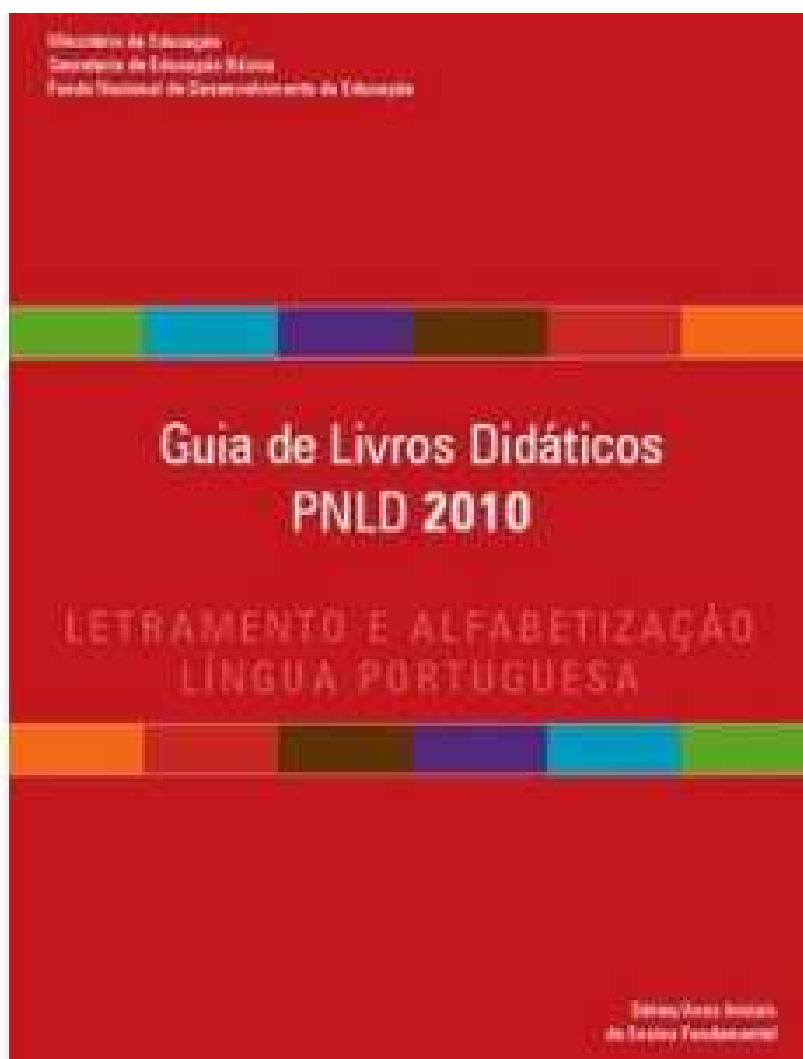


Imagem 1: *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009*.
 Fonte: MEC. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/>>.

Como já mencionado, no ano de 2010, as áreas de Alfabetização e Língua Portuguesa encontram-se inseridas num mesmo Guia, acrescidas agora do termo “Letramento”, assim, o título que consta na capa é *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009*¹³⁵.

Em sua dimensão visual, esse Guia aparece na cor vermelha, que no PNLD 2007 foi atribuída especificamente à Língua Portuguesa; ao compará-lo com Guias anteriores (2004 e 2007), constatamos a cor de fundo azul para 2004, que também integrou Alfabetização e Língua Portuguesa, e a cor de fundo alaranjada para 2007,

¹³⁵ Na página 3, temos a indicação ao final: “Brasília-2009”, daí a denominação: *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa- 2009*, pois, de acordo com o colocado, o Programa, em sua execução cíclica, disponibiliza o Guia de livros didáticos no ano anterior à sua utilização pelos alunos, tendo em vista a análise e escolha pelos professores

especificamente para a Alfabetização. A cor única (vermelha) para o Guia em análise (2010) pode-nos permitir inferir, além da possibilidade de uma não especificidade da Alfabetização integrando-a com o componente curricular Língua Portuguesa, a condução do processo tendo em vista uma única perspectiva teórica, uma vez que nos outros Guias (2004 e 2007), além das cores evidenciadas, outras aparecem integrando as capas, além de fotografias, como podemos observar:

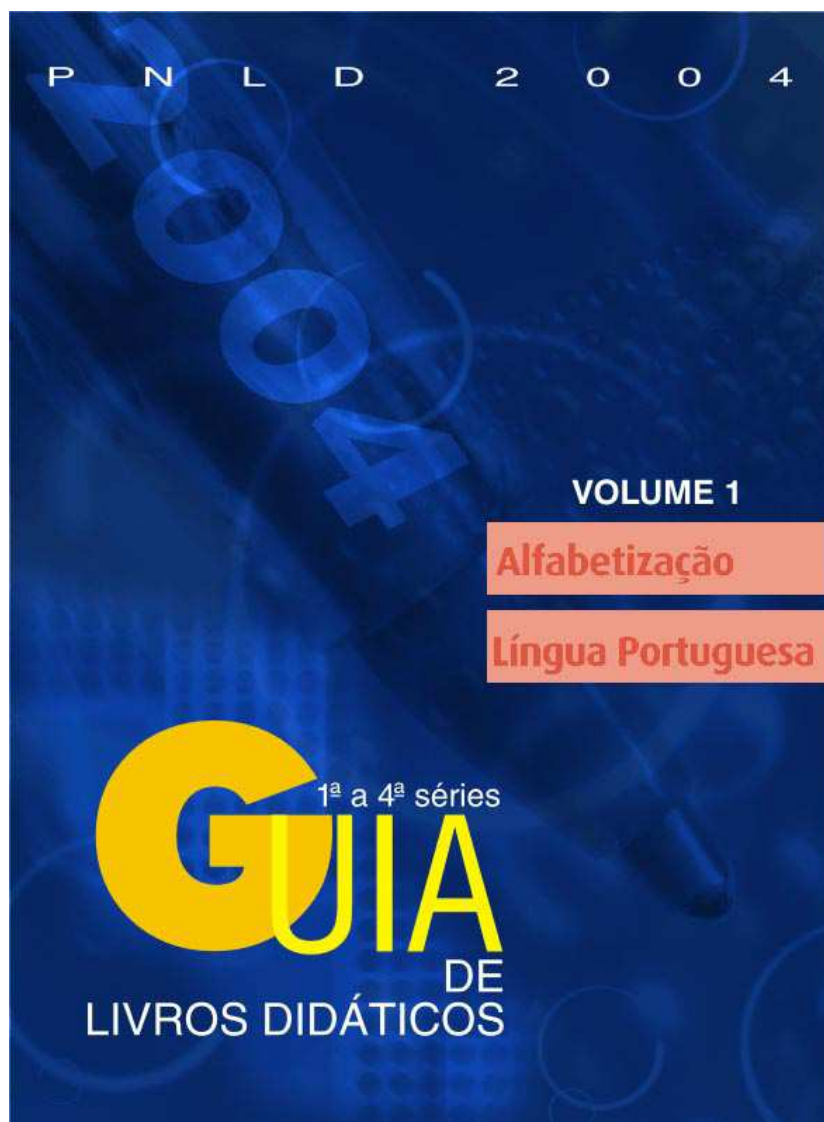


Imagem 2: *Guia de livros didáticos* – PNLD 2004 – Alfabetização e Língua Portuguesa (2003).
Fonte: MEC (Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/>>).

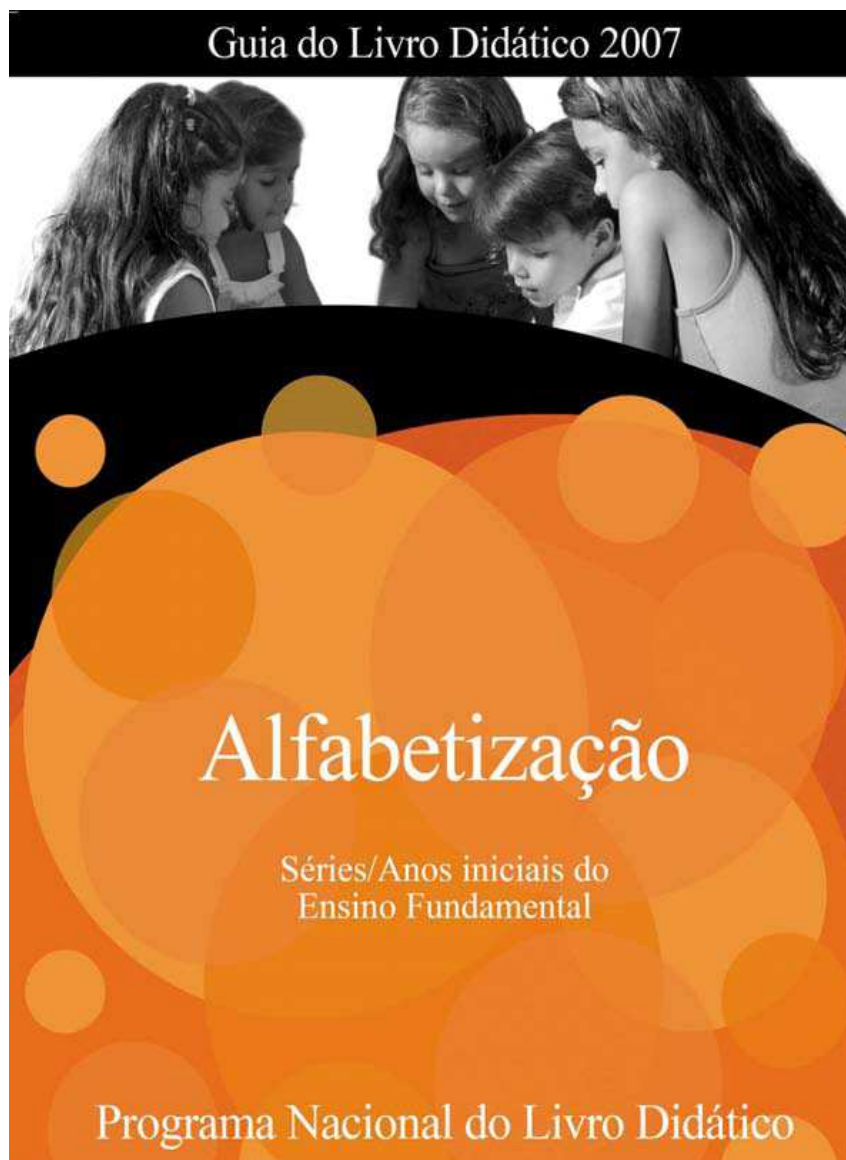


Imagem 3: *Guia do livro didático – PNLD 2007 – Alfabetização* (2006).
Fonte: MEC (Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/>>).

Esse retorno a um único documento (Guia) integrando Alfabetização e Língua Portuguesa com o acréscimo da palavra “Letramento” nos leva a problematizações imprescindíveis. Nesse sentido, é importante destacar que a página 13 do Sumário é especificada com o título “LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO” (com letras maiúsculas), a qual entenderíamos como a primeira seção do Guia, entretanto, ao chegarmos à referida página, encontramos apenas o título em destaque ao centro sobre o fundo vermelho:



Imagem 4: Página 13 – *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009.*

Essa página já demonstra a ênfase quanto ao termo “Letramento”, corroborando nossa inferência acerca do uso da cor vermelha na capa do Guia, e, concomitantemente, dá mostras de uma possível divisão no que concerne a alfabetizar e letrar, questão que problematizaremos ainda nesta subseção.

Em seguida, na segunda seção, com a denominação de “O ensino fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização inicial”, o Guia inicia anunciando a ampliação do ensino fundamental de nove anos, assim, enfatiza que a escolha das coleções de Alfabetização no ano de 2010 “[...] se dá num momento final do processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos em todo o País, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006” (BRASIL, 2009, p. 15). Em consequência a tal ampliação, o documento enfatiza a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, fato que introduz, nesse período de escolarização, “[...] necessidades

e objetivos antes restritos à educação infantil, ao mesmo tempo em que se ampliam e se diversificam as possibilidades de planejamento do processo de escolarização do aprendiz [...]” (BRASIL, 2009, p. 15), trazendo, assim, a primordialidade no que se refere aos cinco anos iniciais, considerando a manutenção do aluno no processo escolar, bem como seu desenvolvimento nos estudos.

Diante dessa consideração, o Guia ressalta que o ano de 2010 marca um diferencial quanto aos dois primeiros anos de escolarização, pois para esses anos serão ofertados, além da coleção de livros didáticos de Alfabetização para uso individual, conjuntos de *Materiais Complementares*, relativos a cada disciplina, e mais dicionários e jogos específicos para essa idade em especial. Quanto à literatura, o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) oferta às escolas livros de literatura infantil, com vistas a complementar o acervo das salas de leitura e bibliotecas. Quanto aos livros de literatura, o documento enfatiza que

[...] os livros distribuídos pelo PNBE para as salas de leitura e para as bibliotecas de todas as nossas escolas constituem um excelente instrumento complementar para o ensino aprendizagem da leitura e para a ampliação e o aprofundamento do letramento do aluno. No uso, em sala de aula, das coleções em que a resenha chama a atenção do professor para a necessidade de recorrer a outros textos e/ou ao uso dos dicionários, esses acervos são especialmente indicados (BRASIL, 2009b, p. 16).

Chamamos a atenção para o caráter complementar e não fundamental e inerente das obras literárias em sala de aula, tendo em vista uma “ampliação e aprofundamento do letramento”. Esse caráter de complementaridade e de não possibilidade de um trabalho efetivo integrando todas as dimensões da alfabetização por meio do texto literário nos impele à questão de a literatura não ser tomada como fundante para a apropriação da leitura e da escrita, uma vez que os sujeitos que não conseguem produzir sentidos por meio das obras literárias, algumas vezes, não dão conta do ensaio de seus próprios escritos.

Conseqüentemente às inovações anteriormente retratadas, o PNLD – 2010 introduziu mudanças na produção de livros didáticos, objetivando, segundo o próprio documento, a inserção das crianças de seis anos na escola. É nesse íterim que são abordados três termos que, segundo o Guia, serão os *eixos orientadores* da ação docente nesse período: *o letramento, a alfabetização linguística e a*

alfabetização matemática. Tomando por base esses três eixos, o documento ressalta que,

Nesse contexto, o letramento e a alfabetização linguística, de um lado, e a alfabetização matemática, de outro, têm se revelado como demandas nucleares, o que lhes tem conferido o papel de eixos orientadores, tanto das reorganizações curriculares para o primeiro segmento, quanto da formação docente continuada, ou mesmo de avaliações oficiais de rendimento, como a Provinha Brasil [...] (BRASIL, 2009, p. 16).

Observamos, no texto do *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009*, o uso do termo *alfabetização linguística*, agora em substituição ao termo *alfabetização*, antes usado pelos documentos oficiais, juntamente com o termo *letramento*. De acordo com o referido Guia, o termo letramento refere-se à “[...] inserção no mundo da escrita [...]” e a alfabetização, estritamente nos dois primeiros anos de escolarização, é então compreendida como o “[...] domínio da escrita alfabética [...]”, sendo que ambos os termos devem estar ligados no sentido do objetivo maior anunciado no documento (BRASIL, 2009, p. 19).

A inserção do termo “linguística” associado à “alfabetização” leva-nos a tender a inferir a necessidade da ênfase na especificidade de uma dimensão da alfabetização que diz respeito exclusivamente à apropriação do sistema de escrita alfabética ou, como é escrito no Guia, à “aquisição do sistema de escrita”. Logo, percebemos uma retomada à separação dantes colocada pelo documento entre essa “aquisição”, que deveria ser proporcionada e/ou pelo menos iniciada nos dois primeiros anos de escolaridade e o “letramento”, a ser proporcionado nos anos posteriores do EF (3º, 4º e 5º anos). Com essa perspectiva, o Guia nos leva a duas problematizações básicas que se encontram no bojo do PNLD 2010 e, conseqüentemente, das coleções de alfabetização por ele aprovadas: a) primeiramente, o reforço no que diz respeito à inserção do aprendiz nas práticas da cultura letrada, o “letramento”; e b) contraditoriamente, a ênfase numa perspectiva de alfabetização que priorize inicialmente a aquisição do “código escrito”, com destaque para as relações entre sons e letras. Portanto, em outras palavras, teríamos, com o PNLD 2010, um Guia com um dos pés na função social da escrita, o letramento, e o outro em métodos que priorizam um ensino sistemático das relações grafemas-fonemas e do sistema de escrita alfabética, pelo menos no que diz respeito aos dois primeiros anos de

escolarização, trazendo, entretanto, a proposta de indissociabilidade entre essas duas *práticas*.

Mediante tais problematizações, o questionamento que segue faz-se imprescindível ao considerarmos as relações sons e letras e letras e sons como uma das dimensões da alfabetização: como essa dimensão (que, para o PNLD 2010, se insere no eixo aquisição do sistema de escrita) foi pensada por essa edição do Programa, em termos de articulação às demais dimensões da alfabetização por nós consideradas – leitura, produção de textos orais e escritos –, no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista, principalmente, a condição de eixos norteadores que os termos “Letramento e Alfabetização linguística” são trazidos pelo Guia? É com vistas a essa problematização que seguiremos nosso estudo acerca do *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009*.

Na seção “Para um melhor uso deste Guia...”, na página 17, o referido Guia explicita em que se baseia para estabelecer critérios de escolha (aprovação e reprovação) dos livros didáticos de alfabetização que lhe foram enviados para análise. Segundo o documento, tais critérios foram fundamentados nos princípios gerais relacionados aos objetivos do ensino da Língua Portuguesa¹³⁶ para o Ensino Fundamental e estruturados em quatro grandes eixos: **1) leitura; 2) produção de textos; 3) aquisição do sistema de escrita; 4) oralidade** (BRASIL, 2009, p. 17). Esses eixos são apresentados nas resenhas de cada livro didático aprovado, com as observações peculiares de cada coleção relativas a cada eixo.

Observamos que, quanto à “análise e reflexão sobre a língua”, não encontramos no documento um eixo específico que a enfatize, o Guia a ressalta como um dos objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, com destaque para a seguinte proposição:

¹³⁶ Exporemos, de forma resumida, o que coloca o referido Guia como objetivos centrais do ensino da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, tendo em vista o educando: *sua inserção no mundo da escrita; o domínio da escrita alfabética já nos dois ou três primeiros anos de escolarização; a apropriação e desenvolvimento das modalidades oral e escrita da língua em situações de comunicação complexas e variadas; a apreciação estética e crítica quanto à produção literária; o desenvolvimento de atitudes positivas no sentido da compreensão quanto à variação linguística e à diversidade dialetal; o domínio das ‘variedades urbanas de prestígio’ (substituindo o termo ‘norma culta’ e designando os diferentes falares de uma comunidade linguística como a dos falantes do português do Brasil); e a prática de análise e reflexão sobre a língua* (BRASIL, 2010, p. 18).

[...] As práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos, devem se exercer sobre os textos e discursos (BRASIL, 2009, p. 18-19).

Encontramos, em páginas posteriores, novas colocações acerca da análise e reflexão sobre a língua, as quais destacaremos a seguir no sentido de um melhor delineamento desse aspecto.

Na seção seguinte, o Guia explicita os *critérios gerais* para a seleção das coleções de livros didáticos de alfabetização, que se relacionam a todas as disciplinas e tratam de aspectos didático-pedagógicos de caráter geral. Foram assinalados cinco critérios gerais para avaliação das coleções de livros didáticos de alfabetização:

- 1) coerência e adequação metodológicas;
- 2) respeito às especificidades do Manual do Professor;
- 3) adequação da estrutura editorial e dos aspectos gráfico-editoriais;
- 4) correção dos conceitos e informações básicos; e
- 5) observância de preceitos éticos, legais e jurídicos (BRASIL, 2009, p. 19-23).

Em relação ao critério geral (1) – coerência e adequação metodológicas – o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009* discrimina requisitos teórico-metodológicos essenciais, dentre os quais três deles nos chamam em especial a atenção, sendo o primeiro: “explicitar clara e corretamente as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem com que trabalha, assim como os princípios teórico-metodológicos assumidos e os objetivos de sua proposta didático-pedagógica” (BRASIL, 2009, p. 19). Nessa perspectiva, entendemos ser primordial, quando da análise das coleções de livros didáticos de alfabetização por nós tomadas, a busca dessas mesmas concepções, entretanto, compreendemos também que alguns desses recursos didáticos, ao conterem em seu título¹³⁷ a denominação “Letramento e Alfabetização Linguística”, de certa forma já empreendem caminho no sentido do desvelamento da concepção de linguagem e consequentemente de alfabetização privilegiadas por essas coleções, haja vista que

¹³⁷ Torna-se pertinente observar que, muitas vezes, o título do livro didático é uma decisão editorial, nem sempre dialogando com as escolhas dos autores (CASSIANO, 2007).

o próprio Edital¹³⁸ para seleção das obras já determina essa(s) concepção(ões). Ressaltamos, outrossim, que mesmo levando-se em conta determinações contidas no editais, essas obras passam por avaliação de especialistas aos quais já nos reportamos.

A seguir, o documento explicita mais quatro requisitos relativos ao critério – coerência e adequação metodológicas –, cujos dois últimos destacamos:

[...] na medida em que os eixos do ensino-aprendizagem do letramento e da alfabetização iniciais demandam, por sua natureza diversa, tratamentos didáticos específicos, a coleção deverá justificar a escolha de seus modelos didático-metodológicos, indicando claramente a articulação entre eles;
[...] desenvolver, em ambos os volumes, as capacidades inerentes à leitura e à produção de textos escritos e à compreensão e produção de textos orais, bem como à reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2009, p. 20).

Esses dois últimos requisitos nos chamam a atenção por poderem fornecer subsídios para problematizar não somente a(s) concepção(ões) de alfabetização presente(s) tanto no próprio Guia em análise quanto nos livros didáticos de alfabetização, mas também nos remeterem ao nosso tema de pesquisa, as relações sons e letras e letras e sons, no sentido de como essa dimensão de ensino vem articulada (ou não) às demais dimensões da alfabetização e se a análise e reflexão sobre a língua trabalha na proposição dessa articulação, ou seja, como os chamados eixos tratados no Guia – leitura, produção de textos, aquisição do sistema de escrita e oralidade¹³⁹ – trabalham no sentido dessa reflexão.

Torna-se interessante perceber que, em seguida, ao tratar da mediação pedagógica e de sua importância, o *Guia de livros didáticos – PNL D 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009* parece dialogar com as editoras, e não necessariamente com o professor, seu principal interlocutor, pois, ao falar sobre a função do professor como mediador da aprendizagem, esse catálogo indica que, por esse motivo, “[...] as coleções didáticas destinadas a esse nível de ensino aprendizagem devem pautar-se por diretrizes metodológicas compatíveis com essas funções docentes” (BRASIL, 2009, p. 20). Tendo em vista essa necessidade, o

¹³⁸ O Edital – 2010 referente aos livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental encontra-se disponibilizado em nossos anexos.

¹³⁹ A concepção de alfabetização que embasa nosso estudo (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009) trabalha com o termo “dimensões” e não “eixos” do ensino, por entendermos que as dimensões do processo de alfabetização abrangem tanto elementos discursivos quanto formais da linguagem escrita e oral, sem necessidade de dissociação para posterior associação entre esses eixos.

referido Guia dita mais cinco requisitos que as coleções devem possuir para garantir a coerência e adequação metodológicas.

Com relação ao critério geral (2) – respeito às especificidades do Manual do Professor – o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009* enfatiza que o Manual ou Livro do Professor deve atuar como um “co-responsável” no que diz respeito à coerência e adequação metodológicas, nesse sentido, deve servir não somente de subsídio para o uso do livro didático de alfabetização em sala de aula, mas também no que tange à “[...] orientação para o estudo autônomo por parte do aluno”. Logo, de acordo com o Guia em análise, o material destinado ao professor não pode ser apenas a repetição do livro didático com as respostas preenchidas, pois, mais do que isso, deve “explicitar com clareza e correção os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada” (BRASIL, 2009, p. 21).

Nesse sentido, nossa leitura e análise dos materiais e/ou apêndices destinados ao professor ocorrerão tendo em vista, principalmente, a explicitação da concepção teórica e metodológica que baliza o livro didático de alfabetização, bem como as possíveis orientações dadas acerca de nosso tema de estudo: as relações sons e letras e letras e sons.

Levando em consideração a especificidade da disciplina Língua Portuguesa e no sentido de assegurar o atendimento aos critérios gerais, o documento explicita critérios específicos inerentes às coleções de livros didáticos de alfabetização que interagem com os quatro grandes eixos citados anteriormente. Assim, esses critérios estão relacionados às condições específicas e dimensões do ensino da língua; são eles:

- 1) relativos à natureza do material textual;
- 2) relativos ao trabalho com o texto: neste critério, são especificados os trabalhos com a *leitura*, a *produção de textos* e a *aquisição do sistema de escrita*;
- 3) relativos ao trabalho com a linguagem oral.

Quanto ao 2º critério, o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009* diz respeito ao trabalho com o texto em

todas “[...] as suas dimensões (leitura, produção de textos e aquisição do sistema de escrita)” (BRASIL, 2009, p. 23). Ressaltamos que, nesse critério específico, o Guia chama de “dimensões” do trabalho com o texto – a leitura, a produção de textos e a aquisição do sistema de escrita – para, logo a seguir, trazer essas dimensões como eixos de ensino. Relativamente à dimensão “Aquisição do sistema da escrita”, que entendemos se relacionar mais diretamente, como propõe o próprio documento, com nossa temática de pesquisa: as relações sons e letras e letras e sons, é explicitado que

Durante o processo de alfabetização, o objetivo central da análise e da reflexão sobre a língua e a linguagem é o de **permitir ao aluno o efetivo domínio da escrita alfabética**¹⁴⁰. 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 [...] (BRASIL, 2009, p. 24-25).

Percebemos que o documento retoma a palavra “eixo” e enfatiza a exploração sistemática das relações sons e letras e letras e sons, trazendo, logo depois, uma listagem de objetivos/atividades que devem ser permitidos ao aluno levando em conta o “efetivo domínio da escrita alfabética”. Entendemos ser importante trazermos na íntegra essa lista, para, a seguir, problematizá-la:

- 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 (BRASIL, 2009, p. 25).

Ao lermos esses *itens*, podemos inferir determinada progressão no sentido da aprendizagem do aluno, ou seja, iniciando desde a diferenciação do sistema de escrita e das letras do alfabeto, passando pela identificação do fonema e da sílaba, para a leitura de palavras, sentenças e textos curtos, seguindo para a escrita destes, na mesma ordem. Nessa mesma perspectiva, o texto do *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009* prossegue

¹⁴⁰ Grifos do *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009*.

ênfatizando “outros tipos de conhecimentos linguísticos”, que, de acordo com o documento, devem:

- subsidiar as demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos gêneros e tipos de texto explorados;
- estar relacionados a situações de uso;
- considerar e respeitar a diversidade linguística, situando as variedades urbanas de prestígio nesse contexto;
- estimular a reflexão e propiciar a construção e sistematização dos conceitos abordados (BRASIL, 2009, p. 25).

Parece-nos, pois, que, ao destacar conhecimentos específicos relativos ao nível da palavra e de textos curtos e outros em nível mais amplo, trazendo-os como “outros tipos de conhecimentos linguísticos”, o Guia reforça a necessidade de o aluno primeiramente ler e escrever palavras, sentenças e textos curtos para, somente depois, ter a possibilidade de compreender e produzir sentidos mediante textos maiores e/ou mais complexos. Assim, é como se a possibilidade da apropriação inicial da leitura e da escrita somente fosse propiciada e possível no nível da palavra ou da frase ou, ainda, de textos curtos. Logo, nesse momento, o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009* parece fazer uma diferenciação nítida entre alfabetizar e letrar e, dessa maneira, acaba trazendo o ato de ler como decodificação e o ato de escrever como codificação e, conseqüentemente, a concepção de língua como código reaparece no documento. A seguir, quando trouxermos os “aspectos relativos a cada eixo de ensino”, mais especificamente os “conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2009, p. 31), voltaremos a essa questão e a problematizaremos de forma mais específica, principalmente no que concerne aos seus possíveis desdobramentos.

Ao trazer os *perfis das coleções resenhadas*, o documento ênfatiza que, devido às novas prescrições das políticas públicas para o Ensino Fundamental, “do conjunto de 59 coleções de Alfabetização linguística inscritas para a avaliação no PNLD 2010, 40 (67,79%) foram **excluídas** e 19 (32,20%) foram **aprovadas**”¹⁴¹ (BRASIL, 2009, p. 26). Apresentadas as referidas porcentagens, o Guia chama a atenção para o grande percentual de obras reprovadas nessa edição do Programa em comparação com as edições anteriores. Todavia, logo a seguir, faz referência à reorganização do Ensino Fundamental tendo em vista o ciclo de alfabetização

¹⁴¹ *Grifos do Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009.*

(letramento e alfabetização iniciais) no qual se inserem os 1º e 2º anos e, em alguns estados, do 1º ao 3º ano. Assim, conforme afirma o Guia, por conta dessa mesma reestruturação, houve “[...] um olhar diferenciado para a análise de novas e antigas coleções voltadas para a alfabetização, com resultados para a avaliação necessariamente diferentes dos anteriores [...]”. O Guia traz, então, que tal fato levou a uma *renovação da produção editorial, pois, das 19 coleções aprovadas, oito delas (42,10%)* aparecem no Guia pela primeira vez, e outras duas (10,52%) apresentam-se bem diferenciadas (BRASIL, 2009, p. 26-27). Nesse ínterim, o referido documento enfatiza novamente os eixos de ensino que devem ser privilegiados pelas coleções, como forma de corroborar, também, esse “redimensionamento e novo olhar” e a consequente exclusão de livros didáticos de alfabetização do PNLD 2010.

Destacamos que o documento apresenta, primeiramente, as resenhas dos livros para 1º e 2º anos (19 coleções) sob o título de livros de *Letramento e Alfabetização* e, depois, apresenta os livros do 3º ao 5º ano já com o título de livros de Língua Portuguesa. Observando os dois ciclos que integram os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – Letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009* enfatiza que, “de acordo com as regras instituídas pelo PNLD 2010 para o novo ensino fundamental, as coleções de Alfabetização linguística são analisadas e avaliadas de forma independente das de Língua Portuguesa [...]” (BRASIL, 2009, p. 27), o que, conseqüentemente, pode ocasionar em coleções de livros didáticos de alfabetização aprovadas sem as correspondentes nas coleções de Língua Portuguesa. Nesse contexto, o documento ressalta o preceito da atenção do professor quando da escolha desses materiais, visando, também, à integração dos conhecimentos, daí a necessidade, como afirma o Guia, da busca pelo livro correlato nas coleções dos livros didáticos de língua portuguesa.

Na subseção “O que as coleções do Guia oferecem como apoio didático para o processo de letramento e alfabetização iniciais?” (BRASIL, 2009, p. 27), ao iniciar pelos “Aspectos gerais” das obras, o Guia coloca que “já se pode perceber nitidamente, no conjunto das coleções, uma incorporação maior dos objetivos e das perspectivas introduzidas pela virada pragmática no ensino de língua materna [...]”,

assim como nos PCN (Língua Portuguesa) e critérios do PNLD. Dessa forma, entendemos ser importante trazermos a problematização colocada ao final da subseção de nosso estudo acerca de “A política de avaliação do PNLD: os guias de livro didático e suas modificações” quando correlacionamos as mudanças acontecidas no PNLD, principalmente no tocante ao Guia de livros didáticos, com os discursos preconizados nos documentos oficiais e com as transformações ocorridas no ensino da língua materna, pois, ao mencionar a “virada pragmática” que, segundo nota de rodapé inserida no Guia, teve início nos anos 1980, não fica claro de que estudos, especificamente, se trata tal “virada”. Logo, alguns questionamentos se impõem acerca do que se refere o documento: a) estaria o Guia se referindo às influências dos estudos da Psicogênese da língua escrita (teoria construtivista no Brasil), ou dos estudos sobre o Letramento ou, ainda, dos estudos da filosofia da linguagem, tendo Mikhail Bakhtin como principal precursor? b) Ou, ao falar de uma “virada pragmática”, o Guia estaria englobando todos esses estudos/pesquisas? c) Nesse sentido, em que concepção de linguagem o Guia se pauta para afirmar a influência dessa “virada pragmática”? d) O trabalho com os chamados eixos de ensino – leitura, produção de textos, aquisição do sistema de escrita e oralidade – asseguraria uma incorporação das perspectivas da chamada “virada pragmática”? Ao problematizarmos tais questionamentos, parece-nos que o documento busca valer-se de teorias *variadas* para validar a necessidade de um trabalho que privilegie o texto (letramento) e que também assegure a “aquisição do sistema de escrita” (alfabetização linguística), trazendo, desde o início, esses termos separadamente – “Letramento e alfabetização” (título) –, mas enfatizando a necessidade de um trabalho que contemple os dois, entretanto não apresentando de que forma essa articulação poderá se dar.

Nessa perspectiva, o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009* enfatiza que, devido ao atendimento às demandas específicas dos dois primeiros anos, as coleções de livros didáticos de alfabetização aprovadas “[...] organizam-se de forma a garantir ao aluno uma inserção **qualificada**¹⁴² no mundo da escrita e o domínio da escrita alfabética”, e para tanto “contemplam, nos dois volumes, tanto a perspectiva do letramento quanto a da aquisição do sistema da escrita” (BRASIL, 2009, p. 28). Em tópico seguinte, o

¹⁴² Grifo nosso.

documento destaca que as coleções devem articular entre si o que é proposto para cada eixo de ensino. Ressaltamos, novamente, que o Guia enfatiza a necessidade dessa devida articulação, entretanto, em termos metodológicos e mesmo teóricos, não expõe claramente como esta deva acontecer. Assim, voltamos a destacar que uma de nossas questões de análise refere-se à forma como as relações sons e letras e letras e sons vêm articuladas (ou não) às demais dimensões da alfabetização nos livros didáticos de alfabetização por nós analisados.

Aparentemente com vistas a um trabalho que privilegie o texto, o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009* destaca a diferença existente entre os textos dos antigos livros didáticos de alfabetização (cartilhas – 15 ou 20 anos atrás) e os atuais, uma vez que, segundo o documento, “[...] os textos selecionados para o trabalho com o letramento e a alfabetização iniciais são predominantemente autênticos” (BRASIL, 2009, p. 28). Assim, não são “pseudotextos” e, quando não colocados em sua forma integral, preservam a “unidade de sentido”, uma vez que há comprometimento com o suporte original do texto. Ainda fazendo referência à estrutura e aspectos composicionais dos *gêneros discursivos* disponibilizados nos livros didáticos de alfabetização, o documento ressalta “[...] a forte presença tanto de textos da tradição oral – parlendas, cantigas, trava-línguas, ditados etc. – quanto de poemas com marcada elaboração estética [...]”, pois, de acordo com o Guia, esses tipos (gêneros) de textos destacam “[...] características fônicas do português essenciais para a percepção dos recursos correspondentes no código escrito, favorecendo o processo de aquisição do sistema da escrita” (BRASIL, 2009, p. 28). Destacamos esse trecho, em especial, por observarmos que os textos de tradição oral, bem como a poesia, parecem ter uma função específica no Guia, que é a de favorecer a relação do aprendiz com as relações sons e letras e letras e sons, servindo, assim, como pretexto para esse objetivo.

Logo no parágrafo seguinte, o documento explicita que textos pertencentes a outras esferas discursivas como “[...] a imprensa, a literatura, a divulgação científica [...] também estão contempladas [...]”, entretanto “[...] demandando mediação mais intensa, por parte do professor [...]” (BRASIL, 2009, p. 28-29). A partir dessas colocações, surgem duas questões que intentaremos problematizar e, quiçá,

apresentar contraponto ao longo de nossa análise: a) os textos de tradição oral, que muitas vezes são de fácil memorização pelo aluno, também não demandam a devida mediação do professor, para depois serem neles abordadas as semelhanças e/ou diferenças entre a pauta sonora e escrita da língua? E os textos pertencentes a outras esferas discursivas, como o texto literário¹⁴³, não conteriam elementos que também contemplariam as relações sons e letras e letras e sons?

Com esse entendimento, antes de “fechar” a subseção que apresenta os aspectos gerais das coleções de livros didáticos de alfabetização e passar aos aspectos relativos a cada eixo de ensino, o Guia ressalta que,

[...] considerando-se o nível de ensino-aprendizagem em questão, pode-se dizer que essas coletâneas permitem ao aluno não só traçar um painel suficientemente representativo da cultura da escrita como ter experiências significativas de leitura. A presença de textos literários, **mesmo não compondo um painel representativo**¹⁴⁴, soma a essas experiências a possibilidade da fruição e da apreciação estética em leitura (BRASIL, 2009, p. 29).

Mediante tal colocação, torna-se importante atentarmos para o lugar que o texto literário ocupa, de acordo com o Guia, na alfabetização. Relativamente a essa questão, entendemos que o trabalho com a literatura não pode estar subsumido no trabalho com a leitura em sala de aula, indo para tal, para além da *dimensão linguística*, pois por meio desse texto se poderá instaurar um espaço culturalmente dialógico para o estudante; logo, a questão do texto literário será por nos retomada quando da análise dos livros didáticos de alfabetização.

O *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009* segue trazendo, como já colocado, os aspectos relativos a cada eixo de ensino, ressaltando, em separado, aspectos concernentes à **leitura**, à **produção de textos**, aos **conhecimentos linguísticos** e à **oralidade**. Para enfatizar cada “eixo”, o documento traz suas denominações em negrito, evidenciando-os em parágrafos específicos. Entendemos que, tendo em vista nossa temática de pesquisa, o destaque para o eixo **conhecimentos linguísticos** faz-se imprescindível, daí trazê-lo de forma evidenciada. Segundo o que consta no Guia,

¹⁴³ Destacamos que não estamos, nesse momento, fazendo uma oposição entre os textos de tradição oral e o de outras esferas discursivas, como o texto literário, uma vez que há textos de tradição oral que são literários; estamos, sim, enfatizando o uso desses textos pelos livros didáticos analisados.

¹⁴⁴ Grifos nossos.

“em todas as coleções, o foco da análise e da reflexão sobre a língua e a linguagem, com a correlata construção de **conhecimentos linguísticos**¹⁴⁵, é a abordagem sistemática e progressiva das regras que regulam a escrita alfabética” (BRASIL, 2009, p. 31). Logo, de acordo com esse catálogo, os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética serão “construídos” por meio da análise linguística, o que envolve a reflexão sobre a língua por parte do aprendiz. Nesse sentido, o documento ressalta, ainda, que

Esse trabalho envolve a reflexão sobre as características do sistema, incluindo atividades que orientam o aluno a observar e analisar as relações que se estabelecem entre a pauta sonora do português e o registro escrito, operando-se com os vários elementos e unidades em jogo: fonemas e letras, sílabas canônicas e sílabas não-canônicas¹⁴⁶ (na fala e na escrita), palavra oral e palavra gráfica, frase (BRASIL, 2009, p. 31).

Um dado que novamente nos chama a atenção quanto ao trabalho de reflexão sobre a língua explicitado no Guia é a operação sempre no nível da palavra ou da sílaba e do fonema, ou seja, as unidades em que se estabelecem as relações sons e letras e letras e sons não aparecem explicitadas no nível do texto, pois a ênfase é nas unidades menores da língua, apesar de o documento enfatizar, a todo o momento, a articulação com os demais eixos do ensino-aprendizagem. Desse modo, o documento explicita que as regras ortográficas que dizem respeito às regularidades e irregularidades do sistema de escrita do português podem ser inferidas pelo aluno ou explicitadas pelo professor, e ressalta que, não obstante as diferenças entre as coleções, no que tange “[...] ao ponto de partida que se escolhe para essas reflexões (o fonema, a sílaba, a palavra, o **enunciado**¹⁴⁷), seja a ênfase maior ou menor dada ao trabalho com esse eixo, no conjunto da proposta pedagógica, a abordagem é sistemática” (BRASIL, 2009, p. 31). Destacamos que, ao se referir ao termo “enunciado”, o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009* não explicita sob qual conceituação específica¹⁴⁸ o traz no texto, ficando, assim, de maneira vaga a sua conceituação. Entretanto, ao finalizar os aspectos relativos ao eixo “conhecimentos linguísticos”, o Guia destaca,

¹⁴⁵ Grifos do texto do *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009*.

¹⁴⁶ As sílabas canônicas são aquelas que seguem o padrão de uma consoante e uma vogal em cada sílaba; as sílabas não-canônicas são as que fogem do modelo consoante seguida de vogal, como dígrafos e grupos consonantais.

¹⁴⁷ Grifo nosso.

¹⁴⁸ No sentido bakhtiniano, “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta [...]. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

novamente, a necessária articulação com os demais eixos do ensino, evitando, de acordo com o texto do documento, “[...] a abordagem da alfabetização como um processo dissociado da leitura e da produção de textos, assim como dos diferentes usos da linguagem oral” (BRASIL, 2009, p. 31). Assim, percebemos, em vários pontos do Guia, posições contraditórias no que diz respeito ao trabalho com as relações sons e letras e letras e sons articuladas ao texto e, por esse motivo, trazemos por diversas vezes o texto desse documento na íntegra para melhor problematizarmos alguns aspectos já colocados e outros que surgem ao longo de nosso estudo.

Após o término da colocação dos aspectos concernentes ao eixo “conhecimentos linguísticos”, o Guia traz o eixo oralidade e segue para a subseção “O princípio organizador das coleções”. Nesse contexto, o documento apresenta o agrupamento das coleções de livros didáticos de alfabetização em três blocos, considerando seus princípios organizadores predominantes:

1. Coleções organizadas predominantemente por temas (unidades temáticas: amigo, família, nome próprio, esportes, entre outros).
2. Coleções que combinam a organização em unidades temáticas com o desenvolvimento de projetos de trabalho (propostas de projetos que aprofundam as temáticas).
3. Coleções organizadas por unidades de estudo de palavras-chave e letras do alfabeto (eleição de uma palavra ou uma letra do alfabeto como elemento base de cada unidade) (BRASIL, 2009, p. 33-35).

Após apresentação e delimitação desse agrupamento, o Guia chama a atenção dos professores para a necessidade não somente da leitura das resenhas para o processo de avaliação e escolha da coleção, mas também para a leitura do *Manual do Professor* de cada livro e para a necessidade de um *exame direto dos próprios livros* (BRASIL, 2009, p. 35). São apresentadas no *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – Letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009* as resenhas das 19 coleções de livros didáticos de *Letramento e Alfabetização* para os anos iniciais, quais sejam:

- *A Aventura da Linguagem.*
- *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística.*

- *A Grande Aventura.*
- *Alfaetra* – Letramento e Alfabetização Linguística.
- *Aprendendo Sempre* – Letramento e Alfabetização Linguística.
- *Construindo a Escrita* – Letramento e Alfabetização Linguística.
- *Hoje é Dia de Português.*
- *Leitura Expressão Participação* – Letramento e Alfabetização Linguística.
- *L.E.R.* – Leitura, Escrita e Reflexão.
- *Projeto Prosa* – Letramento e Alfabetização Linguística.
- *Língua e Linguagem* – Letramento e Alfabetização Linguística.
- *Linhas & Entrelinhas.*
- *Vivenciando a Linguagem.*
- *Novo Bem-Me-Quer* – Letramento e Alfabetização Linguística.
- *Pensar e Viver* – Letramento e Alfabetização Linguística.
- *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística.
- *Português: Linguagens* – Alfabetização e Letramento.
- *Conhecer e Crescer* – Letramento e Alfabetização Linguística.
- *Infância Feliz* – Letramento e Alfabetização Linguística.

É importante enfatizar que o referido Guia chama muita atenção para o fato da necessidade de toda a *equipe escolar* participar da avaliação e escolha do livro didático de alfabetização, considerando, principalmente, o Projeto Político Pedagógico da escola e o *lugar* que o livro ocupará na ação docente do professor alfabetizador. Daí, destacamos a ênfase do *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009* tanto na responsabilidade do professor quando da escolha do livro didático quanto na importância do uso deste em sala de aula.

5.5 AS RESENHAS DAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLHIDAS PARA ANÁLISE

Conforme colocado nas Considerações Iniciais deste estudo, tomamos como principal *corpus* discursivo duas coleções de livros didáticos de alfabetização – 1º e 2º anos – selecionados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na edição de 2009, para o ano letivo de 2010 (BRASIL, 2009). As duas

obras apresentam recorrência de seleção em Guias anteriores (2007 e 2004) e possuem significativo número de escolhas pelos professores no ano de 2009. Após selecionadas as coleções por meio dos critérios colocados, buscamos a análise destas nas resenhas dos livros de *Letramento e Alfabetização*, 1º e 2º anos de escolaridade, no *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009*.

Primeiramente, as resenhas são apresentadas, na seção intitulada Visão Geral, com vistas à apresentação de seus principais aspectos, como: *princípios organizadores predominantes*, seguidos da ênfase de algumas características gerais respectivas a alguns dos eixos de ensino. De maneira geral, nessa primeira seção, o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009* enfatiza aspectos positivos de cada coleção e busca apresentar como o sistema de escrita alfabético é trabalhado pelo livro.

Logo após, há a caracterização da coleção por meio dos seus quatro grandes eixos, separadamente: 1) *leitura*; 2) *produção de textos*; 3) *aquisição do sistema de escrita*; e 4) *oralidade*. Em cada eixo, é apresentado, em separado, o que é trabalhado pela coleção de livro didático de alfabetização, nos 1º e 2º anos, seguido do subitem “Entenda como este eixo é trabalhado”, que busca explicitar como as coleções exploram os conteúdos listados para os dois primeiros anos iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao final da apresentação de cada eixo, é apresentado, ainda, um quadro, denominado “Atenção!”, apontando possíveis lacunas de cada coleção, no sentido da necessidade de complementações e/ou modificações.

Como exposto, por meio da comparação das obras (livros didáticos de alfabetização) que foram recorrentes nos últimos três Guias analisados (Guia 2003/PNLD 2004, Guia 2006/PNLD 2007 e Guia 2009/PNLD 2010), buscando, também, as obras com significativo número de escolhas pelos professores no ano de 2009, com vistas a sua utilização em 2010 e, depois, por meio da leitura detida das resenhas de cada coleção, procurando um melhor critério de visualização entre coleções de níveis diferenciado no que tange à avaliação apresentada pelo Guia,

entendemos como pertinente tomarmos como principal *corpus* discursivo as seguintes coleções de livros didáticos de alfabetização:

- ✓ a) ***A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística***: obra que aparece nos três últimos guias com avaliações satisfatórias (menções: 2007 – BLOCO 2 / 2004 – REC¹⁴⁹) e que ocupou, em 2009, a 6ª colocação dentre as mais escolhidas.
- ✓ b) ***Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística***: obra que aparece nos dois últimos guias¹⁵⁰, com avaliações não satisfatórias (menções: PNLD 2007 – BLOCO 3 / PNLD 2004 – Coleção Bem-te-li – RR), e que ocupou, em 2009, a 1ª colocação dentre as mais escolhidas.

Traremos, pois, de maneira breve, o que consta nas resenhas do *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009* especificamente sobre essas duas coleções. Ressaltamos que, levando em conta nossa principal discussão nesta pesquisa – as relações sons e letras e letras e sons –, apresentaremos, de maneira mais explicitada, o eixo “Aquisição do sistema alfabético”, buscando o tratamento dado nesse eixo à nossa temática de investigação.

5.5.1 A resenha da coleção ***A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística***

O livro didático de alfabetização *A Escola é Nossa*, conforme explicitado anteriormente, aparece com recorrência em avaliações anteriores do PNLD. No *Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries – Alfabetização – Língua Portuguesa – Volume 1 – PNLD 2004*, a obra não apareceu inscrita como livro de alfabetização, mas sim como coleção de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries, e obteve a menção *Recomendada (REC)*, que, de acordo com o próprio Guia, é referente às obras “[...] que cumprem plenamente todos os requisitos de qualidade exigidos neste processo

¹⁴⁹ Há que se ressaltar, novamente, que no ano de 2004, o livro *A Escola é Nossa* não é de Alfabetização e, sim, de Língua Portuguesa, ou seja, a obra é inscrita somente para os estudantes de 1ª a 4ª série, no entanto aparece no Guia 2004 por este trazer juntamente as coleções de Alfabetização e Língua Portuguesa.

¹⁵⁰ Conforme consta em tabela em anexo, a obra *Porta Aberta* não aparece com esse nome na edição do PNLD 2004, mas encontramos no Guia correspondente (2002) a obra *Bem-te-li*, das mesmas autoras, daí entendermos ser pertinente trazermos o enfoque da obra, bem como o livro didático *Porta Aberta* para análise, uma vez que aparece como a obra mais escolhida pelos professores em 2010. Encontramos no ano de 2004 a obra *Porta de Papel – Alfabetização* como o livro didático correspondente ao *Porta Aberta – Alfabetização*, porém não inscrita no Guia.

de avaliação. Por isso mesmo, asseguram a possibilidade de um trabalho didático correto e eficaz pelo professor” (BRASIL, 2002, p. 14). Logo, entendemos que no PNLD 2004 não houve correspondente do livro *A Escola é Nossa* como livro de alfabetização e, em busca por essa obra como livro didático de alfabetização não constante no Guia, não encontramos livros de mesma autoria.

Já no *Guia do Livro Didático 2007 – Alfabetização – Séries/Anos iniciais do Ensino Fundamental*, esse livro tem sua resenha explicitada nos Livros do Bloco 2, que, segundo esse Guia, contém os “[..] livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2006, p. 143). Seguem as capas desse livro didático nos referidos Guias (2004 e 2007):

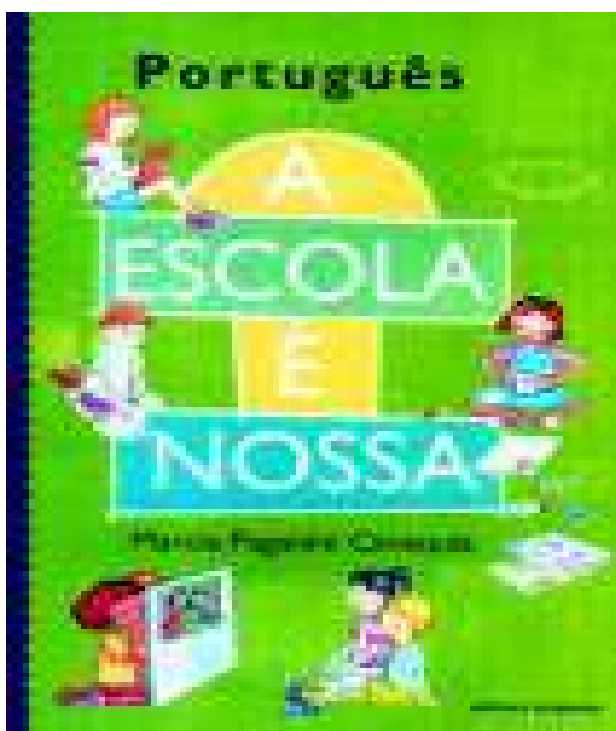


Imagem 5: Livro *A Escola é Nossa* / 2004.
Fonte: *Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries – Alfabetização – Língua Portuguesa – Volume 1 – PNLD-2004*.

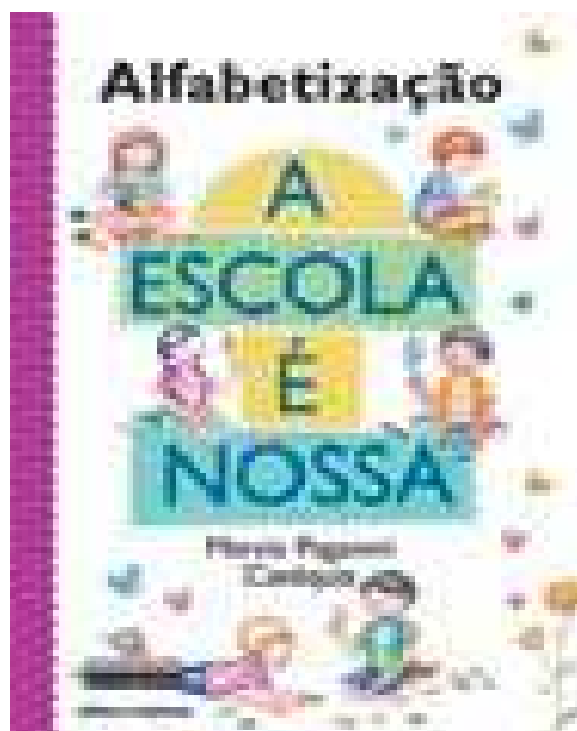


Imagem 6: Livro *A Escola é Nossa* / 2007.
Fonte: *Guia do Livro Didático 2007 – Alfabetização – Séries/Anos iniciais do Ensino Fundamental*.

No *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009*, a citada obra aparece descrita tanto nas resenhas das coleções dos livros de alfabetização, sob o título *A Escola é Nossa– Letramento e*

Alfabetização Linguística, quanto nas resenhas das coleções de Língua Portuguesa, com o título *A Escola é Nossa – Língua Portuguesa*.

Nas resenhas dos livros didáticos de alfabetização, na seção “Visão Geral”, o Guia enfatiza que a obra, considerando a articulação das perspectivas do letramento e da alfabetização nos dois primeiros anos iniciais, apresenta dois modelos distintos de organização. Assim, no segundo volume, “[...] a exploração da leitura, da produção de textos e da oralidade é progressivamente ampliada, ao mesmo tempo em que prossegue a consolidação do processo de apropriação do sistema alfabético iniciado no primeiro volume” (BRASIL, 2009, p. 44).

Relativamente ao eixo *Aquisição do sistema alfabético* em particular, o Guia apresenta os conteúdos abordados especificamente em cada um dos dois anos iniciais apresentados pelo livro didático de alfabetização *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística*. Em seguida, o Guia traz a subseção “Entenda como este eixo é trabalhado”, por meio da qual busca demonstrar como acontece o trabalho com esses conhecimentos ao longo dos 1º e 2º anos. Nesse sentido, o documento enfatiza que, no 1º ano, “[...] as atividades para estudo do sistema alfabético aparecem como uma continuidade do trabalho de leitura dos textos”, contudo, logo após, é explicitado que são destacadas palavras dos textos trabalhados para que sejam analisadas tendo em vista sua *estrutura gráfica e sonora* (ou seja, a relação entre letra e som). O texto do Guia enfatiza, ainda, que há predominância de “[...] atividades que exploram as unidades silábicas dessas palavras, em progressão de complexidade das questões envolvidas” (BRASIL, 2009, p. 46-47).

Percebemos, pois, uma ênfase nas atividades no nível da sílaba e da palavra e o uso do texto para o destaque dessas palavras e posteriormente de sílabas em particular. Com relação ao 2º ano, o Guia ressalta que o livro didático de alfabetização *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística*, na seção “Pensando sobre a língua”, busca o trabalho de análise linguística. Dessa forma, o livro apresenta os conteúdos a serem trabalhados em subtítulos que antecedem as questões para estudo. Ainda, na seção “Com que letra”, o referido livro didático de alfabetização busca o ensino da ortografia e “[...] enfoca diferentes convenções ortográficas” (BRASIL, 2009, p. 47).

Preliminarmente, sem uma análise mais detida da obra em seu principal suporte, o livro didático, podemos considerar que o livro didático de alfabetização *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística*, em sua busca por uma articulação do que o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009* chama de os eixos orientadores da ação docente – a alfabetização linguística e o letramento –, acaba por separar esses eixos, trazendo, pelo menos aparentemente, um trabalho no nível da palavra e da sílaba, sem uma preocupação primeira e mais pontual com a produção de sentidos no nível do *texto* e do *discurso*.

No quadro *ATENÇÃO!*, não há uma consideração específica quanto ao eixo *aquisição do sistema alfabético*, todavia, com relação ao livro didático do 2º ano, o Guia ressalta que “uma seleção dos conteúdos gramaticais presentes no segundo volume poderá liberar espaço para as situações de leitura e produção de textos e para a consolidação da base alfabética” (BRASIL, 2009, p. 48). Ao final do quadro *ATENÇÃO!*, o documento destaca dois aspectos da coleção *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* que entendemos incidirem em nossa temática de pesquisa, pois há o destaque de que “[...] é importante criar situações de reprodução de textos de tradição oral, assim como refletir com os alunos sobre variação linguística (BRASIL, 2009, p. 48).

Quanto aos textos de tradição oral, destacamos que, desde o seu início, o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009* parece trazer esses textos com o objetivo específico de um trabalho com o que denomina de “consciência fonológica” e, relativamente à variação linguística, entendemos ser imprescindível sua reflexão quando do trabalho com as relações sons e letras e letras e sons, entretanto, não nos é explicitado como e em que nível se dará essa reflexão, daí buscamos esse enfoque na análise específica desse livro didático de alfabetização em seu principal suporte. Com essa perspectiva, seguimos para a resenha do segundo livro por nós tomado para análise: *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística*.

5.5.2 A resenha da coleção *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística

O livro didático de alfabetização *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística nos chamou primeiramente a atenção pelo grande número de escolhas por professores de todo Brasil na edição do PNLD 2010: 1º lugar no país e no estado do Espírito Santo, conforme mostra tabela em anexo. Não obstante o alto índice de escolhas, buscamos em edições anteriores do Programa a recorrência desse livro didático. No Guia do Livro Didático 2007 – Alfabetização – Séries/Anos iniciais do Ensino Fundamental, a coleção *Porta Aberta* aparece nas resenhas do Bloco 3, no qual estão inseridos os “[...] livros que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita (BRASIL, 2006, p. 233). Nessa edição do Programa, essa obra já aparece inscrita pela mesma editora e mesmas autoras da edição do PNLD 2010.

Ao empreendermos busca em edições anteriores ao PNLD 2007, não encontramos o livro didático *Porta Aberta*, entretanto, identificamos outra obra, na edição do PNLD 2004, cuja autoria é a mesma da obra citada: Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda. Trata-se da *Coleção Bem-Te-Li – Língua Portuguesa*, que não apareceu inscrita no PNLD 2004 como livro de alfabetização, mas sim como coleção de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries e obteve a menção *Recomendada com Ressalvas (RR)* de acordo com o *Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries – Alfabetização – Língua Portuguesa – Volume 1 – PNLD 2004*.

Entretanto, mesmo não constando como obra inscrita no PNLD 2004, encontramos o livro de alfabetização *Porta de Papel*, de autoria de Angiolina Bragança, Isabella Carpaneda e Regina Iara Moreira Nassur em circulação no ano de 2004, sendo, pois, o livro correspondente ao *Porta Aberta – Alfabetização*. A análise do livro *Porta de Papel* nos aponta um trabalho com o método sintético de alfabetização, baseando-se, assim, numa perspectiva tradicional e transmissiva quanto à apropriação da leitura e da escrita.

Tendo em vista assim, as obras *Porta de Papel* (alfabetização) e *Bem-te-li* (coleção de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries), compreendemos que não podemos, necessariamente, afirmar que o livro didático *Porta Aberta* também esteve presente na edição do PNLD 2004, no entanto, devido à mesma autoria e a pontos em

comum identificados nas obras citadas, tanto na edição de 2004 – ênfase nos aspectos linguísticos – quanto na edição de 2007 – Bloco 3: privilégio da abordagem da apropriação do sistema de escrita – e também na edição de 2010, que passaremos a destacar, podemos ressaltar que temos obras muito semelhantes quanto a aspectos conceituais, didáticos e metodológicos. Seguem as capas desse livro didático nos referidos Guias (2004 e 2007), bem como o livro didático de alfabetização Porta de Papel, ao qual já nos referimos:

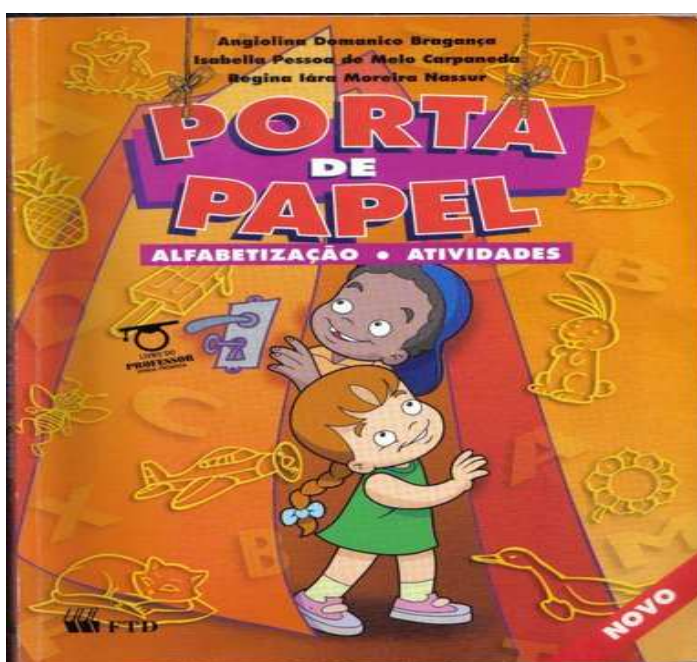


Imagem 7: Livro Porta de Papel – Alfabetização / 2004.

Fonte: acervo da reserva técnica de livros didáticos do Estado do Espírito Santo/SEDU



Imagem 8: Coleção Bem-te-li / Língua Portuguesa / 2004.

Fonte: *Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries – Alfabetização – Língua Portuguesa – Volume 1 – PNLD 2004.*



Imagem 9: Livro *Porta Aberta* / Língua Portuguesa / 2007.

Fonte: *Guia do Livro Didático 2007 – Alfabetização – Séries/Anos iniciais do Ensino Fundamental*.

No *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009*, essa obra aparece avaliada apenas nas resenhas das coleções dos livros de alfabetização e, como já explicitado, sob o título *Porta aberta – letramento e alfabetização linguística*.

Na seção “Visão Geral”, o Guia explicita que a coleção aparece organizada de duas maneiras distintas tendo em vista o 1º e o 2º anos. Enfatiza, logo após, que “Os gêneros são diversificados, e a extensão dos textos é progressivamente ampliada. As atividades exploram tanto a aquisição do sistema alfabético quanto capacidades de leitura e produção de textos escritos ou orais, em ambos os volumes (BRASIL, 2009, p. 118). Todavia, o Guia enfatiza que, devido à introdução de aspectos ortográficos e gramaticais, no livro do 2º ano, há pouco espaço para a consolidação dos aspectos relativos à apropriação do sistema de escrita alfabética. Quanto ao apêndice destinado ao Professor, de acordo com a mesma seção, este contribui para o desenvolvimento e ampliação das atividades, bem como para proposição e organização de “projetos interdisciplinares”.

Relativamente ao eixo *aquisição do sistema de escrita*, assim como procedido na coleção cuja resenha foi anteriormente apresentada, são trazidos os conteúdos

abordados especificamente em cada um dos dois anos iniciais. Em sequência à listagem dos conteúdos, na subseção “Entenda como este eixo é trabalhado”, o Guia enfatiza que o livro didático de alfabetização *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* apresenta uma proposta que se “[...] baseia em uma perspectiva predominantemente transmissiva” (BRASIL, 2009, p. 121), levando em conta o trabalho com a ênfase na memorização, nos exercícios de cópias, nas atividades de separação e formação de palavras, entre outras. Entretanto, a despeito desse enfoque, o documento, logo a seguir, ressalta que “o conjunto de atividades nos dois volumes apresenta uma progressão de complexidade que contribui para a apropriação do sistema de escrita” (BRASIL, 2009, p. 121) e ressalta três seções presentes na coleção que colaboram no sentido dessa apropriação, que são: a) “Traçando letras” e “Com que letra?” (com atividades de caligrafia que possibilitam “reflexão sobre a necessidade da legibilidade da escrita”, com atividades de cópia de modelos); b) “Estudo da língua” (atividades de compreensão, aplicação e memorização de regras gramaticais e classes de palavras); e c) “Para aprender um pouco mais” e “Só pra lembrar” (apresentação de outras atividades cujo objetivo é a retomada ou ampliação de conteúdos gramaticais já explicitados) (BRASIL, 2009, p. 121).

A resenha do livro didático de alfabetização em destaque nos revela que este trabalha no sentido da apresentação de aspectos do sistema de escrita aos alunos (letras do alfabeto, vogais, consoantes, sílabas, palavras, etc.) para que estes possam memorizá-los e utilizá-los quando necessário. Percebemos que a reflexão sobre a língua praticamente inexistente e o trabalho com as relações sons e letras e letras e sons somente é citado no volume 2 da coleção, como “correspondências som-grafia” e no sentido da proposição de atividades com rimas e complementação de palavras.

No quadro *ATENÇÃO!*, no que diz respeito ao eixo *aquisição do sistema alfabético*, o Guia ressalta que, como a coleção *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* trabalha de forma recorrente com cópias e atividades de memorização, “[...] as propostas destinadas à **exploração do sistema alfabético**¹⁵¹ devem ser ampliadas, reservando-se maior espaço à reflexão sobre os princípios e regras

¹⁵¹ Grifos do *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – Letramento e alfabetização – língua portuguesa - 2009*.

trabalhados e a sua aplicação em novas situações” (BRASIL, 2009, p. 123). O documento sugere também que as estratégias de leitura e interpretação de textos, bem como as atividades relativas à produção de textos escritos e orais sejam intensificadas e privilegiem diferentes gêneros. No entanto, não explicita se há no livro didático de alfabetização em análise um trabalho organizado e reflexivo no que tange às relações sons e letras e letras e sons e nem uma devida articulação desse trabalho com os outros eixos do ensino.

Daí a necessidade de passarmos ao exame dos próprios livros didáticos de alfabetização selecionados para análise, para melhor problematizarmos nossa temática de estudo – as relações sons e letras e letras e sons – e observarmos de que forma são tratadas/trabalhadas e como se dá (ou não) sua articulação com as demais dimensões da alfabetização, tendo em vista nossa principal questão de pesquisa, *se a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons apresentada pelos livros didáticos analisados facilita ou cria obstáculos para a compreensão dessas próprias relações.*

6 O TRABALHO COM AS RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO

Assim como acontece com a alfabetização, a escola pode ou não ficar no meio do caminho, o que quer dizer: dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de maneira global, transformando então o indivíduo habilitado à leitura em um leitor, ou não, o que pode reverter no seu contrário. Neste caso, a criança afasta-se de qualquer leitura, mas sobretudo dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer (ZILBERMAN, 1993, p. 17).

Conforme focado na seção anterior, mesmo tendo examinado os livros escolhidos para análise tendo como base o *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009*, há a necessidade de seu estudo no próprio suporte – livro – uma vez que é nele que se presentificam as atividades propostas aos alunos e, assim, podemos nos aproximar de forma mais *concreta* e *apropriada* de nosso tema de estudo: o modo como as relações sons e letras e letras e sons são trazidas nesses recursos didáticos. Nossa análise incorrerá tanto no livro do aluno quanto no apêndice destinado ao professor¹⁵². Entretanto nosso maior foco será o primeiro e recorreremos ao segundo sempre que entendermos necessário, tendo em vista a clarificação e melhor entendimento das atividades e assuntos propostos.

Como posto, nosso *corpus* discursivo é formado por duas coleções de livros didáticos de alfabetização – 1º e 2º anos – selecionados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na edição de 2009, para o ano letivo de 2010: 1) *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* (Editora Scipione); e 2) *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* (Editora FTD) cujos critérios de escolha já foram explicitados neste estudo. Assim, iniciaremos pela apresentação geral das obras e, após, seguiremos para a análise das atividades que se referem mais especificamente ao nosso objeto de estudo: as relações sons e letras e letras e sons.

¹⁵² Ressaltamos que estamos analisando o livro didático que tem junto ao seu código a indicação “TIPO M”, ou seja, livro do Mestre, com a denominação na capa de “Manual do Professor”. Logo, as atividades apresentadas são as mesmas do livro do aluno, entretanto junto a algumas delas seguem, em vermelho, algumas orientações ao professor. E, ao final dos livros, após as atividades propostas aos alunos, segue a parte intitulada “Anotações para o professor”, a qual denominamos material, anotações ou apêndice destinado ao professor, que contém além de outras orientações acerca das atividades propostas, alguns apontamentos teóricos e sugestões de leitura.

6.1 APRESENTAÇÃO AOS ALUNOS

O livro didático *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* (1º e 2º anos) é de autoria de Márcia Paganini Cavéquia sobre a qual o livro informa, após a capa, que é licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR) e pós-graduada em Metodologia da Ação Docente, pela mesma universidade, sendo também palestrante de escolas particulares e secretarias municipais de educação desde 1996.

O livro didático *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística*¹⁵³ (1º e 2º anos) apresenta autoria de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança, as quais, de acordo também com notas constantes no livro, possuem respectivamente licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade de Brasília e CEUB¹⁵⁴, com especialização em Administração e Supervisão Escolar e Orientação Educacional; e licenciatura plena em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal, com especialização em Administração Escolar. Logo, encontramos, nos dois livros didáticos em análise, autoras com licenciaturas e pós-graduação na área educacional (Letras e Pedagogia), o que nos infere a sua especialidade de atuação e conhecimento nessa área, em especial no campo da alfabetização.

Ao examinarmos as capas dos referidos livros, visualizamos no primeiro, *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística*, o desenho de uma casa servindo de fundo para seu título, com evidência para as cores rosa, verde, alaranjado e azul as quais dão realce e atenção para este. A visualização da casa conjugada ao título do livro didático nos remete à ideia da escola como casa ou um prolongamento desta. Logo, ao entrar em contato com a capa do livro, podemos inferir que esta busca evidenciar ao estudante que, uma vez que a casa onde moramos é nossa, a escola também é nossa, aproximando-a do seu lar. Essa representação é reforçada pelo restante do desenho da(s) capa(s) – menina jogando bola (1º ano) e menino brincando (2º ano) -, ambos afigurando-se estarem à frente da escola, como num

¹⁵³ Os termos “Letramento e Alfabetização Linguística” aparecem no livro *A Escola é nossa* na aba e dentro do livro, não sendo estampados na capa; já no livro *Porta Aberta* esse termos vêm colocados no título que aparece na capa do livro.

¹⁵⁴ Centro de Ensino Unificado de Brasília.

pátio e, assim, como no quintal de casa, onde se pudesse brincar e se divertir livremente.

Dessarte, as capas do livro em evidência (1º e 2º anos)¹⁵⁵ nos trazem indícios de uma representação da escola como um espaço de acolhimento, conforto, alegria e apazibilidade, que possibilitaria ao aluno um clima favorável à aprendizagem.



Imagem 10: Capa do Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística / 2010 - 1º ano.
Fonte: Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística / 2010 - 1º ano

¹⁵⁵ Ressaltamos, novamente que, no PNLD – 2010, os livros didáticos dos 1º e 2º anos apareceram escritos como coleções de alfabetização, reportando a esses dois anos como o *Ciclo de Alfabetização Inicial*. Logo, os livros *A Escola é Nossa* (1º e 2º anos), mesmo tendo como denominação na capa “Língua Portuguesa”, estão inscritos nesse ano do Programa, como livros de alfabetização, daí trazermos essas obras para análise e evidenciarmos suas capas.

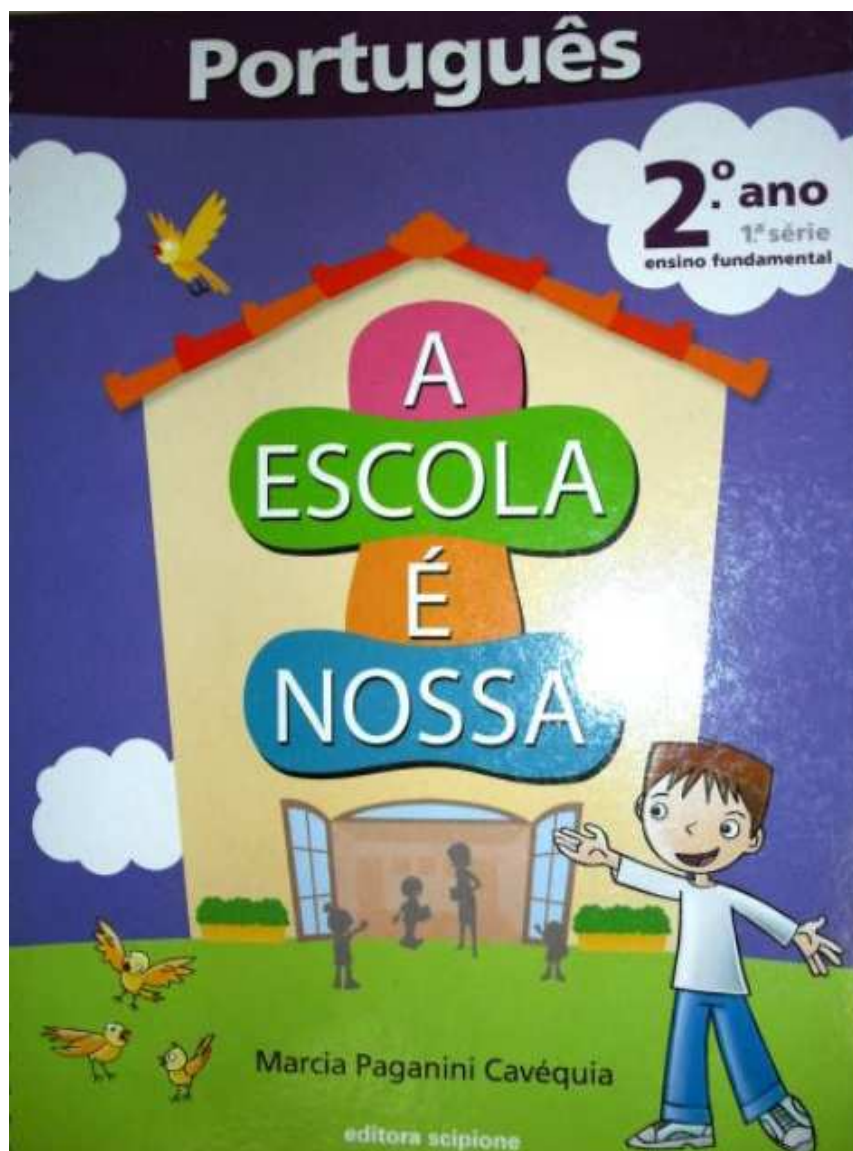


Imagem 11: Capa do Livro *A Escola é Nossa* – Língua Portuguesa / 2010 - 3º ano.
 Fonte: Livro *A Escola é Nossa* – Língua Portuguesa / 2010 - 3º ano

Nas capas dos livros didáticos *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística (1º e 2º anos) predominam as cores alaranjada e vermelha, *cores quentes*, que possivelmente foram escolhidas para chamar a atenção tanto dos alunos quanto dos professores para os livros e seus conteúdos. Além das cores predominantes já mencionadas, as referidas capas aparecem estampadas com fotos de crianças, que aparecem abraçadas e muito sorridentes, com aparência de grande alegria, o que nos possibilita inferir que pretendem demonstrar a possibilidade de satisfação que o livro didático possibilitará às crianças que dele se utilizarem para aprendizagem da leitura e da escrita.

O que diferencia as capas dos livros do 1º e 2º anos são as fotos apresentadas: no 1º ano, as crianças fotografadas são de três etnias distintas (branca, oriental e negra); já na capa do livro do 2º ano, a foto estampada é de duas crianças (uma ruiva e outra negra), o que parece enfatizar a inclusão de todas as crianças na escola, independentemente de sua etnia.

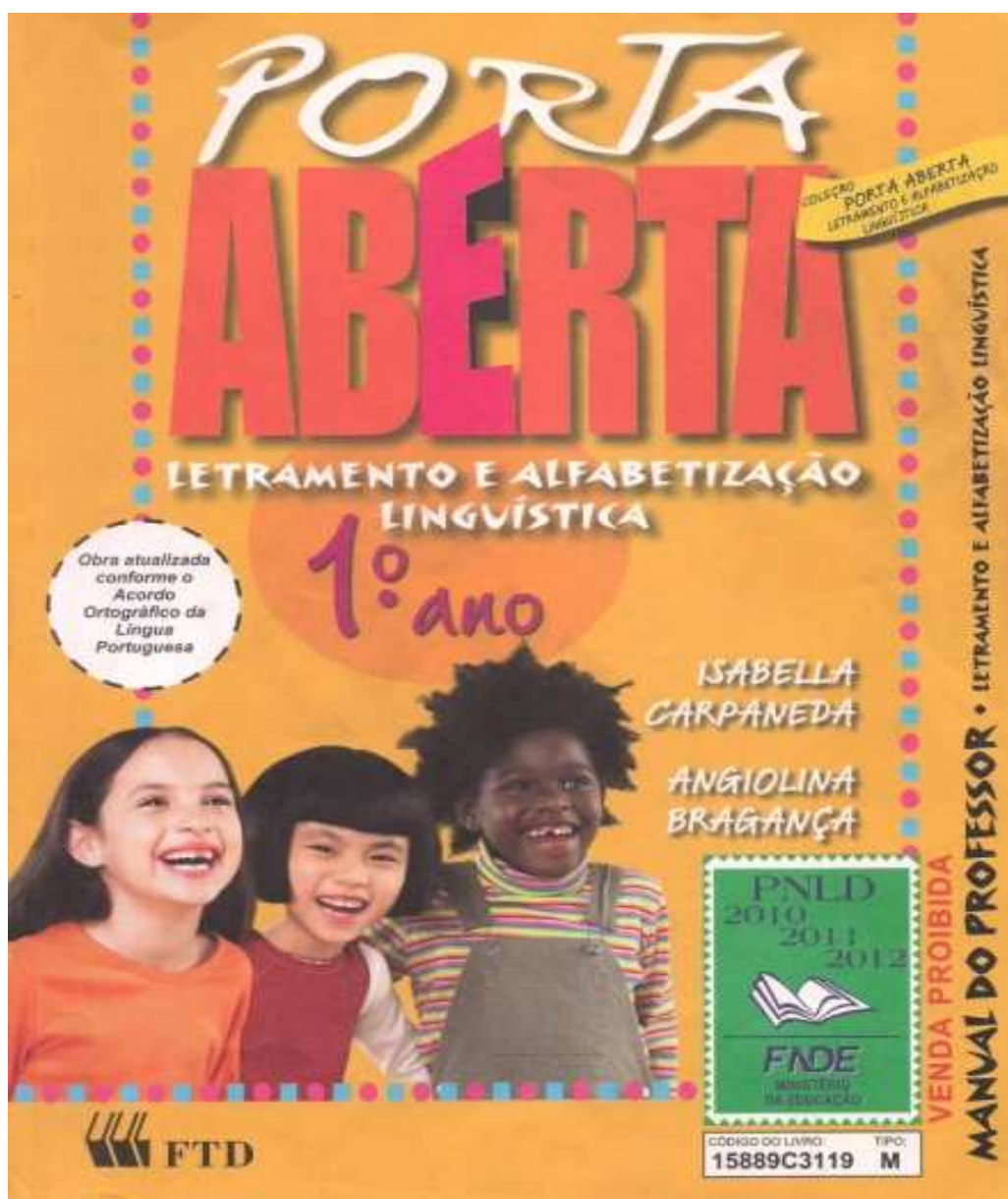


Imagem 12: Capa do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* / 2010 - 1º ano.
 Fonte: Livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* / 2010 - 1º ano.

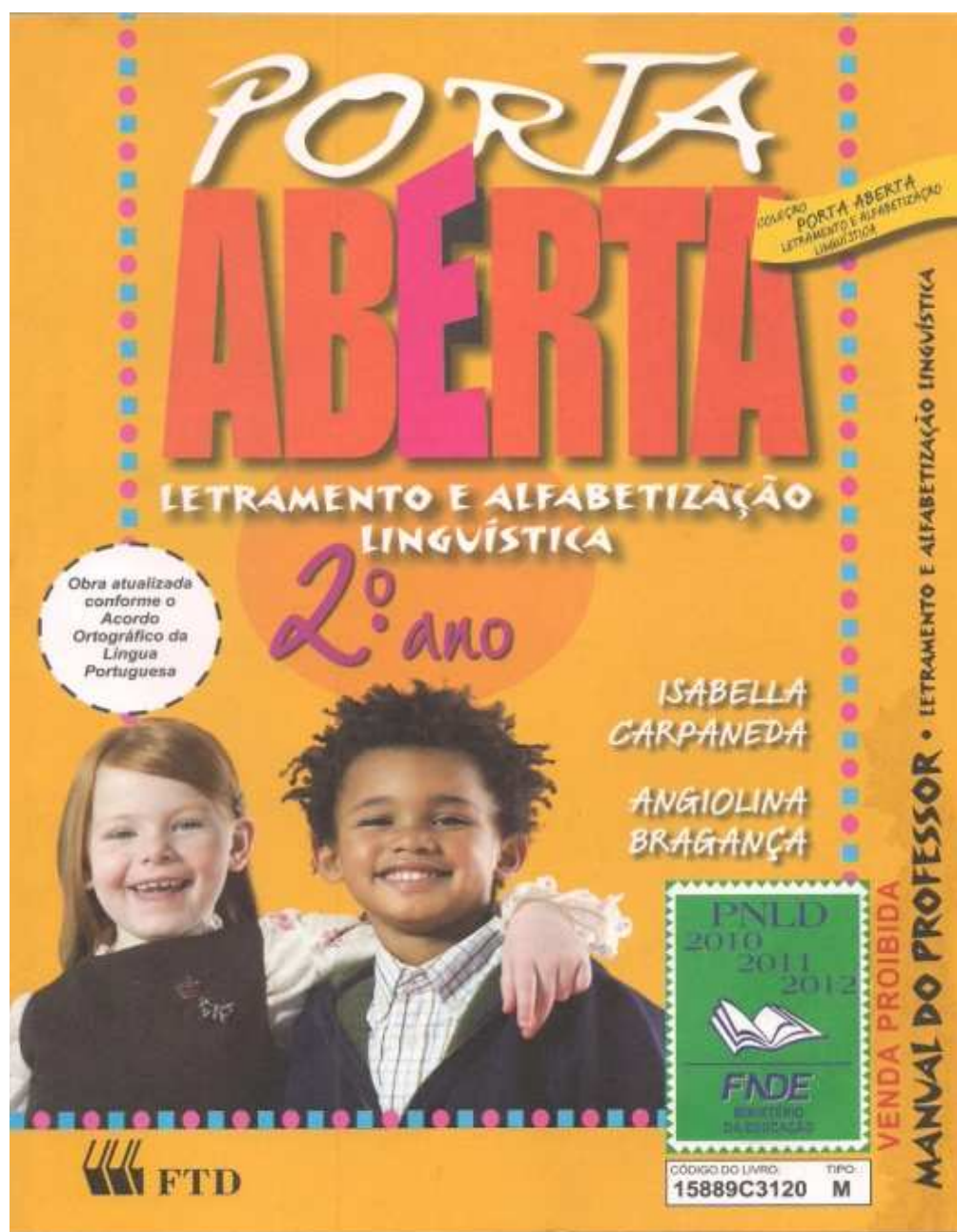


Imagem 13: Capa do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística - 2º ano*.
 Fonte: Livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística / 2010- 2º ano*

Assim, destacamos que as capas dos referidos livros em análise, mesmo que de forma diferenciada, traduzem uma escola alegre, agradável e que possibilita o prazer do aprender com ludicidade e interação constante. Nesse sentido, as editoras e/ou ilustradores apostaram na visualização da própria criança nessa escola, seja pelo desenho seja pela fotografia, como sujeitos que dela fazem parte, aprendem e interagem por meio, também, do aprendizado que o livro didático lhes proporcionará,

No decorrer das páginas são apresentadas aos estudantes, nos dois livros em análise, várias imagens coloridas e diversas - desenhos, fotos, capas de livros, obras de arte, dentre outras, as quais entendemos que acompanham as atividades propostas com o intuito de realçá-las e, assim, aguçar a atenção para tais. Encontramos no livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* uma maior predominância de fotografias que são mescladas com desenhos, já, no livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística*, os desenhos aparecem com mais intensidade, sendo as fotos apresentadas em momentos mais específicos, como na seção “Produção Escrita” sobre a qual trataremos posteriormente. Essa diferença de imagens entre um livro e outro pode nos levar a inferir que o primeiro busque na fotografia uma maior aproximação com o universo social da criança, seu mundo visto e vivido, já o segundo livro, com os desenhos, busca a interação com a infância, com as representações que a própria criança realiza para que, nesse sentido, esta possa se reconhecer por meio dessas imagens.

É indicado, ainda, na capa do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* que a obra está “[...] atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa”; essa indicação não aparece no segundo livro em análise.

Seguindo nossa análise no que tange à apresentação dos livros às crianças e professores, encontramos no livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística*, tanto no livro do 1º quanto do 2º ano, a mesma “Apresentação” por meio da qual a autora busca dialogar com os estudantes acerca do que o livro pode proporcionar-lhes, enfatizando que “[...] este livro foi elaborado pensando em você [...]”. O terceiro parágrafo dessa apresentação nos chama a atenção, pois a autora enfatiza que por meio do livro o aluno “[...] terá a oportunidade de ler e escrever vários textos e também compreender melhor a língua com a qual se expressa e se comunica [...]” (*A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA – APRESENTAÇÃO*, 2009, p. 3). Parece-nos assim que, ao buscar dialogar com a criança, a autora também intenta o diálogo com os professores, pais e todos os demais envolvidos na utilização e manipulação do livro, logo o universo interlocutivo da autora se amplia e, assim, esta busca apresentar os objetivos que deseja realçar de maneira a, já no início do livro, apresentar *concepções* que poderão se presentificar ou não no decorrer do livro e de sua utilização. Essa apresentação poderá ser visualizada, na íntegra, nos anexos de nosso estudo.

No livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística*, duas personagens criadas pelas autoras – *Maria-Traça-Dicionário* e *Lanterninha* – iniciam diálogo com os estudantes, tanto no livro do 1º ano quanto no do 2º, apresentando-se e indicando que os acompanharão ao longo do ano. A 1ª personagem indica que terá a função de “dicionário” e seguirá apresentando a(s) significação(ões) das palavras que as autoras consideram de difícil entendimento para os alunos. Já a 2ª personagem aparecerá sempre que for proposta uma “produção de texto”, com a função de apresentar “dicas” que os ajudarão nessa “produção”.

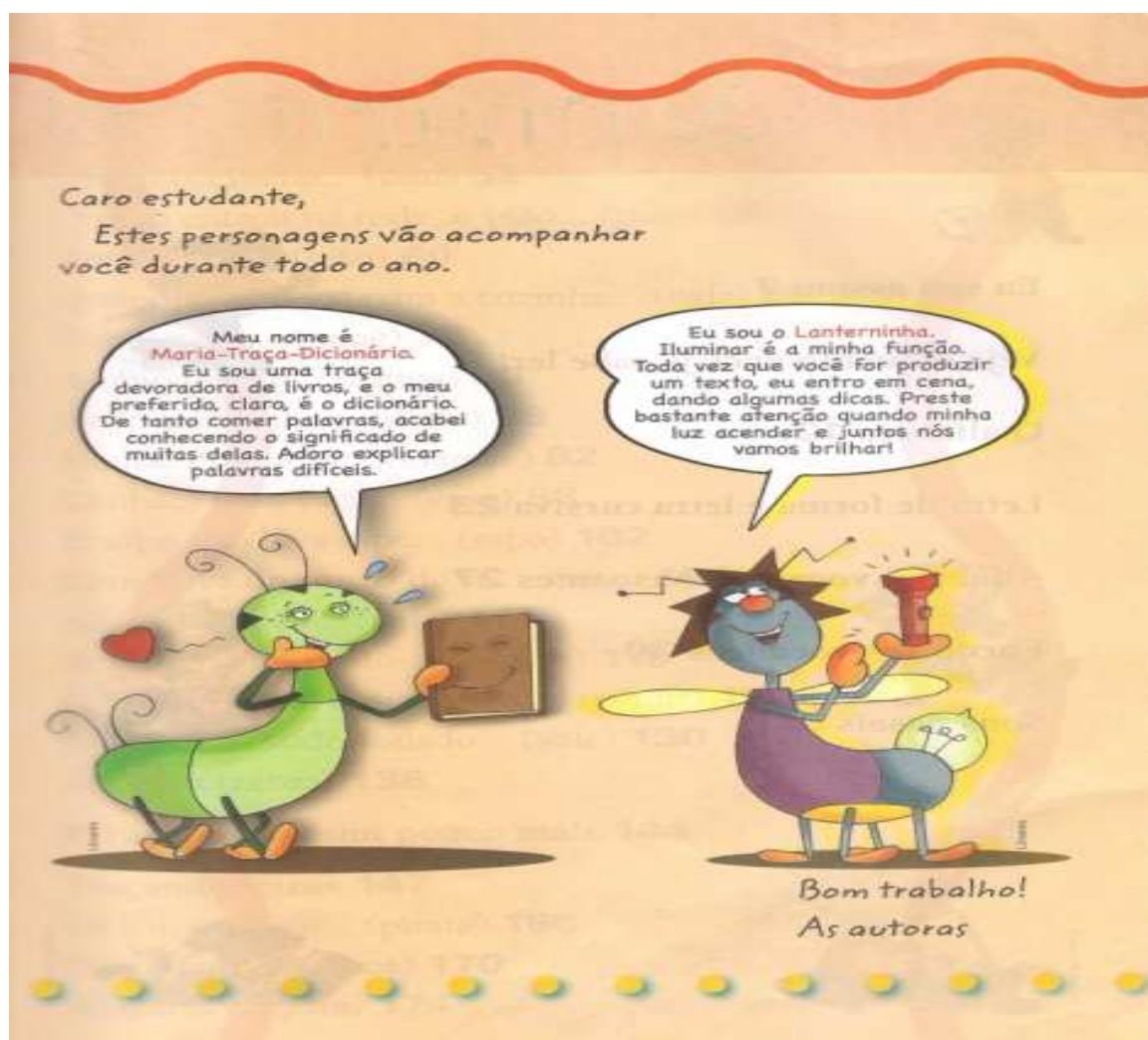


Imagem 14: Maria-Traça-Dicionário e Lanterninha – p. 3 do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística -1º e 2º anos*

Observamos que as autoras buscam, por meio das personagens, uma forma de dialogar com os alunos. Entretanto, não é mostrado para estes, ao longo do livro, um (alguns) dicionário(s) e como utilizá-los e, no que se refere à produção textual, as informações dadas pelo personagem *Lanterninha* são de caráter pragmático e

informativo, não abrindo diálogo para a possibilidade de interlocução acerca da “produção” a ser realizada. Todavia, nos parece que, ao se utilizar das personagens apresentadas, o livro intenta uma maior proximidade com os alunos, fazendo deles seu principal interlocutor, o que difere, de certa forma, da apresentação do livro anterior.

Destacamos, também, que os livros em análise possuem seções que se repetem ao longo das unidades. No livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* essas seções acontecem de maneira assistemática, ou seja, o aparecimento de todas elas não se torna ordinário em cada uma das unidades, uma vez que nem sempre todas aparecem repetidamente. O quadro a seguir mostra as seções que mais se repetem no livro em questão (1º e 2º anos) e as atividades nelas propostas:

SEÇÕES DO LIVRO <i>PORTA ABERTA</i> – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA – 1º E 2º ANOS	
SEÇÕES	PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES
DO MEU JEITO (1º ano)	Propõe atividades para ao aluno escrever alguma palavra ou expressão “como souber”, “do seu jeito”, após alguma outra atividade realizada.
TEXTO POR TODA PARTE (1º ano)	Propõe a observação e leitura de textos que se encontram no dia-a-dia, dentre os quais rótulos de embalagens, escritos em veículos, capas de gibis, dentre outros.
PRODUÇÃO (1º e 2º anos)	Propõe produções de “textos”, as quais, em sua maioria, são produções de listas, produções coletivas de cartazes, de listas de convidados, de doces, dentre outros.
HORA DA HISTÓRIA (1º ano e 2º anos)	Propõe a contação de histórias para os alunos; algumas destas encontradas no apêndice destinado ao professor ou é pedida a pesquisa na biblioteca da escola ou em outro local.
DICAS DE LEITURA (1º ano)	Propõe a leitura de livros como sugestão, os quais, em sua maioria, <i>apresentam conteúdos comuns à seção Hora da História</i> .
TRAÇANDO LETRAS (1º ano e 2º anos)	Propõe o aprendizado da letra cursiva. São propostas várias atividades por meio das quais é pedido que se reescreva letras ou palavras com letra cursiva.
PROJETOS (1º ano e 2º anos)	Propõe atividades de pesquisa por meio das quais os alunos são levados a buscar <i>gêneros textuais</i> diversos para apresentação (oral ou escrita) a interlocutores “possíveis” (alunos de sua e outras turmas, professores, familiares...).
FIQUE SABENDO (1º ano)	Propõe a leitura de pequenos textos informativos, geralmente relacionados com uma história contada anteriormente, na seção “Hora da história”.
ESTUDO DO TEXTO (2º ano)	Propõe questões acerca do texto lido, oralmente ou por escrito. Geralmente trazem perguntas que buscam investigar se o aluno conseguiu ler o texto, encontrando-se em sua

	<i>superfície linguística.</i>
COM QUE LETRA? (2º ano)	Propõe o estudo de alguma letra e o som que representa por meio de palavras, sílabas e letras; busca o trabalho com as relações sons e letras e letras e sons : nossa temática de estudo.
ESTUDO DA LÍNGUA (2º ano)	Propõe o estudo de aspectos da gramática normativa – chegando ao estudo da morfologia – substantivo e adjetivo.
COMPARANDO TEXTOS (2º ano)	Propõe a leitura de outro texto de mesma temática do texto principal da unidade, comparando-os de acordo com seus objetivos, com o tipo ou <i>gênero textual</i> de cada texto.

Quadro 1: Seções apresentadas pelo livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º e 2º anos

O livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística também apresenta seções que se repetem em suas unidades, porém diferentemente do livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística, essas seções são em número inferior e, algumas vezes, não aparecem especificadas no sumário do livro. Por meio do Quadro 2, intentamos dar visibilidades às seções do livro em questão e as atividades propostas em cada uma delas:

SEÇÕES DO LIVRO A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA – 1º E 2º ANOS	
SEÇÕES	PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES
PRODUÇÃO ESCRITA (1º e 2º anos)	Propõe a produção de “atividades escritas” que, se resume, em sua maioria, à produção de listas e complementação de textos já lidos. No 2º ano, segue desde à escrita de nomes ao trabalho com <i>gêneros textuais</i> como convite, cartão postal, receita chegando à ficha informativa.
LEITURA 1 (2º ano)	Propõe a leitura de um texto inicial e, logo após, a interpretação escrita deste.
LEITURA 2 (2º ano)	Propõe a leitura de um segundo texto, com a ajuda da professora, que traz temática semelhante ao texto da Leitura 1, porém de gênero textual diferente, sendo proposta interpretação oral e/ou escrita desse texto.
PRODUÇÃO NÃO VERBAL ¹⁵⁶ (2º ano)	Propõe a produção de textos utilizando outras linguagens como o desenho, a criação de mensagens visuais, mímicas.
PRODUÇÃO ORAL (2º ano)	Propõe o diálogo com algum interlocutor (em geral os colegas da turma) no sentido da produção de um texto oral cuja temática relaciona-se ao texto que inicia a unidade.
PRODUÇÃO ORAL E	Propõe a interlocução acerca de assunto afim ao tratado no texto inicial da temática, levando à produção de um gênero oral, como a

¹⁵⁶ É importante salientar que, ao utilizar a expressão “não verbal”, o livro didático *A Escola é nossa* ratifica uma oposição, colocando, de modo problemático a centralidade no texto verbal.

ESCRITA (2º ano)	entrevista; após é proposta a transcrição escrita da produção oral, por meio de outro gênero textual ¹⁵⁷ .
PENSANDO SOBRE A LINGUA (2º ano)	Propõe o estudo de conhecimentos relativos ao nosso sistema de escrita, seguindo desde a revisão do alfabeto aos estudos da morfologia (substantivo e adjetivo).
COM QUE LETRA (2º ano)	Propõe o estudo de alguma letra e o som que representa por meio, primeiramente, do enfoque da letra e do som que representa, trazendo para tal palavras e sílabas; busca, assim como no outro livro analisado, o trabalho com as relações sons e letras e letras e sons .

Quadro 2: Seções apresentadas pelo livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* – 1º e 2º anos

Torna-se importante ressaltar que as seções apresentadas, apesar de aparentarem certa unidade entre textos e atividades propostas, acabam por estratificar os estudos propostos, segmentando o estudo do texto e seus sentidos dos conhecimentos que se dirigem à aprendizagem da leitura e da escrita. Mais especificamente no que se refere a um estudo específico e sistematizado de nossa temática de pesquisa: as relações sons e letras e letras e sons, constatamos que é trazido por meio de uma seção que é nomeada igualmente nos dois livros analisados: “*Com que letra?*”, a qual abordaremos mais detidamente ao longo das análises dos livros por nós escolhidos.

É de nosso conhecimento que os livros didáticos em análise, principalmente o *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística*, foram e vêm sendo alvo de pesquisas, em suas diferentes edições, que resultaram em trabalhos diversos: monografias, trabalhos de conclusão de curso (TCCs), dissertações, teses e artigos¹⁵⁸, alguns deles já trazidos em nosso estudo. No entanto, entendemos que o

¹⁵⁷ A seção “Produção oral e escrita” é trazida somente uma vez no livro “*A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística*” – 2º ano, todavia entendemos importante trazê-la devido à possibilidade do entrecruzamento entre as produções oral e escrita e, nesse sentido, na viabilidade, nesse momento, da reflexão acerca da língua falada e escrita, suas diferenças e pontos em comum, o que se torna preponderante para o estudo das relações sons e letras e letras e sons.

¹⁵⁸ DEORCE, Aline Roncete; GOMES, Júlia Deorce. **Apropriações da literatura no livro didático das séries iniciais**: Coleção Porta Aberta. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. PRATTI, Laís Rochesso. **Uma análise de atividades propostas a partir de leituras na coleção didática Porta Aberta** (1º ano do ensino fundamental). 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental em Foz do Iguaçu**: estudo etnográfico. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. COUTINHO, Marília de Lucena. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças**: O que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?. 28ª Reunião Anual da ANPED. *Anais...* Caxambu/MG, 2005; dentre outras.

nosso olhar para esses livros didáticos procede, tanto pela justificativa de escolha já apresentada no início deste trabalho, como também pela possibilidade de verificação de nossa hipótese de pesquisa de que *a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons trazida pelos livros didáticos de alfabetização (PNLD – 2010), no contexto do letramento, acaba por criar obstáculos para a própria compreensão dessas relações pelos estudantes*. Assim, traremos nossa análise dos referidos livros didáticos e buscaremos, além disso, alguns trabalhos que a eles também se detiveram, sempre que entendermos importante a interlocução e a intertextualidade com outros(as) autores(as).

Nesse sentido, tendo em vista o explicitado, compreendemos importante, dando continuidade à nossa análise, trazeremos as orientações dos livros em questão destinadas aos professores.

6.2 AS ORIENTAÇÕES DESTINADAS AO PROFESSOR

O livro didático *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – Manual do Professor*¹⁵⁹ - 1º ano possui 239 páginas, sendo as quinze últimas destinadas às *Letras Móveis*, *Jogo de Dominó* (com animais e seus nomes) e *Montagem de Fantoques* para teatro. O livro do 2º ano apresenta 232 páginas com as oito últimas também destinadas às *Letras Móveis* e à seção “*Fazendo arte*”, que traz orientações para a produção de fantoches e com estes brincar de teatro. Ambos os livros apresentam, a partir da última página destinada ao aluno - página 240 no livro do 1º ano e página 233 no livro do 2º ano - o apêndice “*Assessoria Pedagógica*” destinado ao professor.

O referido apêndice traz a mesma “*Apresentação*” nos livros do 1º e 2º anos e busca dialogar com o professor no sentido de explicitar-lhe o principal objetivo do livro e a(s) concepção(ões) que o permeiam. O segundo parágrafo traduz essa intencionalidade da autora:

¹⁵⁹ Nesta subseção, ao nos reportarmos aos livros analisados, utilizaremos a denominação “Manual do Professor”, uma vez que os apêndices (anexos) destinados ao professor encontram-se nesses livros, conforme denominação na capa dos mesmos. Voltaremos a utilizar essa denominação, em outras subseções ou seções, quando nos referirmos especificamente a informações retiradas desses apêndices.

Compreender a natureza e o funcionamento da língua – **concebida como um sistema de representação**¹⁶⁰ por meio do qual ocorre a interação entre os sujeitos – e dominar os diversos níveis de linguagem, tanto na modalidade oral quanto na escrita, são condições essenciais para a plena participação na sociedade (LIVRO A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA – ASSESSORIA PEDAGÓGICA – MANUAL DO PROFESSOR - 1º e 2º ANOS – APRESENTAÇÃO, 2009, p. 3).

Ao tratar a língua como sistema de representação, a autora nos infere a influência da teoria da psicogênese da língua escrita¹⁶¹ na produção de seu livro didático, uma vez que, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), pela *visão* dessa teoria, a língua escrita deixa de ser encarada como mera apropriação de um código ou como meros atos de codificação e decodificação de palavras, sílabas e letras, passando a ser concebida como sistema de representação. Esses estudos evidenciam o caminho que as crianças percorrem no aprendizado da língua, definido por elas de psicogênese ou gênese (origem, geração) do conhecimento da escrita. Tais estudos, como já colocado, foram baseados na epistemologia genética de Jean Piaget.

Após a apresentação, o apêndice traz, nas “Orientações Gerais”, tanto no livro do 1º ano como no do 2º, o enfoque na Lei Federal nº 11.274 de 06/02/2006 e, nesse sentido, no “Ensino Fundamental de nove anos”. Em seguida, são trazidos os seguintes temas: “Ensino e aprendizagem da língua materna”, “Alfabetização e Letramento”, “Ensino-aprendizagem da leitura”, “Ensino-aprendizagem da escrita”, “Ensino-aprendizagem da linguagem oral”, “Ensino-aprendizagem da ortografia”, “O erro”, “Letra cursiva e de forma”, “Interdisciplinaridade e transversalidade”, “A avaliação”, “O trabalho em grupo”, “O ambiente alfabetizador”, “O papel do educador-alfabetizador”, além de “Sugestões de leituras e *sites* para o professor”. Após a apresentação dessas temáticas, o livro traz, também, a “Organização do volume” e Orientações para cada unidade. No livro do 2º ano, aos temas apresentados é acrescido “Ensino-aprendizagem da gramática”, o que nos permite inferir um trabalho com a gramática normativa¹⁶² já nesse ano.

¹⁶⁰ Grifos nossos.

¹⁶¹ Trataremos, neste estudo, de construtivismo, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) acerca da Psicogênese da Língua Escrita.

¹⁶² Entendemos que o fato de o livro inserir uma seção com um trabalho com a Gramática não, necessariamente, deveria e/ou poderia se referir a um trabalho específico com a Gramática Normativa, entretanto, ao chegarmos à essa seção, é a Gramática Normativa que encontramos, como apresentado na análise a seguir.

Logo, observamos que, por meio do apêndice “Assessoria Pedagógica”, o livro didático *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – Manual do Professor - 1º e 2º anos* busca, além de oferecer ao professor aportes tanto teórico quanto metodológicos para o trabalho com o livro, marcar sua abordagem e/ou concepção de linguagem, o que nos dá a ler no parágrafo que inicia a “Organização do volume”:

Como o professor notará ao analisar o livro-texto, organizamos o trabalho desta obra com base na abordagem **silábica**¹⁶³, por meio da qual explora-se o valor fonêmico de cada letra. Ao mesmo tempo, procuramos desenvolver atividades em que o aluno explora mais livremente a escrita e seu funcionamento, trabalha em duplas ou em grupos, interage com o colega e o professor, manifesta opiniões, hipóteses e conhecimentos prévios, entre outras atividades, inspiradas na abordagem **socioconstrutivista**¹⁶⁴ [...] (LIVRO A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA – MANUAL DO PROFESSOR - 2º ANO – ASSESSORIA PEDAGÓGICA – APRESENTAÇÃO, 2009, p. 21).

Nessa perspectiva, a autora traz para o livro em questão uma abordagem silábica aliada a uma abordagem construtivista com o objetivo de proceder ao processo de alfabetização dos estudantes. Torna-se, pois, importante destacar que as duas abordagens e/ou concepções mencionadas não se coadunam enquanto bases epistemológicas para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a *teoria construtivista*, apresentada por meio do livro “A Psicogênese da Língua Escrita” (1985), de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, desconsiderava o trabalho apresentado pelos métodos tradicionais de alfabetização, sejam eles analíticos ou sintéticos.¹⁶⁵ Logo, parece-nos que estamos diante de certa “contraditoriedade” de concepções que é justificada pela autora com a afirmação de que “[...] de acordo com nossa experiência em sala de aula, ambas as abordagens apresentam pontos positivos e, desde que utilizadas de maneira consciente e integrada, podem ser bastante proveitosas ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita” (LIVRO A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA – ASSESSORIA PEDAGÓGICA – MANUAL DO PROFESSOR - 2º ANO – APRESENTAÇÃO, 2009, p. 21).

¹⁶³ Grifo da autora.

¹⁶⁴ Grifo da autora.

¹⁶⁵ Torna-se importante ressaltar que, ao explicitarmos que as duas abordagens e/ou concepções não se coadunam, estamos entendendo que a concepção de língua escrita de ambas é a mesma (língua como representação exata da fala), entretanto a ênfase dos métodos tradicionais está no ensino e transmissão ao aluno, como se este não trouxesse conhecimentos prévios, ou seja, a sua visão como *tabula rasa*, sendo que o trabalho com a leitura e a escrita se resume à decodificação e codificação dos sinais gráficos; já a ênfase da teoria construtivista é no processo ativo da criança, passando a linguagem escrita de um sistema de decodificação e codificação para um sistema de representação.

Tal colocação da autora nos remete tanto à “*segurança*” de muitos professores com a utilização dos antigos métodos de alfabetização, como à necessidade e/ou imposição de mudanças teórico-metodológicas no que tange ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita trazidas oficialmente tanto na década de 1980, com os estudos sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), como na década de 1990, com a consideração da leitura e da escrita como práticas de letramento (SOARES, 1998), que se presentificaram, de alguma forma, nos “novos” livros didáticos de alfabetização. Nesse sentido, a autora parece aliar esses aspectos, ancorando-se no que chama de *atividades inspiradas na abordagem socioconstrutivista*.

Nessa perspectiva, Ferreira, Albuquerque, Cabral e Tavares (2009, p. 29) enfatizam que “as mudanças nos livros didáticos se relacionam, entre outros aspectos, com as alterações ocorridas no campo da produção dos saberes acadêmicos e escolares [...]”. Ao encontro dessas mudanças, as autoras citam pesquisa de Morais e Albuquerque (2004) acerca dos novos livros didáticos de alfabetização (PNLD 2004) e destacam que, de acordo com a análise desses autores, relativamente a esses livros, houve

[...] a adesão de seus autores, no plano do discurso, às mais recentes perspectivas teóricas nas áreas da linguística e psicologia. Assim, nos manuais do professor, os novos livros se declaravam construtivistas ou socioconstrutivistas e faziam referências explícitas ao papel da diversidade textual e da imersão no mundo letrado desde o início da escolarização, no processo de alfabetização. (...) Quanto ao sistema de escrita alfabética (SEA), os pesquisadores verificaram que os livros têm deixado a desejar tanto em relação ao número de atividades, quanto à natureza delas. As atividades dos livros analisados envolviam, no geral, a palavra ou letras como unidades principais e não promoviam a reflexão linguística dos alunos (FERREIRA, ALBUQUERQUE, CABRAL e TAVARES, 2009, p. 32).

Logo, parece-nos que a incorporação de novas perspectivas teóricas no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita também encontrou resistência dos autores dos livros didáticos que, querendo ir ao encontro dos “anseios” dos professores bem como se adequar ao que colocavam os documentos oficiais e aos estudos acadêmicos, acabaram por anunciar determinada perspectiva teórica e lançar mão de outra(s), no trabalho *efetivo* com o aluno. Entendemos que esse confronto de ideias e práticas acabou por trazer mais dificuldades do que clareza para o trabalho do professor, uma vez que, não se marcando uma concepção, seu

entendimento acerca do que trabalhar com o estudante e como trabalhar foi, muitas vezes, feito à lume de suas próprias experiências anteriores.

Quanto à possibilidade de uma abordagem discursiva de linguagem nos livros didáticos de alfabetização, percebemos que a entrada dos diferentes gêneros discursivos nesses livros pareceu contemplar a perspectiva bakhtiniana de linguagem, então já estudada na academia. Todavia, tal entrada não nos infere uma mudança significativa em termos metodológicos e, mesmo teóricos, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Acerca dessa perspectiva e da presença dos diferentes gêneros discursivos nos livros didáticos, tematizaremos *mais adiante*, quando da análise dos textos presentes nos livros trazidos para análise.

O livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – Manual do Professor - 1º ano possui 271 páginas, sendo as quatro últimas contidas de “Alfabeto móvel”. Já o livro do 2º ano apresenta 256 páginas, incluindo as referências bibliográficas. Após essas últimas páginas, nos dois livros, encontramos o apêndice “Anotações para o professor”. Ambos os livros, 1º e 2º anos, apresentam a mesma organização, iniciando com a apresentação, sob o título “Começo de conversa”, que, apesar de apresentarem algumas diferenças, têm textos muito semelhantes, tratando a aprendizagem da leitura e da escrita como “um direito de todo cidadão brasileiro” e, também, dando enfoque ao “Ensino Fundamental de Nove Anos”. Encontramos nos dois livros que o “[...] ensino fundamental de nove anos abre uma nova perspectiva no sentido de ajustar a quantidade de conteúdos apresentados às reais condições dos alunos nas diferentes faixas etárias [...]” (PORTA ABERTA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA – MANUAL DO PROFESSOR - 1º ANO - ANOTAÇÕES PARA O PROFESSOR, 2009, p. 2). Logo, os dois livros em análise trazem em destaque a criação do “Ensino Fundamental de Nove Anos”, assim como também enfatizado no *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009*. Entendemos que essa ênfase se deva ao próprio Ministério da Educação (MEC) entender que essa edição do PNLD (2010) deva atender de forma especial aos estudantes de 06 anos que, agora, ingressam, de acordo com a nova lei, no Ensino Fundamental.

Diferentemente do livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística*, não há uma assunção, no livro em questão, de uma abordagem e/ou concepção de linguagem que permeie as atividades propostas aos alunos. Assim, após a apresentação, no apêndice “Anotações para o professor”, o livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* segue com a seção “Organização da obra” por meio da qual aborda as temáticas “O começo... um espaço para reconhecer leituras”, “Linguagem oral”, “Linguagem escrita”, “Leitura”, “Sistema de escrita”, “Produção escrita” e “Critérios de avaliação do rendimento escolar”, além de sugestões de leitura para o professor. Tais sugestões e a bibliografia expõem tanto as obras oficiais do MEC (Parâmetros Curriculares e outros) quanto obras que trazem a teoria construtivista (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986, 1992, 1996), quanto outras de perspectivas teóricas bem diversas.

Como o livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística - Manual do professor - 1º e 2º anos* – não traz, de maneira explícita, uma abordagem teórica que balize o trabalho com a leitura e a escrita, buscaremos também nas atividades propostas aos alunos esse delineamento. Voltaremos, de maneira mais detida, à temática “Sistema de escrita”, uma vez que é nela que visualizamos o enfoque do livro para nossa temática de estudo: as relações sons e letras e letras e sons.

6.3 A ORGANIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO 1º ANO: OS SUMÁRIOS E SUAS UNIDADES

Pelos sumários dos livros didáticos é possível visualizar a organização do trabalho do ensino das relações sons e letras e letras e sons proposta pelas autoras, daí entendermos a procedência em trazê-los.

O livro didático *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística*, tanto do 1º quanto do 2º ano, apresenta seu sumário estruturado por meio de “Unidades temáticas” que, com exceção dos chamados “Conteúdos Introdutórios”¹⁶⁶, no 1º ano, são iniciadas por um texto no qual é destacada uma palavra, para o trabalho com uma letra que nele aparece. Apresentamos a primeira página do sumário do livro do

¹⁶⁶ O termo “Conteúdos introdutórios” que se refere às seis primeiras unidades apresentadas pelo livro em análise: *Desenho e símbolos; Alfabeto; Letras e sílabas; Vogais; Vogais nasais; Encontro de vogais e; Letra cursiva*, somente aparece no apêndice “Assessoria Pedagógica”, no “Mapa de Conteúdos”, na página 23.

1º ano para melhor visualização deste e as demais estão disponibilizadas nos anexos deste estudo:

SUMÁRIO	
DESENHOS E SÍMBOLOS	7
O ALFABETO	12
LETRAS E SÍLABAS	20
AS VOGAIS	26
VOGAIS NASAIS	30
ENCONTRO DE VOGAIS	32
1 PATO	
O Pato, Vinicius de Moraes.....	34
Produção escrita	
Escrever nomes de animais.....	37
2 BOLA	
Jogo de bola, Cecília Meireles.....	38
Produção escrita	
Listar nomes de jogos e brincadeiras.....	41
3 TELEFONE	
O telefone, Eva Furnari.....	42
Produção escrita	
Continuar história.....	47
4 DOCE	
O doce, Parlenda popular.....	48
Produção escrita	
Elaborar lista de compras.....	51
5 GALO	
O galo aluado, Sérgio Capparelli.....	52
Produção escrita	
Criar diálogo.....	57
6 CASA	
A casa e o seu dono, Elias José.....	58
Produção escrita	
Completar versos.....	61
7 GATO	
O gato Guto e o pato Pito	
Lúcia Pimentel Góes.....	62
Produção escrita	
Completar balões a partir de cenas.....	67
8 MACACO	
O macaco e a mola	
Sonia Junqueira.....	68
Produção escrita	
Produzir cartão-postal.....	71
9 VACA	
A vaca Mimosa, Sylvia Orthof.....	72
Produção escrita	
Produzir foto-legenda.....	77
10 FAMÍLIA	
A minha família, Pedro Bandeira.....	78
Produção escrita	
Escrever nomes de familiares, listar ações.....	81
11 NUVEM	
A nuvem, Lúcia Pimentel Góes.....	82
Produção escrita	
Redigir texto sobre o ciclo da água.....	87

Imagem 15: Sumário – Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística - 1º ano – 1ª página

Os “Conteúdos Introdutórios”, apresentados no livro do 1º ano, referem-se a alguns conhecimentos que são considerados pela autora como *prévios ao trabalho* sistematizado com a leitura e a escrita, daí serem intitulados conforme o conteúdo neles desenvolvido (A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA- ASSESSORIA PEDAGÓGICA – p. 21). Assim, essas seis primeiras

unidades/conteúdos introdutórios são relativas a conhecimentos como a distinção entre desenho e escrita, ao conhecimento de nosso alfabeto e das letras, dentre outros, como apresentado no quadro a seguir:

LIVRO A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA – 1º ANO – MANUAL DO PROFESSOR – PNLD 2010-2011-2012		
UNIDADES INICIAIS – CONTEÚDOS INTRODUTÓRIOS		
CONTEÚDOS INTRODUTÓRIOS	P.	CONHECIMENTO(S) ABORDADO(S)
DESENHOS E SÍMBOLOS	7	Conceito de “símbolo” (escritas ideográficas / sistemas de escrita baseadas nos significados); distinção entre desenho e escrita (incluindo os numerais)
O ALFABETO	12	Apresentação do alfabeto de forma maiúsculo (sistema de escrita baseada nos significantes – elementos sonoros da língua)
LETRAS E SÍLABAS	20	Conceito de letra e sílaba: reconhecimentos de que as palavras são formadas por unidades menores: sílabas e letras, as quais <i>representam valores sonoros da fala</i> .
AS VOGAIS	26	Apresentação das vogais em letra de forma maiúscula e minúscula e o reconhecimento das demais letras do alfabeto: as consoantes
VOGAIS NASAIS	30	Apresentação de sons nasais produzidos com o uso do til (~): ã , ão, ãe
ENCONTRO DE VOGAIS	32	Apresentação dos encontros vocálicos: ai, oi , ui, au, eu, ei

Quadro 3: Unidades Iniciais/Conteúdos Introdutórios – Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano

Na análise do sumário do livro didático *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística do 1º ano, verificamos que está estruturado em 07 unidades iniciais, que muito se assemelham aos “Conteúdos Introdutórios” apresentados pelo livro *A Escola é Nossa*. Após esse sumário inicial, há um novo sumário ou “índice”, por meio do qual são nomeados os textos a serem apresentados aos estudantes, a partir da página 52, tendo em vista o estudo de alguma palavra e respectiva letra nela apresentada. Traremos as duas primeiras páginas desse sumário e a 3ª poderá ser encontrada nos anexos deste estudo:

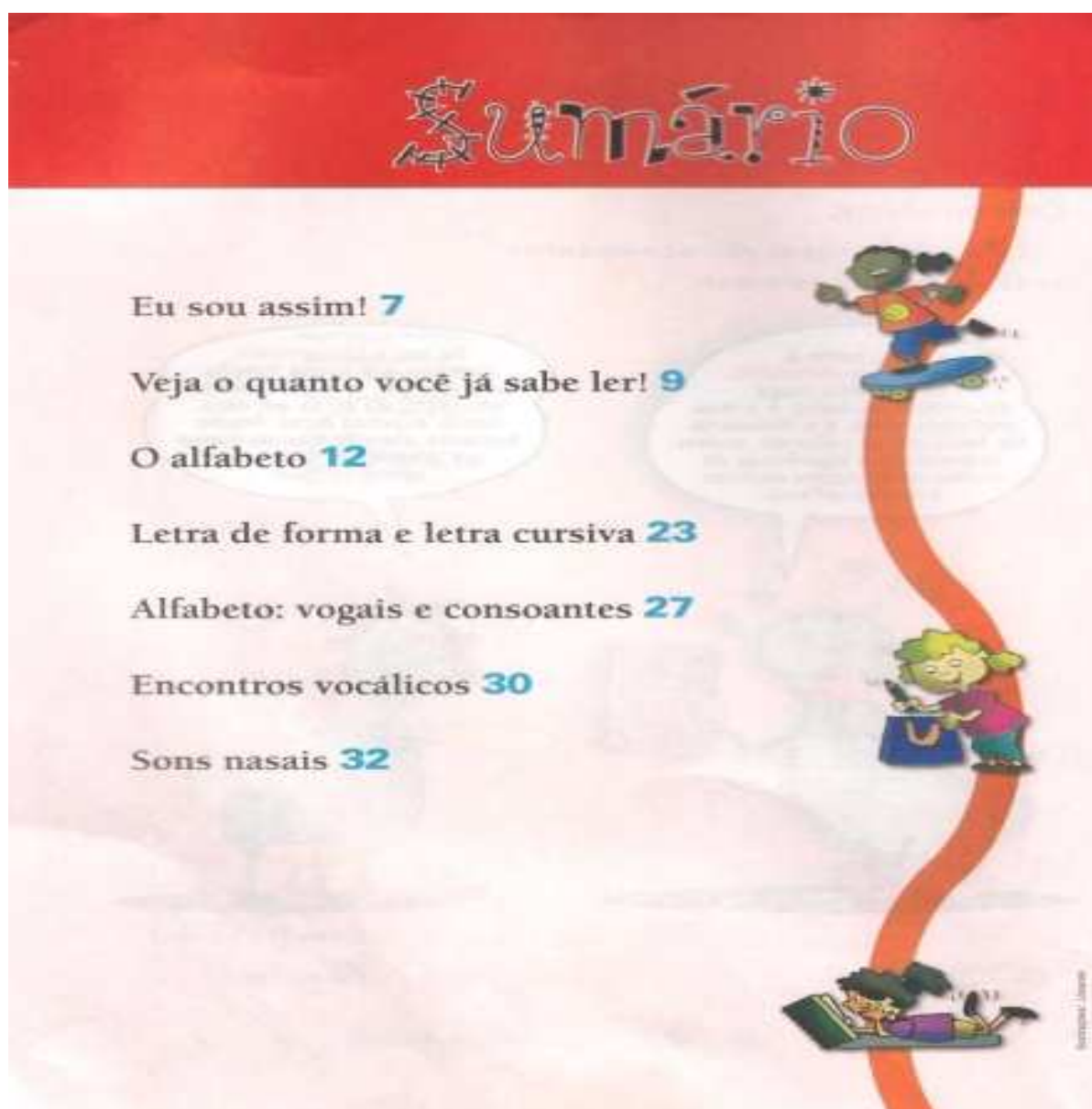


Imagem 16: Sumário - Livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística - Unidades Introdutórias - 1º ano

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




Imagem 17: Sumário – Livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – Textos – 1º ano-
2ª página

Logo, temos sumários muito semelhantes nos dois livros em análise, o que nos permite inferir que estes estabelecem conhecimentos prévios a serem estudados pelas crianças antes que estas entrem em contato, efetivamente, com a leitura e a escrita. É como se não houvesse a possibilidade desses conhecimentos serem trazidos e estudados por meio dos textos, considerando os sentidos produzidos por meio deles e com eles na interação sujeitos-textos-professor.

Podemos melhor observar a semelhança entre os dois livros em análise por meio do Quadro 2, que demonstra, resumidamente, os conhecimentos abordados em cada uma das 07 unidades iniciais do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* do 1º ano:

LIVRO PORTA ABERTA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA- 1º ANO – MANUAL DO PROFESSOR – PNL D 2010-2011-2012		
SUMÁRIO 1 – UNIDADES INICIAIS		
UNIDADES INICIAIS	P.	ASSUNTO(S) ABORDADO(S)
Eu sou assim!	7	Exploração do nome do aluno e dos colegas de sala
Veja o quanto você já sabe ler!	9	Exploração de símbolos encontrados no cotidiano (escritas ideográfica/sistemas de escrita baseadas nos significados); distinção entre a escrita ideográfica e a escrita baseada nos significantes (identificação de palavras)
O alfabeto	12	Apresentação do alfabeto de forma maiúsculo e minúsculo (ênfase na categorização gráfica das letras do alfabeto)
Letra de forma e letra cursiva	23	Apresentação e diferenciação entre letra cursiva e de forma
Alfabeto: vogais e consoantes	27	Apresentação e diferenciação entre vogais e consoantes (ênfase nos sons das vogais)
Encontros vocálicos	30	Apresentação dos encontros vocálicos: ai, eu, ui, oi, au, ei
Sons nasais	32	Apresentação de sons nasais produzidos com o uso do til (~): ão, ãe, õe, ã
ATIVIDADES DA P. 41 ATÉ A 51.		Atividades que são destinadas ao que se chama “consciência fonológica”, iniciando por atividades de identificação de sons finais de palavras (palavras inseridas em jogos) e em poema (No mundo da lua – Roseana Murray) e atividades propostas nas seções: “Do meu jeito”, “Texto por toda parte” e “Hora da História”.

Quadro 4: Unidades Iniciais – Livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*

Assim, mediante a análise dos sumários, pode-se apontar que as duas propostas apresentadas pelos livros em análise partem do princípio de que, primeiramente, as crianças devem aprender os conhecimentos acerca do sistema de escrita. Nesse sentido, a organização interna contribui para que esses conhecimentos tenham primazia sobre a unidade maior de sentido: o *texto*, a qual eles integram. Isso revela que os livros podem induzir que os professores devam priorizar um trabalho com o sistema de escrita dissociado do texto.

Dessarte, devido às semelhanças nas primeiras unidades dos livros em análise, as trataremos para um estudo mais detido nos sentido de buscar as intencionalidades contidas no estudo de cada uma delas, como também as principais diferenças de enfoque entre as mesmas nos livros examinados.

Iniciaremos pela unidade 1 do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística do 1º ano – Eu sou assim!* (p. 7), uma vez que essa unidade não aparece de maneira separada no livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística*, apesar de este pedir inicialmente que o aluno também se autoapresente por meio de um desenho. Tal unidade, no primeiro livro citado, é iniciada com o comando: “DESENHE O SEU RETRATO NO QUADRO ABAIXO E ESCREVA, COMO SOUBER, O SEU NOME. DEPOIS MOSTRE O SEU TRABALHO PARA OS COLEGAS E APRESENTE-SE. O PROFESSOR VAI EXPOR OS TRABALHOS NO MURAL DA CLASSE”. Para o professor, o livro recomenda que combine com os alunos que se apresentem falando: nome completo, idade, onde moram, nome das pessoas com quem moram, brincadeiras favoritas e outro item que entender conveniente. Recomenda, ainda, que o professor prepare listas de papel com os nomes dos alunos os quais “[...] servirão de base à reflexão sobre o sistema de escrita”. (p. 07). O livro segue explicitando ao professor que os alunos chegam à escola com “diferentes níveis de conhecimento sobre o sistema de escrita” e ressalta que estes identificam as letras e sua *correspondência sonora* com mais facilidade *no trabalho de análise de palavras inteiras*, entretanto, logo após, sugere o trabalho de identificação das letras iniciais do próprio nome e do nome dos colegas, pelos alunos.

Compreendemos, assim, com a análise da 1ª unidade apresentada pelo livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística do 1º ano*, que o *aspecto discursivo* “anunciado” em seu título “*Eu sou assim!*”, o qual poderia subsidiar o diálogo aluno-aluno e aluno-professor, não somente na oralidade como também na escrita, tendo em vista a apresentação de seus nomes e de aspectos de suas vidas, acaba por se tornar pretexto para o estudo desses nomes, na unidade palavra e, após, em unidades ainda menores, as letras, por meio da identificação do número e ordem das letras de cada nome e das letras iniciais destes.

A 1ª unidade do livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*, “Desenhos e símbolos”, traz, de certa forma, conhecimentos que praticamente coincidem com os trazidos pela 2ª unidade do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*, pois essas duas unidades trabalham com a noção de símbolo, dirigindo seu objetivo para a diferenciação entre as escritas ideográficas, baseadas nos significados e os sistema de escrita baseados nos significantes, como a escrita alfabética. Essa diferenciação é mais enfocada no livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*, pois, enfatizando a concepção da linguagem como um sistema de representação, apesar de essa concepção não ser trazida no apêndice destinado ao professor, como explicitado, o livro dirige-se aos professores e explicita que “É importante que os alunos compreendam que os símbolos e as letras têm a função de representar algo do mundo relativo a ele, pois isso facilitará o entendimento de que a escrita é um sistema de representação” (*PORTA ABERTA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA – 1º ANO – p. 09*).

Como 1ª atividade dessa temática, o livro em questão traz imagens de semáforo, placas com desenhos (ideográficos) e placas com palavras e, primeiramente, pede que os alunos marquem as imagens que conhecem e expliquem aos colegas e ao professor o que significam. Em seguida, apresenta o comando para as crianças circularem as imagens que apresentam palavras. Com essas duas atividades, entendemos que a pretensão é fazer com que os alunos distingam a linguagem, ideográfica da linguagem verbal escrita, sem contudo, explorar sistematicamente os contextos discursivos em que tais imagens se encontram e tematizar a história da escrita, tendo em vista a diversidade entre as linguagens exibidas.

Como última atividade dessa unidade, o livro apresenta a fotografia de uma avenida “recheada” de placas e o comando da atividade pede que os alunos observem a cena e marquem onde aparecem “palavras escritas”. Logo, em nenhum momento, há a apresentação e problematização do contexto em que tal imagem se encontra e que *enunciado* encerra: o quê? para quem? como? É proposto, também, ao final da 2ª temática, um passeio no entorno escolar com o objetivo de identificar palavras escritas pelo caminho, pedindo que os alunos copiem algumas dessas palavras e as ilustrem. Nesse caso, tendo em vista a proposta de Ferreiro e Teberosky (1985),

mais uma vez, constatamos que o maior objetivo do livro com a 2ª temática é possibilitar aos alunos a diferenciação entre desenhos e letras, sem contudo, possibilitar-lhes perceber e entender que as linguagens (ideográficas ou alfabéticas) somente se dão em contextos enunciativos, trazendo, assim, a linguagem como mero elemento de representação. Finalizando a temática, o livro ressalta ao professor que essa última atividade (passeio) “[...] chamará a atenção dos alunos para o fato de que um dos objetivos da escrita é poder, mais tarde, recuperar uma informação”, não trazendo, assim, a primordialidade do aspecto dialógico e discursivo da linguagem.

Nesse momento, entendemos que seria primordial apresentar ao aluno a história da escrita e tematizar com ele como o desenho também serviu como escrita (linguagem pictográfica), seguindo para as imagens mais estilizadas e simbólicas (ideográficas) e daí para a escrita fonética (tentativa de representação da fala por meio do alfabeto escrito). Segundo Higounet (2003, p. 11) “[...] Conservando apenas as grandes linhas, podemos distinguir, porém, entre as tentativas primitivas e nosso sistema alfabético três etapas essenciais: escritas sintéticas, analíticas e fonéticas”. Logo, juntamente à história da escrita, a relação oral e escrita também viria “à tona”, sendo primordial ser relativizada juntamente com o estudante, tendo em vista principalmente as diferenças entre fala e escrita e, assim, as variedades linguísticas. Obviamente que tais variedades necessitam sempre ser pauta de reflexão quando do estudo das relações entre sons e letras e letras e sons, todavia essa seria uma oportunidade crucial para o início de sua abordagem desde a alfabetização.

A unidade “O Alfabeto” é trazida, respectivamente, como a 2ª e 3ª unidades dos livros *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano* e *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*, como visto nos Quadros 3 e 4. No primeiro livro, o alfabeto é apresentado em letra de forma maiúscula e utilizado para identificação das letras do próprio nome do aluno e para organização de nomes em ordem alfabética. No 2º livro em análise, o alfabeto é apresentado ao aluno em letra de forma maiúscula e minúscula, por meio do seguinte comando: “AS LETRAS DO ALFABETO SÃO SÍMBOLOS QUE USAMOS PARA ESCREVER. OBSERVE ESSAS LETRAS ESCRITAS EM LETRA DE FORMA”. Na observação destinada ao professor, o livro ressalta que é “[...] importante expor o alfabeto na

sala de aula para que os alunos possam consultá-lo sempre que precisarem, aprendam a distinguir as letras entre si e a distingui-las de outros sinais escritos, como números” (*PORTA ABERTA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA* – 1º ANO – p. 12); logo em seguida, enfatiza o trabalho com o alfabeto móvel disponibilizado nas páginas finais do livro.

Retornando às atividades destinadas aos estudantes, o livro volta a trabalhar com os nomes dos alunos da sala, pedindo que identifiquem a sua letra inicial e, em seguida, sugere o desenho ou o recorte em revistas de figuras cujas letras iniciais sejam as mesmas do nome do colega escolhido. As atividades seguintes (seção “Texto por toda parte”) vão ao encontro da identificação de palavras do cotidiano dos estudantes e de suas letras constituintes (no caso a palavra “escolar”), priorizando sua categorização gráfica.

Para o professor, o livro indica que o *objetivo da atividade é, mais uma vez, levar o aluno a perceber que ele já ‘lê’ muitas palavras no seu dia a dia e, também, que as palavras podem ser escritas com vários tipos de letras*. O livro segue com atividades que continuam explorando os nomes dos colegas de sala, o próprio nome do aluno e do professor, incentivando a identificação das letras que compõem esses nomes.

Novamente, chamamos a atenção para a apresentação do alfabeto, nos dois livros em análise, sem nenhuma menção à história do alfabeto, tampouco à relativização entre a linguagem oral e a escrita. Assim, “o livro age” como se a linguagem escrita (o sistema de escrita alfabético) fosse um sistema pronto e acabado e que sempre esteve à disposição de quem dele quisesse lançar mão para se “expressar”. A relação som e letra é aqui tratada como algo dado que deve ser apreendido pelo estudante. Logo, é como se a escrita pudesse representar fielmente a fala, sem consideração das restrições daquela, bem como das variedades linguísticas e variações dialetais apresentadas pelas línguas ao longo da evolução histórica da humanidade, em proporção diacrônica.

Segundo Cagliari (1992, p. 106), “o caminho que a criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde sua invenção”. Assim, compreendemos ser imprescindível, não somente por parte do educador, mas também do educando, o entendimento de que a escrita tem uma

história, de que ela foi uma invenção do homem em atendimento a demandas econômicas, sociais, etc. Nessa perspectiva, ela surge com a necessidade de urbanização e passa, com isso, a ser uma “ferramenta/instrumento” essencial para a vida do ser humano: tornou-se possível a fixação da memória, a reflexão do pensamento, pois, com a escrita, foi possível que os indivíduos voltassem ao que pensaram, criticassem o passado e até fizessem inferências sobre o futuro. A escrita passa, então, a ser parte da vida do homem em diferentes frentes.

Por meio de sua história, torna-se possível a compreensão de que, com a escrita, o homem consiga unir o universo da palavra (com sua configuração fonética) e o universo icônico (desenhos gráficos). Isso se evidencia ao enfocarmos os pictogramas, ideogramas, fonogramas, formas articuladas (silabários, alfabetos consonânticos, alfabetos completos) em que se podem perceber as várias formas criadas de aproximações do som em relação à escrita. Entretanto, como já colocado, não encontramos nos dois livros analisados textos, atividades ou proposições ao professor que vão ao encontro desse entendimento pelo estudante.

A 3ª unidade do livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano* (2010, p. 22) traz o estudo do conceito de *letra* e *sílaba*. Esses conceitos são trabalhados, primeiramente, por meio dos nomes de cada aluno, de seus colegas e da professora e, após, por palavras diferenciadas (nomes de animais, objetos...). Ao professor é dado o seguinte comando: “Peça ao aluno que pronuncie o próprio nome em voz alta, prestando atenção em quantas vezes o divide quando fala. A quantidade de ‘partes’¹⁶⁷ é a quantidade de sílabas [...]”. Novamente, encontramos proposições ao professor que trabalha com a língua escrita como *espelho* da língua falada. Logo, temos, novamente, a consideração da escrita como mera transcrição da fala e, conseqüentemente, um tratamento equivocado dado ao ensino das relações sons e letras e letras e sons que não pode ser desconsiderado na alfabetização, uma vez que, como nos colocam Gontijo e Schwartz (2011, p. 177),

[...] sobre a forma de conceber a relação entre fala e escrita, é fundamental lembrar que o pressuposto de que a escrita é um mero artifício para transcrever a fala é um princípio que fundamenta métodos de alfabetização apoiados na psicologia behaviorista ou comportamentalista. Na perspectiva desse método, o processo de aquisição da linguagem escrita é compreendido como mecanicamente adquirido. Sob esse ponto de vista, o

¹⁶⁷ Grifo da autora.

ensino da leitura e da escrita deve priorizar primordialmente a internalização de padrões regulares da correspondência entre som e soletração [...].

Na unidade 4, o livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano* – chama a atenção dos alunos para o fato de a maioria dos textos que ele “vê” (não lê) estarem em letra de forma (outdoors, placas, cartazes...). Logo após, indica aos estudantes que também existe a “letra cursiva” e que estes primeiramente entrarão em contato com ela e após aprenderão a escrevê-la. É mostrado ao aluno um bilhete, em letra cursiva, de um filho para sua mãe. Imediatamente, no verso dessa página há a apresentação do alfabeto maiúsculo e minúsculo em letra de forma e letra cursiva. Nas “Anotações para o professor – 1º ano”, na página 8, é enfatizado que “a letra cursiva é mais rápida de ser traçada, porém depende de uma coordenação motora mais definida. É necessário treino para garantir um traçado legível e adequado ao espaço da folha”. Essa colocação demonstra a motivação do livro em análise, já no 1º ano, em apresentar a letra cursiva ao aluno e, mais à frente, levá-lo ao treinamento desta por meio de atividades sucessivas, remetendo-se, assim, a métodos tradicionais de coordenação motora e a uma maior importância no traçado da letra para a criança do que de sua própria significação de mundo para ela.

Na seção “HORA DA HISTÓRIA”, nessa mesma unidade, é indicado ao professor que busque, na biblioteca da escola ou no apêndice do próprio livro, a história *O patinho feio* e prepare-se para contá-la aos alunos. Antes, porém, é apresentada ao aluno a imagem que se refere à história que será lida (Escola inglesa. Sec. XX. Illustration Art Gallery, Londres, Fotos: The Bridgeman/Keystone) e pedido que este a observe. Após, encontramos o seguinte comando: “RESPONDA ORALMENTE: VOCÊ SABE QUE HISTÓRIA SEU PROFESSOR VAI LER? COMO VOCÊ DESCOBRIU?” Na página seguinte, é pedido ao aluno que, após ouvida a história, marque sua opinião sobre ela; por meio de “carinhas” que demonstram sentimentos e abaixo de cada uma, tem-se escrito: “GOSTEI MUITO” – “GOSTEI” – “NÃO GOSTEI”. Finalizando a “interpretação” / “diálogo” sobre o texto, o livro pede ao aluno que responda oralmente qual parte da história a imagem mostrada anteriormente conta. Percebemos que o livro não fomenta o processo dialógico entre obra e aluno e, mesmo, autor e aluno. Tão pouco, possibilita a intertextualidade com outras obras e o diálogo com a realidade social de algumas crianças, com a

possibilidade de exploração da diversidade humana, da aceitação do outro como é. Assim, a ênfase é no “código linguístico”, apresentando uma visão simplista na apreciação do texto literário.

A 4ª temática termina com a seção “Do meu jeito”, pedindo ao aluno que ilustre o final da história e escreva seu título “Como souber” para ser exposto no mural da sala. Constatamos, mais uma vez, que o livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano* ainda não acredita na possibilidade da produção escrita por parte do aluno, uma vez que não promove nenhuma situação concreta de produção textual e, também, negligencia a discursividade e interlocução história-alunos, trazendo a história como um apêndice em meio à apresentação da letra cursiva, desconsiderando, assim, a criança como sujeito produtor de sentidos e, logo, produtor de textos orais e, também, escritos. Logo, a dimensão discursiva da linguagem é, mais uma vez, desconsiderada.

Ao encontro dessa dimensão e trazendo à tona a questão da alfabetização de crianças em nosso país, expõe Smolka (2001, p. 69):

O problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura*¹⁶⁸ – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? [...] Essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.

A 4ª unidade apresentada pelo livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*, denominada “As Vogais” assemelha-se, em objetivos e atividades, à 5 unidade do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*, “Alfabeto, vogais e consoantes”, uma vez que, de acordo com o colocado nos Quadros 3 e 4, ambas buscam a diferenciação pelos estudantes das letras do alfabeto em vogais e consoantes. O primeiro livro traz as vogais em letras de forma maiúscula e minúscula e, em atividades posteriores, enfatizam o seu reconhecimento em palavras, levando os estudantes a diferenciá-las das consoantes.

¹⁶⁸ Grifos da autora.

No livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*, na 5ª unidade, é anunciado aos alunos que as letras do alfabeto dividem-se em vogais e consoantes e, após, é pedido a eles que pintem as vogais com a cor vermelha, diferenciando-as das consoantes, que já se encontram pintadas de azul. Em seguida, é pedido que o aluno copie as vogais em letras de forma. Após essa atividade, é solicitado que o aluno identifique as letras iniciais de nomes de crianças, as quais são vogais (Ana, Ivo, Elisa, Olavo, Uriel). Chamamos a atenção para o nome próprio “Ana” que tem o som inicial do /a/ nasalizado, entretanto não é indicado ao professor que problematize essa nasalização¹⁶⁹ com os alunos.

Observamos que em nenhum momento os dois livros em análise explicitam para o aluno uma justificativa (o porquê) da divisão do alfabeto em vogais e consoantes, desconsiderando, assim, a produção dessas letras pelo aparelho fonador, pois com as vogais não há obstáculos à passagem do ar, o que faz com que este saia livremente pela boca, já com as consoantes há uma obstrução dessa passagem, com o empecilho da glote, tampouco é pedido ao educando que oralize vogais e consoantes e *sinta (perceba)* a diferença em sua articulação. Assim, os dois livros demonstram uma divisão entre vogais e consoantes que não apresenta sentido para o aluno, ancorando-se apenas em aspectos da escrita convencional. Conforme aponta Cagliari (1992, p. 57), “dividir as letras do alfabeto em vogais e consoantes só faz sentido se essas letras remetem a sons que na fala podem ser classificados como vogais e consoantes, segundo a descrição fonética”.

As três atividades seguintes do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano* pedem ao aluno que identifique as vogais ou as escreva, completando palavras, não problematizando os sons diferenciados das cinco vogais, que, na verdade, desdobram-se em 12 que compõem o Português Brasileiro, tendo em vista seus modos de articulação e as nasalizações, e os contextos linguísticos em que se aparecem¹⁷⁰. Essa indicação torna-se no principal diferencial, nessa unidade, entre os dois livros analisados, uma vez que no livro *A Escola é Nossa –*

¹⁶⁹ No Português brasileiro a nasalização das vogais pode acontecer em um dos casos citados: a) Posição tônica: l[a], m[i]nto, c[e]nto; b) Posição postônica: ím[a]; c) Posição pretônica: c[a]ntora.

¹⁷⁰ No apêndice “Anotações para o professor” do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* também não há menção sobre a nasalização das vogais e os desdobramentos de seus aspectos sonoros.

Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano é indicado ao professor, no apêndice “Assessoria Pedagógica” (p. 25) que,

[...] De acordo com vários estudiosos do sistema fonológico, apesar de serem cinco letras para representar as vogais na língua portuguesa, pode-se dizer que há no mínimo sete vogais orais. Portanto, ao desenvolver esse conteúdo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente no 1º ano, é muito importante levar os alunos a compreender esse aspecto.

Encontramos, também, no corpo desse livro, proposições ao professor, quando das atividades propostas aos alunos, acerca dos sons diferenciados das vogais /e/ e /o/, orientando que este oralize com os alunos palavras como “abelha e boneca” e “bode e boto” atentando para os sons diferenciados dessas vogais. O livro enfatiza ao professor, ao lado da atividade proposta, que o “[...] objetivo das atividades desta página é levar o aluno a perceber que a vogal **e** e a vogal **o**¹⁷¹ representam sons (fonemas) diferentes dependendo da palavra em que aparecem [...]” (A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA” – 1º ANO, 2009, p. 29).

Outro aspecto que nos chama a atenção, nessa unidade, para o livro em questão, é a problematização da relação entre *fala e escrita* quando do enfoque das vogais ao final da palavra. Após proposição de atividades, o livro alerta ao professor para que “caso os alunos completem palavras como alicate com **i** (alicati) e macaco com **u** (macacu), explique a eles que pronunciamos *alicati* e *macacu* (o que, na fala, não consiste um erro), mas escrevemos *alicate* e *macaco*¹⁷² [...]” (A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA” – 1º ANO, 2009, p. 28). O livro segue explicando ao professor que, por se tratarem de vogais átonas ao final de palavras, estas, muitas vezes, são escritas de maneira diferenciada da forma como são pronunciadas.

Destarte, encontramos um considerável avanço quanto ao estudo das vogais, do ponto de vista de seus modos de articulação, de um livro para outro. Entretanto, podemos constatar, nos dois livros em análise, a ênfase na escrita das vogais por meio da unidade linguística *palavra*, que aparece descontextualizada, sem possibilidade de articulação a um texto/contexto. Logo, o aspecto discursivo é ainda

¹⁷¹ Grifos da autora.

¹⁷² Grifos da autora.

ignorado até a presente unidade, nos dois livros, impossibilitando, assim, o trabalho com as relações entre sons e letras e letras e sons pela via de uma perspectiva discursiva da linguagem.

As unidades 5 do livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano* e 7 do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano* tratam dos mesmos conhecimentos, uma vez que trazem, respectivamente, como títulos dessas unidades: “Vogais nasais” e “Sons nasais”. É interessante perceber que, apesar do “avanço linguístico” relativo ao tratamento dado às vogais por um dos livros em análise, os dois ainda tratam da nasalização destas em unidades separadas, mesmo que várias palavras apresentadas já tenham trazido tal aspecto.

A unidade 7 do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano* é iniciada com uma parlenda e é orientado ao professor que a transcreva na lousa e a leia diversas vezes para os alunos. Após várias leituras, é orientado que o professor deixe que os alunos completem oralmente os versos desse texto. Estamos diante de um trabalho de *consciência fonológica* tendo em vista o trabalho com os sons nasais, uma vez que as duas palavras que rimam nas 2ª e 4ª estrofes são: *botão* e *coração*. As atividades seguintes conduzem à nasalização dos sons por meio da notação léxica til [-], sem problematizar a possibilidade de nasalização por aproximação das consoantes -m ou -n¹⁷³. É importante, considerar, também que a parlenda apresentada não tem indicativo de trabalho por parte do professor que conduza para a sua compreensão e, assim, para outros aspectos primordiais quando da abordagem de um texto.

Nessa mesma unidade do livro em questão, na seção “Hora da história”, aparece a história em quadrinhos (HQ) “O amigo da bruxinha” de Eva Furnari. Também não há nenhum indicativo de um trabalho interlocutivo e dialógico com o texto, passando-se à escrita de palavras. Em seguida, na seção “Texto por toda parte”, é trabalhado o gênero *textual*¹⁷⁴ *bilhete*. Observamos que é criada uma situação de produção tendo em vista a seção anterior “Do meu jeito”; assim, por meio de um bilhete, será pedida

¹⁷³ Casos de nasalidade em que uma vogal oral, quando seguida de consoante nasal, pode se tornar nasal.

¹⁷⁴ Usaremos o termo gênero textual e não gênero discursivo quando nos referirmos ao termo utilizado pelos livros em análise, tanto em seu corpo como no apêndice destinado ao professor.

ajuda aos pais para que os alunos tragam para a escola embalagens de pastas de dentes. É indicado ao professor que trabalhe os aspectos composicionais do gênero *textual bilhete* e a situação de produção: para quem? para quê? como?, destacando que “[...] É importante que os alunos percebam que devem adequar a linguagem à situação de produção e ao objetivo do texto” (PORTA ABERTA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA – 1º ANO, 2009, p. 39). Entretanto, a única escrita dos alunos é seu nome ao final do bilhete, na assinatura do responsável, pois este já vem pronto e é lido pelo professor, para ser recortado e enviado aos pais ou responsáveis. Nesse sentido, observamos que mesmo já atingindo a 7ª unidade e já tendo trabalhado com diversos conhecimentos relativos ao sistema de escrita, o livro ainda não “aposta” na possibilidade de o aluno se fazer entender e se posicionar por meio da linguagem escrita, motivando-o a grafar, apenas, seu próprio nome e, dessa forma, desconsiderando sua capacidade de reflexão acerca das relações sons e letras por meio do processo de escritura.

Já no livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*, na unidade que problematiza as “Vogais nasais” traz, inicialmente os encontros vocálicos “A – AO - AE” e “Â – ÃO - ãE”, pedindo aos alunos que os leia em voz alta. A seguir, faz questionamentos no sentido de levar o aluno a perceber a diferença que o uso do til (~) provoca no som das vogais. O livro traz, na atividade seguinte, assim como no livro anterior, uma parlenda popular e pede que o aluno a leia juntamente com a professora e os colegas. Ao lermos a parlenda, compreendemos que o principal propósito de sua leitura é trabalhar com os alunos os sons nasais das palavras “*mão, chão e coração*” presentes nela, uma vez que não há o indicativo de nenhum trabalho acerca de seus sentidos com os estudantes. Logo, o texto é mais uma vez trazido, nos dois livros em análise, como pretexto para o estudo das unidades menores da língua e das relações sons e letras e letras e sons trabalhadas por meio destas: os sons nasais.

A 5ª e última unidade pertencente ao que o livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano* chama de “Conteúdos Introdutórios” traz os encontros vocálicos, assim como a 6ª unidade do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*. O primeiro livro leva, primeiramente, os alunos a

juntarem vogais para formar “palavras” e depois pede que estes as empreguem no contexto de um desenho “EI! – AI! – OI! – AU!”.

O segundo livro, *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*, inicia a unidade 6 – Encontros Vocálicos - com dois quadrinhos da Turma da Mônica (Maurício de Souza), trazendo a Magali em ambos, “contextualizada”, expressando-se por meio das palavras “Ai” e “Oi”. Após, com a atividade seguinte, é pedido ao aluno que junte vogais para formar palavras: ai, eu, ui, oi, au, ei. Não há nenhuma indicação ao professor de diálogo com os quadrinhos e seus contextos de produção, logo o aspecto discursivo fica subsumido na primordialidade “linguística” da temática que consiste em dar “continuidade ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética”, de forma sequencial – do alfabeto – à identificação de consoantes e vogais e – à junção destas para a formação de palavras. Logo, constatamos que, para as autoras do livro, o aluno somente é capaz de ler e escrever se houver um processo metódico de ensino que caminhe de uma unidade menor da língua para as maiores, ignorando, desse modo, a possibilidade e a capacidade de leitura e escrita do aluno e todo seu conhecimento prévio ao chegar à escola.

A última atividade dessa unidade traz, novamente, palavras (expressões) formadas por junção de vogais e imagens de contextos em que estas poderiam ser usadas, todavia, da mesma forma como aconteceu com os quadrinhos, não há indicação de um diálogo acerca das imagens e qual “expressão verbal”, tendo em vista o contexto de produção das mesmas, seria a mais adequada para cada situação apresentada. Mais uma vez, temos uma temática que enfatiza o “aspecto linguístico” da alfabetização, sem ao menos trazê-lo adequadamente, possibilitando a análise de outros contextos linguísticos, como as vogais nasais; e, ainda, desconsiderando o aspecto discursivo e histórico-cultural da linguagem.

Nesse sentido, podemos considerar que concluímos a análise das unidades introdutórias dos livros estudados, em especial os do 1º ano, inferindo que esses não contribuem para fomentar a credibilidade na possibilidade de o aluno ser um leitor e um produtor de textos em potencial, capaz de posicionar-se frente a assuntos diversos. Para além do aspecto discursivo, que é praticamente ignorado, observamos que os “aspectos linguísticos” que tangem à alfabetização, em especial quanto às relações entre sons e letras e letras e sons, também são, por vezes,

negligenciados ou trazidos equivocadamente. Assim, constatamos, até a presente análise, que os livros *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano* e *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*, correspondentes ao PNLD 2010, inviabilizam tanto um tratamento discursivo na apropriação da leitura e da escrita pelos alunos como impedem que os aspectos linguísticos sejam sistematizados e apresentados de forma adequada, tendo em vista, principalmente, o estudo das relações entre sons e letras e letras e sons.

Nessa perspectiva, corroboramos o que nos expõem Gontijo e Schwartz (2009, p. 84), pois entendemos que

[...] uma prática alfabetizadora que trabalhe as unidades menores da língua isoladas de seu contexto e não favorece com isso que os alunos explorem e reconstruam todas as possibilidades de sentidos dessas unidades cerceia a oportunidade de construção e reconstrução de diálogos entre as crianças e a produção da própria cultura. É no texto (oral ou escrito) que as unidades menores da língua encontram seu significado mais pleno.

É sobre esse prisma que seguiremos nosso olhar acerca dos livros em análise com especial atenção para nossa temática de pesquisa: as relações sons e letras e letras e sons, agora, com ênfase nos textos trazidos por esses livros e nas unidades linguísticas por eles enfocadas, uma vez que para cada texto, nos dois livros em análise, é apresentada a intencionalidade do estudo de uma letra e seu respectivo som, por meio do destaque de uma palavra. Entretanto, já nas Unidades Iniciais e/ou Conteúdos Introdutórios, podemos inferir, nos livros em análise, apesar de não indicado de forma clara nas partes destinadas aos professores (apêndices), um misto de concepções de linguagem presentes, que pendem tanto para a leitura como um processo de decodificação e a escrita como processo de codificação ou tão somente como a representação de algo existente no mundo; concepções estas as quais buscaremos problematizar no decorrer de nossas análises.

Traremos, por meio do Quadro 5, para melhor visualização, os *primeiros* textos apresentados nos Sumários dos livros *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano* e *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*, bem como os gêneros discursivos aos quais pertencem, suas respectivas páginas e apresentação de uma consoante e seu som a serem estudados em cada um deles (relações sons e letras e letras e sons).

Dividimos os Sumários dos livros em análise (1º ano) em dois quadros pelo fato de os primeiros textos trazidos trabalharem as unidades linguísticas enfocadas (letra e som) considerando-as como se apresentassem uma correspondência biunívoca entre sons e letras, ou seja, quando “[...] cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra [...]” (LEMLE, 1989, p. 17), como é o caso das letras -p, -b, -t, -d, -f, -v, -a¹⁷⁵. Entretanto as demais consoantes trazidas são, também, enfocadas nesses primeiros textos como se apresentassem a mesma relação de “monogamia” entre sons e letras e letras e sons.

Somente nos textos seguintes, a partir da unidade 17 no primeiro livro e do texto “Eu sou o pirata...” no 2º livro, é que as autoras trarão os demais casos de relação sons e letras e letras e sons (regularidades contextuais e irregularidades), voltando a focar as letras que apresentam tais relações. Daí entendermos procedente a divisão dos Sumários em dois quadros (5 e 6) para melhor procedermos à compreensão do tratamento dado à nossa temática de pesquisas nos livros em análise.

LIVROS A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA e PORTA ABERTA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA – 1º ANO SUMÁRIO – PRIMEIROS TEXTOS E RELAÇÃO SOM E LETRA ENFOCADA			
LIVRO A ESCOLA É NOSSA TEXTOS	UNIDADE LINGUÍSTICA ENFOCADA (-p, -b, -t, -d, -l, -c, -g, -m, -v, -f, -n, -j, -r, -s, -x, -z)	LIVRO PORTA ABERTA TEXTOS	UNIDADE LINGUÍSTICA ENFOCADA (-t, -p, -l, -b, -n, -c, -d, -m, -v, -s, -r, -f, -g, -j, -x, -z)
O Pato (poema) p. 34	Estudo da letra -p	Quem cochicha... (parlenda) p. 52	Estudo da letra -t
Jogo de bola (poema) p. 38	Estudo da letra -b	O pião entrou na roda, o pião... - (cantiga) p. 56	Estudo da letra -p
O telefone (história em quadrinhos /HQ) – p. 42	Estudo da letra -t	Com o leão... (trecho de poema)- p. 60	Estudo da letra -l (início de sílaba)
O doce (parlenda) p. 48	Estudo da letra -d	Quando a avó vai para a cozinha... (trecho de poema) p. 66	Estudo da letra -b

¹⁷⁵ Observamos que quando -t e -d aparecem antes da letra -i ou da letra -e lida como [i] ou semivogal [j], na maior parte das variedades sociolinguísticas essas consoantes africam e palatizam, lendo-se como [dʒ] e [tʃ], respectivamente, como em dia e tia (SCLIAR-CABRAL, 2012).

O galo aluado (poema) - p. 52	Estudo da letra -l (início de sílaba)	Nana, nenê... (cantiga) p. 72	Estudo da letra -n (início de sílaba)
A casa e o seu dono (poema) p. 58	Estudo da letra -c (ca-co-cu)	A canoa virou... (cantiga) - p. 80	Estudo da letra -c (ca-co-cu-cão)
O gato Guto e o pato Pito (conto) p. 62	Estudo da letra -g (ga-go-gu)	Dedo mindinho... (parlenda) - p. 88	Estudo da letra -d
O macaco e a mola (conto) p. 68	Estudo da letra -m (início de sílaba)	Mamãe eu quero... (trecho de marchinha de carnaval) -p. 92	Estudo da letra -m (início de sílaba)
A vaca Mimosa (conto) p. 72	Estudo da letra -v	Conheci uma vaca... (trecho de poema) – p. 98	Estudo da letra -v
A minha família (poema) p. 78	Estudo da letra -f	O sapo não lava o pé... (cantiga) - p. 102	Estudo da letra -s (início de sílaba)
Nuvem (conto) p. 82 (início de sílaba)	Estudo da letra -n	Com raiva do ronco do rei... (adaptação de trava-línguas) p. 108	Estudo da letra -r (início de sílaba)
Jabuti sabido e o macaco metido (capa de livro) p. 88	Estudo da letra -j (ja-je-ji-jo-ju-jão / je e ji e o sons ge e gi não são enfocados)	A fada Mafalda... (trecho de poema) p.114	Estudo da letra -f
O balaio do rato (conto) p. 92	Estudo da letra -r (inicial)	Atirei o pau no gato-to... (cantiga) p. 118	Estudo da letra -g (ga-go-gu-gão)
O sapo (cantiga de roda) p.100	Estudo da letra -s (inicial)	O cabrito berra o dia inteiro... (poemas de autoria das autoras do livro) p. 124	Estudo da letra -j (ja-je-ji-jo-ju-jão / je e ji e o sons ge e gi não são enfocados)
Que sujeira! (poema) p. 106	Estudo da letra -x (estruturas silábicas formadas por essa letra e as vogais (a letra -ch com som de -x não é enfocada).	De xale e vestido rodado... (quadrinha rimada) p. 130	Estudo da letra -x (estruturas silábicas formadas por essa letra e as vogais / a letra -ch com som de -x não é enfocada).
Boa noite (poema) p. 110	Estudo da letra -z (estruturas silábicas formadas por essa letra e as vogais / a letra -s com som de	Zebrinha (trecho de poema) p. 136	Estudo da letra -z (estruturas silábicas formadas por essa letra e as vogais / a letra -s

	-z não é enfocada).		com som de -z não é enfocada).
--	---------------------	--	--------------------------------

Quadro 5: Sumários – Primeiros Textos e Relação som e letra enfocada – Livros *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística e *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano

Como colocado, o Quadro 5, apesar de mostrar diferenças de um livro para o outro principalmente quanto à sequência das letras em estudo e aos textos escolhidos, apresenta um critério para estudo das relações entre sons e letras e letras e sons muito semelhante entre os livros em análise: trazer, primeiramente, as letras em sua correspondência unívoca com os sons que representam, ou como nos coloca Lemle (1989, p 17), *correspondências de um para um entre os elementos*.

Assim, nos parece que os livros estudados acreditam que o aluno somente será capaz de entender as demais relações existentes entre sons e letras e letras e sons se, primeiramente, “compreender” as relações mais *simples*, partindo, após, para as mais *complexas*. Percebemos, então, uma hierarquia quanto ao tratamento das relações sons e letras e letras e sons nesses livros, desconsiderando a capacidade do estudante e seu conhecimento prévio relativamente à sua própria língua materna, a Língua Portuguesa, independentemente da concepção de linguagem anunciada (ou não) por esses materiais didáticos.

Dessarte, observamos que, além de colocarem ênfase nos aspectos fonológicos e de repetirem metodologias cartilhescas de ensino da língua, os livros em análise desconsideram o significado social da escrita. Nessa perspectiva, repetimos o questionamento feito por Gontijo (2002, p. 126) acerca da apropriação da escrita pela criança: “[...] será que a apropriação das relações entre letras e fonemas é suficiente para que a criança compreenda a sua significação social? [...]” E complementamos: *e assim use a escrita como sujeito ativo e responsivo pelo seu dizer/escrever?* De acordo com Gontijo,

[...] A resposta é não. Somente a apropriação dessas relações não implica a apropriação da significação social da escrita porque a primeira não se reduz à aquisição da habilidade de análise das unidades menores das palavras e de grafar símbolos gráficos adequados a cada segmento sonoro. [...] a apropriação dessa atividade só se realiza plenamente quando as crianças aprendem a realizar, em relação à escrita, a atividade adequada que se concretiza na sua função individual e interindividual [...] (GONTIJO, 2002, p. 126).

Mas o que dizer então das diferenças entre as antigas cartilhas e os novos livros didáticos de alfabetização? E os textos trazidos no início de cada unidade dos livros em análise e os vários gêneros *textuais* abordados? Obviamente que mudanças aconteceram entre as antigas cartilhas e os chamados “novos livros de alfabetização”, tanto motivadas pelos estudos acadêmicos que repercutiram em documentos oficiais quanto por pesquisas que se debruçaram sobre a prática do alfabetizador. No entanto, ao nos determos nos livros em análise, observamos mudanças também entre eles, tanto no que diz respeito ao enfoque de alguns *aspectos linguísticos* quanto aos textos neles evidenciados. Assim, detendo-nos mais especificamente ao enfoque textual, percebemos que apesar de nos dois livros encontrarmos textos de diferentes gêneros discursivos, constatamos, até essa fase de nossa análise, uma maior diversidade de textos no livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*. Observamos também que, nesse livro, os textos aparecem, em sua maioria, na íntegra (com exceção de alguns contos) e são de autores conhecidos da literatura brasileira; já os textos do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano* são, em grande parte, pertencentes ao folclore brasileiro, constituindo-se em parlendas e cantigas já conhecidas dos alunos.

Não obstante as diferenças colocadas, observamos que o enfoque no que diz respeito às relações sons e letras e letras e sons varia muito pouco de um livro para outro, o que nos faz inferir que somente a entrada de gêneros discursivos diferenciados nos livros didáticos não assegura um tratamento mais apropriado desse conhecimento para os estudantes. Acerca da entrada dos diversos gêneros discursivos em sala de aula, nos aponta Geraldini (2010, p. 58):

[...] Desde a década de 1960 predomina o ponto de vista de que é necessário diversificar os gêneros do discurso em circulação na sala de aula, incluindo desde propagandas, histórias em quadrinhos, notícias e reportagens jornalísticas até a presença hoje quase tímida do gênero poético. Embora pareça uma questão ultrapassada face à constante e já antiga denúncia de que o nível de profundidade dos chamados exercícios de ‘leitura e interpretação’¹⁷⁶ não vão além da superfície textual, um contato superficial com o texto continua perdurando e predominando nas práticas escolares [...].

Corroborando o que nos expõe Geraldini (2010), observamos que os gêneros discursivos até agora apresentados pelos livros em análise praticamente não

¹⁷⁶ Grifos do autor.

dialogam com os estudantes tendo em vista a produção de sentidos na interlocução texto-aluno-autor-contexto(s). As atividades propostas a partir dos *Primeiros Textos*, apresentados no Quadro 5, são muito semelhantes de uma unidade para outra, consistindo, basicamente, em atividades de compreensão do texto dado – de base *conteudística* –, ou seja, as respostas são facilmente encontradas na superfície do próprio texto, sendo que as atividades seguintes buscam o trabalho com o som da letra da palavra apresentada, a partir do reconhecimento dessa palavra, da letra a ser trabalhada e das sílabas que essa letra pode constituir com a união das vogais.

Tal questão nos aponta que o aspecto dialógico acaba subsumido em meio ao enfoque fonológico. Assim, até o atual estágio de nossa análise, não vimos os gêneros discursivos serem tratados como enunciados, ou seja, como *unidades reais da comunicação discursiva*, trazendo o(s) outro(s) para o diálogo e, nesse sentido, inferimos que os alunos não são tratados como sujeitos ativos que interagem e produzem sentidos por meio do texto, trazendo para o diálogo seus contextos sócio-histórico, cultural e ideológico.

Observamos, também, por meio do Quadro 5 (Primeiros textos) que as letras a serem trabalhadas inserem as sílabas menos complexas, as chamadas sílabas canônicas, ou seja, formadas por consoante e vogal e, mesmo que determinadas palavras e/ou sílabas possam apresentar complexidades linguísticas no que tange às relações sons e letras e letras e sons, estas não são enfocadas, como a nasalidade do –m e –n; o –s com som de –z intervocálico, dentre outras. Não encontramos nos livros nenhuma proposição para o professor no sentido de um trabalho com os outros casos de correspondência entre sons e letras que essas consoantes possam apresentar, tendo em vista a possibilidade de indagação ou curiosidade de algum estudante.

Enumeraremos algumas das atividades apresentadas nos livros em questão para melhor explicitarmos o tratamento relativo ao trabalho com as relações sons e letras e letras e sons: sublinhar, no texto, a palavra cuja letra foi escolhida para estudo (ex.: tatu, pião, canoa, bala, fada, gato...); marcar palavras que terminam com a mesma vogal que a palavra escolhida; encontrar sílabas formadas pelas letras escolhidas em outras palavras dadas; montar com o alfabeto móvel a palavra escolhida e depois escrevê-la; completar nomes das figuras com as sílabas

formadas com a letra escolhida; marcar o nome da figura respectiva ao desenho dado e copiá-lo; escrever/passar determinado nome dado em feminino ou masculino (macho ou fêmea) quando este muda o gênero somente mudando de –o para –a final; completar frases, pequenos trechos e cruzadinhas com palavras escritas com as sílabas já estudadas anteriormente, dentre outras.

Tendo em vista as atividades apresentadas e a forma como os livros em análise utilizam para apresentar as letras e trabalhar suas relações sonoras, inferimos, até a presente análise, estarmos diante, como já explicitado, de livros didáticos de alfabetização cujas atividades, conforme nos indica André (2011, p. 143) “[...] remontam cartilhas de marcha sintética, visando ensino das relações entre letras e sons a partir da silabação [...]”, pouco contribuindo para um *adequado* tratamento linguístico das relações entre sons e letras e letras e sons e tampouco para um enfoque discursivo destas.

A título de exemplificação, traremos as unidades que enfocam o som da letra –d, para melhor problematização das atividades propostas e visualização de possíveis diferenças, nos dois livros analisados, no que se refere ao tratamento dado às relações sons e letras e letras e sons.

No livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*, a letra –d é enfocada por meio da parlenda “Dedo mindinho,/seu vizinho,/pai de todos,/fura-bolos,/mata-piolhos”. É pedido ao aluno que a leia indicando cada um dos dedos apontados. Sugere-se, ainda, ao professor, que indique os nomes “reais” de cada dedo, com os alunos sentados em roda e cante com eles a música *Polegares, polegares, onde estão?*¹⁷⁷, convidando-os a fazer os gestos. Os três comandos seguintes da página, pedem: a) que os alunos contem o porquê dos apelidos recebidos pelos dedos na parlenda; b) circulem a palavra DEDO nesse texto e; c) na seção “Do meu jeito”, que o aluno faça o contorno de sua mão numa folha e, após, escreva *como souber* o nome de cada dedo, como indicado na parlenda.

¹⁷⁷ A música *Polegares, polegares, onde estão?* é denominada “Os Dedinhos” no álbum (LP) de mesmo nome da cantora e apresentadora Eliana cuja indicação, no referido disco, aponta que a canção é uma adaptação feita pelo compositor João Plinta.

D d

D d

*"Dedo mindinho", porque é o menor de todos (dedo mínimo).
 *"Seu-vizinho", porque fica ao lado do "dedo mindinho" (dedo anular).
 *"Pai de todos", porque é o dedo de maior comprimento (dedo médio).
 *"Fura-bolos", porque é o dedo mais usado para furar as coisas, no caso, furar bolo (dedo indicador).
 *"Mata-piolhos", porque é com esse dedo que é possível matar piolhos (dedo polegar).

◆ **OBSERVE A ILUSTRAÇÃO E LEIA O TEXTO. DEPOIS LEIA COM OS COLEGAS, INDICANDO CADA UM DOS DEDOS.**

Sugerimos que amplie a atividade informando o nome real de cada dedo. Sente-se com seus alunos em roda e fale o nome dos dedos, indicando-os na sua mão. Depois, desafie-os a fazer o mesmo. Se souber, cante a música *As Alegrias Polégicas*, onde estão, fazendo os gestos.

**DEDO MINDINHO,
 SEU-VIZINHO,
 PAI DE TODOS,
 FURA-BOLOS,
 MATA-PIOLHOS.**
 (FOLCLORE)



◆ CONTE PARA O PROFESSOR E OS COLEGAS O MOTIVO DOS APELIDOS QUE OS DEDOS DA MÃO RECEBERAM. *

◆ CIRCULE A PALAVRA **DEDO**.

DO MEU JEITO

◆ NUMA FOLHA À PARTE, FAÇA O CONTORNO DA SUA MÃO E ESCREVA, COMO SOUBER, O NOME DOS DEDOS, DE ACORDO COM A PARLENDIA.

88

Imagem 18: Estudo da letra –d – Livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 88)

É importante destacar que apesar de o livro sugerir que se indique os nomes *científicos* dos dedos e buscar a intertextualidade com outro texto (canção), não parece ser fomentada a interlocução texto-aluno no sentido de se atribuir sentidos à parlenda: *por quê?* e *para quem?* foi produzida, bem como os possíveis produtores dos textos pertencentes ao folclore, trazendo, assim, a linguagem escrita como importante atividade desenvolvida no sentido de que esses textos não se percam, somente na oralidade, possibilitando, pois, que o trabalho com a linguagem escrita, principalmente, os conhecimentos sobre o sistema de escrita se efetivem em articulação com as outras dimensões fundamentais do processo de alfabetização: a leitura (como processo de produção de sentidos), a produção de textos orais e escritos. Logo, percebemos que o texto é apresentado como pretexto para o enfoque da palavra DEDO e da letra –d, mesmo na atividade proposta na seção “Do

meu jeito”. Nessa linha de pensamento, questionamos se seria possível, por meio dos livros em análise, um trabalho de ensino em que o texto, em sua dimensão *linguística e discursiva*, seja o ponto de partida e de chegada.

Com essa perspectiva, ao analisarmos as três atividades propostas na p. 89, verificamos que todas elas trabalham com estruturas silábicas, tanto daquelas formadas pela letra –d seguidas das vogais, como daquelas já estudadas em unidades anteriores. Assim, tanto a 1ª atividade, que pede ao aluno que junte sílabas para formar palavras, como a 2ª atividade, que pede que sejam circuladas palavras que indicam partes do corpo humano, as quais são formadas por sílabas estudadas, e a 3ª, na qual é pedido que sejam formadas palavras com a colocação de uma sílaba, certificam-nos, mais uma vez, o trabalho com as relações sons e letras e letras e sons trazendo a sílaba como principal unidade linguística para esse enfoque.

◆ LEIA.

DEDO

◆ JUNTE AS SÍLABAS E FORME PALAVRAS.
Professor, sugerimos que os alunos realizem a atividade usando o alfabeto móvel.

I DA DO A DI DU
CA PE DE LA LI BO

Sugestão de palavras: IDADE/CALADO/DEDO/CADELA/LADO/ALIADUBO/DADO/CAPELA/APELIDO/
PELADO/PEDIDO/DIA/CADEADO

◆ CIRCULE O NOME DE ALGUMAS PARTES DO NOSSO CORPO. DEPOIS COPIE.

PÉ PÃ LOBO BOCA BOI
PÃO DEDO DADO CABELO PELE

PÉ, DEDO, PELE, CABELO, BOCA

◆ FORME DUPLAS DE PALAVRAS. UMA SÍLABA EM CADA QUADRINHO.

BO DE DO DA
CA DE A DO

89

Imagem 19: Estudo da letra –d – Livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 89)

A atividade proposta na página 90 parece buscar trabalhar com o lúdico e a imaginação da criança, uma vez que propõe que o aluno faça desenhos utilizando sua impressão digital de formas variadas e, após, fazendo traços, que seguidos pelo estudante, de maneira sistemática, como sugerido pelo livro, formarão o rosto de alguns animais: LEÃO, CACHORRO, GATO e PEIXE. Para o professor, é sugerido que utilize uma almofada de carimbo, que servirá de “base” para os desenhos. Poderíamos, como colocado, enfatizar que a atividade apresentada na página 90 iria ao encontro, tão somente, do lúdico e da possibilidade de trabalhar com a representação por meio do desenho, entretanto, ao nos determos na página seguinte (91), com a seção “Do meu jeito”, constatamos que os animais destacados na atividade anterior se repetem e, agora, mesmo que também buscando o lúdico, por meio de adivinhas, o livro propõe que os alunos escrevam o nome dos animais que são adivinhados.

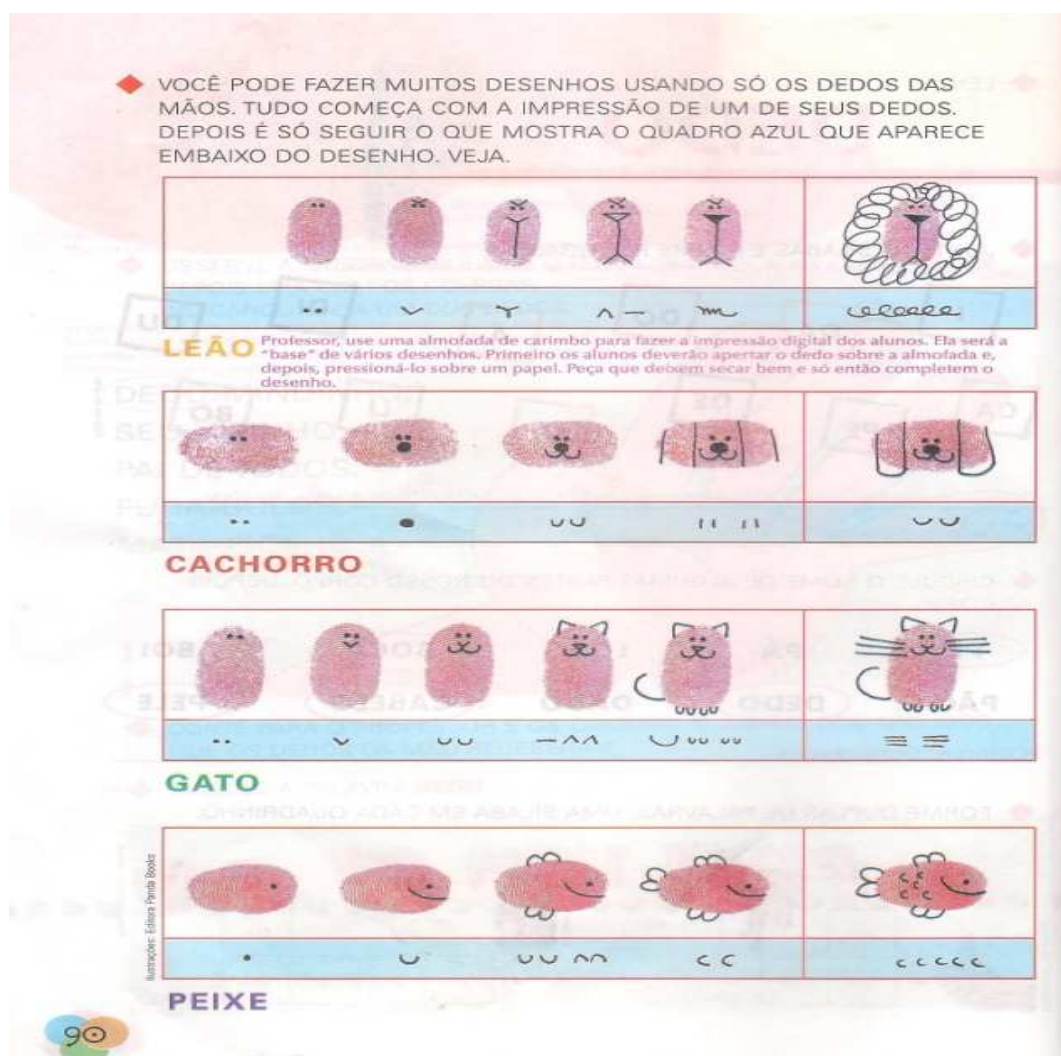


Imagem 20: Estudo da letra –d – Seção “Do meu jeito” – “Qual é o bicho?” Livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* – 1º ano (p. 90)

DO MEU JEITO

◆ AGORA É A SUA VEZ. LEIA, DESCUBRA QUAL É O ANIMAL E COMPLETE O DESENHO. DEPOIS ESCREVA O NOME DELES.

QUAL É O BICHO?

Professor, sugerimos a formação de duplas para confrontarem as respostas e desenhos elaborados. Depois pergunte:

• Vocês resolveram a adivinha? Escreveram as respostas do mesmo jeito? Em seguida, escreva na lousa as

respostas da atividade e oriente-os a realizar a correção.

ABANA O RABO E LATE: AU! AU! AU!

CACHORRO

respostas da atividade e oriente-os a realizar a correção.

ELE NADA E TEM O CORPO COBERTO DE ESCAMAS.

PEIXE

Professor, sugerimos que amplie a atividade pedindo aos alunos que desenhem, em folha avulsa,

É TODO PELUDO E FAZ MIAU, MIAU, MIAU...

GATO

outros animais ou objetos acompanhados dos respectivos nomes.

TEM UMA BONITA JUBA E VIVE NA MATA.

LEÃO

● ESCOLHA UM DOS BICHOS E FAÇA UMA FRASE.

Resposta pessoal

91

Imagem 21: Estudo da letra –d – Seção “Do meu jeito” – “Qual é o bicho?” Livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* – 1º ano (p. 91)

Enfatizamos, também, que as “adivinhas” apresentadas são “óbvias”, pois, ao serem lidas pelo professor e apresentadas ao aluno, levam ao reconhecimento imediato ou muito rápido do animal em questão. Todavia, o livro sugere, ainda, ao professor “[...] a formação de duplas para confrontarem as respostas [...]” e, logo após, orienta que sejam escritas “[...] na lousa as respostas da atividade e oriente-os a realizar a correção” (p. 91). A 2ª e última atividade proposta nessa página, após a escrita dos nomes dos quatro animais destacados na página anterior, pede que o aluno escolha um destes que desenhou e escreveu nas páginas 90 e 91 e escreva uma frase.

Com a análise da página 91 (última da unidade/temática), podemos inferir que o principal objetivo do livro com a atividade em questão é levar os alunos à escrita dos nomes dos animais trabalhados, sem que haja uma reflexão linguística acerca de aspectos importantes que tangem à fonética (relação oral e escrita): [gato – gatu], [peixe /peixi] e à fonologia, como a palavra /cachorro/ com a questão do som do –r intervocálico, e muito menos discursivo, uma vez que o enfoque do nome de animais não mantém interlocução com a parlenda que dá início à unidade em enfoque ou com qualquer outro texto/contexto.

Nesse sentido, novamente ressaltamos que o livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística (2010 – 2011 – 2012) – 1º ano* trabalha com ênfase no enfoque linguístico, de forma *frágil*, e não prioriza a dimensão discursiva, visto que o trabalho com a leitura e a escrita focam reconhecimento e escrita de unidades menores no texto, remontando a métodos cartilhescos, que tratam a linguagem como código e pouco contribuem para o seu aprendizado significativo. Não obstante, algumas atividades, como mostrado anteriormente, aparentaram buscar na *teoria construtivista* algum *alicerce* para mudança, principalmente aquelas pertencentes à seção “Do meu jeito”. O livro em análise não parece apresentar avanços quanto ao tratamento dado ao ensino e aprendizagem da linguagem e, conseqüentemente, às relações sons e letras e letras e sons.

No livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*, a letra –d é enfocada, também, por meio de uma parlenda popular: “O DOCE”. É indicado ao aluno que leia a parlenda juntamente com a professora, depois a leia novamente, procurando decorá-la, pois será pedido que alguns a apresentem oralmente para o restante da turma para a verificação de quem a lê mais rapidamente.

UNIDADE
4

DOCE

Com sua professora, leia esta parlenda.

O DOCE

O DOCE PERGUNTOU
PRO DOCE:
QUAL É O DOCE QUE É MAIS DOCE?
O DOCE RESPONDEU
PRO DOCE QUE
O DOCE MAIS DOCE
É O DOCE
DE BATATA-DOCE.

Parlenda popular.



Peça aos alunos que pintem, na parlenda, o espaço entre as palavras. Isso os ajudará a perceber onde termina uma palavra e começa a outra.

Leia a parlenda novamente e procure decorá-la. Depois, a professora pedirá que alguns alunos a apresentem ao restante da turma. Vamos ver quem consegue dizer o texto mais rápido e sem errar?

48

Imagem 22: Estudo da letra -d – Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 48)

Verificamos que o livro busca, por meio da repetição da parlenda, trabalhar o som do [d] e, dessa forma, propiciar, por meio da palavra – doce – a sua distinção de outros sons. Na página seguinte, o livro traz atividades que não vão ao encontro de um diálogo com a parlenda, mas sim do reconhecimento da palavra *doce* no texto e de questões que tangem à diferença entre a linguagem culta/formal e informal e ao gênero textual lista. Entendemos que, ao trazer a parlenda, o livro busca um trabalho com a sonoridade do texto e, assim, com a possibilidade da distinção de sons por meio da repetição, entretanto, como não há um trabalho que signifique esse texto e

o faça constituir sentidos para o estudante. Dessa forma, esse texto acaba por não se constituir como uma possibilidade de confluência de aspectos estéticos, linguísticos e literários.

ATIVIDADES

- Quantas vezes a palavra **DOCE** aparece no texto? 11
Conte e escreva o número no quadrinho.
Oriente os alunos a considerar, inclusive, a palavra no título.
- Leia estas duas frases.

O DOCE PERGUNTOU PARA O DOCE.

O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE.

Qual é a diferença entre elas? **Sublinhe.** Explique aos alunos que essas duas formas querem dizer a mesma coisa. Entretanto, a forma "pro" é mais comum na linguagem falada no dia-a-dia, pois, quando falamos, é comum reduzirmos/juntarmos as palavras. Por isso, foi a forma utilizada na parlenda, que é um texto da tradição oral.
- Com a professora, leia esta lista de compras. Pergunte aos alunos se eles sabem o que é e para que serve uma lista de compras. Pergunte também se já haviam visto um texto como esse antes e onde o viram.

leite
pão
ovos
doce de leite
laranja
tomate
goiabada
sabão
creme dental
girafa
macarrão

Se isso auxiliar os alunos na leitura da lista de compras, re-escreva-a no quadro, usando letra de forma maiúscula.

- Circule na lista o nome de dois doces.
- Risque a palavra que não deveria aparecer em uma lista de compras.

Peça aos alunos que formem oralmente uma frase com a palavra **doce**. Anote as frases da turma na lousa. Depois, peça que cada um copie a frase de que mais gostou.

49

Imagem 23: Estudo da letra -d Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p.49)

Observamos que, nesse momento, a diferença enfatizada pelo livro entre a preposição “para” e a contração “pra” pouco contribuirão para a compreensão pelo aluno de que a parlenda é um texto de tradição oral, assim a atividade proposta acaba tendo como principal objetivo a identificação das letras retiradas e substituídas de uma expressão para outra. A página seguinte, p. 50, trabalha mais

especificamente com a diferença entre o som sonoro do /d/ e o som surdo do /t/, para tal, a 1ª atividade pede que sejam formadas as famílias silábicas de cada letra -d e -t. As duas atividades seguintes trabalham com palavras que exploram o som do /d/: dia, dado dúvida, dourado, dedão, dominó.

4. Complete o quadro com a "família" do T e a "família" do D. Explore com os alunos algumas palavras que contêm essas sílabas: tapete, telefone, time, tomate, tatu, tucano, leitão, data, idade, iodo, pedido, adubo, dedão.

As letras **t** e **d** podem representar cada uma fonemas distintos, dependendo da variação dialetal em que ocorrem. Há regiões do país em que se diz, por exemplo, [t ia] e [d3ia] e em outras, [tia] e [dia]. Se a variante da turma for a primeira, mostre que o **t** e o **d**, em palavras como *time* e *tênis* e *disco* e *dado* possuem sons diferentes.

	A	E	I	O	U	ÃO
T	TA	TE	TI	TO	TU	TÃO
D	DA	DE	DI	DO	DU	DÃO

5. Encaixe as palavras abaixo nos lugares adequados. Verifique se os alunos são capazes de ler as palavras a seguir.

DOURADO DADO DEDÃO DIA DÚVIDA

Explore com os alunos: dessas palavras, qual delas é a maior, isto é, tem mais letras? Qual delas é a menor, ou seja, tem menos letras?

6. Você sabe o nome deste brinquedo?



Que letras você usaria para escrever o nome dele?
Circule-as e, em seguida, escreva a palavra formada.

T D O A Á B M R I S N G Ó U

DOMINÓ

50

Imagem 24: Estudo da letra /d/ Livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano* (p. 50)

O que nos chama a atenção nessa página para o livro em questão, diferentemente do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*, é a consideração das variantes [d3] e [tj] antes da letra /i/ ou da letra /e/ lida como [i] ou semivogal [j], como em *dia* e *tia*. Nesse sentido, o livro chama atenção ao professor, no próprio corpo da página, destacando que

As letras **t** e **d** podem representar cada uma fonemas distintos, dependendo da variação dialetal em que ocorram. Há regiões do país em que se diz, por exemplo, [tʃia] e [dʒia] e em outras, [tia] e [dia]. Se a variante da turma for a primeira, mostre que o **t** e o **d** em palavras como *time* e *tênis* e *disco* e *dado*¹⁷⁸ possuem sons diferentes (A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA - 1º ANO, 2009, p. 50).

Logo, observamos, por parte do livro em questão, além de um conhecimento linguístico não demonstrado pelo outro livro analisado (a alofonia¹⁷⁹), uma preocupação com a com o dialeto e /ou variante linguística falada pela criança, uma vez que a ocorrência de um alofone (ou variante) é previsível pelo contexto linguístico, como em [tʃ] ocorre antes de [i] e suas variantes (alofones) e [t] ocorre nos demais ambientes, mas também é determinado pelo dialeto usado pelo aluno, como: [tʃia] no Espírito Santo e [tia] na Paraíba. Assim, percebemos, tanto pelas proposições ao longo das atividades propostas quanto por aquelas contidas no apêndice “Assessoria Pedagógica”, uma maior *adequação* do livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano* quanto às questões que tangem à Linguística, mais precisamente à Fonética e à Fonologia, que podem influenciar na alfabetização.

Essa adequação também pode ser observada no Sumário desse livro (Quadro 5), ao visualizarmos que as primeiras letras trazidas para estudo correspondem aos pares de consoantes oclusivas surdas e sonoras: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ e após as fricativas /v/ e /f/, pois entendemos que essas letras trabalhadas umas após as outras foram trazidas intencionalmente, mesmo que não encontremos esse aspecto claramente mencionado ao professor, para que o aluno possa perceber a diferença em seus sons, uma vez que o livro sempre pede que o aluno oralize os textos ou as palavras destacadas em cada texto.

Ao encontro dessa perspectiva, segundo Cagliari (1992, p. 62), “o que parece ser um problema terrível na escola, a julgar pelo que se vê nos livros e discussões com professores, é o fato de algumas crianças não distinguirem sons surdos de sonoros [...] e, em consequência, confundirem também a sua escrita”. O autor considera, ainda, que um trabalho do ponto de vista da fala e não somente da escrita, visando a esses sons, poderia contribuir de forma muito mais significativa para a *suplantação*

¹⁷⁸ Grifos da autora.

¹⁷⁹ Como explicitado em seção anterior, a alofonia constitui a variante fonética de um fonema, que pode ser distinguida pelo contexto linguístico ou não.

dessa dificuldade pelo estudante. Ao encontro dessa mesma perspectiva, segundo o autor, outros aspectos, como a consideração das vogais orais (abertas e fechadas) e as nasais, entre outros, seriam mais bem compreendidos mediante explicações da Fonética.

A última página dessa unidade corresponde à seção “Produção Escrita”, assim como em todas as demais unidades do livro em análise. Na página que enfocamos (p. 50), o livro propõe a produção de uma lista de compras; *gênero textual* que já foi trabalhado anteriormente na página 49.

PRODUÇÃO ESCRITA

Vamos produzir uma lista de compras? Você e seus colegas falarão à professora o nome de coisas que compramos no supermercado. Ela escreverá no quadro o que a turma disser. Depois, todos copiam a lista formada.

Antes de grafar as palavras sugeridas pelos alunos, peça a eles que, em duplas, escrevam, com as letras móveis, as palavras que disseram.

Em sua casa, mostre a lista para a pessoa que geralmente faz as compras. Peça a essa pessoa que assinale na lista o que ela costuma comprar.

51

Imagem 25: Estudo da letra /d/ - Seção Produção Escrita - Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 51)

Destacamos que a proposição da escrita de uma lista de compras é feita ao aluno sem um cuidado específico com as condições de produção desse gênero discursivo: Para quê e para quem escreverei a lista? O que escreverei na lista tendo em vista o que desejarei comer? Como um doce, por exemplo, já que o texto inicial da unidade se refere ao “doce de batata-doce”. A proposição do livro ao professor é que os alunos utilizem, em duplas, o alfabeto móvel para escrever as palavras da lista de compras. Logo, mesmo com os avanços apresentados quanto aos *aspectos linguísticos* relativos ao trabalho com as relações sons e letras e letras e sons, constatamos que estes são ainda enfocados no livro em análise no nível da palavra e da sílaba, mesmo sendo cada unidade iniciada por um texto, desconsiderando, dessa forma, a interação e interlocução com o *gênero textual* focado. Nesse sentido, entendemos que uma abordagem da língua que vá ao encontro dos princípios explicitados pela Fonética e pela Fonologia é de importância significativa para o seu enfoque. No entanto, enfatizamos, novamente, que esses conhecimentos não se esgotam em si mesmos, pois se torna necessário *significar* a linguagem e, para tal, imprescindível se faz voltar à questão de como o texto é tratado no livro analisado e, conseqüentemente, como o enunciado e/ou gêneros discursivos são entendidos pelos autores dos livros didáticos, pois, como nos explicita Bakhtin (2003, p. 323), “quando o enunciado é tomado para fins de análise linguística, sua natureza dialógica é repensada, é tomada no sistema da língua (como sua realização) e não no grande diálogo da comunicação discursiva”.

Ao correlacionarmos o que nos explicita Bakhtin com a análise até aqui *empreendida*, parece-nos que os livros didáticos tomados acabam por inverter a ordem enfocada por esse autor (1992, p. 124) relativa ao percurso metodológico para o estudo da língua, sobre o qual nos reportamos em seção anterior, pois o que nos aparenta é que, primeiramente, se tomam para exame as formas da língua, para, ao final (quando feito), tomá-las como formas de interação verbal integrantes ao contexto em que se efetivam.

Portanto, por meio do Quadro 5 e da análise de algumas unidades dos livros por nós tomados, trouxemos a abordagem das relações sons e letras e letras e sons do que chamamos de *Primeiros Textos* dos Livros *A Escola é nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* e *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística –*

1º ano, os quais têm em comum o enfoque de uma letra tomada como em relação de biunivocidade na relação som e letra. Seguimos a análise, por meio do Quadro 6, do que chamamos de *Textos Finais* dos citados livros, do 1º ano, juntamente com os gêneros discursivos aos quais pertencem, suas respectivas páginas e apresentação da relação som e letra e letra e som a ser enfocada.

Ao observarmos, no Quadro 6, os textos apresentados e o estudo que os livros propõem a partir deles, constatamos que estes passam a focar as relações entre sons e letras e letras e sons de não-biunivocidade, quando não há uma relação de uma letra para um som e de um som para uma letra; as quais entendemos que são consideradas pelas autoras de maior dificuldade de aprendizagem pelo estudante.

LIVROS <i>A ESCOLA É NOSSA</i> – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA e <i>PORTA ABERTA</i> – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA – 1º ANO			
SUMÁRIOS – TEXTOS FINAIS - RELAÇÕES SONS E LETRAS E LETRAS E SONS NÃO BIUNÍVOCAS			
LIVRO <i>A ESCOLA É NOSSA</i> TEXTOS	UNIDADE LINGUÍSTICA ENFOCADA	LIVRO <i>PORTA ABERTA</i> TEXTOS	UNIDADE LINGUÍSTICA ENFOCADA
Saci-Pererê (verbete literário) p. 114	Estudo do som da letra –c (inicial): ce e ci.	Eu sou o pirata (Trecho de música) p. 166	Estudo do som da letra –r intervocálica – brando
O Peru da peruca (conto) p. 120	Estudo do som da letra –r intervocálica	Dia de Feira - (Trecho de poema) p. 170	Estudo do som da letra –r intervocálica: -rr
Macarrão Gostosura (rótulo) p. 126	Estudo do som da letra –r intervocálica: -rr.	A lagarta - (Trecho de poema) p. 174	Estudo do som da letra –r (final de sílaba): ar...
Dinossauro (capa de vídeo) p.130	Estudo do som da letra –s intervocálica: -ss.	O caramujo - (Trecho de poema) p. 180	Estudo do som da letra --s intervocálica – brando
A loja da dona Raposa (conto) p.134	Estudo do som da letra -s intervocálico - brando	Anúncio de zoológico - (Trecho de poema) p. 186	Estudo do som da letra –s intervocálica: -ss.
Declaração Universal dos Direitos da Criança (direitos) p. 138	Estudo do som da letra –c com a notação léxica cedilha (ç)	Todo dia... (Trecho de poema) p. 190	Estudo do som da letra –s (final de sílaba): as...

Girassóis (tela) p.142	Estudo do som da letra –g com som da letra –j: ge e gi.	Nesta rua, nesta rua tem um bosque... (Trecho de cantiga do folclore) p. 194	Estudo das vogais com –n final: an...
A lebre e a tartauga (fábula) p 146	Estudo do som da letra –r em final de sílaba: ar...	A joaninha... (Trecho de poema) p. 198	Estudo das vogais com -m final: am...
Chico Bento (tirinha) p. 152	Estudo do som da letra –s em final de sílaba: as...	Há hora pra tudo, dizem (Trecho de poema) p. 204	Estudo da letra –h (sem som)
Golfinho salva-vidas (notícia) p. 156	Estudo do som das vogais -l final de sílaba: al...	Era uma galinha cor-de-rosa (Poema) p. 206	Estudo do dígrafo –nh
O elefantinho (poema) p. 160	Estudo do som das vogais com -m e -n final: am, an	O meu chapéu (Cantiga do folclore) p. 212	Estudo do dígrafo –ch
Todos nós somos pedestres (cartaz) p. 164	Estudo do som das vogais precedida da consoante: - z: - az...	Quero que você me diga... (Trava-línguas – folclore) p. 216	Estudo do dígrafo –lh
Hortelão (poema) p. 168	Estudo da letra –h (sem som)	O cravo brigou com a rosa (Trecho de cantiga do folclore) p. 222	Estudo do som da letra –r no meio de sílabas: cra, dra, fra...
O coelho (canção popular) p. 174	Estudo do dígrafo -lh	É nos dias de festa (Trecho de poema) p. 228	Estudo do som da letra –g (som de –j): ge e gi.
Chapeuzinho Vermelho (conto popular) p. 178	Estudo do dígrafo -ch.	Aposto que você já viu... (Trecho de texto informativo) p. 232	Estudo do som da letra –c com som da letra –s (inicial): ce e ci.
A galinhazinha vermelha (conto popular) p. 186	Estudo do dígrafo -nh.	Com inveja das crianças... (Trecho de poema) p. 236	Estudo do som das vogais com –l final: al...
Gatos velozes (artigo informativo) p. 192	Estudo dos dígrafos -gue e -gui e -gu seguido de –a	Periquito maracanã (Cantiga) p. 240	Estudo dos dígrafos -que e –qui.
O Menino Maluquinho (novela) p. 196	Estudo dos dígrafos -que e -qui e -qu seguido de –a	Presentes do quati (Trecho de poema) p. 244	Estudo do som das letras –qu seguidas de –a: -qua.
Brigadeiro (receita culinária) p. 202	Estudo do som da letra –r no meio de sílabas: cra, dra, fra...	Foi na loja do mestre André (Cantiga do folclore) p. 246	Estudo do som das consoantes seguidas da letra –l: blo, fla, pla...
Vende-se (anúncio)	Estudo do som das consoantes	Caranguejo não é peixe... (Cantiga do	Estudo dos dígrafos -gue e

classificado) p. 206	seguidas da letra -l: blo, fla, pla...	folclore) p. 250	-gui.
		Água... (Trecho de texto informativo) p. 252	Estudo do som de -gu com a vogal -a: -gua.
		Quando a onça-pintada... (Trecho de poema) p. 256	Estudo do som da letra -c com a notação léxica cedilha (ç)
		Um, dois... (dez) (Cantiga) p. 260	Estudo das vogais precedida da consoante - z: -az...

Quadro 6: Sumários – Textos Finais e Relações sons e letras e letras e sons não biunívocas
Livros *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística e *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística - 1º ano

Ao observarmos o Quadro 6, constatamos uma semelhança significativa entre as relações sons e letras e letras e sons enfocadas nos livros em análise, diferindo entre eles a ordem em que estas aparecem e duas delas acabam por estar absorvidas em outras. Dessa forma, no livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano, duas relações aparecem a mais pelo fato de no livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística, o estudo do som das vogais nasalizadas pelas -m e -n em final de sílaba ser apresentado juntamente; e o estudo do som de -gu e -qu juntamente à vogal -a: ser focado na última atividade em conjunto com o estudo dos dígrafos -gue e -gui. Assim entendemos que os livros pretendem enfatizar um trabalho com as chamadas *relações regulares contextuais*, ou seja, com as *correspondências determinadas pela posição* no que diz respeito às relações entre sons e letras e letras e sons, ou ainda, como explicita Lemle (1989, p 17), quando não existe um casamento monogâmico entre sons e letras.

Assim, o livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano, por meio do trecho da música “Eu sou pirata” mais precisamente com a palavra “pirata”, propõe o estudo do som da letra -r intervocálica. O livro pretende mostrar ao aluno que o som da letra -r difere de acordo com a sua posição na palavra/sílaba e, nesse caso (intervocálico) tem o som brando.

Para o professor, o livro enfatiza que ele deve ler em voz alta a palavra “pirata”, após a leitura, escrever no quadro as palavras “pirata” e “rato” e refletir com os alunos

sobre os diferentes sons da letra –r nessas palavras. Após essa reflexão, o livro dá o comando para o professor para que “[...] informe-lhes que na palavra **pirata**¹⁸⁰ o r está entre duas vogais e tem som brando” (PORTA ABERTA, - *LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA* - 1º ano, 2009, p. 167). Logo, a reflexão é conduzida pelo professor e é este quem explicita a regra (tipo) das relações sons e letras e letras e sons que é estabelecida, tirando do aluno a possibilidade de sistematizá-la.

Por meio das unidades seguintes, com o estudo do –r intervocálico com som forte - rr); e do –r em final de sílaba: ar, er, ir, or, ur, o livro parece pretender o início de um trabalho sistemático com as relações sons e letras e letras e sons determinadas pelo contexto (posição), porém sem determinar se são correspondências em que uma letra representa diferentes sons (relação letra e som) ou um som representado por diferentes letras (relação som e letra).

Ao examinarmos o apêndice “Anotações do professor”, encontramos os seguintes apontamentos que entendemos se referirem a conhecimentos acerca de nosso sistema de escrita e, também, ao trabalho com as relações sons e letras e letras e sons:

- a escrita, via de regra, é da esquerda para a direita;
- as palavras são formadas por letras;
- as palavras podem ser divididas em sílabas;
- as sílabas podem ter diferentes combinações;
- todas as sílabas contêm vogal;
- **pode-se representar um mesmo fonema usando letras diferentes;**
- **uma mesma letra pode representar fonemas diferentes**¹⁸¹ (PORTA ABERTA – *LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA*, 2009, 1º ano, p.7).

O livro em análise traz os apontamentos anteriores, porém não indica para tais uma orientação metodológica de como trabalhá-los com o aluno. Ressaltamos, também, que, apesar de destacar o trabalho com a linguagem oral, não há indicação nem para o aluno como para o professor de um trabalho sistemático acerca da relação oral e escrito tampouco com as variedades linguísticas, quando do enfoque das relações entre sons e letras apresentadas.

¹⁸⁰ Grifo das autoras.

¹⁸¹ Grifos nossos.

Traremos a unidade desse mesmo livro didático que busca focar a letra -s no final de sílaba, iniciando com -es, por meio de palavra *escola* (p. 191), para melhor explicitarmos o tratamento dado às *regularidades linguísticas contextuais*, no que diz respeito ao enfoque das relações sons e letras e letras e sons. É usado um trecho de um poema para iniciar a unidade, com foco na palavra *escola*. Após dois questionamentos sobre o poema, os quais o livro pede que sejam respondidos oralmente, é dado o comando para que o aluno sublinhe no texto a palavra *escola*. Logo, mais uma vez, constatamos o uso do texto como pretexto para o enfoque de unidades linguísticas, sem um mínimo tratamento discursivo dado a este. Torna-se importante ressaltar, ainda, a pobreza estética do poema trazido pelo livro didático em questão, o que nos leva a problematizar que não apenas o texto literário é tomado como pretexto para o ensino das unidades menores da língua, como também a própria forma literária passa a ser pretexto de si mesma.

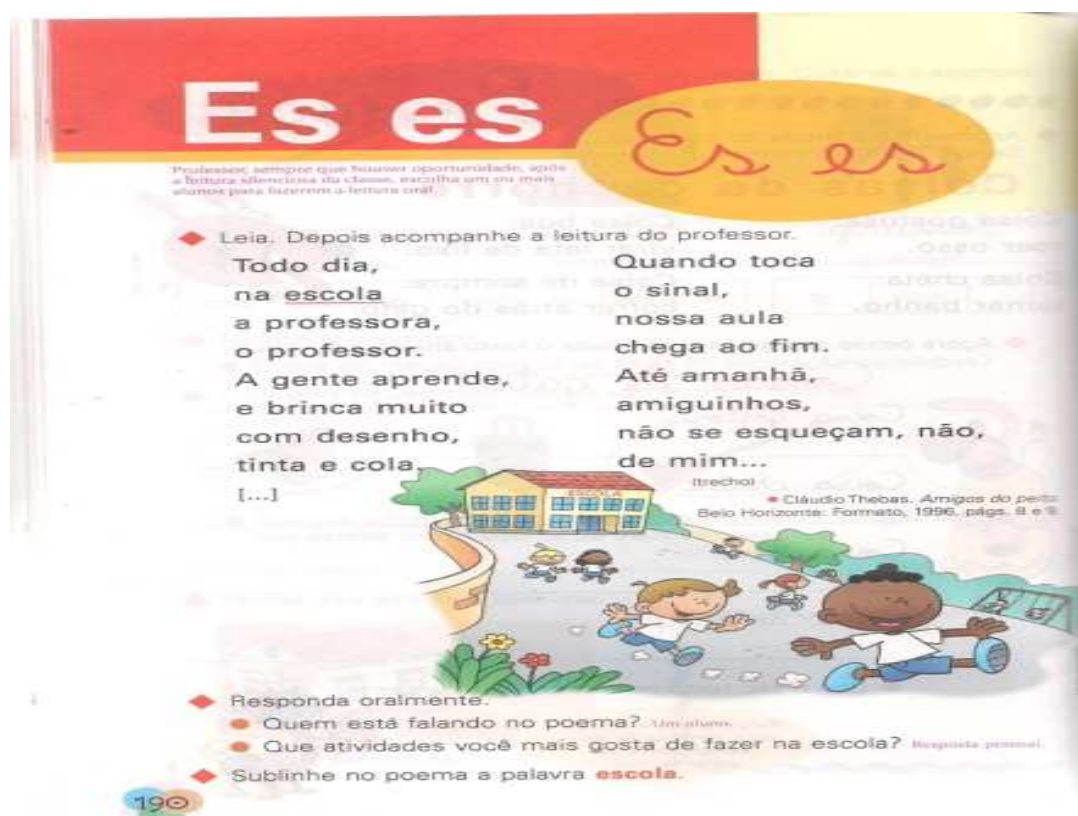


Imagem 26: Estudo da letra -s em final de sílaba – Livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 190).

Na página seguinte (p. 191), o livro busca o trabalho com outras palavras que contêm as sílabas -as, -es, -is, -os, -us, pedindo ao aluno que as leia e após as copie com letra cursiva. Com a 2ª atividade, o livro tem como objetivo “[...] dirigir o olhar dos alunos para o interior das palavras de forma que percebam que o

acréscimo da letra –s muda a palavra [...]” Com esse intuito, o livro trabalha com a comparação e, após, escrita de palavras como “pote-poste”. Quanto a um enfoque semântico, ou seja, quanto à mudança de sentido das palavras pelo acréscimo ou supressão do -s, o livro aponta ao professor que “[...] não deixe de explorar o significado delas” (PORTA ABERTA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA, 2009, 1º ano, p. 191).

◆ Leia e copie.

ESCOLA escola

escola

◆ Leia as palavras. Depois copie-as nos lugares indicados.

disco cuspe rosto MÁSCARA
PASTA gostoso escuro
lápis musgo ESCOLA

as	es	is
máscara	escola	lápis
pasta	escuro	disco
os	us	
rosto	cuspe	
gostoso	musgo	

Professora, o objetivo da atividade é dirigir o olhar dos alunos para o interior das palavras de forma que percebam que o acréscimo da letra s muda a palavra. Depois de os alunos realizarem a atividade, peça-lhes que pintem com lápis de cor amarela a letra que mudou as palavras. Não deixe de explorar o significado delas.

◆ Copie o nome das figuras.

			
lema lesma	pote poste	ano asno	gota gosta
lesma	poste	asno	gota

191

Imagem 27: Estudo da letra –s em final de sílaba – Livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 191)

Dando continuidade ao trabalho com o som da letra -s em final de sílaba, o livro, na página 192, propõe a escrita de palavras a partir de suas sílabas colocadas fora de ordem. Com a seção “Produção”, o livro volta ao tema do poema e propõem aos alunos que listem ações que os mesmos possam fazer para manter a escola em

“boas condições”, completando a listagem já iniciada nessa seção. Todavia, como é proposto que o professor atue como escriba, registrando os combinados na lousa, a escrita não é, ainda, totalmente assumida como de autonomia do aluno. Não obstante entendermos a importância desse *tipo* de mediação pelo professor no início da aprendizagem da escrita pela criança, inferimos que não há, necessariamente, por parte do livro, uma credibilidade no potencial de escrita dos estudantes.

◆ Junte os quadrinhos da mesma cor e descubra nomes de animais. Observe o exemplo.

la	es	ca	les
cor	gos	cas	ves
pi	ão	ta	pa
mos	ca	vel	ma

■ lagosta
 ■ escorpião
 ■ mosca
 ■ cascavel
 ■ lesma
 ■ vespa

Produção

◆ Manter a escola limpa e em boas condições é responsabilidade de todos: dos funcionários, dos professores, do diretor e também dos alunos.

- Responda oralmente.

O que os alunos devem fazer para ajudar a manter a escola em boas condições?

◆ Leia a lista abaixo e complete-a. O professor vai registrar na lousa as sugestões da turma. Depois copie.

- Jogar lixo na lixeira.
- Não rabiscar as paredes.
- Não estragar as carteiras.

Professora, os alunos iniciaram a produção, realizando um debate cujos argumentos têm por objetivo definir que atitudes consideram importantes para preservar a escola em boas condições. Sua participação será fundamental no sucesso desta atividade. Lembra os alunos das regras para realizar um bom debate: falar um por vez; ouvir o colega com atenção e respeito à opinião do outro; estimular os a dar seus depoimentos. A cada manifestação, abra espaço para que a turma acrescenta, modifique ou especifique com o que foi dito. Assuma o papel de moderador, buscando consenso nas ideias expostas. Em seguida, ajude-os a transformar a situação exposta em regra curta e clara. Por fim, seja o escriba da turma e registre os combinados na lousa. No papel de escriba, você os ajudará a diferenciar entre dizer e fazer para ser escrito, a construir a extensão da emissão ditada, a repetir de forma lística, a recuperar a ordem sequencial da emissão, a diferenciar entre o que já trabalharam e o que ainda falta comunicar. Chuça as propostas e registre aquelas que o grupo achar mais adequadas.

Imagem 28: Estudo da letra –s em final de sílaba – Seção “Produção” – Livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 192)

A seguir, na página 193, é proposto aos alunos que elaborem cartazes com as ações listadas para que sejam afixados em locais da escola. O livro busca trabalhar com o *gênero textual* cartaz, atentando para as frases de efeito e ilustrações atraentes. É percebido um esforço quanto à proposição de uma situação de produção, com interlocutor e sentido para a escrita. Nesse momento, apesar de já terem feito um exercício de escrita semelhante na atividade anterior, o livro parece

iniciar uma aposta na capacidade de escrita do aluno, entretanto, no sentido da correção ortográfica, o livro, na página 193, orienta o professor que “[...] peça aos alunos que escrevam o rascunho dando espaço entre as linhas. Esse procedimento faz com que possam fazer as correções sem que seja preciso passar o texto a limpo”.

Podemos inferir, por meio dessa orientação ao professor, uma maior ênfase do livro na ortografia do texto, sem que tenha havido anteriormente uma devida sistematização da regra da relação som e letra em enfoque, bem como uma reflexão acerca das variedades linguísticas e da *relação oral e escrito*, quando da possibilidade da troca da escrita de palavras como /escola/ por [iscola]. Finalmente, o livro em análise faz questão de frisar a necessidade da correção, enfocando que os cartazes, por estarem “espalhados” pela escola, “terão vários leitores” (PORTA ABERTA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA- 1º ano, 2009, p. 193).

◆ **Você e seus colegas vão participar da campanha **TODOS POR UMA ESCOLA MELHOR!****

Junte-se a um ou mais colegas e elaborem cartazes com o objetivo de incentivar todos que usam a escola a ajudar a conservá-la.

Lembre-se de que os cartazes devem ter ilustrações atraentes, frases curtas e serem escritos com letras grandes, viu?

Professora, planejar a produção de um texto é um conteúdo que deve ser ensinado para os alunos. É fundamental definir o propósito (que função terá o texto e qual o objetivo) e a quem se destina. O planejamento deve centrar-se no que escrever e de que forma, ter algo para dizer e ideias de como fazê-lo. Peça aos alunos que escrevam o rascunho dando espaço entre as linhas. Esse procedimento faz com que possam fazer as correções sem que seja preciso passar o texto a limpo, várias vezes. Antes de passarem o texto a limpo, aponte as mudanças que podem ser feitas para deixar o trabalho ainda melhor. Afinal, os cartazes terão várias leituras.

Façam primeiro um rascunho e mostrem o trabalho para o professor. Ele poderá dar dicas para deixá-lo ainda melhor.

Os cartazes abaixo foram feitos por alunos que participaram de uma atividade semelhante.

A

DEPOIS DE USAR,
GUARDE OS JOGOS
E OS BRINQUEDOS,
CADA UM NO SEU LUGAR.

B

LIXEIRA

LUGAR DE
LIXO É NA LIXEIRA

C

NÃO ARRANQUE AS
FLORES DO JARDIM.
CUIDE DELAS!

Converse com os alunos sobre a importância de combinarem o que a comissão irá dizer e como falar de forma a convencer a Direção ou a Coordenação sobre a relevância de os trabalhos da turma serem vistos por todos que usam a escola. Conclua a discussão de forma a chamar a atenção dos alunos para o fato de ser fundamental a linguagem estar adequada à pessoa a quem se dirige e à situação. Queremos que os alunos percebam que, sabendo adequar a linguagem a diferentes situações comunicativas, terão mais chances de êxito.

193

Imagem 29: Estudo da letra –s em final de sílaba – Produção de cartazes - Livro Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística - 1º ano (p. 193)

Em comparação às atividades do Livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano* apresentadas, traremos o enfoque do estudo do som da letra – intervocálica apresentada pelo livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano*, iniciado pelo conto “O peru de peruca” de Sônia Junqueira. Após ser pedido à professora que leia o texto para os estudantes e, posteriormente, divida-o em partes para que os alunos se revezem na leitura, é proposto, ao fim da página, que o conto seja dramatizado pelas crianças.

UNIDADE
18

PERU


Relembre os alunos de outros personagens animais sobre os quais leram nas Unidades anteriores: jabuti sabido, macaco metido, gato Guto, pato Pito, entre outros.

Neste livro, você conheceu o pato pateta e o galo aluado. O que acha de conhecer agora outro bicho bem interessante?

Leia o texto para as crianças e, depois, peça que tentem lê-lo em voz alta. Divida o texto em partes, de modo que vários alunos se revezem na leitura.

O peru de peruca

O peru mora no mato. O nome dele é Ari.
 Ari pega uma vareta.
 Ele cutuca o buraco do toco.
 Ele tira de lá uma peruca.
 A peruca é amarela.
 Ari bota a peruca.
 A peruca tapa a cabeça do Ari.
 Ari vai para o buraco do toco.
 A coruja Vera vê a figura de peruca no toco.
 Ela pula de medo.
 Vera fala para a arara Mara:
 — É uma fera perigosa!
 Mara foge da fera.




120

Imagem 30: Texto “O peru de peruca” - Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 120)

O urubu Xerife aparece.
 Ele vê a fera no buraco do toco.
 Xerife é corajoso. Ele fala:
 — Perigosa nada! Eu mato a fera!
 Ele vai até o toco.
 A fera perigosa pula para fora:
 — Uuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuu!
 A fera bate a asa.
 A fera agita o rabo.
 A fera vira e revira a cabeça.
 Xerife fala:
 — Acuda! A fera é perigosa! É uma fera furiosa!
 Aí, Ari tira a peruca. Ele dá risada.
 Vera dá risada.
 Xerife ri amarelo.
 Mara ri. Ela fala:
 — Era fera nada! Era o amigo Ari de peruca!

O peru de peruca, de Sonia Junqueira.
 São Paulo: Ática, 1994.



A turma pode dramatizar a história lida. Sua professora vai ajudar vocês a se prepararem para esta atividade.

Representações de como auxiliar as crianças nesta atividade na Assessoria Pedagógica, no tópico *Atividades específicas*.


121

Imagem 31: Texto “O peru de peruca” - Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 121)

Na página seguinte (122), após alguns questionamentos acerca do texto, facilmente encontrados em sua superfície¹⁸² linguística, são iniciadas atividades relativas ao som do [r] entre vogais. Como no texto lido há diversas palavras que apresentam

¹⁸² Estamos chamando de superfície linguística, o que Bakhtin (1992) denominou de *estilo*, que são elementos composicionais de formulação da *seqüência lingüística* e podem referir-se a qualquer plano da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) ou nível (lexical, frasal, textual). Já a materialidade do texto pode ser definida, de maneira geral, como o espaço-objeto que porta o texto, em que o texto ganha materialidade — *um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base do gênero materializado como texto* (MARCUSCHI, 2004).

essa relação contextual, o livro se vale destas para iniciar a reflexão contextual proposta na unidade.

 **Vamos conversar**

Veja sugestões de resposta na **Assessoria Pedagógica**, no *Anexo de respostas*.


- Onde mora o peru?
- Por que você acha que Ari decidiu assustar os amigos?
- Por que Vera teve medo?
- Você sabe o que quer dizer rir amarelo?
- Por que Xerife riu amarelo?
- O que você achou do final da história?
- Você já levou algum susto? Conte como foi.

ATIVIDADES

1. Escreva como se chamam os personagens da história.

peru _____	Ari _____	coruja _____	Vera _____
arara _____	Mara _____	urubu _____	Xerife _____

Explique aos alunos que, para escrever o nome de chamamento de pessoas, personagens etc. (nome próprio) usamos a letra maiúscula.
2. Escreva no balão o que a coruja Vera falou para a arara Mara.



Banco de imagens da Editora
3. Pinte, no texto, a palavra que representa o barulho feito por Ari para assustar os amigos. *A palavra está destacada no texto.*

122

Imagem 32: Estudo do texto “O peru de peruca” - Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 122)

Na página seguinte (123), o livro já se utiliza de outras palavras para além daquelas que aparecem no texto inicial para levar o aluno a entender que a letra /r/ aparecendo entre vogais tem som brando. A última atividade dessa página busca explorar o som do [r] iniciando palavras – forte – e entre vogais – brando. Todavia, o livro em análise traz um diferencial em relação ao outro livro analisado ao considerar a variante linguística dos alunos e perceber a necessidade do enfoque da *relação oral e escrito*, uma vez que faz a proposição ao professor de analisar com a turma como esses sons são pronunciados. Nesse sentido, ao professor é orientado que

Explore com os alunos o tipo de som do r em cada caso de modo a combinar com a turma qual é o som “forte” e qual é o som “fraco”. Analise os sons, mostrando a posição da língua e dos lábios em cada fonema. Considere a variante linguística da turma. Em algumas o rr e o r inicial¹⁸³ têm som vibrante, noutras, som fricativo, noutras ainda som tepe (A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA – 1º ANO, 2009, p. 123).

4. Na palavra a seguir, há outra palavra “escondida”.
Encontre-a e pinte-a com lápis de cor.

PERUCA

Encontre e pinte outras palavras “escondidas” nas palavras abaixo. Depois, re-escreva as palavras que você descobriu.

CAMPEÃO	COLCHÃO	GALINHA
PEÃO	CHÃO	LINHA
LUVA	CARROSSEL	TATURANA
UVA	CARRO	TATU, ANA

5. Leia em voz alta as palavras abaixo.

PERIGO VARETA BURACO FERA

Circule a letra que vem antes e a que vem depois do r.
O r está entre vogais ou consoantes?

O r está entre vogais.

Como é o som do r nas palavras PERIGO, VARETA, BURACO e FERA? Assinale.

“forte” “fraco”

Leia em voz alta as palavras seguintes.

PERU RISADA

Circule nelas a letra r.

Nessas palavras, o som do r é:

igual diferente

Por meio dessas reflexões, espera-se que os alunos compreendam que o r usado entre vogais representa um determinado som (fonema /r/); quando aparece no início de palavras, essa letra representa outro som (fonema /R/).

123

Imagem 33: Estudo do r (entre vogais) - Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 123)

Nessa perspectiva, constatamos, novamente, que o livro avança quanto aos conhecimentos linguísticos no enfoque das relações sons e letras e letras e sons, principalmente quando traz para a sala de aula a variação linguística e sua consideração, pois de nada adiantaria oralizar com os alunos as palavras e tratá-las como corretas a partir da escrita, desconsiderando o modo como são pronunciadas

¹⁸³ Grifos da autora.

por eles e sua comunidade linguística, uma vez que essa desconsideração levaria a treinos fonêmicos e à perspectiva de que a escrita é a representação exata da fala. Sobre essa questão, Cagliari (1998, p. 191) explicita que “todo falante nativo fala de acordo com a variedade linguística estabelecida na comunidade em que cresceu e viveu. Porém, como a língua portuguesa, como um todo, é falada em muitos lugares, apresenta variedades, firmando-se em dialetos. [...]”. Nessa perspectiva, o autor afirma que

Os professores que trabalham com as cartilhas têm uma visão tão errada de como a fala, a escrita e a leitura funcionam, que acabam ficando desesperados quando encontram um aluno que é falante de um dialeto muito diferente do dialeto padrão. Entendem que o aluno precisa, sempre, aprender a falar primeiro para então aprender a ler e, sobretudo, a escrever (CAGLIARI, 1998, p. 192-193).

Acerca do posicionamento do professor perante a variedade linguística do aluno e relativamente ao preconceito linguístico existente em nossa sociedade, o mesmo autor faz considerações importantes, no sentido de que

O homem vive em sociedade e, por isso mesmo, rodeado de preconceitos. Sempre alguém quer prevalecer sobre os demais, levar vantagem, destruindo como pode, seus concorrentes. Por essas razões, formam-se as classes sociais. Esses grupos passam a ter um modo de vida diferente e, depois de muito tempo, um dialeto próprio. As diferenças linguísticas passam, então, a fazer parte daqueles elementos marcadores das diferenças sociais e, conseqüentemente, da manifestação dos preconceitos. Na prática, a linguagem acaba sendo apenas uma maneira conveniente de a sociedade disfarçar sua intolerância para com os menos favorecidos econômica e culturalmente. Desse modo, passa-se a crer que a fala dos pobres é errada, ilógica e sem elegância. A escola precisa analisar esses fatos com os alunos, explicando o que significam, e não ser mera reprodutora desses preconceitos. A escola deve respeitar todos os dialetos e inculcar nos alunos o respeito ao indivíduo (CAGLIARI, 1998, p. 195).

Entendemos que a longa citação de Cagliari se fez importante devido à *imperiosa* necessidade da consideração das variedades linguísticas e dialetais dos alunos por parte dos professores e da escola como um todo, tanto quando da aprendizagem inicial da leitura e da escrita quanto dos anos posteriores de escolarização, pois, sem essa compreensão, um estudo das relações sons e letras e letras e sons, bem como das demais questões que tangem à ortografia da língua portuguesa, torna-se dificultoso para esses estudantes, bem como não significativa, uma vez que acaba por desconsiderar e desqualificar a maneira como esses estudantes e sua comunidade falam.

Todavia, nas páginas seguintes, a reflexão acerca das variedades linguísticas e dialetais parece cessar, e o estudante é levado a refletir acerca dos sons do /r/ forte e brando, dividindo palavras em listas e, após, associando nomes às qualidades (substantivos e adjetivos) para formarem pares com palavras. Na página que segue (125), as estruturas silábicas são enfocadas quando é pedido aos alunos que dividam as palavras em sílabas e circulem em cada uma delas aquelas que formam a palavra *peruca*. Logo, vemos que a unidade em análise partiu do texto, praticamente inexplorado, foi à palavra, desta à letra e voltando à palavra, recorreu à sílaba para o enfoque da relação som e letra e letra e som desejada.

6. Organize as palavras abaixo em grupos, conforme a posição do r na palavra.

peru	risada	rugido	peruca
curioso	rato	riacho	gorila
cadeira	roda	xarope	redondo

MEIO DA PALAVRA
peru
peruca
curioso
gorila
cadeira
xarope

INÍCIO DA PALAVRA
risada
rugido
rato
riacho
roda
redondo


7. Ligue os nomes às qualidades e escreva a expressão formada.


amora	duro	Caroço duro
caroço	corada	Garota corada
buraco	madura	Amora madura
garota	colorida	Arara colorida
arara	perigoso	Pirata perigoso
pirata	escuro	Buraco escuro


124 Aceite as respostas das crianças, mesmo que sejam inusitadas (por exemplo: amora corada / garota madura). As respostas indicadas são as mais prováveis, porém há outras possibilidades de combinações.

Imagem 34: Estudo do r (entre vogais) – Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 124)


3. Separe as palavras em sílabas. Depois, junte as que estão nos quadradinhos verdes e forme uma palavra que você conheceu nesta Unidade.

PERERECA 

PIRULITO 

JACARÉ 

PERUCA

 **PRODUÇÃO ESCRITA**

Todos nós sentimos medo de alguma coisa: fantasma, escuro, injeção, não passar de ano na escola, ficar sem nossa família, pegar piolho...

Pense em algo de que você tem medo. Escreva.

Eu tenho medo de _____

Junto com a professora e seus colegas, organize um painel com os medos da turma. O título pode ser:

OS MEDOS QUE TEMOS

É importante ouvir o que os alunos têm a dizer a respeito de seus temores. Ajude-os a perceber que é natural sentir medo, porém, não devemos deixar que ele se torne desmedido. Caso perceba que alguma criança apresenta problemas em relação a esse sentimento, converse com a família e providencie ajuda especializada.

125

Imagem 35: Estudo do r (entre vogais) – Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano (p. 125)

Ao final da página 125, o livro parece buscar uma tentativa de volta ao texto, na seção “Produção Escrita” explorando a significação da palavra *medo*, tendo em vista o medo sentido pelos animais na floresta ao visualizarem *o peru de peruca*. Entretanto, essa produção resume-se, como podemos constatar, à escrita de apenas uma(s) palavra(s), pois o livro inicia a frase e o estudante a completa com o nome de algo que lhe transmite medo. Assim, mais uma vez, é negligenciada a possibilidade da reflexão entre som e letra mediada pelo processo de escritura, pois entendemos que a escrita de uma ou algumas palavras, já pré-determinadas, não é bastante no sentido da capacidade de fazer com que os alunos acreditem e se posicionem como escritores, refletindo, assim, sobre os sons a serem transformados

em letras no momento de se *colocarem* por meio da linguagem verbal escrita. Para além do colocado, o livro apresenta uma proposta de produção sem apresentação de gênero discursivo a ser produzido.

Sem pretendermos esgotar uma análise dos livros *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* e *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano – (PNLD 2010 – 2011 – 2012)*, podemos concluir que os livros em análise, não obstante os avanços no campo da Linguística no segundo livro, acabam por despotencializar um trabalho de reflexão acerca das relações sons e letras e letras e sons com os alunos e, nesse sentido, não oportunizam a sistematização das “regras” de funcionamento do sistema de escrita alfabético-ortográfico, tratando essas relações como regras ortográficas já postas, que necessitam ser “incorporadas” pelo aluno, sem a devida reflexão e estudo acerca delas.

Nesse sentido, como já posto, um *devido* enfoque na relação *oral e escrito* e nas variedades linguísticas não é trazido, principalmente, pelo livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística*, sendo que, como enfatizado, o livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* busca esse enfoque, entretanto no nível da palavra, da sílaba e da letra, sem um enfoque contextual acerca dessas variantes e variedades. Logo, ao trazer a palavra e, posteriormente e principalmente, a sílaba como principal unidade linguística a ser enfocada, os livros nos permitem inferir um trabalho semelhante aos dos métodos analíticos, e mesmo que, iniciando cada unidade com um texto e apostando em algumas poucas produções de escrita da criança, em sua maioria de escrita de palavras, esse texto é sempre usado como pretexto para o estudo das unidades linguísticas propostas. Nessa perspectiva, podemos dizer que os livros propõem um trabalho a partir do texto, como já acontecido com diversas cartilhas tradicionais, mas não com textos, buscando uma perspectiva discursiva e contextualizada de alfabetização.

Quanto às irregulares linguísticas, no que tange às relações entre sons e letras e letras e sons, as quais Lemle (1989), denomina de “relações de concorrência”, quando não há uma determinação de uso de letra pela posição, uma vez que pode haver “[...] mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição” (LEMLE, 1989, p. 25), os livros propõem o estudo dessas letras (-z, -x, -ce e -ci, dentre outras),

porém não oportunizam essa reflexão ao aluno, uma vez que trabalham de maneira separada com essas letras e seus sons, como exemplo o -ch e o -x, não propondo atividades em que se possa refletir acerca dessas irregularidades linguísticas.

A partir dessas considerações e buscando outras possibilidades de análise do trabalho e tratamento dado às relações sons e letras e letras e sons nos livros didáticos *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* e *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano – (2010 – 2011 – 2012)*, passamos a uma breve análise dos livros do 2º ano.

6.4 A ORGANIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO 2º ANO: OS SUMÁRIOS E SUAS UNIDADES

Como colocado na subseção anterior, por meio dos sumários é possível visualizar a organização do trabalho com as relações sons e letras e letras e sons propostas pelas autoras. Nesse sentido, traremos os sumários dos livros *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* e *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano*¹⁸⁴ – (2010 – 2011 – 2012) – seguidos do recorte de algumas unidades tendo em vista sua problematização, por meio de breve análise, uma vez que nosso objeto de estudo – as relações sons e letras e letras e sons – é tratado nos referidos livros com enfoque muito semelhante ao dos livros do 1º ano.

Os sumários, agora divididos somente por unidades não mais apresentando os “Conteúdos Introdutórios”, (totalizando 12 unidades no primeiro livro citado e 17 no segundo) nos apontam quais as relações sons e letras e letras e sons serão “privilegiadas”, por meio da seção “Com que letra?”, que aparece nos dois livros. Apresentamos as duas primeiras páginas dos sumários dos livros em análise, primeiramente do livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística*, seguida da apresentação do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística*, ambos do 2º ano, para melhor visualização destes, e as demais páginas desses sumários estão disponibilizadas nos anexos deste estudo:

¹⁸⁴ Ao trazermos os sumários dos livros analisados de forma separada (1º e 2º anos), intencionamos a verificação de aspectos em comum ou diferentes entre eles e, assim, uma análise mais apropriada de cada livro.

SUMÁRIO	
1 COMUNIQUE-SE 9	Interpretação oral 15
Leitura 1 Pictogramas 10	Interpretação escrita 16
Interpretação oral 11	Leitura 3 Placas e cartazes 18
Produção não verbal	Interpretação oral 19
Criar mensagens visuais 12	Produção escrita
Leitura 2 O pirulito	Redigir avisos 20
Eva Furnari 13	Pensando sobre a língua
	Alfabeto 22
2 O NOME QUE A GENTE TEM 29	Leitura 2 Certidão de nascimento 35
Leitura 1 Nomes de gente	Interpretação escrita 36
Geraldo Azevedo e Renato Rocha 30	Pensando sobre a língua
Interpretação escrita 32	Ordem alfabética 37
Produção escrita	Vogais 40
Pesquisa sobre nome 33	Vogais nasais 45
Minhas ideias, nossas ideias 34	Encontros de vogais 47

Imagem 36: Sumário – Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano (1ª página)

<p>3 AMIGOS 49</p> <p>Leitura 1 Menino Maluquinho Ziraldo 50</p> <p>Interpretação escrita 51 As palavras no texto 52</p> <p>Produção escrita Completar história em quadrinhos 53</p> <p>Leitura 2 Capa do livro Amigos do peito 55</p> <p>Interpretação oral 56 Interpretação escrita 56</p>  <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-size: small;">Imagem: Desenvolvimento da escrita</p>	<p>Produção escrita Criar capa de livro 57</p> <p>Pensando sobre a língua Letra de forma e letra cursiva 59</p> <p>Produção não verbal Criar letra fantasia 67</p> <p>Com que letra? Palavras com p e b 68 Palavras com t e d 70 Palavras com f e v 72 Palavras com c e g 74</p>
<p>4 VAMOS TODOS CIRANDAR! 75</p> <p>Leitura 1 O cravo brigou com a rosa Cantiga popular 76</p> <p>Interpretação escrita 77 Comparação entre os textos 78 Minhas ideias, nossas ideias 79</p> <p>Produção escrita Registrar cantiga de roda 80</p>	<p>Leitura 2 Trava-língua e Parlenda 81</p> <p>Interpretação oral 82 Interpretação escrita 82</p> <p>Pensando sobre a língua Junto ou separado? 83</p> <p>Com que letra? A letra c 86 Palavras com c e ç 87</p>  <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-size: small;">Imagem: Desenvolvimento da escrita</p>
<p>5 PARABÉNS PRA VOCÊ... 89</p> <p>Leitura 1 O que Marina quer de aniversário Sérgio Caparelli 90</p> <p>Interpretação escrita 92 Minhas ideias, nossas ideias 93</p> <p>Produção escrita Completar história 94</p> <p>Leitura 2 Convite de aniversário 96</p>	<p>Interpretação escrita 97</p> <p>Produção escrita Escrever convite 98</p> <p>Pensando sobre a língua Sílabas 99</p> <p>Com que letra? A letra g 103</p>  <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-size: small;">Imagem: Desenvolvimento da escrita</p>

Imagem 37: Sumário – Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano (2ª página)

Sumário

Unidade 1

Preparação para a leitura **10**
 Texto: *Nome da gente* (Pedro Bandeira) **11**
 Conversando sobre nomes **11**
 Brincando com nomes **12**
 Dê sua opinião **14**
 Com que letra?: Alfabeto **15**
 Traçando letras **20**
 Só para lembrar: Letra cursiva **22**
 Produção **27**

Unidade 2

Texto: *A minhoca e os passarinhos* (Sylvie Girardet e Puig Rosado) **28**
 Estudo do texto **30**
 Comparando textos **33**
 Com que letra?: Palavras com f e v **34**
 Só para lembrar: Palavras **36**
 Produção **38**
 Estudo da língua: Alfabeto — Vogais e consoantes **40**

Unidade 3

Texto: *Era uma vez um gato xadrez...* (Bia Villela) **42**
 Estudo do texto **43**
 Estudo da língua: Ordem alfabética **46**
 Produção **49**
 Com que letra?: Palavras com t, d e c, g **51**
 Hora da história **53**



Imagem 38: Sumário – Livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano (1ª página)

Unidade 4	
<ul style="list-style-type: none"> Texto: <i>Que mico, Pitico!</i> (Cláudio Fragata) 55 Estudo do texto 57 Comparando textos 59 Estudo da língua: Frase 60 Com que letra?: Palavras com p e b 63 Hora da poesia: <i>Pôr do sol</i> (Neusa Sorrenti) 65 Produção 66 	
Unidade 5	
<ul style="list-style-type: none"> Preparação para a leitura 69 Texto: <i>O que fazer com tantas tábuas?</i> (Maurício de Sousa) 69 Estudo do texto 72 Traçando letras 76 Estudo da língua: Letras maiúsculas e minúsculas 78 Produção 80 Com que letra?: Palavras com gu e qu 82 Hora da história: <i>Meu dente caiu!</i> (Vivina de Assis Viana) 84 	
Unidade 6	
<ul style="list-style-type: none"> Preparação para a leitura 86 Texto: <i>Tem fantasma no porão!</i> (Lilian Sypriano) 87 Estudo do texto 88 Só para lembrar: Bilhete 90 Estudo da língua: Separação de sílabas de palavras em textos 91 Produção 94 Com que letra?: Som nasal 97 	

Imagem 39: Sumário – Livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano (2ª página)

Podemos observar, pela visualização dos Sumários, que os livros iniciam, na 1ª unidade, um trabalho de rememoração de conhecimentos trabalhados nos livros do 1º ano: ideia de símbolo, letras do alfabeto, vogais nasais, encontros vocálicos, dentre outros, partindo, nas unidades seguintes, para um trabalho com algumas relações sons e letras e letras e sons que entendemos que foram trazidas pelas

autoras com o intuito de complementar o trabalho iniciado com os livros do 1º ano. Por meio do Quadro 7 buscaremos dar visibilidade a esses sumários e à seção “Com que letra?” por meio da qual, como dito, são enfocadas, nos dois livros, as relações sons e letras e letras e sons a serem trabalhadas:

LIVROS <i>A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA</i> e <i>PORTA ABERTA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA</i> – 2º ANO SUMÁRIOS E SEÇÃO “COM QUE LETRA?”			
LIVRO <i>A ESCOLA É NOSSA</i> TEXTOS	SEÇÃO “COM QUE LETRA?” (título da seção e relação sons e letras e letras e sons enfocadas)	LIVRO <i>PORTA ABERTA</i> TEXTOS	SEÇÃO “COM QUE LETRA?” (título da seção e relação sons e letras e letras e sons enfocadas)
O Menino Maluquinho (história em quadrinhos / tira – HQ) p. 50- Unidade 3	Palavras com -p e -b; -t e -d; -f e -v; -c e -g; estudo de sons surdos e sonoros	Nome da gente (trecho de poema) p. 11 - Unidade 1	Alfabeto: revisão das letras do alfabeto
O cravo brigou com a rosa (cantiga popular) p. 76- Unidade 4	A letra c – Palavras com -c e -ç: trabalho com palavras com –c com som de [s] e com som de [k] e uso da cedilha em /ça/ e /çu/	A minhoca e o passarinho (trecho de conto) p 28- Unidade 2	Palavras com -f e -v¹⁸⁵: diferenciação dos sons surdo /f/ e sonoro /v/
O que Marina quer de aniversário? (poema) p. 90 – Unidade 5	A letra g: diferenciação do uso do –g antes das vogais –a, -o , -u e antes de –e, -i	Era uma vez um gato xadrez... (poema) p. 42 Unidade 3	Palavras com -t, -d e -c, -g: diferenciação dos sons surdos/ /t/ e /k/ e sonoros /d/ e /g
Meus brinquedos (trecho de texto de enciclopédia) p. 106 Unidade 6	Palavras com sílabas terminadas em -r, -l, -s: trabalho com o som do /r/, /l/ e /s/ em final de sílaba: ar, el, es...	Que mico, Pitico! (conto escrito especialmente para o livro) p. 55- Unidade 4	Palavras com p e b: diferenciação dos sons surdo/ /p/ e sonoro /b/
É segredo (fragmento de conto) p. 130 Unidade 7	Palavras com m e n antes de consoante: trabalho com o som nasalizado das vogais pela letra /m/- (regra de utilização da letra –m antes de –p e –b)	O que fazer com tantas tábuas? (histórias em quadrinho-somente com imagens) p. 69 Unidade 5	Palavras com gu e qu: trabalho com o som das letras /gu/ e /qu/ quando formam dígrafos e quando o /u/ é pronunciado após –a
Cada um do seu jeito (fragmento de texto informativo) p. 146 Unidade 8	Palavras com gu e qu: trabalho com o som das letras /gu/ e /qu/ quando formam dígrafos e quando o /u/ é pronunciado após -a	Tem fantasma no porão! (conto) p. 87 Unidade 6	Som nasal: trabalho com o som nasalizado das vogais por meio das letras –m e –n e por meio do til (–)
O caracol viajante (fragmento de conto) p. 162 Unidade 9	A letra s: trabalho com o som do /s/ regulado pela posição (relações contextuais):–s inicial,	A chuvarada (trecho de poema - sem autoria) p. 100	Palavras com mp, mb e n antes de consoantes: trabalho com o som nasalizado

¹⁸⁵ Colocamos no Quadro 7 o título da seção “Com que letra” de cada unidade, como aparecem nos livros em análise.

	-s entre vogais, -ss entre vogais e -s final de sílaba	Unidade 7	das vogais pela letra /m/- (regra de utilização da letra -m antes de -p e -b)
Você está crescendo (fragmento de texto informativo) p. 176 Unidade 10	A letra h em início de palavras – ch – lh – nh: trabalho com o som do /h/ inicial (mudo) e formando dígrafos com as letras -c, -l e -n	A festa do jabuti (texto escrito especialmente para o livro) p. 115 Unidade 8	Estudo do s: trabalho com o som do /s/ regulado pela posição (relações contextuais): -s inicial, -s entre vogais, -ss entre vogais e -s final de sílaba
Cascão em: Denúncias (histórias em quadrinho / HQ) p. 190 Unidade 11	A letra r: trabalho com o som do /r/ regulado pela posição (relações contextuais): uso de -r inicial, -r entre vogais, -rr entre vogais (o som do e - r final de sílaba não é trabalhado)	Boizinho Brioso (conto) p. 129 Unidade 9	Palavras com s e ss entre vogais: reforço do trabalho com o som do /s/ regulado pela posição (relações contextuais), com foco no som entre vogais: -s e -SS
Cartum (cartum) p. 210 Unidade 12 ¹⁸⁶	Os sons do x: trabalho com o uso da letra -x com diferentes sons (relações irregulares/de concorrência): -x: /ks/; /s/; /ch/; e:/ z/	Bichinho de estimação (conto) p. 141 Unidade 10	Palavras com ss: reforço do trabalho com do /s/ entre vogais com enfoque para o uso de -SS
		Dormir fora de casa (conto) p. 154 Unidade 11	Estudo do r: trabalho com o som do /r/ regulado pela posição (relações contextuais): uso de -r inicial, -r entre vogais, -rr entre vogais e -r final de sílaba
		Fera em estratégia (texto informativo – Revista Recreio) p. 168 Unidade 12	Palavras com r e rr entre vogais: reforço do trabalho com o som do /r/ regulado pela posição (relações contextuais), com foco no som entre vogais: -r e -rr (brando e forte)
		Elê... o que? (conto) p. 201 Unidade 14	Palavras com ch, lh e nh: trabalho com o som do /h/ inicial (mudo) e formando dígrafos com as letras -c, -l e -n .
		Jogo dos pontinhos (regras do jogo – texto instrucional) p. 216 Unidade 15	Palavras com l e r depois de consoante: trabalho de diferenciação do sons do /l/ e /r/ iniciando palavras e após consoantes, no meio

¹⁸⁶ As unidades não colocadas no Quadro 7, nos dois livros, são aquelas em que não encontramos a seção “Com que letra?”, daí entendermos que, de certa forma, não houve, nessas unidades, um estudo intencional das relações sons e letras e letras e sons.

			da sílaba
		Elefantes (trecho de conto) p. 227 Unidade 16	Os sons do x: trabalho com o uso da letra -x com diferentes sons (relações irregulares/de concorrência): -x: /ks/; /s/; /ch/; e:/ z/

Quadro 7: Sumários e Seção “Com que Letra” – Livros *A Escola é nossa* - Letramento e Alfabetização Linguística e *Porta Aberta* - Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano

Observamos pela visualização dos Sumários por meio do Quadro 7 que, praticamente, são as mesmas relações sons e letras e letras e sons que são enfocadas nos livros em análise, com as mesmas diferenças de ordem e junção de algumas delas, assinaladas nos livros do 1º ano. Destacamos, também, que os dois livros trazem outros textos a serem lidos em suas unidades, como colocado no sumário do livro *A Escola é nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano (Leitura 1 e Leitura 2), todavia, entendemos procedente trazermos o texto que “abre” cada unidade, uma vez que inferimos que este deveria iniciar um processo interlocutivo, culminando no estudo das relações sons e letras e letras e sons. Assim, observamos que os livros acabam por trazer as mesmas relações sons e letras e letras e sons enfocadas nos livros do 1º ano, com raras exceções de enfoque, com o intuito de reforçar o estudo dessas relações.

A visualização dos Sumários dos livros em análise (Quadro 7) nos aponta, também, para um trabalho, já no 2º ano, com a gramática normativa baseada na metalinguagem. Assim, no livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano, na seção “Pensando sobre a língua”, principalmente após a unidade 9, vemos o trabalho com a morfossintaxe da língua sendo iniciado, por meio da classe gramatical “Substantivo”. Já no livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano, a partir da unidade 14, o livro traz o estudo do “Gênero do substantivo” na seção “Estudo da língua”, enfocando, também, um trabalho com a morfossintaxe estrutural da língua (classes de palavras). Entendemos que, nesse momento da aprendizagem da leitura e da escrita, no que tange às relações sons e letras e letras e sons, um trabalho com a morfologia da língua somente seria procedente se seu enfoque acontecesse no sentido de o estudante perceber as regularidades ligadas à morfologia das palavras, com ênfase na formação de palavras derivadas por meio do uso de sufixos e afixos. Todavia, o

que observamos nos livros em análise é a nomeação dessas classes gramaticais tendo em vista seu reconhecimento pelo estudante.

Ressaltamos, ainda, que, como nos livros do 1º ano, cada unidade é iniciada com um texto e logo após há um trabalho sobre este, nos livros do 2º ano, por meio das seções “Interpretação escrita” e “Estudo do texto”, respectivamente contidas nos livros *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano* e *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano*, as quais trazem questões que ainda dialogam superficialmente com esse texto e, dessa forma, com os contextos de vida dos estudantes, assim como nos livros do 1º ano. Geralmente, trata-se de atividades de localização e identificação de informações na superfície linguística do texto, não priorizando ensinar o estudante a dialogar com o gênero discursivo apresentado e buscar relacioná-lo com seus próprios conhecimentos e também com informações contidas em outros textos. E, quando são trazidos os autores, estes são apenas “apresentados” aos alunos, sem significar sua vida e seus escritos, para eles, se assim desejarem, buscarem o restante do texto no livro de origem ou outros textos dos mesmos autores, fomentando, nesse sentido, um trabalho com a literatura em sala de aula, pois, entendemos com Dalvi (2013) que é importante eleger perguntas cujas respostas estejam na superfície textual, entretanto, “os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam (como nenhum outro texto, de resto) na superfície textual [...]”. Logo, compreendemos, novamente com a referida autora que “[...] a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo e só se completa com o ato da leitura” (DALVI, 2013, p. 88 e 91).

Nessa perspectiva, ao focarmos a seção “Com que letra”, que traz o “Estudo do **s**”, nos dois livros analisados, observamos que as unidades linguísticas “escolhidas” para estudo não dialogam com o texto que inicia a unidade. Assim, mesmo cada unidade sendo iniciada por um texto e, logo após, trazendo as seções “Interpretação escrita” ou “Estudo do texto”, ao chegarmos à seção “Com que letra” não são encontrados “vestígios” desse texto inicial, ou seja, não há um trabalho que busque a significação do texto e a interlocução de modo que, ao chegar à unidade <palavra>, esta signifique, expresse sentidos para o aluno quando do trabalho com

as relações sons e letras e letras e sons ou com os demais conhecimentos necessários à aprendizagem da linguagem escrita.

As seções “Com que letra?” da unidade 9 e 8 cujos títulos são respectivamente “A letra **s**” e “Estudo do **s**” dos respectivos livros *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística– 2º ano* e *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano* trazem a letra -s e o estudo das *relações contextuais* entre sons e letras e letras e sons por ela estabelecidas

Traremos as duas seções dos livros em análise para melhor visualizarmos e problematizarmos o trabalho com as relações sons e letras e letras e sons enfocadas. Lembramos que livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano* inicia a unidade 9 por meio do texto “O caracol viajante”, passando pela “Interpretação escrita” e pelas seções “Leitura 2” (cartão-postal do Rio de Janeiro), “Produção Escrita” (produção de um cartão-postal), “Pensando sobre a língua” (enfoque do Substantivo) e chegando à seção “Com que Letra?” (A letra **s**).

COM QUE LETRA?

A letra s Ajude os alunos a perceber que em um dos grupos o s tem o som diferente dos demais casos. Em palavras como sapato, assustado e tênis, o som é o mesmo de s /s/. Na palavra casamento, por exemplo, o som é de z /z/.

1. Leia os seguintes grupos de palavras que possuem:

s no começo	s no meio	s no fim	ss no meio
sapato sorvete semente	casamento pesadelo raposa	tênis lápiz luvas	assustado passeata pêssego

a) Pinte com uma cor clara o grupo acima em que as palavras não possuem o som de s.

b) Você consegue citar outras palavras escritas com s no começo e s no final, diferentes das apresentadas acima?

Os alunos poderão citar várias palavras com s inicial. Exemplos: sabonete, sapo, suco, seguro e sinal. Com s final. Exemplos: livros, carteiras, alunos, óculos e ônibus.

c) Você é capaz de citar alguma palavra escrita com ss no começo e alguma escrita com ss no final?

Não é possível citar palavras que comecem ou terminem com ss porque não existem.

2. Leia estes grupos de palavras.

GRUPO A	CASA AVISO PESADO
GRUPO B	OSSO PÁSSARO MISSÃO

a) Circule as letras que aparecem antes e depois do s e do ss.

b) As letras que você circulou são vogais ou consoantes?

Essas letras são vogais.

c) O som do s e do ss nessas palavras é o mesmo?

Não.

173

Imagem 40: A letra s – Livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* – 2º ano (p. 173).

3. Vamos ler agora as seguintes conclusões.

No começo e no fim de palavras, nunca usamos **ss**.
 Entre vogais, o **s** sozinho tem som de **z**.
 Entre vogais, o **ss** tem som de **s**.

4. Complete cada uma das palavras a seguir com **s** ou **ss**.

__s__acola

va__ss__oura

trave__ss__eiro

a__ss__inatura

ônibu__s__

__s__inal

vestido__s__

mú__s__ica

televi__s__ão

__s__egredo

vi__s__ita

óculo__s__

5. Encontre e assinale na cena cinco figuras cujos nomes são escritos com **s** entre vogais (**s** com som de **z**).



Escreva o nome das figuras que você assinalou.

camisa – rosas – tesoura – vaso – mesa

Convide os alunos a escrever, com as letras móveis, os nomes das figuras identificadas para, em seguida, registrá-las por escrito no livro deles.

Imagem 41: A letra **s** – Livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* – 2º ano (p. 174)

Observamos que, mesmo tendo trazido seções com enfoque no texto, a seção que enfoca a relação contextual do [s] é trabalhada por meio de palavras (que não mantêm relação com os textos estudados), sílabas e letras. A atividade inicial traz o objetivo principal da unidade: perceber que, de acordo com sua posição na palavra, a letra -s tem som diferente e, também, pode ser grafada de maneira diferente -ss. Não encontramos menção ao uso do -ç, que é tratado em outra unidade ou relativamente a diferenças de pronúncias do som /s/ em diferentes dialetos como o carioca, dentre outros.

Percebemos, também que, no livro do 1º ano, essas relações são tratadas em unidades separadas: “Letra s (inicial)”, “Letra s (entre vogais)”, “Dificuldade ortográfica: dígrafo ss”, “Dificuldade ortográfica: vogal + s”. Logo, nos parece que o livro entende que essas relações já foram “internalizadas” pelo aluno com os estudos realizados no 1º ano, bastando um reforço para que não sejam esquecidas e possíveis dúvidas sejam *extirpadas*. Não é proposta, também, a formação pelo aluno, individualmente ou em grupo, de um repertório de palavras, retiradas de diversas fontes que contenham palavras com a letra -s, divididas de acordo com seus diversos sons, dentre outras atividades e nem a proposição de escrita dessas, em contextos significativos, para que a reflexão som e letra possa acontecer.

O “Estudo do **s**” na seção “Com que letra” da unidade 8 do livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano*, é iniciado com o texto “A festa do jabuti”, que traz, após o primeiro parágrafo, o gênero textual “convite” endereçado a todos os “Bichos da Floresta”. Após, há a continuidade e o fim da “fábula” cuja indicação, após nome da autora, enfatiza que esse texto foi escrito especialmente para o livro. Essa observação nos leva a refletir, novamente, acerca do lugar que o texto literário ocupa no livro didático em análise, uma vez que o texto a ser lido pelo aluno pode ser considerado uma possível paródia da fábula “Festa no Céu”. Entretanto, ao lermos, percebemos que muitas das palavras utilizadas para compô-la possuem sons finais semelhantes, ou seja, mesmo em se tratando de um texto em prosa, são encontradas palavras que rimam entre si: *convidados-marcados; animado-divertido; paravam-protestavam; festa-esta; satisfeitos-prefeito; trato-prato*. Logo, podemos inferir que o texto foi produzido com o objetivo de proporcionar uma leitura mais facilitada ao aluno com o reconhecimento de sílabas iguais, sendo desconsiderados, assim, *efetivos* objetivos do trabalho com a literatura em sala de aula e a possibilidade de o estudante ler um texto, relacionando letras e sons, sem a necessidade do reconhecimento de sons semelhantes entre as palavras.

Ressaltamos, também, que não há indicação para o professor de uma intertextualidade com a fábula original (“A Festa no Céu”) na unidade em destaque (unidade 8 – p. 115), o que poderia ampliar o universo discursivo dos alunos e a possibilidade de diálogo com outros textos. Portanto, concordamos, novamente, com Dalvi (2013, p. 91), quando diz que, em grande parte e, mais especificamente no


livro em análise, “[...] a seleção de textos veiculada pelo livro didático não passa de uma colcha de retalhos mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento [...]”. O que acaba por conduzir a um “[...] reducionismo dos autores e de suas obras e esvazia a produção dos textos e de leituras de sua dimensão de atividade: na plenitude de sua marcação temporal e, portanto, histórica”.

Posteriormente às seções “Estudo do texto” e “Dê sua opinião”, encontramos a seção “Com que letra”, na página 121, trazendo na primeira atividade um quadro com palavras escritas com as letras -s (inicial, entre vogais e em final de sílaba) e -ss (entre vogais). O livro traz como comando para essa atividade que os alunos leiam as palavras do quadro e após escrevam-nas abaixo, dividindo-as em colunas com indicações das posições da letra -s. Após, é perguntando ao estudante se alguma coluna ficou em branco e por que isso aconteceu. De acordo com a resposta dada ao segundo questionamento, encontrada no livro *Manual do Professor*, é esperado que os alunos concluam que não existem palavras que iniciam ou finalizam com -ss.

Com que letra?

Leia as palavras e copie-as no lugar adequado.

passoar	cores	música	assanhado
semente	frase	passageiro	pires
lápiz	assadura	casulo	carinhoso
socorro	saúde	sabido	freguês



ss no começo	ss entre vogais	ss no fim
	assanhado	
	passoar	
	passageiro	
	assadura	
s no começo	s entre vogais	s no fim
semente	frase	pires
socorro	casulo	cores
saúde	carinhoso	lápiz
sabido	música	freguês

• Agora responda.

a. Alguma coluna ficou em branco?
 Espera-se que os alunos concluaem que sim.

b. Por que você acha que isso aconteceu?
 Espera-se que os alunos respondam que não existem palavras com **ss** no começo e **ss** no fim.

121

Imagem 42: Estudo do **s** - Livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística - 2º ano (p. 121)

Logo, encontramos uma considerável semelhança entre as atividades propostas pelos livros em análise. Podemos observar que após os questionamentos, ao final da seção, não encontramos nenhuma menção no que refere à sistematização com os alunos das “regras” que tangem aos variados sons da letra -s de acordo com sua posição na palavra (relações contextuais), no sentido dos aprendizes buscarem compreender as relações que se dão entre os sons do /s/ e as letras -s ou -ss usadas para representá-los graficamente. Encontramos no apêndice “Anotações para o professor - 2º ano”, na página 08, explanações mais específicas acerca da

seção “Com que letra” e, assim, do tratamento dado às relações sons e letras e letras e sons no livro em questão.

Essa parte traz como principal referência bibliográfica o professor Artur Gomes de Moraes¹⁸⁷ que, de acordo com o livro, explicita que “[...] as palavras apresentam, quanto à grafia, regularidades e irregularidades” Logo o livro ressalta que as atividades da seção “Com que letra” “[...] foram organizadas considerando-se esses dois aspectos da ortografia.” (*Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º anos – Anotações para o professor- 2009, p.8*). Além dessas informações, é explicitado que, na Língua Portuguesa, são encontrados três tipos de regularidades: **a) a direta**: relação entre letra e som que inclui a grafia das letras **p, b, t, d, f, v**; **b) a regularidade contextual**: que ocorre em palavras que têm mais de uma letra para um mesmo som: **r** ou **rr**, **m** antes de **p** e **b**, **g** ou **gu**, **c** ou **qu**, **o** ou **u**, **e** ou **i**¹⁸⁸; **c) a regularidade morfológico-gramatical**: com a necessidade de consideração dos aspectos morfológicos e gramaticais das palavras para decidir sobre sua grafia correta, como nos sufixos **-eza, -oso, -ência, -anca, -ância** e **-esse** e; **d) a irregularidade**¹⁸⁹: que exige que o aluno tome consciência de que nem sempre há regras para se grafar as palavras corretamente, daí a necessidade da proposição de atividades que favoreçam essa tomada de consciência e do uso do dicionário para sanar eventuais dúvidas (*Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º anos – Anotações para o professor – 2009, p. 8-9*).

Torna-se primordial destacar questões relevantes no que tange às informações dirigidas ao professor, expostas anteriormente: 1ª) primeiramente, o livro as trata, apenas, como “aspectos da ortografia”, não ressaltando que são conhecimentos relativos às relações sons e letras e letras e sons que tangem aos conhecimentos necessários à aprendizagem da escrita e se relacionam ao funcionamento de nosso sistema de escrita alfabético-ortográfico da Língua Portuguesa; 2ª) não são trazidas

¹⁸⁷ Artur Gomes de Moraes é professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco; graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), com mestrado em Psicologia (Psicologia Cognitiva) pela mesma instituição (1986), doutorado (1996) e pós-doutorado (2005) em Psicologia pela Universidad de Barcelona.

¹⁸⁸ As letras – o ou –u e –e ou –i explicitadas no livro não se referem às possibilidades de enfoque das variedades linguísticas, uma vez que as palavras utilizadas como exemplos para os dois casos revelam que as letras são distintas na significação das palavras e não formas diferentes de fala entre elas: bambo e bambu / varre e varri.

¹⁸⁹ Grifos da autora.

considerações metodológicas para o trabalho do professor no sentido da compreensão e sistematização pelo aluno das “regras” explicitadas e; 3ª) não há a explicitação de um trabalho das relações entre *letra e som* em articulação com o texto com vistas à sua integração às demais dimensões da alfabetização: leitura e produção de textos.

Assim, como pode ser observado, as relações entre *fala e escrita* não são (livro *Porta Aberta*) ou são raramente trazidas (Livro *A Escola é nossa*) para o bojo das reflexões com os alunos, quando do trabalho com as relações sons e letras e letras e sons. Logo, as variedades linguísticas também encontram pouquíssimo espaço de reflexão nos livros em questão. Dessa forma, o trabalho é feito a partir da escrita e da norma da linguagem culta, como já enfatizado.

Destacamos, novamente, que nenhuma das palavras trazidas no quadro das atividades apresentadas aparece no texto que inicia a atividade, mesmo que este traga em seu corpo palavras que poderiam ser *utilizadas* para a finalidade proposta pelo livro. Logo, temos um texto que não mantém diálogo com as atividades que o seguem, nem tampouco é trabalhado numa perspectiva discursiva, trazendo a interlocução não somente com o próprio texto, mas também com outros e com as experiências vividas pelas crianças.

Nesse sentido, os livros não trazem a discursividade como premissa de trabalho com o texto, mesmo buscando trazê-los em suas unidades, como também não promovem um trabalho, num “plano linguístico”, de maneira *adequada* no que diz respeito às relações sons e letras e letras e sons, uma vez que estas são sempre enfocadas por meio das unidades menores da língua, sem que o processo de escrita realizado pelo estudante possa contribuir para o sua reflexão e aprendizagem. Assim, a cisão texto e estudo da língua é eminente, o que nos faz inferir que o uso do texto no início da unidade passa a constituir-se premissa para o uso do termo “letramento” no título do livro, ficando o termo “linguístico” considerado como o trabalho com a palavra e suas unidades menores – *letras e sons*.

Quanto às chamadas relações irregulares (letras que representam sons idênticos em contextos idênticos), os livros em análise trazem o trabalho com a letra –x, nas unidades 12 e 16, na seção “Com que letra”, utilizando-se do mesmo título: “Os sons

do x". Ao *adentrarmos* às referidas páginas observamos que o livro trabalha com o uso da letra /x/ com sons variados, não obstante todas as palavras apresentadas serem escritas com a letra -x, não permitindo, assim, ao estudante a sistematização de que, além da letra -x, esses sons podem ser grafados por meio de outras letras.

















Com que Letra?

1. Leia as palavras e pinte de cor clarinha todas as sílabas que têm a letra **x**.

fixo	exercício	axila	máximo
abacaxi	exame	pirex	exposição
xarope	exato	texto	caixote
ameixa	excursão	exausto	maxilar

• Responda.
O **x** tem o mesmo som em todas as palavras?
Espera-se que os alunos respondam que não.

2. Leia as palavras e copie-as nas colunas indicadas.

 reflexo	 exterior	 oxigênio	 xícara
 exame	 próximo	 texto	 xadrez
 xampu	 boxe	 exigente	 exército
 peixaria	 auxílio	 sexo	 executar

x = cs	x = s	x = ch	x = z
reflexo	exterior	xícara	exame
oxigênio	próximo	xadrez	exigente
boxe	texto	xampu	exército
sexo	auxílio	peixaria	executar

Imagem 43: Os sons do x - Livro *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano (p. 231)

3. Leia, observe os sons do **x** e copie a palavra intrusa de cada quadro.



oxigênio



próximo



exame



fênix



xícara



caixote

4. Complete as frases com uma das palavras, observando a legenda.
Palavras com:

x com som de ch _____ **x com som de z** _____

x com som de s _____ **x com som de cs** _____

a. **pirex** **xarope**

Xi... Maria colocou o pirex no armário.

b. **enxerido** **exibido**

Marcos é tão exibido!

c. **excursão** **faxina**

A excursão deixou todos cansados.

d. **explosão** **lagartixa**

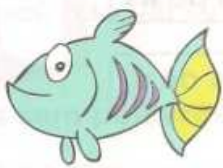



Você tem medo de lagartixa?



COM QUE LETRA?

Os sons do x

1. A letra x pode representar diferentes sons. Leia os grupos de palavras a seguir e verifique.

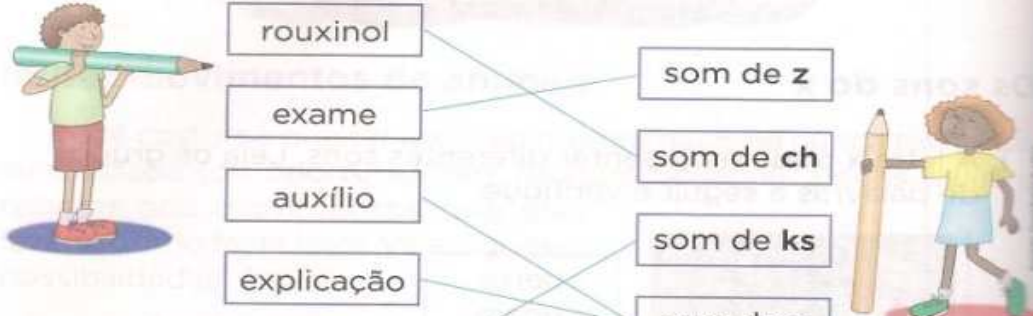
	peixe xícara xampu rouxinol	→ Som de ch
	exausto exército exagerado exercício	→ Som de z
	saxofone crucifixo boxe táxi	→ Som de ks
	texto explicar máximo auxiliar	→ Som de s*

*Comento com os alunos que, neste grupo, o x representa o som /s/. Nas palavras texto e explicar, o x tem o valor do s como em escola. Nas palavras máximo e auxiliar, o x tem valor de ss, como em pássaro.

219

Imagem 45: Os sons do x – Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano (p. 219)

2. Ligue cada palavra ao som que a letra x está representando.



rouxinol

exame

auxílio

explicação

reflexo

som de z

som de ch

som de ks

som de s

3. Escreva as palavras abaixo nos lugares adequados.

engraxate	exibição	texto	exagero
boxeador	experiência	axila	próximo
exausto	oxigênio	ameixa	máximo
explosão	trouxe	caixote	

x com valor de s

explosão - experiência - texto

x com valor de ss

trouxe - próximo - máximo

x com valor de z

exausto - exibição - exagero

x com valor de ch

engraxate - ameixa - caixote

x com valor de ks

boxeador - oxigênio - axila

Logo, ao analisarmos os livros *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* e *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* dos 1º e 2º anos, utilizados pelos estudantes no triênio 2010-2011-2012, podemos inferir que, não obstante às poucas diferenças existentes entre um livro e outro, que se referem mais especificamente a informações que tangem à Linguística no primeiro livro, estes vão ao encontro de uma concepção de linguagem como um sistema de formas gramaticais, fonéticas, lexicais que devem ser internalizadas pelo estudante para que este, após, possa proceder à leitura e à escrita. Assim, entendemos com Geraldi (2010, p. 56) quanto à contribuição da Linguística para o ensino da leitura e da escrita que “[...] é impossível trabalhar com o ensino da língua sem fazer um certo tipo de linguística, mas é impossível fazer somente linguística para cobrar as exigências e demandas do ensino da língua”.

Portanto, voltamos a Bakhtin (1992), ao trazer as correntes do pensamento linguístico da época e focar o *objetivismo abstrato* como uma delas, o qual traz a substância da língua como um “sistema de formas normativas”, sendo que as “[...] ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros)” e “[...] entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 82), encontramos o enfoque linguístico trazido pelos livros em análise e, mesmo que inconscientemente, a sua ancoragem na concepção de linguagem que os embasa.

Assim, ao trazer a palavra e a sílaba como as principais unidades linguísticas trabalhadas no que tange ao tratamento das relações sons e letras e letras e sons, desvinculando-as do texto, não os tratando como *enunciados* da língua e, conseqüentemente como *discurso*, os livros analisados tratam a aprendizagem da língua materna como uma língua estrangeira ou morta, como se o aluno já não a utilizasse na oralidade e dela tivesse conhecimento e como se essa língua fosse estática, não evoluísse, permanecendo imune à evolução histórica. Nesse sentido, Bakhtin (1992, p. 96) nos alerta que

[...] Na base dos métodos de reflexão linguística que levam à postulação da língua como sistema de formas normativas, estão os procedimentos práticos e teóricos elaborados para o estudo das línguas *mortas*, que se

conservaram em documentos *escritos*¹⁹⁰. É preciso salientar com insistência que essa abordagem filológica foi determinante para o pensamento linguístico do mundo europeu. Esse pensamento nasceu e nutriu-se dos cadáveres das línguas escritas. Quase todas as abordagens fundamentais e práticas desse pensamento foram elaboradas no processo de ressurreição desses cadáveres [...].

Logo, podemos inferir que na base do *estruturalismo linguístico* está o pensamento de que a língua é um sistema e por isso estático e imutável levando ao seu estudo como uma língua morta ou estrangeira. Nessa perspectiva, cabe-nos refletir no sentido de entender o livro didático como um dos recursos a serem utilizados na alfabetização e, assim, sua utilização, quando necessária, necessita vir acompanhada de uma reflexão aprofundada acerca da concepção de linguagem que o embasa, tanto por parte dos professores como dos seus autores, uma vez que pudemos observar, por meio dos livros didáticos de alfabetização tomados para análise, que os gêneros discursivos foram trazidos para dentro desses livros, entretanto, como posto, não foram entendidos como *enunciados*, pois permaneceram nesses recursos didáticos *indiferentes à alternância dos sujeitos do discurso* (BAKHTIN, 2003), tornando-se, dessa forma, unidades artificiais e convencionais, assim como a oração isolada, a palavra, a sílaba, a letra, o fonema, ou seja, como meras unidades da língua.

Dessarte, voltamos a enfatizar as colocações de Bakhtin (2003, p. 274) de que “a indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da *real unidade*¹⁹¹ da comunicação discursiva – o enunciado”. Nesse sentido, entendemos que, ou por desconhecimento por parte dos autores¹⁹² ou por outras questões políticas, ideológicas ou mercadológicas que perpassam a produção da obra didática, ao trazerem o gênero discursivo para dentro dessas obras, a perspectiva discursiva de linguagem evidenciada por Bakhtin não se fez presente e, de certa forma, foi desconsiderada e, mesmo, destorcida.

¹⁹⁰ Grifos do autor.

¹⁹¹ Grifos do autor.

¹⁹² Com relação à autoria, mais especificamente nos livros didáticos de alfabetização, entendemos com Dalvi (2012, p. 550) que atualmente “[...] boa parte dos livros didáticos continua sendo gestada e dada à luz por grandes equipes, coordenadas por grupos de editores e por linhas-mestras comercial-pedagógicas [...] e essa espécie de “aura” de um trabalho artesanal de base tem-se perdido”.

A partir das considerações até aqui tecidas, encontramos elementos que vão ao encontro da nossa hipótese de pesquisa, de que *a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons trazidas pelos livros didáticos de alfabetização (PNLD – 2010), no contexto do letramento, acabam por criar obstáculos para a própria compreensão dessas relações pelos estudantes*, pois, ao trazer o gênero do discurso e não tratá-los como enunciados, os livros, ao mesmo tempo que abstraem a dimensão discursiva, não trabalham as relações sons e letras e letras e sons no sentido de sua reflexão e sistematização com os estudantes, pois não as trazem como possibilidades de significação dentro do contexto maior: o *discurso*.

Voltamos, pois à problematização de ordem metodológica no que tange ao aspecto dialógico do enunciado e, conseqüentemente, dos gêneros discursivos colocada por Bakhtin (2010), ao tomar a obra de Dostoiévski para estudo, pois se essa preocupação foi anunciada pelo autor, nos anos 1920, não foi retomada nem considerada pelos autores dos livros didáticos de alfabetização por nós analisados, uma vez que estes desconsideraram os textos (gêneros discursivos) trazidos como produtos da interação verbal, juntamente com os falares e escritos dos estudantes. Logo, ao não trazerem para o bojo das reflexões acerca das relações sons e letras e letras e sons, as variedades linguísticas e dialetais das comunidades onde os estudantes estão inseridos, mesmo entendendo que houve essa tentativa ou intencionalidade ou mostras dessa por parte do livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística*, e se essas não forem trabalhadas no tocante aos *enunciados* trazidos pelos aprendizes e pelos textos trabalhados em sala de aula, tais relações acabam por se apresentarem como aspectos da ortografia a serem impostos e dados para aprendizagem, sem significação *efetiva* para os alunos.

Assim, mesmo entendendo a impossibilidade de um livro didático dar conta de atender às especificidades linguísticas de um país de dimensões como o nosso, entendemos que, se os aspectos teóricos e metodológicos aqui tratados não forem considerados, esses livros acabam por criar obstáculos para um tratamento *adequado* das relações sons e letras e letras e sons em sala de aula e, conseqüentemente, para a sua compreensão pelos estudantes.

Enfatizando, ainda, que os livros analisados foram indicados oficialmente (PNLD 2010), entendemos com Stieg (2010, p. 243) que “[...] houve com a adoção oficial do

termo letramento, a possibilidade de conciliação de perspectivas teóricas e metodológicas distintas” que acabaram por contribuir para mais confundir e menos clarificar o processo de alfabetização pelos professores, pois com o suposto intuito de aproximar a sala de aula do mundo cotidiano e, assim, possibilitar aos estudantes o que se toma por *letramento*, houve a diversificação dos gêneros discursivos nos livros didáticos.

Contudo, como nos aponta Geraldí (2010, p. 79-80) ao se tomar os gêneros discursivos como objeto de “mercadoria”

[...] foi preciso esquecer a estabilidade relativa dos gêneros; o entrecruzamento genérico, a correlação genética com as atividades sociais e sua distinção entre gêneros primários e secundários deixa de ser processual para ser ontológica. Os gêneros passam a ser ‘entes’¹⁹³ e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. Assim desbastado de toda a sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centralização na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. (...). O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem. Não é preciso partir do capital cultural: dispõe-se da segurança do capital escolar. Voltamos a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível. Retomamos ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual.

Onde está a saída ou (se existir) a entrada para uma perspectiva discursiva de linguagem que traz para o bojo do texto, tomado como enunciado, questões ideológicas, linguísticas, estilísticas, políticas, sociais, dentre outras? Sem pretendermos um esgotamento de resposta a esse questionamento, o que não nos cabe nem se torna possível neste momento, mas sim provocar reflexões e atitudes responsivas a respeito e a despeito dele, entendemos com Geraldí (2010) que, ao tomarmos a aula como um *acontecimento* no qual professor-alunos-textos se alternam como sujeitos do discurso, sempre como seres “aprendentes” e dialógicos, caiba uma possibilidade de mudança.

Nessa perspectiva, com o professor saindo do lugar de *controlador do processo de aprendizagem* (se ainda lá se encontra) e assumindo o *ensino como produção de conhecimentos*, colocar-se-ia como um “[...] co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a

¹⁹³ Grifo do autor.

dizer o que diz” (GERALDI, 2010, p. 98-99). Pois acreditamos que é com o texto e no texto do estudante que o professor encontrará *elementos* para o trabalho com a língua materna, transformando a leitura e a produção de textos em momentos peculiares para o processo de compreensão de aspectos linguísticos que, nesse sentido, não se dicotomizam do aspecto discursivo, uma vez que, assim, o texto será tomado como enunciado.

Com isso, corroboramos nossos escritos iniciais ao enfatizarmos que, se não utilizados de maneira consciente, responsável e responsiva, no sentido bakhtiniano do termo, os livros didáticos em análise acabam por não propiciar um tratamento discursivo da linguagem verbal a ser trabalhada, como também pouco contribuem para um tratamento “linguístico” *efetivo* no que tange ao estudo das relações sons e letras e letras e sons, acabando por criar obstáculos para a compreensão dessas relações pelos estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES (FINAIS): O DIÁLOGO CONTINUA

Nosso estudo teve como objetivo inicial analisar o modo como livros didáticos de alfabetização pertencentes ao PNLD 2010, selecionados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e escolhidos por professores alfabetizadores no ano de 2009, propõem o estudo das relações entre sons e letras e letras e sons, no sentido de verificar como essa dimensão se articula (ou não) a uma concepção de alfabetização que toma o texto como unidade de ensino.

O caminho empreendido na busca por essa temática, apresentado na análise dos livros evidenciados, levou-nos à hipótese de que a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons trazida pelos livros didáticos de alfabetização (PNLD – 2010), no contexto do letramento, por não tomar o texto como unidade de ensino, acaba por criar obstáculos para a própria compreensão dessas relações pelos estudantes.

O mote inicial de nossa investigação procedeu de nossa trajetória profissional e acadêmica, que nos trouxe questionamentos inerentes aos modos de apropriação da língua materna pelos estudantes, bem como seus usos e sentidos na vida destes, em contextos diferenciados de vivência e convivência. Portanto, na confluência *profissão docente, estudos de mestrado e formação de professores*, emanou-se nossa busca, incidindo no processo de alfabetização, uma vez que este se configurou constituindo-se na gênese da possibilidade da formação de sujeitos ativos, leitores e produtores de textos, que instauram seu estar no mundo de forma dialógica e responsiva.

As relações sons e letras e letras e sons afiguraram-se nessa trajetória como temática recorrente trazida pelos professores alfabetizadores, no sentido de seu tratamento em sala de aula haja vista *novos aportes teóricos enfatizados por documentos oficiais que, muitas vezes, remontaram em insegurança e quiçá incompreensão no que tange ao cotidiano do ensinar a ler e escrever*.

Refletindo acerca da manutenção do *status quo* que, ainda, representa o livro didático para parte significativa dos docentes e da representação que o cerca, mediante, também, colocações e indagações de professores em formação no que se

refere a esse recurso didático, compreendemos pertinente trazê-lo em nosso estudo no sentido de *(des)velar* compreensões, incompreensões e apropriações que tangem ao processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa direção, tomamos como *corpus* discursivo o cotejo de duas coleções de livros didáticos de alfabetização – 1º e 2º anos – selecionadas e recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na edição de 2009, para o ano letivo de 2010: 1) *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* (Editora Scipione); e 2) *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* (Editora FTD), livros, respectivamente, mais escolhido e bem avaliado por essa edição do Programa.

Assim, na conjugação dos termos *letramento* e *alfabetização linguística* trazidos no contexto do PNLD (2010), vislumbramos a possibilidade da problematização desses termos e suas implicações no que tange à alfabetização e, por conseguinte, ao tratamento dado às relações sons e letras e letras e sons.

Na revisitação a trabalhos que tematizaram acerca dos livros didáticos e, mais especificamente, daqueles que trouxeram os livros didáticos de alfabetização como *objeto/fonte* de pesquisa, corroboramos a pertinência de nossa temática de pesquisa e evidenciamos a procedência da hipótese de investigação por nós tomada, uma vez que o diálogo com esses estudos pontuou a necessidade do desvelamento de aspectos teóricos, políticos, ideológicos, mercadológicos, editoriais e autorais que perpassam a obra didática, tendo em vista, principalmente, a abrangência atual do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC) no sentido do fornecimento de livros didáticos para as escolas brasileiras.

O processo histórico no tocante ao estabelecimento de uma política de avaliação de livros didáticos no Brasil nos deu mostras do significativo esforço governamental empreendido no que concerne à distribuição desses materiais didáticos aos estudantes, bem como da possibilidade da propagação *via livro didático* de aportes teóricos que tangenciam as políticas públicas no campo da educação.

Ao encontro dessa compreensão, a retomada de tendências teóricas de alfabetização e os princípios a elas subjacentes no que diz respeito ao ensino das relações entre sons e letras e letras e sons que perpassaram (e perpassam) o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em nosso país remontou ao processo

histórico de implementação de uma política de avaliação de livros didáticos no Brasil, indicando-nos, muitas vezes, a confluência dessas tendências com os aportes teóricos apresentados pelos livros em diferentes edições do PNLD. Assim, ao revisitarmos tais tendências e, concomitantemente, refletirmos acerca da necessidade que nos impõe o atual contexto educacional no Brasil, principalmente no que tange ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, consideramos que estudos que venham ao encontro dessa problemática tornam-se pertinentes.

Entendendo, pois, a emergência de uma prática discursiva no que tange ao trabalho com a língua materna em sala de aula, evidenciamos a procedência da tendência e/ou concepção enunciativo-discursiva de linguagem, no sentido da possibilidade da abordagem das relações sons e letras e letras e sons indissociada das demais dimensões da alfabetização, ao encontro de uma prática alfabetizadora que instaure o texto como a unidade de sentido para o ensino da linguagem e não apenas como pretexto ou ponto de partida (e não de chegada) para o ensino das unidades menores da língua.

Tendo em vista o exposto, encontramos na abordagem sócio-histórica na pesquisa em ciências humanas, mais especificamente na concepção bakhtiniana de linguagem, a possibilidade de trazer à *baila* os aspectos apresentados com vistas à abertura para a dialogicidade com os diversos campos que os perpassam, trazendo a responsividade na alternância das vozes que ecoam e se alternam acerca de nossa temática e do *objeto/fonte* por nós tomado.

Compreendendo, dessarte, a pesquisa como espaço aberto para o diálogo, tomamos a perspectiva discursiva de linguagem, com os referenciais de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo como *condição sine qua non* para nossas análises, encontrando nos conceitos fundantes de sua obra, principalmente, na noção de enunciado, a possibilidade de problematização de nossa hipótese de pesquisa, uma vez que desconsiderando o aspecto dialógico do enunciado e, conseqüentemente, dos gêneros discursivos¹⁹⁴, os livros didáticos analisados acabam por trazê-los como meros aspectos da língua, tratando-os, juntamente com a oração, a palavra e o

¹⁹⁴ Quando trazemos os termos *enunciado* e os *gêneros discursivos*, estamos, obviamente, nos remetendo aos textos trazidos por esses recursos didáticos.

fonema, como pertencentes a um *sistema de formas normativas* a ser internalizado pelo estudante.

Logo, a não proposição do enunciado como evento dialógico, configurando-se como resposta a enunciados *já-ditos* e como projeção da compreensão responsiva dos interlocutores, imediatos ou não, acaba por delimitá-lo aos seus aspectos formais não considerando que seu *acabamento* se dá na passagem da palavra ao outro, tratando-se, assim, de um *acabamento* provisório, uma vez que instaura uma nova situação enunciativa.

Essa desconsideração e/ou desconhecimento minimiza a possibilidade da instauração de uma abordagem discursiva de linguagem, o que, por conseguinte, incide no tratamento das relações sons e letras e letras e sons, que acabam por se apresentarem dicotomizadas do texto e seu contexto discursivo e, dessa forma, sua reflexão e sistematização pelos estudantes distancia-se de um estudo dessas relações no bojo dos aspectos sócio-históricos, ideológicos, linguísticos, estilísticos, dentre outros, que perpassam seu ensino.

Portanto, considerando nossa hipótese de pesquisa e tendo em vista a problematização do termo *alfabetização linguística*, no contexto do PNLD 2010, buscamos apontamentos da linguística, mais precisamente acerca da fonética e da fonologia, no sentido de problematizarmos o ensino das relações sons e letras e letras e sons também sob o prisma de alguns autores que se dedicaram a estudar essa *ciência* com vistas à sua contribuição para o ensino da leitura e da escrita.

Dessa maneira, nossas análises dos livros didáticos de alfabetização tomados tiveram como aportes teóricos, principalmente, os estudos bakhtinianos acerca da linguagem, alguns apontamentos da linguística, que se referem mais especificamente às variedades linguísticas e dialetais, trazendo, também, para o diálogo a concepção de alfabetização que embasa nosso estudo, a qual, corroborando a perspectiva discursiva de linguagem evidenciada por Bakhtin, entende a apropriação da leitura e da escrita como um processo complexo e *multifacetado* que deve abordar diferentes dimensões, dentre elas as relações sons e letras e letras e sons por meio do trabalho com o texto. Nesse sentido, voltamos a enfatizar que o *texto não pode ser apenas pretexto para o ensino das unidades*

menores da língua, compreendendo que o trabalho com as relações entre sons e letras promove a reflexão sobre a língua que as crianças utilizam em seu cotidiano (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).

Ao prosseguirmos nossas análises dos livros *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* (2009) e *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* (2009) em seu suporte principal, o livro didático, e, assim, para além das resenhas apresentadas pelo *Guia de livros didáticos – PNLD 2010 – letramento e alfabetização – língua portuguesa – 2009*, o qual também tomamos para estudo, evidenciamos que esses materiais didáticos apresentam significativa semelhança quanto ao ensino e ao tratamento das relações sons e letras e letras e sons e, por conseguinte, quanto ao tratamento dado ao texto (gênero discursivo), tendo em vista a desconsideração deste como enunciado, como exposto anteriormente.

Logo, entendemos que, apesar de o livro *A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização Linguística* (2009) buscar na Fonética e na Fonologia informações que tangem ao ensino das relações sons e letras e letras e sons e, assim, avançar nesse aspecto em relação ao livro *Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Linguística* (2009), tendo em vista, principalmente, à consideração das variedades linguísticas e dialetais dos estudantes, a proposta de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, a concepção de linguagem apresentada por esses livros pouco se distancia do que foi preconizado pelo Estruturalismo Linguístico de *Ferdinand Saussure*¹⁹⁵. Bakhtin (1992, p. 84), ao se reportar à citada corrente, a distingue das demais que englobam o que ele denomina de *objetivismo abstrato*, enfatizando que

[...] A chamada escola de Genebra, com Ferdinand Saussure, mostra-se como a mais brilhante expressão do objetivismo abstrato em nosso tempo. (...) Saussure deu a todas as ideias da segunda orientação uma clareza e uma precisão admiráveis. Suas formulações dos conceitos de base da linguística tornaram-se clássicas. E mais, ele levou todas suas reflexões a seu termo, dotando assim os traços essenciais do objetivismo abstrato de uma limpidez e um rigor excepcionais [...] (BAKHTIN, 1992, p. 84).

¹⁹⁵ Ressaltamos que o Curso de Linguística Geral (1916), obra que traz os principais conceitos e contribuições de Ferdinand de Saussure aos estudos linguísticos, foi editada postumamente a partir dos três cursos de linguística que ministrou em Genebra.

Assim, ao tomar a língua “[...] como sistema de formas cuja identidade se refira a uma norma e esclarecer todos os fatos de linguagem com referência a suas formas estáveis e autônomas [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 86), o estruturalismo linguístico, mais propriamente o modo como *Saussure* concebe o signo linguístico, serve de *apoio* tanto para uma abordagem construtivista na alfabetização, quanto para uma abordagem que tenha como base os métodos silábicos e, assim, a uma perspectiva oficial que traz o letramento e a alfabetização linguística como *eixos orientadores*, uma vez que, de acordo com Bakhtin (1992, p. 83), para essa corrente, assim como para os *racionalistas*, “[...] o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação de *signo para signo* no interior de um sistema *fechado*¹⁹⁶ e não obstante aceito e integrado [...]”

Destacamos, ainda, que trazemos para o *cotidiano alfabetizador* a questão das variedades linguísticas e dialetais dos estudantes e, conseqüentemente, da(s) comunidade(s) na qual estão inseridos torna-se primordial, pois estas apresentam, para além dos aspectos linguísticos, especificidades locais, regionais, sociais, ideológicas e identitárias que não podem ser desconsideradas. Portanto, como colocado, não é somente falar sobre ou trazer essas variedades, mas, principalmente, inseri-las no contexto maior da discussão social que as atravessam e lhe são inerentes, uma vez que, como nos coloca Geraldí (2010, p. 114), é necessário “[...] afastar os perigos para que, tudo mudando, permaneça, como sempre foi: que a norma definida pelos modos de falar de uma minoria se imponha como razões para silenciar uma maioria”.

Logo, ressaltamos o necessário conhecimento por parte dos professores (e autores) acerca da abordagem linguística tomada pelo livro didático de alfabetização que tem como recurso didático no sentido de, se for decisão tomá-lo, ressignificá-lo e aproximá-lo de uma concepção que realmente vá ao encontro de uma *significativa* apropriação da leitura e da escrita pelos estudantes e, nessa perspectiva, de um trabalho com o texto que propicie a produção de sentidos em articulação com as dimensões inerentes ao processo de alfabetização, uma vez que entendemos que não podemos desconhecer o *lugar de onde falamos*, pois incorremos no risco de

¹⁹⁶ Grifos do autor.

desconsiderar questões relevantes, como as trazidas neste estudo, e acabar por obstaculizar a exequibilidade de uma alfabetização que vá além da *pura* decodificação e codificação de signos linguísticos, quando isso ainda for conseguido.

Trazendo novamente à tona nossa hipótese de pesquisa de que *a proposta de trabalho com as relações sons e letras e letras e sons trazida pelos livros didáticos de alfabetização (PNLD – 2010), no contexto do letramento, por não tomar o texto como unidade de ensino, acaba por criar obstáculos para a própria compreensão dessas relações pelos estudantes*, entendemos que as considerações apresentadas reforçam essa hipótese, uma vez que, ao trazer para o livro didático os gêneros discursivos no sentido de possibilitar ao aluno a sua inserção social no mundo da leitura e da escrita, como nos colocam os preceitos trazidos pelo termo letramento, houve, como posto, o não reconhecimento do texto (gêneros discursivos) como elemento fundamental do processo dialógico que necessita instaurar-se como tal para a aprendizagem das diversas dimensões inerentes ao processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, reconhecemos como possíveis obstáculos para a não compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons pelos estudantes: a) a desconsideração do *plano discursivo* da linguagem; b) a não compreensão das regras que regem nosso sistema de escrita alfabético-ortográfico; c) a ausência de reflexão sobre as *escolhas e usos* das unidades menores da língua que se refletem no entendimento do texto em sua integridade; d) a prevalência de que nosso sistema de escrita é a representação fiel de nossa fala; e) a desconsideração das variedades linguísticas dos estudantes; aliados à complexidade de que um livro didático legitimado por uma política oficial traz em si um currículo nacional, que pode acabar por *homogeneizar* os conhecimentos, como se estes fossem hegemônicos e pudessem ser legitimados como verdadeiros a partir de uma única possibilidade de leitura. Nesse sentido, retomamos o que nos explicita Geraldi (2010), ao tomar a aula como acontecimento e, dessa forma, apontamos a necessidade de professores, alunos e textos se tornarem *autores* dessa aula. Ou seja, acreditamos que se faz necessário resgatar a autoria docente diante do ensino da língua materna, que está nos sendo usurpada e, assim, buscar estabelecer um processo *autoral-dialógico* por

meio dos saberes e práticas constitutivas do processo de alfabetização. Logo, é importante o conhecimento das concepções que balizam qualquer teoria e/ou tendência de alfabetização que se deseja abordar e, com esse entendimento, não permitir que conhecimentos primordiais à apropriação da leitura e da escrita, como as relações sons e letras e letras e sons, tenham sua compreensão obstaculizada aos estudantes.

Portanto, entendemos que o texto, ao carregar consigo as marcas da historicidade e dos espaços-tempos em que foram produzidos, traz também potencialidades de criação e recriação e, portanto, o dialogismo inerente à linguagem e a abordagem desta como interação verbal, ao ser desconsiderada, acaba por impedir um trabalho *significativo* com o texto e suas dimensões, revertendo-se, muitas vezes, em uma desqualificação da alfabetização, principalmente no que tange ao aspecto político inerente a esse processo. Logo, concordamos com Brito (2010, p. 63) que

Desde a perspectiva política, o conhecimento de leitura e de escrita (letramento, se assim se quiser e houver razão para manter este conceito) não se dissocia dos outros conhecimentos objetivos, em suas diversas formas de produção, manifestação, circulação e apropriação. Disto decorre que não há possibilidade de pensar um conceito de letramento que implique apenas um saber-fazer.

Destacamos, nesse sentido, quanto ao ensino das relações sons e letras e letras e sons, que conhecimentos *linguísticos* tornam-se importantes quando da abordagem dessas relações, entretanto, estes por si sós não garantem sua apropriação pelos estudantes. Trazendo, pois, os gêneros discursivos e, assim, o trabalho com a leitura como produção de sentidos, com a produção de textos por meio da consideração de seu contexto de produção e com a literatura para o *acontecimento da aula*, entendemos com Zaccur (2011, p. 113) que

É responsabilidade nossa denunciar o retrocesso inconcebível de oferecer mais do mesmo ao custo exponencialmente multiplicado pela sofisticação tecnológica. É nosso compromisso ético e político apostar nas competências de quem ensina, mas também aprende, e de quem aprende, mas também ensina. Como coletivo, além de enfrentar corajosamente mais esse retrocesso, nos cabe explorar outras rotas. Em vez de tecnicizar a alfabetização – por que não? – saborosas histórias contadas, cantadas, teatralizadas, como *abra-te-sésamo*¹⁹⁷ dos bens culturais da cultura escrita. Em vez de práticas que, apenas, reproduzem e mecanizam – por que não? – estímulos à compreensão ativa, à imaginação e à criatividade. Em vez do desperdício da experiência – por que não? – o diálogo entre criação,

¹⁹⁷ Grifos da autora.

conhecimento e vida. São várias as rotas e múltiplas as possibilidades para reinventar a alfabetização. Do contrário, nos arriscamos a perder a sintonia com essas crianças ávidas de explorar e conhecer a novidade do mundo.

Assim, sem estabelecer um *dixi* conclusivo de nosso estudo, mas buscando no outro as contrapalavras para o seu prosseguimento, acreditamos na potencialidade que se instaura na prática docente, *do professor como ser autoral* da produção de conhecimentos junto aos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Elaine. **Uma Abordagem Processual dos Distúrbios de Sonoridade em Fricativas na Fonoaudiologia**: “se vigar o pijo gome, se gorrer, o pijo beca”. 2003. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2003.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores (o caso do Recife)**. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais / Faculdade de Educação – 2002.
- AQUINO, Socorro Barros de; BEZERRA, Valéria Suely S. Barza; LEITE, Fernanda Guarany Mendonça. Tempo de brincar com textos rimados e com jogos de análise fonológica: o trabalho com a língua escrita na educação infantil. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **O fazer cotidiano na sala de aula**: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 1).
- ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental em Foz do Iguaçu**: estudo etnográfico. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva Assolini. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto, São Paulo, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Revista. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010. [1963]
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Enunciação e língua falada. In: URBANO, H.; DIAS, A. R. F.; LEITE, M. Q.; SILVA, L. A.; GALEMBECK, P.T. (Org.). **Dino Preti e seus temas**: oralidade, literatura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARROS, Adelma das Neves Nunes. **O silenciamento nas avaliações dos livros didáticos**. Campinas: [s.n.], 2001. (Dissertação de mestrado, Unicamp).
- BARTHES, Roland; MARTY, Eric. **Oral/Escrito Argumentação**. In: Enciclopédia Einaudi. Vol. 11. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987. p. 32-57.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select_action=&o_obra=27567> Acesso em: 23/07/2013.

_____. Políticas públicas para livros didáticos: cerca de dez anos depois. 1º Seminário de pesquisa livros didáticos de língua portuguesa. **Cadernos de resumos e programação**, São Paulo: USP, 2012. p. 15-16.

_____; VAL, M. G. C. (Org.). **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e as suas escolhas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 13-45. (Coleção Linguagem e Educação).

_____; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 47-72.

BENJAMIN, Walter. **Textos Escolhidos** – Walter Benjamin et al. Tradução de Modesto Carone et al. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (coleção Os Pensadores).

BERNARDINO, J. J.; FREITAS, F. R.; SOUZA, D. G.; MARANHE, E. A.; BANDINI, H. H. Aquisição da leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2006, p. 423-450.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade – PNL D História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27-53.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada atual. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 35-47.

BICUDO, Nilse Antonia Corte. **Dificuldades escolares e consciência fonológica: um estudo com alunos de 2ª e 3ª série do ensino fundamental**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2005.

BITTENCOURT, C. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York/Chicago/San Francisco/Toronto: Holt, Rinehart & Winston, 1933.

BOGDAN, R.; BIKLEN Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980. 135p.

BOSSI, Ana Maria da Silveira. **A (in)evitável didatização do Livro Infantil através do Livro Didático**. Dissertação. UFMG/Faculdade de Educação, 2000.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

BRASIL. MEC. **Guia de livros didáticos PNLD 2010: Letramento e Alfabetização- Língua Portuguesa / Ministério da Educação**. Brasília, MEC: 2009.

BRASIL. MEC. **Guia de livros didáticos PNLD 2004 – 1ª a 4ª séries – Alfabetização – Língua Portuguesa – Volume 1 / Ministério da Educação**. Brasília, MEC: 2002

BRASIL. MEC. **Guia do livro didático PNLD 2007 – Alfabetização – Séries/Anos iniciais do Ensino Fundamental / Ministério da Educação**. Brasília, MEC: 2006.

BREGUNCI, M. das G. de C.; SILVA, C. S. R. Avaliação de Livros Didáticos por Professores de Alfabetização e Língua Portuguesa e Subsídios para o Programa Nacional de Livros Didáticos. 25ª Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambu/MG, 2002.

BRITTO, Luiz Percival L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB, Mercado de Letras, 1997.

_____. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

BRITO, Andréa Ferreira; ALBUQUERQUE Eliana Borges; CABRAL, Ana Catarina; TAVARES, Ana Cláudia. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? 31ª Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambu/MG, 2008.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Campinas: [s.n.], 2005. (Dissertação de mestrado, Unicamp).

_____. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: CAVALCANTI Marianne C. B.; MENDONÇA, Márcia; SANTOS, Carmi Ferraz. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-58. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/39256094/DIVERSIDADE-TEXTUAL-os-generos-na-sala-de-aula>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

_____. A fabricação da disciplina escolar Português. In: **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./ dez. 2011. Disponível em <<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Mkvo7vNRZdcJ:www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1992.

_____. **Análise Fonológica**. Campinas: Edição do Autor, 1997

_____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

CAPOVILLA, Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2002.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira de. Políticas Públicas e o Livro Didático de Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), ano 21, n. 29, p. 1-11, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1714/1493>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo. **O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas**. 2003. Tese. (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2003.

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)**. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade – 2007.

CASTANHEIRA, M. L.; EVANGELISTA, A. A. M. Processos de Escolha. Recebimento e uso de Livros Didáticos nas Escolas Públicas do país. 25ª Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambu/MG, 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Estudos de Língua Falada: uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 4, março de 2005. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 09 jul. 2011.

CASTRO, G.; BROTTTO, I. J. O. Alfabetização ou letramento: para além da análise dos elementos lingüísticos textuais. **Revista de Estudos Literários**, n. 33, julho-outubro, Año XI. Disponível em: <<http://www.ucm.es/infor/especulo/numero33/index.html>> Acesso em: 04 jun. 2011.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3. São Paulo: USP, 2004. p. 549-566.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo português**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CONEJO, Cássia Rita. O estruturalismo e o ensino de línguas. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009. p. 1233-1244.

COOK-GUMPERZ, Jenny et al. **A construção social da alfabetização**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2008.

CORRÊA E CASTRO, Marcelo Macedo. **As razões de uma ruptura**: elementos para uma história da prova de redação nos exames vestibulares isolados da UFRJ - 1987/88 - 2007/08. 2008. p. 165-182. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/58/50>>. Acesso em: 13 dez. 2013.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013.

COUTINHO, Marília de Lucena. Práticas de leitura na alfabetização de crianças: O que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? 28ª Reunião Anual da ANPED. **Anais...** Caxambu/MG, 2005.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DALVI, Maria Amélia. **Drummond, a crítica e a escola**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

_____. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover (Org.). **Leitura e literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 67-98

_____. O livro didático de literatura tem um autor: que autor é e/e? In: LEITE, Leni Ribeiro; PADILHA, Fabíola; RIBEIRO, Adelia Maria Miglievich (Org.). **Que autor sou eu?** Deslocamentos, experiências, fronteiras. Vitória: PPGL, 2012.

DINIZ, Eliéte Luiz. **Fala e escrita: suas imbricações em redações escolares.** 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2007.

DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUARTE, Vera Lúcia Vasilévski. **Construção de um sistema computacional para suporte à pesquisa em fonologia do português do Brasil.** 2008. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2003.

EMMEL, Rúbia. **“Estado da arte” e coletivos de pensamento da pesquisa sobre o livro didático no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação, 2011.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. Teorias linguísticas e o ensino da escrita. In: SILVA, Carmem Luci da Costa; TOLDO, Claudia Stumpf; BARBISAN, Leci Borges; MARQUARDT, Lia Lourdes. (Org.). **Teorias do discurso e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 34-50.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** Curitiba: Criar Edições, 2006.

_____. **Escrita e alfabetização: dificuldades ortográficas, o domínio da linguagem escrita, variedades dialetais e alfabetização.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando a Língua Portuguesa).

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria L. C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, Maria Cícera. **A relação entre a formação linguística do alfabetizador e a prática de alfabetização: estudo de uma amostra.** 2006. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

FERREIRA FILHO, Júlio Francelino. **O livro didático como mediador de saberes e de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de língua portuguesa do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Vitória.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

FERREIRA, Andréa T. B.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; CABRAL, Ana C.; TAVARES, Ana C. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? In: COSTA VAL, Maria da Graça. (Org.) **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERRO, Jeferson; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba: Ibplex, 2008.

FICO, Carlos. **Além do Golpe**: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

FRACALANZA, H.; SANTORO, M. I. (Coord.) **O que sabemos sobre livro didático** – Catálogo analítico. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 1989.

FRACALANZA, H.; MEGID NETO, Jorge (Org.). **O livro didático de ciências no Brasil**. Campinas: Komedi, 2006.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis** - A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRANCISCHETTI, Aparecida Gonçalves Pereira. **Considerações Sobre Abordagens de Linguagem Oral e Escrita e Variação nos Livros Didáticos Voltados Para o Ensino Fundamental-Ciclo I**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 69.

FREITAG, B., MOTTA, V.; COSTA, W. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 159p. (Coleção Educação Contemporânea).

FREITAS, G. C. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição Fonológica do Português**: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 177-192.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Imagem e palavra no livro didático: a comunicação visual e seu caráter mediador na relação aluno e conhecimento**. CEART-UDESC, 2007.

Disponível em:

<http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2011.

FONTELLA, Gléris Suhett. **As complexas relações entre fonemas e grafemas e suas implicações no processo de aquisição da escrita**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: Alfabetização e letramento: como negar nossa história? In: ZACCUR, Edwuíges. **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** (Org.). Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 11-12.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, Mercado das Letras/ABL, 1996

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 208p.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia**. Campinas: [s.n.], 1993. (Tese de doutoramento, Unicamp).

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GODINHO, Regina A. **Unidades microlingüísticas, relações entre oralidade e escrita e gêneros textuais: possibilidades de abordagens no ensino da Língua Portuguesa**. 2006. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

_____. O trabalho em sala de aula com a oralidade e a escrita. **Revista Digital Formação em Diálogo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 0, dezembro de 2012. Disponível em: <<http://revistadigitalformacaoemdialogo.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 29 dez. 2012.

_____. As relações sons e letras/letras e sons nos livros didáticos de alfabetização. 1º Seminário de pesquisa livros didáticos de língua portuguesa. **Cadernos de resumos e programação**, São Paulo: USP, 2012. p. 45-46.

_____.; RIZZO, J. S. M.; GONCALVES, R. T. A construção de identidades no processo de escolarização: as escolas das aldeias tupinikim e guarani do município de Aracruz no Espírito Santo. In: **III Congresso Internacional Universidade Federal do Espírito Santo / Université Paris-Est / Universidade do Minho e do XVIII Simpósio de História da Universidade Federal do Espírito Santo - Território, poderes e identidades**, 2011, Vitória - ES. Território, poderes e identidades, 2011a.

_____.; GONCALVES, R. T.; CÔCO, D.; PIFFER, M. G. Interação verbal, tema e significação. **Pró-discente**: Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em, v. 17, p. 06-121, 2011b.

GOMES, Altair Martins. **A influência da oralidade na escrita**: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasília, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas: SP: Autores Associados, 2003.

_____. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE/UFES, v. 1, p. 42-72, 2005.

_____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Apropriação da linguagem, escrita e ensino. **Conjectura**: filosofia e educação (UCB), v. 14, p. 13-30, 2009.

_____. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Texto e linguagem).

_____. **O trabalho com texto na alfabetização**. Palestra conferida no Seminário Estadual do Pnaic, dez. 2013.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba: Sol, 2009.

GONTIJO, Cláudia M. M; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Des)caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, Edwignes. **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? (Org.). Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 33-49.

GONTIJO, C. M. M; CAMPOS, Dulcinéa. Elementos para pensar a pesquisa em educação. In: **EEBA – Encontro de Estudos Bakhtinianos**, 2011. Disponível em: <<http://eebaeducacao.blogspot.com.br/2011/10/claudia-maria-mendes-gontijo-dulcinea.html>>. Acesso em: 14 set. 2011.

GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

GRICALEVICIUS, Margarete Moreno. **Aprendizagem da linguagem escrita: Um estudo sobre a competência ortográfica de alunos da 5ª série do ensino fundamental.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

GUARALDO, Claudia Nascimento. **A Contribuição da Consciência Fonológica e dos Processos Subjacentes à Velocidade de Nomeação para o Desenvolvimento da Leitura e da Escrita no Português Brasileiro.** 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2006.

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. **“É que a gente não sabe o significado”:** homófonos não homógrafos. 2003. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2003.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem.** São Paulo: Perspectiva, 1973.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Tradução da 10ª ed corrigida Marcos Marcionilo).

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção.** Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ILARI, Rodolfo. O Estruturalismo Lingüístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOSEFI, Ângela Helena Bona. A lingüística e a aquisição da escrita. **Revista Analecta**, Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – Guarapuava/Irati, Paraná, v. 3, n, 1, p. 29-40, jan./jun. 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências.** São Paulo: Epu/Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem.** Trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa: edições 70, 1988.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Editora Ática, 1987.

LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Psicologia Escolar e Educacional**, p. 241-243, dez. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007.

LUZ, Ricardo H. **O ABC sem o ABC: fonemas e grafemas na alfabetização**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, 2005.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. O papel do livro didático na construção do letramento escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 91-110, jan./abr. 2009.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; 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**, n. 25, Rio de Janeiro jan./abr. 2004.

MACHADO, Greici Quéli. **Aprendizagem da Leitura: Contribuições e Limitações dos Métodos de Ensino Fônico e Global na Alfabetização de Crianças**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.

MAHEU, C. M. A. T. **Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar**. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

MAYRINK-SABINSON, M. L. Um evento singular. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. (Org.). **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado das Letras, 1997. p. 37-49.

MANTOVANI, Kátia Paulilo. **O programa nacional do livro didático – PNLD – impactos na qualidade do ensino público**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana. 2009.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-131.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARIACA, Elenice Vieira Machado. **Princípios fonético-fonológicos aplicados no ensino da escrita na alfabetização de jovens e adultos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2002.

MARIANI, Édio João. As normas ISO. **Revista Científica Eletrônica de Administração**, ano VI, n. 10, jul. 2006. Periódico Semestral.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1999.

MELO, R. B. **A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane M. P. Conceitos de Leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Leitura e Ensino**. Maringá: EDUEM, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de (Org.). **O aprendizado da ORTOGRAFIA**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Novos livros de alfabetização-novas dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética**. In: 14o InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada. São Paulo, 2004.

_____. **Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética**. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2005. p. 205-236.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994**. São Paulo: Editora UNESP; CONPED: INEP, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

_____. **Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?** In: SCHOLZE, Lia; ROSLING, Tânia M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007. p. 155-168.

_____. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa**.

ACOALFAPLP, v. III, p. 91-114, 2009. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

MUNAKATA, Kazumi. Não podemos fazer escolas sem livros: livro didático segundo Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina. Anísio Teixeira, 1900-2000. **Provocações em educação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MUNAKATA, Kazumi; RAZZINI, Márcia de Paula Gregório (Org.). **O livro didático e a formação de professores**. Simpósio 6, 2001.

NASCIMENTO, L. C.; KNOBEL, K. A. **Habilidades Auditivas e Consciência Fonológica**: da teoria à prática. São Paulo: Pró-Fono, 2009.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos livros didáticos. Moraes: São Paulo, 1981.

NUNES, Gisele da Paz. **O aproveitamento da ordem de aquisição das sílabas nas cartilhas adotadas no município de Catalão-GO**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo, 2006.

NUNES-MACEDO, M. S. A.; MORTIMER, E. F.; GREEN, J. 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**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

NUNES-MACEDO, M. S. A. O papel do livro didático na construção do letramento escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 91-110, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, Klebson. **Negros e escrita no Brasil do século XIX**: sócio-história, edição filológica de documentos e estudo lingüístico. 2006. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2006.

OLIVEIRA, Lucimar Ferreira da Silva. **A consciência fonológica na alfabetização e a preparação do professor – estudo de caso**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2009.

OLIVEIRA, L. H. G. de. **Livro didático e aprendizado no início do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Viviane Lima de. **Um estudo grafemático das letras “G” e “J” em português**. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2007.

OLSON, David Richard. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997.

PAULI, Valesca Simon. **Interferência Fonética de um dialeto alemão na expressão oral e escrita em português**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2001.

PEREIRA, Juliana.. 2007 **O Desenvolvimento da Consciência Fonológica e o Processamento Auditivo em crianças da última série do ensino infantil**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2007.

PESSOA, Fernando. Palavras iniciais. In: DIAS, Francisco Caetano (Org.). **Revista de Comércio e Contabilidade**, n. 4. Lisboa, 1926.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte, 2000.

PIAGET, Jean. **A equilibração das Estruturas Cognitivas-Problema Central do Desenvolvimento**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIROLA, André Luis Bis. **O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

POLÍTICAS públicas: conceitos e práticas. Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2008. 48p.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROCHA, Idnelma Lima da; SANTOS, Inalda Maria dos. A trajetória histórico-legal da ampliação do ensino obrigatório no Brasil. **V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, 2011. Disponível em: <www.educonufs.com.br/coloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%201>. Acesso em: 02 out. 2012.

RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. **A literatura no livro didático de língua portuguesa: a escolarização da leitura literária**. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais / Faculdade de Educação, 2006.

ROJO, Roxane. Desafios e possibilidades do livro no ensino de Português como língua materna: Pesquisa e políticas públicas. 1º Seminário de pesquisa livros didáticos de língua portuguesa. **Cadernos de resumos e programação**, 2012.

SANTOS, Wilton James Bernardo dos. **Relação sujeito/língua para o ensino do português no Brasil: um estudo sobre os parâmetros curriculares e livro didático**. Campinas: [s.n.], 2000.

SANTOS, A. A. A. **Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização?** Concepções e práticas dos professores ao ensinarem o sistema de escrita alfabética. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, jan./jun 2007, p. 95-108.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1916.

SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra. Influências histórico-culturais nas representações sobre as estações do ano em livros didáticos de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 101-110, 2004.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; GONTIJO, Cláudia M. M. Alfabetização, letramento e a política de avaliação diagnóstica no Brasil. In: ZACCUR, Edwuíges. **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** (Org.). Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 171-192.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **A Escola e a Construção da Subjetividade**. Vitória, ES: Edufes, 2000.

_____. **Os sentidos da leitura**. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-2223--Int.pdf>>.
Acesso em: 20 abr. 2012.

SIGNORINI, I.; MARCUSCHI, L. A.; ROJO, R.; TFOUNI, L. V.; CORRÊA, M. L. G.; SOUZA, L. M. T. M. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Ceris Salete Ribas. **As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

_____. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais. In: VAL, M. G. C; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005. p. 185-203.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da alfabetização. v. 9, n. 52, jul./ago. 2003. **PRESENÇA PEDAGÓGICA** (Parte de palestra proferida na FAE UFMG, em 26/05/2003, na programação “Sexta na Pós”).

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

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, 2003a, p. 5-17.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. Palestra proferida na FAE UFMG, Minas Gerais, 26/05/2003b. Disponível em: <http://www.meb.org.br/biblioteca/arti_gomagdasoares/view>. Acesso em: 16 abr. 2011.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Alfabetização: série estado do conhecimento**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOBRAL, Adail. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 103-121.

STIEG, Vanildo. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2012.

STRAY, Chris. “Quia nominor leo”: vers une sociologie historique du manuel. Histoire de l'Éducation, n. 58, maio, 1993. In: MUNAKATA, Kazumi (Org.). **Livro didático e formação do professor são incompatíveis? O livro didático e a formação de**

professores. Simpósio 6. USP. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>> Acesso em: 14 abr. 2011.

STREET, Brian V. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência UNESCO Brasil**, Letramento e Diversidade, 2003. p. 1-13.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filol. Linguística**, n. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/Street.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

TEIXEIRA, Aparecida de Fátima Brasileiro. Letramento literário no livro didático: A circulação da leitura no Projeto Intervalo. In: **Anais do 4º Encontro de Leitura e Literatura da UNEB (ELLUNEB)**, 2013. p. 49-66.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **Relações professor e livro didático de alfabetização**. Dissertação. Universidade Federal do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser natural, nacional e mestra**. Queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

UNICAMP. **Catálogo analítico**: que sabemos sobre livro didático. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

URBANO, H.; DIAS, A. R. F.; LEITE, M. Q.; SILVA, L. A.; GALEMBECK, P. T. (Orgs.). **Dino Preti e seus temas**: oralidade, literatura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez, 2001.

VAL, Maria das Graças Costa. **Os processos e critérios subjacentes a escolha de livros didáticos nas escolas públicas do país**. 25ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Caxambu – set/out 2002. Anais. Disponível em:
<www.anped.org.br/reunioes/25/mariagracaocostaval10.rtf> Acesso em: 15 jul. 2012.

VAL, Maria das Graças Costa; BREGUNCI, Maria das graças de Castro (et al.). Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria das Graças Costa (Org.). **Livros de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

VAL, Maria das Graças Costa; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª séries). In: VAL, Maria das Graças Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 147-184.

VAL, Maria das Graças Costa; MARTINS, Raquel Márcia Fontes; SILVA, Giane Maria da. Ensino da ortografia: a contribuição dos livros didáticos. In: VAL, Maria das

Graças Costa (Org.). **Alfabetização e língua portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2009. p. 67-86.

VIANA, F. L. **As rimas e a consciência fonológica**. Promovendo a competência leitora. Lisboa: 2006. p. 1-11.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANELLA, Maura Spada. **Leitura e aprendizagem da ortografia**: Um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

ZACCUR, Edwiges. Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola**. [s.l.]: [s.n.], 1993. p. 17.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

Projeto Livres (USP, BITTENCOURT).

Projeto História das Disciplinas Escolares e do Livro Didático (PUC-SP, MUNAKATA).

Projeto LDP-PROPERFIL (UNICAMP; UFPE; UFMG/CEALE; ROJO, MARCUSCHI, COSTA-VAL & BATISTA).

APÊNDICES

APÊNDICE A

Tipo de produção	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
Teses			1				1	1		03
Dissertações	1		1		1	1	3	1	1	09
Total										12

Tabela 1 – Demonstrativo do número de teses e dissertações (produção acadêmico/científica) relativas às relações sons e letras – grafemas e fonemas no livro didático de alfabetização (Descritor 1)

Tipo de produção	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
Teses			1			1				02
Dissertações								1		01
Total										03

Tabela 2 – Demonstrativo do número de teses e dissertações (produção acadêmico/científica) relativas à relação oralidade e escrita (oral e escrito) no livro didático de alfabetização (Descritor 2)

Tipo de produção	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
Teses			1			1				02
Dissertações	1	1			1	1	1	1		06
Total										08

Tabela 3 – Demonstrativo do número de teses e dissertações (produção acadêmico/científica) relativas à fonética e à fonologia e suas abordagens e contribuições relativamente ao livro didático de alfabetização (Descritor 3)

Tipo de produção	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
Teses			3			2	1	1		07
Dissertações	2	1	1		2	2	4	3	1	16
Total	2	1	4		2	4	5	4	1	23

Tabela 4 – Demonstrativo geral do número de teses e dissertações (produção acadêmico/científica) sobre a temática estudada

APÊNDICE B

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÕES	NÚMERO DE TRABALHOS
LETRAS / LÍNGUA PORTUGUESA/ LINGUÍSTICA	UFSC	04
	UFF	01
	UFBA	03
	PUC/SP	02
	USCS	01
	USSC	01
	UEPA	01
	UFRJ	01
	UPMA	01
	UNB	01
	UFPE	01
EDUCAÇÃO	PUC/SP	03
PSICOLOGIA	UFMG	01
	USP/RP	01
FONOAUDIOLOGIA	UTPA	01
TOTAL		23

Tabela 5 – Demonstrativo da procedência dos trabalhos acadêmicos relativos às questões: relação sons e letras, relação oralidade e escrita, fonética e fonologia no livro didático de alfabetização por Programas de Pós-Graduação e Instituições.

APÊNDICE C

PALAVRAS-CHAVE	ÁREAS(S) DE PESQUISA (Programas de Pós-Graduação)
Ortografia (Violações ortográficas- erro de ortografia) - 05 trabalhos	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA EDUCAÇÃO
Alfabetização -05 trabalhos	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Fala e escrita / linguagem oral e escrita/ oralidade e escrita - 04 trabalhos	FONOAUDIOLOGIA , LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Consciência fonológica - 04 trabalhos	PSICOLOGIA/EDUCAÇÃO LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Fonologia – (fonologia de uso) - 04 trabalhos	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA EDUCAÇÃO
Fonética- 03 trabalhos	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Leitura – 04 trabalhos	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA EDUCAÇÃO
Escrita (codificação do sistema escrito) - 03 trabalhos	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA EDUCAÇÃO
Formação docente / formação linguística - Professor alfabetizador- 02 trabalhos	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Variação linguística/ - 02 trabalhos	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Letramento - 02 trabalhos	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA PSICOLOGIA
Imbricação - 01 trabalho	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Homófonos não homógrafos- 01 trabalho	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Aquisição da linguagem - 01 trabalho	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Escrita oralizada - 01 trabalho	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Texto - 01 trabalho	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Dialeto (língua alemã) - 01 trabalho	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Sílaba - 01 trabalho	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Cartilhas - 01 trabalho	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Avaliação - 01 trabalho	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Linguagem - 01 trabalho	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Linguagem pré-escolar - 01 trabalho	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Interpretação - 01 trabalho	PSICOLOGIA
Autoria - 01 trabalho	PSICOLOGIA
Fonoaudiologia - 01 trabalho	FONOAUDIOLOGIA
Sonoridade - 01 trabalho	FONOAUDIOLOGIA
Velocidade de nomeação - 01 trabalho	PSICOLOGIA
Linguística computacional / de corpus - 01 trabalho	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Negros- Século XIX; Edição de textos -01 trabalho	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Edição de textos - 01 trabalho	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA
Educacao de adultos - 01 trabalho	LETRAS/LP/LINGUÍSTICA

Tabela 6 – Demonstrativo do número de teses e dissertações (produção acadêmico/científica) relativos às questões: relação sons e letras, relação oralidade e escrita, fonética e fonologia no livro didático de alfabetização por Palavras-Chave e Áreas de Pesquisa

APÊNDICE D

Quadro 1: Delineamento das palavras centrais de cada linha de pesquisa, os principais assuntos tratados por cada uma delas e seus maiores interesses de pesquisa:

LE-TRAS/ LP/ LINGUÍSTICA	Descrição linguística Estudos de fonética, fonologia, sintaxe e morfologia. Gramática-lização e cognição. Historiografia da gramática	Aquisição, Processamento da Língua: Ênfases: aquisição e processamento: ponto de vista teórico e experimental, testando modelos.	Aquisição e Ensino do Português Análise de fatos e processos linguísticos - Diferentes abordagens: ensino da língua materna ou ensino do português como língua estrangeira	História e Descrição da Língua Portuguesa. Estudos descritivos e Histórico-gráficos, considerando a relação sistema e uso	Processos Cognitivos e Textualidade Investigações da leitura: processos cognitivos e atividade de construção de sentidos	Textualidade e práticas discursivas. Estudo das interações orais e escritas como práticas socialmente situadas.	Corpora e gênero: análise e aplicações. Estudo de princípios linguístico-enunciativos presentes na organização do texto. Língua: fenômeno dinâmico inseparável da interação social.
	UFF	UFSC/3	UFBA/2	PUC/SP /LP	USCS	USSC	UFSC
LE-TRAS/ LP/ LINGUÍSTICA	Linguagem e Patologias: investigar as relações entre produção e percepção da fala em variados contextos; questões da linguagem, da clínica e da psicanálise	Ensino/Aprendizagem de Língua Análise dos procedimentos linguísticos desenvolvidos pelos falantes no ensino/aquisição da língua materna	Constituição Histórica do Português: orientações teórico-metodológicas da linguística histórica contemporânea; novas informações e interpretações para a construção de uma história renovada do português	Organização linguística da produção oral e escrita. Investigações da produção discursiva: pontos de vista etnográfico, cognitivo e semiótico-discursivo	O Processo Discursivo e a Produção Textual. Estudos na perspectiva das tendências atuais da análise de discurso mecanismos discursivos, condições de produção e formações discursivas	Gramática na Teoria Gerativa, Arquitetura das Línguas Naturais. Operações Universais e Implementações de Parâmetros. Aquisição, Processamento e Perda da Língua para a Teoria Gramatical	Língua, Interação socio-cultural e Letramento. Estudo de línguas e dialetos em contato; variação e mudança linguística. Papel das interações socio-culturais e dos "contínuos" de oralidade - letramento e monitoração estilística. Padronização linguística, política linguística e educacional
	PUC/SP	UEPA	UFBA	UFPE	UPMA	UFRJ	UNB

EDU- CA- ÇÃO	Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem, Desenvolvimento-Humano e sua relação com Processos de Ensino, Aprendizagem nos Contextos Escolares, Familiares e Comunitários PUC/SP/ EDUCAÇÃO (02)	Trabalho Docente, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano. Ação docente: manifestações teórico-práticas, construção do conhecimento escolar e impacto no desenvolvimento humano UEMA/EDUCAÇÃO
PSI- CO- LOGIA	Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem. Aspectos psicossociais e psicolinguísticos da aquisição da linguagem oral e escrita UFMG	Fundamentos Históricos E Sócio-Culturais da Psicologia. Incluem: a) constituição histórica da Psicologia; b) constituição histórico-cultural do sujeito, c) determinantes sócio-histórico de contextos institucionais. USP-RP
FONO- AUDIOL OGIA	Fonoaudiologia e os Processos de Linguagem. Investigação em torno dos processos de aquisição da linguagem oral e escrita, visando à sistematização de teorias e de práticas fonoaudiológicas. UTPA	

APÊNDICE E

REFERENCIAIS TEÓRICOS	INSTITUIÇÃO-ANO								
	2001	2002	2003	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
DA LINGUÍSTICA (FONÉTICA E FONOLOGIA)	UFF	UFPE				UFRJ	USC S		4
DA LINGUÍSTICA APLICADA			UFBA		UEPA		UFSC		3
DA PSICOLINGUÍSTICA			UFSC	UFSC				USS C	3
DA SOCIOLINGUÍSTICA	UFSC						UNB		2
DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA HISTÓRICA					UFBA	PUC- SP/L/ LP/L			2
DA ANÁLISE DO DISCURSO			USP- RP		UPMA				2
INTERDISCIPLINARIDADE: DA FONOAUDIOLOGIA E LINGUÍSTICA			UTPA						1
DA PSICOLOGIA E PEDAGOGIA					UFMG	PUC- SP/E D			3
						PUC- SP/E D			
DA FONOLOGIA E EDUCAÇÃO				UEM A					1
DA LÍNGUÍSTICA TEXTUAL E SOCIOLINGUÍSTICA						UFBA			1
DA LINGUÍSTICA, PSICANÁLISE E DIDÁTICA DA LÍNGUA MATERNA							PUC- SP/L/ LP/L		1
TOTAL	2	1	4	2	4	5	4	1	23 23

Tabela 7 – Demonstrativo do número de teses e dissertações (produção acadêmico/científica) relativas às questões: relação sons e letras, relação oralidade e escrita, fonética e fonologia no livro didático de alfabetização por referenciais teóricos

APÊNDICE F

METODOLOGIAS DE PESQUISA	INSTITUIÇÃO-ANO								
	2001	2002	2003	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
ESTUDO DE CASO	UFF	UFPE	UTPA	UEMA	UFMG	UFBA	UNB		14
	UFSC		USP-RP		UPMA	PUC-SP/ED			
			UFBA			PUC-SP/ED			
						UFRJ			
ESTUDO DE CASO/ PESQUISA-AÇÃO			UFSC	UFSC				USSC	03
									17
PESQUISA DOCUMENTAL/ HISTÓRICA					UFBA	PUC-SP/L/ LP/L			02
PESQUISA DOCUMENTAL/ BIBLIOGRÁFICA					UEPA		USCS		03
							PUC-SP/L/ LP/L		
PESQUISA EXPERIMENTAL							UFSC		01
TOTAL	2	1	4	2	4	5	4	1	23
									23

Tabela 8 – Demonstrativo do número de teses e dissertações (produção acadêmico/científica) relativas às questões: relação sons e letras, relação oralidade e escrita, fonética e fonologia no livro didático de alfabetização por metodologias de pesquisa

APÊNDICE G

TEMAS CENTRAIS	INSTITUIÇÃO-ANO								
	2001	2002	2003	2005	2006	2007	2008	2009	TOTAL
DETERMINANTES DE RESULTADOS	UFF ¹		UFSC		UFMG	PUC-SP/ED ³			7
	UFSC ⁶		UFBA			UFRJ			
SISTEMA FONOLÓGICO /SISTEMA ORTOGRÁFICO	UFF ¹								1
PRODUÇÃO DE TEXTO			USP-RP						1
LÍNGUA ORAL/ LÍNGUA ESCRITA	UFSC ⁶	UFPE ⁷	UTPA		UEPA 5	UFBA	PUC-SP/L/ LP/L4		7
							UNB		
LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO/ CARTILHAS					UEPA 5		PUC-SP/L/ LP/L4		2
FORMAÇÃO DO PROFESSOR		UFPE ⁷		UFCS	UPMA			USSC	4
ESTUDOS HISTÓRICO-HISTORIOGRÁFICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA					UFBA	PUC-SP/L/ LP/L			2
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM				UEMA		PUC-SP/ED			2
MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO							USCS ²		1
LEITURA						PUC-SP/ED ³	USCS ²		2
CORPUS METODOLÓGICO							UFSC		1
TOTAL	3	1	4	2	4	5	4	1	30
									23

Tabela 9 – Demonstrativo do número de teses e dissertações (produção acadêmico/científica) relativas às questões: relação sons e letras, relação oralidade e escrita, fonética e fonologia no livro didático de alfabetização por temas centrais.

APÊNDICE H

LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO 2004 OBRAS RECOMENDADAS (RR) E RECOMENDADAS COM RESSALVA (RS) PNLD/2004

“Dos livros de alfabetização submetidos à avaliação no PNLD/2004, 32% das obras foram excluídas e 68% foram recomendadas. (...) Não se registra – na atual avaliação, como nas anteriores da área de Alfabetização – a atribuição da menção Recomendado com Distinção (RD), o que se explica pelos perfis de livros que detalharemos abaixo. Das obras que estão sendo oferecidas à escolha dos(as) professores(ras) neste Guia, 39% são livros de alfabetização Recomendado (REC) e 61% são também Recomendados, mas com um conjunto de Ressalvas (RR), que o professor deverá levar em conta ao ler a resenha e escolher o livro” (BRASIL, 2003, p. 15-16).

LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO – PNLD 2004 – SEPARADOS POR MENÇÕES	
OBRAS RECOMENDADAS (R)	OBRAS RECOMENDADAS COM RESSALVA (RR)
<i>Descobertas e Relações</i> – Alfabetização Editora: Nova Didática Autor(as): Cibele Mendes C. dos Santos; Josiane Maria de Souza Sanson	<i>Alegria de Saber</i> – Livro de Alfabetização Editora Scipione Autor(as): Lucina Maria Marinho Passos
<i>Fios da Linguagem para Alfabetização e Letramento</i> Editora Miguilim Autor(as): Olívia Carvalho de M. Franco	<i>ALET</i> – Aprendendo a Ler e Escrever Textos Editora Ediuoro Autor(as): Maria Fernandes Côco Marco Antônio de A. Hailer
<i>Letra, Palavra e Texto</i> – Alfabetização e Projetos Editora Scipione Autor(as): Mércia Maria Silva Procópio Jane Maria Araújo Passos	<i>ALP</i> – Análise, Linguagem Pensamento - Um Trabalho de Linguagem numa Proposta Socioconstrutivista – Alfabetização Editora FTD Autor(es): Marco Antonio de A. Hailer Maria Fernandes Côcco
<i>Minhas Descobertas</i> Editora Nova Geração Autor(as): Erdna Perugine Nahun Elisabete da S. J. U. Garcia Milton Takeda	<i>Coleção Arte & Manhas da Linguagem</i> – Volume Alfabetização Editora Nova Didática Autor(as): Sonia A. Glodis Medeiros Elisiani Vitória Tiepolo
<i>Novo Letra Viva</i> – Um Programa de Leitura e Escrita Editora Formato Autor(as): Maria Alice Setubal Beatriz P. Lomônaco Isabel Brunsizian	<i>Coleção Linhas & Entrelinhas</i> – Alfabetização Editora Nova Didática Autor(as): Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília L. Wandresen
<i>Novo Roda, Pião!</i> Editora Formato Autor(as): Lígia Seródio Portes	<i>De A a Z Tudo Pode Acontecer</i> – Alfabetização Editora Dimensão Autor(a): Kátia Teixeira Peifer Bezerra
<i>Português</i> – Uma Proposta para o Letramento – Alfabetização Editora Moderna Autor(as): Gladys Agmar Sá Rocha	<i>Dois Contos e sua Mágica</i> Editora Lê Autor(as): Terezinha C. de Lima e Silva Vera Byczynski de Souza
<i>Primeiros Textos</i> – Alfabetização Editora FTD Autor(as): Luciana Corrêa Guimarães Márcia das Dores Leite Beatriz de Carvalho Morelli	<i>Janelas e Surpresas</i> – Alfabetização Editora Dimensão Autor(as): Maria Luiza C. M. de L. Aroeira Rosa Emília de A. Mendes

<p><i>Tempo de Alfabetizar</i> Editora Saraiva Autor(as): Sandra Bozza Angela Batista</p>	<p><i>Leitura Expressão Participação – Alfabetização</i> Editora Saraiva Autor: Paulo Nunes de Almeida</p>
<p><i>Vivência e Construção – Alfabetização</i> Editora Ática Autor(as): Claudia R. Sell de Miranda Angélica de S. C. Lopes Vera Lúcia V. Mota Rodrigues</p>	<p><i>Letra por Letra – Alfabetização</i> Editora Ática Autor(as): Erdna Perugine Nahun Priscila Ramos de Azevedo</p>
<p><i>Viver e Aprender – Alfabetização</i> Editora Saraiva Autor(as): Ellen Rosenblat Cláudia M. Lorenço Vartanian</p>	<p><i>Letramento em Foco – Uma Proposta para Alfabetização</i> Editora Expressão Autor(as): Maria D. P. E. Cavalcanti Lílian Maria de Lacerda Maria Jaqueline de G. M. Araújo</p>
	<p><i>Língua e Linguagem – Alfabetização</i> Editora Saraiva Autor(as): Eliana Garcia</p>
	<p><i>Na Trilha do Texto – Alfabetização – Novo</i> Editora Quinteto Autor(as): Magna Luzia D. M. dos Santos Solange R. B. Assumpção</p>
	<p><i>Novo Tempo – Alfabetização</i> Editora Scipione Autor(es): José de Nicola Neto Rosalina A. Acedo Chiarion</p>
	<p><i>Pensar e Construir – Alfabetização</i> Editora Scipione Autor(as): Maria Amália Forte Banzato Maria Cristina P. Godinho Rosana Corrêa P. El-Kadri Sonia Maria Patrício da Silva</p>
	<p><i>Todas as Letras – Alfabetização</i> Editora Saraiva Autor(a): Marisley Augusto</p>
	<p><i>Vivendo a Leitura e a Escrita – Alfabetização</i> Editora Saraiva Autor(as): Paula Bacchi M. Cozzo Erzsebet V. H. Mangucci</p>

APÊNDICE I

PNLD/2004- SOMENTE LÍNGUA PORTUGUESA – 1ª A 4ª SÉRIES		
OBRAS RECOMENDADAS COM DISTINÇÃO – (RD)	OBRAS RECOMENDADAS (R)	OBRAS RECOMENDADAS COM RESSALVAS (RR)
<i>Coleção Linguagem e Vivência</i> – Língua Portuguesa Tania Amaral Oliveira; Antônio de Siqueira e Silva; Rafael Bertolin Editora IBEP	<i>Coleção A Escola é Nossa</i> – Português – 1ª a 4ª séries Márcia A. Paganini Cavécquia Editora Scipione	<i>Coleção Bem-Te-Li</i> – Língua Portuguesa Angiolina Domanico Bragança; Isabella P. de M. Carpaneda Editora FTD (*Autoras Porta Aberta)
<i>Coleção Vitória-Régia</i> – Língua Portuguesa Solange G. Dittrich da Silva Editora IBEP	<i>Coleção Análise, Linguagem e Pensamento</i> – ALP Novo Marco Antonio de A. Hailer; Maria Fernandes Cócoco Editora FTD	<i>Coleção Arte & Manhas da Linguagem</i> Sonia A. Glodis Medeiros; Elisiani Vitória Tiepolo Editora Nova Didática
<i>Coleção Construindo a Escrita</i> – Textos, Gramática e Ortografia Carmen Silvia C. T. Carvalho; Maria da Graça B. Baraldi; Deborah Panachão; Sarina Bacellar Kutnikas; Silvia Maria de A. Salmoso Editora Ática	<i>Coleção Curumim</i> – Língua Portuguesa Fátima C. de Oliveira; Luiz Puntel Editora Saraiva	<i>Coleção Eu Gosto</i> – Prática da Linguagem Escrita e Oral – Língua Portuguesa Célia Maria Costa Passos; Zeneide A. I. da Silva Editora Nacional
<i>Coleção Português</i> – Uma Proposta para o Letramento Magda Becker Soares Editora Moderna	<i>Coleção Linhas & Entrelinhas</i> Maria Otília Leite Wandresen; Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Editora Nova Didática	<i>Coleção Montagem e Desmontagem de Textos</i> – Língua Portuguesa Hermínio Geraldo Sargentim Editora IBEP
<i>Coleção Português na Ponta do Lápis... e da Língua</i> Rita de Cássia E. Braga; Márcia A. F. de Magalhães; Ilza Maria Tavares Gualberto Editora Dimensão	<i>Coleção Com Texto e Trama</i> Maria Mello Garcia; Dília Maria A. Glória Editora Expressão	<i>Coleção Idéias em Contexto</i> – Língua Portuguesa Claudia Maria Luna; Ieda Maria Kucera; Marília Moraes O. Silva; Priscila Ganter Moraes Editora Brasil
	<i>Coleção L.E.R. Leitura, Escrita e Reflexão</i> – Língua Portuguesa Cristina Mantovani Bassi; Márcia das Dores Leite Editora FTD	<i>Coleção Leitura Expressão Participação</i> Paulo Nunes de Almeida Editora Saraiva
	<i>Coleção Leitura, Interação e Produção</i> – Trabalhando com Projetos Marcia Maria da Silva Prioli; Eloisa Bombonatti Gianini; Mara Sílvia Avilez Editora Brasil	<i>Coleção Na Trilha do Texto</i> – Atividades Sociointeracionistas em Língua Portuguesa – Novo Magna Luzia D. M. dos Santos Editora Quinteto
	<i>Coleção Letra, Palavra e Texto</i> – Língua Portuguesa e Projetos Mércia Maria Silva Procópio; Jane Maria Araújo Passos; Irvânia Maria de O. Pinto; Tânia Maria da Silva Editora Scipione	<i>Coleção Nova Expressão – Língua Portuguesa</i> – Atividades de Pensar, Falar, Ler e Escrever Antonio Gil Neto; Edson Gabriel Garcia; Yeda Maria B. T. de Castro Editora FTD

	<i>Coleção Língua Portuguesa</i> Elody Nunes Moraes; Graça Branco; Luzia Fonseca Marinho Editora Moderna	<i>Coleção Novo Tempo – Português</i> Maria Helena Correa; Bernadette S. N. Pontarolli Editora Scipione
	<i>Coleção Língua Portuguesa</i> Vera Lucia Simoncello; Amalia O. de S. de Almeida; Angelina Verônica de Andrade Editora Ediouro	<i>Coleção Os Caminhos da Língua Portuguesa</i> Maria do Rosário Gregolin Editora Saraiva
		<i>Coleção Pensar e Viver – Língua Portuguesa</i> Claudia Regina S. de Miranda; Maria Luíza D. Rodrigues Editora Ática
		<i>Coleção Vivência e Construção – Língua Portuguesa</i> Cláudia Regina S. de Miranda; Angélica de S. C. Lopes; Vera Lúcia V. M. Rodrigues Editora Ática
		<i>Coleção Vivenciando a Linguagem</i> Lourdes Sirtoli de Oliveira; Joceli Macedo Borges Editora Base
		<i>Coleção Viver e Aprender Português – Nova Versão</i> Cloder Rivas Martos; Joana D'Arque G. de Aguiar Editora Saraiva

APÊNDICE J

LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO – PNLD 2007 – SEPARADOS POR BLOCOS		
BLOCO 1 Livros que abordam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento	BLOCO 2 Livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento	BLOCO 3 Livros que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita
<i>Alfabetização</i> Editora Sarandi Eliane Mingues Aloma Fernandes de Carvalho Cecília Arruda Sampaio Esteves	<i>Minhas descobertas</i> Editora Nova Geração Milton Takeda Elisabete Garcia Erda Perugine Nahum	<i>De olho nas palavras</i> Editora Quinteto Dirce Guedes
<i>Paratodos</i> Editora Scipione Sônia Maria Patrício da Silva Rosana Corrêa Pereira El-kadri Maria Cristina Portugal Godinho Maria Amália Forte Banzato	<i>Primeiros textos</i> Editora FTD Luciana Guimarães Bia Morelli Marcia Leite	<i>Alfabetização: saberes e linguagens</i> Editora Base Mayli Colla Nara Luz Chierighini Salamunes Maria Iolanda Fontana
<i>Conversando com as palavras</i> Editora Base Luciana Brustolin Biscaia Simone Regina Manosso Cartaxo	<i>Descobertas & relações</i> Editora do Brasil Cibele Mendes Curto dos Santos Josiane Maria de Souza Sanson	<i>Criar e recriar</i> Editora FTD Andrea Filatro
<i>Linhas & entrelinhas</i> Editora Positivo Maria Otília Leite Wandresen Lucia Helena Ribeiro Cipriano	<i>Fios da linguagem para alfabetização e letramento</i> Editora IBEP Olívia Carvalho de Mello Franco	<i>Alegria de saber</i> Editora Scipione Lucina Maria Marinho Passos
<i>Alfabetização sem mistério</i> Editora Dimensão Avani Avelar Xavier Lanza Sulamita Nagem Dias Lima	<i>Trocando ideias</i> Editora Scipione Jane Maria Araújo Passos Mércia Maria Silva Procópio	<i>Letra por letra</i> Editora Ática Priscila Ramos de Azevedo Erda Perugine Nahum
<i>Brincando com as letras</i> Editora Módulo Reny Gregolin Guindaste Elisiani Vitoria Tiepolo	<i>Alfaetra – Uma proposta para alfabetização e letramento</i> Editora Ática Maria Del Pilar Espi Cavalcanti Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo	<i>Conhecer e crescer</i> Editora Escala Educacional Cristiane Buranello Eliane Vieira dos Reis
<i>ALET – Aprendendo a Ler e Escrever Textos</i> Editora FTD Marco Antonio Hailer Maria Fernandes	<i>Língua e linguagem</i> Editora Saraiva Eliana Garcia	<i>A caminho do letramento</i> Editora Saraiva Diléa Pires
<i>No mundo das palavras</i> Editora Dimensão Maria Inês Bizzoto Soares Maria Luisa Campos Aroeira	<i>Na trilha do texto</i> Editora Quinteto Solange Bonomo Assunção Magna Diniz Matos	<i>Porta aberta</i> Editora FTD Isabella Pessoa de Melo Carpaneda Angiolina Domanico Bragança
<i>Alfabetização</i> Editora Positivo Sandra Gomes	<i>Série Brasil</i> Editora Ática Luci Mendes de Melo Bonini Priscila Ramos de Azevedo Erda Perugine Nahum	<i>Novo tempo</i> Editora Scipione José de Nicola Neto Rosalina Aparecida Acedo Chiarion
<i>A palavra no mundo das palavras</i> Editora Base Lucia Helena Ribeiro Cipriano	<i>LEP – Leitura Expressão Participação</i> Editora Saraiva Paulo Nunes de Almeida	<i>Todas as letras</i> Editora Saraiva Marisley Augusto

Thania Mara Teixeira Asinelli Maria Otília Leite Wandresen		
<i>Dois contos e sua mágica</i> Editora Saraiva Terezinha Conceição de Lima e Silva Vera Byczynski de Souza	<i>Português – Uma proposta para o letramento</i> Editora Moderna Gladys Rocha	
<i>Pensar e viver</i> Editora Ática Maria Regina Velasquez Santos Sandra Lúcia C. Miranda Capurucho	<i>Letra viva</i> Editora Saraiva Maria Alice Setúbal Beatriz Penteado Lomônaco Izabel Brunsizian	
<i>Linguagem em construção</i> Editora Saraiva Roberto Melo Mesquita Maria Aparecida M. Costa	<i>Vivência e construção</i> Editora Ática Vera Lúcia Rodrigues Angélica Carvalho Lopes Cláudia Miranda	
<i>Vivendo a leitura e a escrita</i> Editora Saraiva Paula Bacchi Erzsebet V. H. Mangucci	<i>A escola é nossa</i> Editora Scipione Márcia Aparecida Paganini Cavéquia	
<i>Idéias em contexto</i> Editora do Brasil Rosimeiry Mostachio Ieda Maria Kucera Josiane Maria de Souza Sanson Marília Moraes Ormeneze Silva	<i>Roda, pião!</i> Editora Saraiva Branca Portes	
<i>Tempo de alfabetizar</i> Editora Saraiva Sandra Bozza	<i>A grande aventura</i> Editora FTD Vera Regina Lima Anson Maria Regina Carvalho da Silva	
<i>Arte & manhas da linguagem</i> Editora Positivo Elisiani Vitória Tiepolo Sonia Aparecida Glodis Medeiros		
<i>Elas se tornaram palavras</i> Editora Base Marilia Marques Mira Grenilza Maria Lis Zobot		
<i>Viver e aprender</i> Editora Saraiva Cláudia Martins Lourenço Vartanian		
<i>FLEC – Falar - Ler - Escrever - Comunicar</i> Editora Positivo Jesus Barbosa de Souza Samira Youssef Campedelli		
<i>Bem-me-quer</i> Editora do Brasil Vanda Aldina Garcia Campos Maria Regina Centeno Giesen		




APÊNDICE K

LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO – PNLD 2010 – 19 ESCOLHIDOS / PNLDs 2007 e 2004		
PNLD 2010	PNLD 2007	PNLD2004
1) <i>A AVENTURA DA LINGUAGEM</i> Editora: Dimensão Silvana Aparecida Costa Zélia Almeida Gusmão de Andrade Maria Luisa Campos Madeira de Ley Aroeira	(NÃO APARECE)	(NÃO APARECE)
2) <i>A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA</i> Editora: Scipione Márcia Aparecida Paganini Cavéquia	<i>A ESCOLA É NOSSA (BLOCO 2)</i> Editora Scipione Márcia Aparecida Paganini Cavéquia	<i>Coleção A ESCOLA É NOSSA – Português – 1 a 4 séries – (R)</i> Márcia A. Paganini Cavécquia Editora Scipione
3) <i>A GRANDE AVENTURA</i> Editora: FTD Vera Regina Anson Regina Carvalho	<i>A GRANDE AVENTURA (BLOCO 2)</i> Editora FTD Vera Regina Lima Anson Maria Regina Carvalho da Silva	(NÃO APARECE)
4) <i>ALFALETRA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA</i> Editora: Ática Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo Maria Del Pilar Espí Cavalcanti	<i>ALFALETRA – UMA PROPOSTA PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (BLOCO 2)</i> Editora Ática Maria Del Pilar Espi Cavalcanti Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo	(NÃO APARECE)
5) <i>APRENDENDO SEMPRE – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA</i> Editora: Ática Angélica Carvalho Lopes Cláudia Miranda Vera Lúcia Rodrigues	(NÃO APARECE)	(NÃO APARECE)
6) <i>CONSTRUINDO A ESCRITA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA</i> Editora: Ática Cristina Barelli Carmen Silvia Carvalho Silvia Maria De Almeida Salmaso Déborah Panachão	(NÃO APARECE)	<i>Coleção CONSTRUINDO A ESCRITA – Textos, Gramática e Ortografia (RD)</i> Carmen Silvia C. T. Carvalho; Maria da Graça B. Baraldi; Deborah Panachão; Sarina Bacellar Kutnikas; Silvia Maria de A. Salmaso Editora Ática
7) <i>HOJE É DIA DE PORTUGUÊS</i> Editora: Positivo Samira Youssef Campedelli	(NÃO APARECE)	(NÃO APARECE)




<p>8) LEITURA EXPRESSÃO PARTICIPAÇÃO – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA Editora: Saraiva Livreiros Editores Paulo Nunes de Almeida</p>	<p>LEP – LEITURA EXPRESSÃO PARTICIPAÇÃO (BLOCO 2) Editora Saraiva Paulo Nunes de Almeida</p>	<p><i>Coleção</i> LEITURA EXPRESSÃO PARTICIPAÇÃO (1ª A 4ª SÉRIE) (RR) LEITURA EXPRESSÃO PARTICIPAÇÃO – Alfabetização (RR) Paulo Nunes de Almeida Editora Saraiva</p>
<p>9) L.E.R. – LEITURA, ESCRITA E REFLEXÃO Editora: FTD Beatriz Morelli Márcia Leite Luciana Guimarães Cristina Bassi</p>	<p>(NÃO APARECE)</p>	<p><i>Coleção L.E.R.</i> LEITURA, ESCRITA E REFLEXÃO – Língua Portuguesa (1ª A 4ª SÉRIE) (R) Editora FTD Cristina Mantovani Bassi Márcia das Dores Leite</p>
<p>10) PROJETO PROSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA Editora: Saraiva Livreiros Editores Cristina Hülle Angélica Demasi</p>	<p>(NÃO APARECE)</p>	<p>(NÃO APARECE)</p>
<p>11) LÍNGUA E LINGUAGEM – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA Editora: Saraiva Livreiros Editores Eliana Garcia</p>	<p>LÍNGUA E LINGUAGEM (BLOCO 2) Editora Saraiva Eliana Garcia</p>	<p>LÍNGUA E LINGUAGEM – Alfabetização (RR) Editora Saraiva Autor(as): Eliana Garcia</p>
<p>12) LINHAS & ENTRELINHAS Editora: Positivo Lucia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen</p>	<p>LINHAS & ENTRELINHAS (BLOCO 1) Editora Positivo Maria Otília Leite Wandresen Lucia Helena Ribeiro Cipriano</p>	<p><i>Coleção LINHAS & ENTRELINHAS – (1ª A 4ª SÉRIE) – (R)</i> Maria Otília Leite Wandresen; Lúcia Helena Ribeiro Cipriano <i>Editora Nova Didática</i> <i>Coleção LINHAS & ENTRELINHAS – Alfabetização (RR)</i> Editora Nova Didática Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília L. Wandresen</p>
<p>13) VIVENCIANDO A LINGUAGEM Editora: Base Editora e Gerenciamento Pedagógico Lourdes Sirtoli de Oliveira</p>	<p>(NÃO APARECE)</p>	<p><i>Coleção VIVENCIANDO A LINGUAGEM – 1ª A 4ª SÉRIE – (RR)</i> Editora Base Lourdes Sirtoli de Oliveira Joceli Macedo Borges</p>
<p>14) NOVO BEM-ME-QUER – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA Editora do Brasil Vanda Aldina Garcia Campos Maria Regina Centeno Giesen Rita de Cassia Rodrigues</p>	<p>BEM-ME-QUER (BLOCO 1) Editora do Brasil Vanda Aldina Garcia Campos Maria Regina Centeno Giesen</p>	<p>(NÃO APARECE)</p>

15) <i>PENSAR E VIVER</i> – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA Editora: Ática Cláudia Miranda Eliete Presta Leila Barbosa Marisa Timponi	<i>PENSAR E VIVER</i> (BLOCO 1) Editora Ática Maria Regina Velasquez Santos Sandra Lúcia C. Miranda Capurucho	<i>Coleção PENSAR E VIVER</i> – Língua Portuguesa – 1ª A 4ª SÉRIE) - (RR) Claudia Regina S. de Miranda; Maria Luíza D. Rodrigues Editora Ática
16) <i>PORTA ABERTA</i> – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA Editora: FTD Angiolina Bragança Isabella Carpaneda	<i>PORTA ABERTA</i> (BLOCO 3) Editora FTD Isabella Pessoa de Melo Carpaneda Angiolina Domanico Bragança	<i>COLEÇÃO BEM-TE-LI</i> – LÍNGUA PORTUGUESA (RR) Editora FTD Angiolina Domanico Bragança; Isabella P. de M. Carpaneda Editora FTD (*Autoras Porta Aberta e Porta de Papel – Alfabetização/2004)
17) <i>PORTUGUÊS:</i> LINGUAGENS – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO Editora: Saraiva Livreiros Editores Thereza Anália Cochar Magalhães William Roberto Cereja	(NÃO APARECE)	(NÃO APARECE)
18) <i>CONHECER E CRESCER</i> – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA Editora: Edições Escala Educacional Cristiane Brunello	<i>CONHECER E CRESCER</i> (BLOCO 3) Editora Escala Educacional Cristiane Buranello Eliane Vieira dos Reis	(NÃO APARECE)
19) <i>INFÂNCIA FELIZ</i> – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA Editora: Edições Escala Educacional Albanize Aparecida Aredes Neves Ângelo Alexandref Stefanovits Míriam dos Santos Grilo	(NÃO APARECE)	(NÃO APARECE)

LEGENDA:

	LIVROS QUE APARECERAM NOS PNLDs 2004 / 2007 /2010
	LIVROS QUE APARECERAM NOS PNLDs 2007 /2010
	LIVROS QUE APARECERAM NOS PNLDs 2004 / 2010

LEGENDA:

	*LIVROS QUE TEM COLEÇÕES DO 1º AO 5º ANOS E APARECERAM NOS PNLDs 2004 / 2007 /2010
	LIVROS QUE TEM COLEÇÕES DO 1º AO 5º ANOS E QUE APARECERAM NOS PNLDs 2007 /2010
	LIVROS QUE TEM COLEÇÕES DO 1º AO 5º ANOS E QUE APARECERAM NOS PNLDs 2004 / 2010

APÊNDICE L		
LIVROS EM ORDEM DE ESCOLHA – PNLD 2010 1º ao 19º na escolha		AVALIAÇÕES PNLDs2004/2007/2010
1º)	<i>PORTA ABERTA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i>	2.128.540 PNLD 2007 (BLOCO 3) E PNLD 2010 Até 2010 não possuía coleção até 5º ano (2004 – <i>Coleção Bem-Te-Li – Língua Portuguesa (RR)</i> – (mesmas autoras) – Livro <i>Porta de Papel – Alfabetização</i> (não consta no Guia).
2º)	<i>PROJETO PROSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i>	1.304.821 Só aparece no PNLD 2010 – Possui coleção do 1º ao 5º ano
3º)	<i>APRENDEDO SEMPRE – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i>	874.044 Só aparece no PNLD 2010 – Possui coleção do 1º ao 5º ano
4º)	<i>CONHECER E CRESCER – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i>	737.550 PNLD 2007 (BLOCO 3) E PNLD 2010 Possui coleção do 1º ao 5º ano
5º)	<i>HOJE É DIA DE PORTUGUÊS</i>	664.645 Só aparece no PNLD 2010 – Possui coleção do 1º ao 5º ano
6º)	<i>A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i>	638.621 PNLDs 2010/ 2007 (BLOCO 2) / 2004 (R) Possui coleção do 1º ao 5º ano
7º)	<i>L.E.R. – LEITURA, ESCRITA E REFLEXÃO</i>	583.570 PNLDs 2004 (R) / 2010 Possui coleção do 1º ao 5º ano
8º)	<i>INFÂNCIA FELIZ – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i>	397.618 Só aparece no PNLD 2010 – Possui coleção do 1º ao 5º ano
9º)	<i>A GRANDE AVENTURA</i>	341.715 PNLD 2007 (BLOCO 2) E PNLD 2010 Possui coleção do 1º ao 5º ano
10º)	<i>LINHAS & ENTRELINHAS</i>	321.542 PNLDs 2010/ 2007 (BLOCO 1) / 2004 (RR) ALF. / (R) <i>Coleção 1ª a 4ª séries</i> Possui coleção do 1º ao 5º ano
11º)	<i>VIVÊNCIANDO A LINGUAGEM</i>	304.920 PNLDs 2004 (RR) / 2010 Não possui coleção do 1º ao 5º ano
12º)	<i>PENSAR E VIVER – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i>	153.318 PNLDs 2010/ 2007 (BLOCO 1) / 2004 (RR) Possui coleção do 1º ao 5º ano
13º)	<i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</i>	123.787 Só aparece no PNLD 2010 – Possui coleção do 1º ao 5º ano
14º)	<i>NOVO BEM-ME-QUER – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i>	98.969 PNLD 2007 (BLOCO 1) E PNLD 2010 Não possui coleção do 1º ao 5º ano
15º)	<i>A AVENTURA DA LINGUAGEM</i>	96.755 PNLD 2007 (BLOCO 2) E PNLD 2010 Possui coleção do 1º ao 5º ano
16º)	<i>ALFALETRA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i>	30.346 PNLD 2007 (BLOCO 2) E PNLD 2010 Não possui coleção do 1º ao 5º ano
17º)	<i>LEITURA EXPRESSÃO PARTICIPAÇÃO – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i>	22.515 PNLDs 2010/ 2007 (BLOCO 2) / 2004 (RR) Não possui coleção do 1º ao 5º ano
18º)	<i>LÍNGUA E LINGUAGEM – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i>	15.132 PNLDs 2010/ 2007 (BLOCO 2) / 2004 (RR) Não possui coleção do 1º ao 5º ano
19º)	<i>CONSTRUINDO A ESCRITA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i>	13.188 PNLDs 2004 (RD) / 2010 Não possui coleção do 1º ao 5º ano

APÊNDICE M				
TABELA COM LIVROS COM RECORRÊNCIA NOS PNLDs 2004 – 2007 – 2010				
LIVROS/EDITORAS	MENÇÕES			CLASSIFI- CAÇÃO POR Nº DE ESCOLHA
	2004	2007	2010	
<i>PORTA ABERTA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA*</i> – Editora FTD	RR Coleção Bem- Te-Li*	BLOCO 3	Quadro ATENÇÃO! 3 advertências – em NEGRITO (MAIS GRAVES): Recomendado com ressalvas	1º
<i>A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i>	R	BLOCO 2	Quadro ATENÇÃO! 3 advertências (BRANDAS – SEM NEGRITO) Recomendado com Distinção	6º
<i>LINHAS & ENTRELINHAS – Editora: Positivo</i>	RR	BLOCO 1	Quadro ATENÇÃO! 3 advertências – em NEGRITO (GRAVES): Recomendado	10º
<i>PENSAR E VIVER – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i> – Editora: Ática –	RR	BLOCO 1	Quadro ATENÇÃO! 4 advertências – em NEGRITO (MAIS GRAVES): Recomendado com ressalvas	12º
<i>LEITURA EXPRESSÃO PARTICIPAÇÃO – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i>	RR	BLOCO 2	Quadro ATENÇÃO! 4 advertências – em NEGRITO (MAIS GRAVES): Recomendado com ressalvas	17º
<i>LÍNGUA E LINGUAGEM – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA</i>	RR	BLOCO 2	Quadro ATENÇÃO! 3 advertências (BRANDAS – SEM NEGRITO) Recomendado com Distinção	18º

Obs.:

- 1) Estamos considerando o LD *PORTA ABERTA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA* como constante do PNLD 2004, devido à recorrência de suas mesmas autoras aparecerem como autoras da obra *Coleção Bem-Te-Li – Língua Portuguesa* no Guia 2003 e, ainda, nesse ano, termos em circulação o livro *Porta de Papel – Alfabetização, que traz as duas autoras do livro Porta Aberta dentre os três nomes* de sua autoria, daí entendermos importante indicar sua menção e trazê-lo para análise, já que apresentou o 1º lugar em número de escolha pelos professores no PNLD 2010 – Guia 2009.
- 2) Esclarecemos que, no PNLD 2004 (Guia 2003), nenhuma LDAI¹⁹⁸ foi classificado como RD (Recomendado com Distinção) – assim a maior menção dada foi R (Recomendado) e abaixo dessa RR (Recomendado com ressalvas).
- 3) No PNLD 2007, os livros não tiveram mais menções e foram divididos por blocos: 1º) “[...] livros que abordam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento; 2º) “[...] livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento; e 3º) livros que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita (10 livros).
- 4) Como o PNLD 2010 – Guia 2009 não traz menções e nem divide os livros em quadros, lemos toda a resenhas dos livros e nos baseamos, principalmente, no Quadro: Atenção! para especificar/classificar a obra.
- 5) Advertências do Quadro Atenção! do LDAI *A ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA*: 1) contos apresentados em partes separadas; 2) necessidade de estabelecimento de finalidade e destinatário das produções de texto; 3) necessidade de

¹⁹⁸ Para melhor visualização, estamos denominando, neste quadro, de LD os livros didáticos; e de LDAI, os livros didáticos de alfabetização.

- subsídio do professor quanto ao eixo oralidade.
- 6) Advertências do Quadro Atenção! do LDAIfa *PORTA ABERTA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA*: 1) **exploração do sistema alfabético** deve ser ampliado (recorre frequentemente a cópias e à memorização); 2) estratégias de **leitura e compreensão de textos** devem ser ampliadas; 3) necessidade de acompanhamento quanto à **produção de textos** (orientações só disponíveis no Manual do Professor).
 - 7) Advertências do Quadro Atenção! do LDAIfa *LINHAS & ENTRELINHAS*: 1) **conjunto de textos** pede condução mais atenta; 2) algumas capacidades do eixo **aquisição do sistema alfabético** pedem melhor sistematização; 3) **oralidade** (necessidade de proposição de atividades que favoreçam o uso da linguagem oral em diferentes contextos sociais).
 - 8) Advertências do Quadro Atenção! do LDAIfa *PENSAR E VIVER – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA*: 1) necessidade de maior sistematização **no ensino do sistema de escrita**; 2) necessidade no eixo **leitura** da ampliação do significado de palavras no texto; 3) Necessidade de discussão de situações de registros mais ou menos formais nos usos da **linguagem oral**; 4) necessidade de indicar nas **produções de textos escritos**, o objetivo da produção, interlocutor e circulação do texto.
 - 9) Advertências do Quadro Atenção! do LDAIfa *LEITURA EXPRESSÃO PARTICIPAÇÃO – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA*: 1) necessidade de desenvolver no eixo **leitura**, levantamento de hipóteses e uso do dicionário; 2) necessidade de maior exploração das relações sons e letras no eixo **aquisição do sistema alfabético**; 3) necessidade de criação de mais atividades de **produção de textos orais**; 4) necessidade, no eixo **produção de textos escritos**, de chamar a atenção dos alunos para as características do gênero a ser produzido.
 - 10) Advertências do Quadro Atenção! do LDAIfa *LÍNGUA E LINGUAGEM – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA*: 1) pouca explicitação quanto aos gêneros de tradição oral e sua reprodução – necessidade de ampliação do repertório; 2) necessidade de ampliação e sistematização de estratégias de planejamento do texto escrito; 3) necessidade de elaboração de novas atividades quanto à apropriação do sistema alfabético (estruturas silábicas, uso sistemático do dicionário, análise de hipóteses e erros dos alunos visando ao ajustamento das atividades aos seus níveis de aprendizagem).

Livros tomados para análise – critérios:

- 1) Recorrência nos PNLDs 2004, 2007 e 2010;
- 2) Pelo menos um deles ser recomendado (R) no PNLD 2004;
- 3) Pertencerem a blocos diversos no PNLD 2007 (Blocos 1, 2 ou 3), preferencialmente, um ao Bloco 2 e outro ao Bloco 3);
- 4) Terem significativo número de escolha pelos professores no PNLD 2010 (uma obra em 1º lugar e outra em 6º lugar);
- 5) Uma obra aparecer com avaliação positiva no Guia correspondente ao PNLD 2010 e outra obra apresentar avaliação com restrições nesse mesmo documento.
- 6) OBRAS ESCOLHIDAS:
 - 1) **ESCOLA É NOSSA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA;**
 - 2) **PORTA ABERTA – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA.**

ANEXOS

ANEXO A

Tabela de símbolos fonéticos			
Modos de articulação	Símbolo do IPA	Letras correspondentes na ortografia	Exemplos
OCLUSIVAS	p	p	[pai] pai, [psikleta] bicicleta
	b	b	[boi] boi, [basora] vassoura
	t	t	[tia] tia
	d	d	[dia] dia
	k	qu/c	[akeli] aquele, [kaza] casa, [taksi] táxi
	g	g	[gula] gula, [gexa] guerra
NASAIS	m	m	[mala] mala, [kãmpu] campo
	n	n	[nada] nada, [kãntu] canto
	ɲ	nh	[tɲa] tinha, [vɛɲ] vem
	ŋ	m, n,	[lãŋ] lâ, [bõuŋ] bom, [bõŋku] banco
FRICATIVAS	f	f	[faka] faca
	v	v	[vaka] vaca
	s	s	[esesũ] exceção, [felis] feliz, [pɾosimu] próximo
	z	z	[mezmu] mesmo, [vizgu] visgo
	ʃ	ch	[ẽifada], enxada, [bãfta] basta
LATERAIS	ʒ	j	[ʒis] giz, [ʒẽnti] gente
	ɫ	l	[mala] mala, [lata] lata
REPRESENTAÇÕES FONÉTICAS DO R E RR	ʎ	lh	[família] família, [alú] alho
	r	r	[karu] caro, [mar] mar
	ɾ	rr	[karu] carro, [mar] mar
	x	x	[kaxu] carro, [max] mar
	h	h	[kahu] carro, [mah] mar
	ɽ	r	[pɔɽta] porta
AFRICADOS	ɻ	r	[maɻ] mar
	ɖʒ	d	[tʃia] tia, [mũitʃu] muito
VOGAIS	ɖ	d	[dʒia] dia, [doidʒu] doido
	i	i	[vivi] vive, [mininu] menino
	e	e	[vẽ] vê, [akeli] aquele
	ɛ	é	[pẽ] pê, [akela] aquela
	a	a	[la] lá
	ɔ	ó	[pɔ] pô, [abobɔra] abóbora
	o	o	[avo] avô, [todu] todo
u	u	[rudu] tudo, [todu] todo, [sautu] salto	
ɔ̃	ã	[lã] lâ, [banãna] banana	
Ditongos (u): [vẽi] vem, [bõu] bom, [afãrãũ] acharam, [afãrãũ] acharão Nasalização (-): [mũitu] muito, [bõŋku] banco, [tẽpu] tempo Acento (-): [batãta] batata, [lãpada] lâmpada, [õzi] hoje Sussurro (o): [pɔtũ] pote, [larãzã] laranja, [lãpada] lâmpada Retroflexão (-): [pɔɽta] porta, [sẽɽtu] certo			

Imagem 47: IPA – *International Phonetic Alphabet* – Alfabeto Fonético Internacional.
 Fonte: Luiz Carlos Cadliari (1992, p. 54).

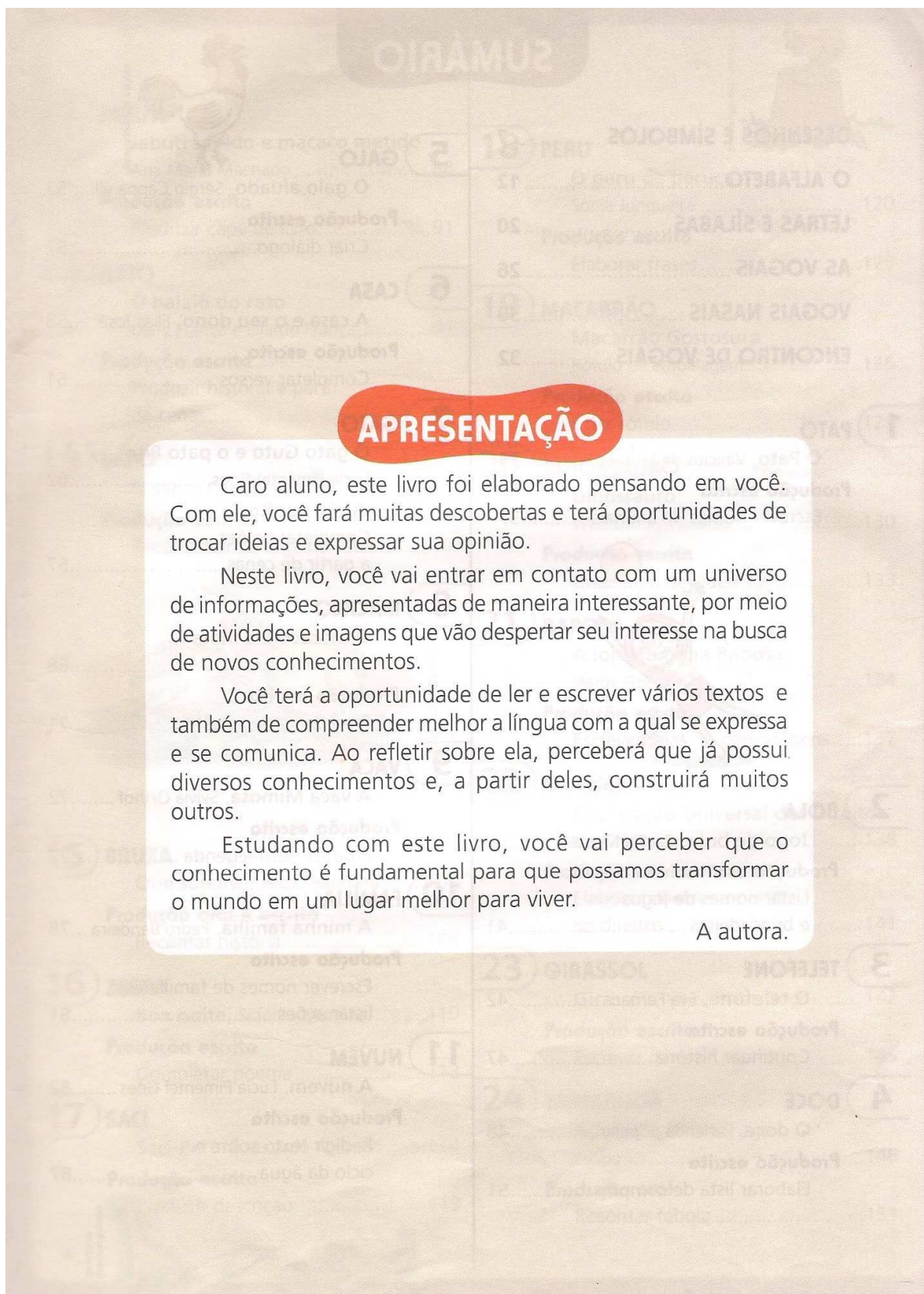
ANEXO B

Imagem 48: Apresentação – Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano

ANEXO C

<p>12 JABUTI Jabuti sabido e macaco metido Ana Maria Machado88</p> <p>Produção escrita Produzir capa de livro.....91</p>	<p>18 PERU O peru de peruca Sônia Junqueira 120</p> <p>Produção escrita Elaborar frases.....125</p>
<p>13 RATO O balaio do rato Mary França e Eliardo França.....92</p> <p>Produção escrita Produzir história a partir de cenas.....99</p>	<p>19 MACARRÃO Macarrão Gostosura Rótulo de embalagem.....126</p> <p>Produção escrita Criar rótulo.....129</p>
<p>14 SAPO O sapo, Cantiga popular.....100</p> <p>Produção escrita Reconstituir cantiga de roda.....103</p>	<p>20 DINOSSAURO Dinossauro Walt Disney Pictures130</p> <p>Produção escrita Criar capa de vídeo.....133</p>
 <p>15 BRUXA Que sujeira!, Pedro Bandeira106</p> <p>Produção oral e escrita Recontar história.....109</p>	<p>21 RAPOSA A loja da dona Raposa Hardy Guedes.....134</p> <p>Produção escrita Escrever falas de personagens137</p>
<p>16 ZEBRA Boa noite, Sidônio Muralha.....110</p> <p>Produção escrita Completar poema.....113</p>	<p>22 CRIANÇA Declaração Universal dos Direitos da Criança.....138</p> <p>Produção escrita Elaborar deveres a partir de direitos141</p>
<p>17 SACI Saci-Pererê, Ricardo Azevedo114</p> <p>Produção escrita Produzir descrição.....119</p>	<p>23 GIRASSOL Girassóis, Vincent Van Gogh.....142</p> <p>Produção escrita Escrever convite145</p>
	<p>24 TARTARUGA A lebre e a tartaruga Esopo.....146</p> <p>Produção oral Recontar fábula151</p>

Imagem 49: Sumário – Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano – 2ª página

ANEXO D



	
<p>25 PESCARIA Chico Bento, Maurício de Sousa ... 152</p> <p>Produção oral Contar anedota 155</p> <p>26 GOLFINHO Golfinho salva-vidas Revista Zé 156</p> <p>Produção escrita Elaborar notícia..... 159</p> <p>27 ELEFANTE O elefantinho Vinicius de Moraes 160</p> <p>Produção oral Declamar poema..... 163</p> <p>28 CARTAZ Todos nós somos pedestres! Conselho de Trânsito de Londrina 164</p> <p>Produção escrita Produzir cartaz..... 167</p> <p>29 HORTA Hortelão, Henriqueta Lisboa 168</p> <p>Produção oral e escrita Realizar entrevista..... 173</p> <p>30 COELHO O coelho, Canção popular 174</p> <p>Produção escrita Redigir bilhete 177</p> <p>31 CHAPÉU Chapeuzinho Vermelho Irmãos Grimm 178</p> <p>Produção escrita Elaborar legenda para imagem 185</p>	<p>32 GALINHA A galinhazinha vermelha Natha Caputo e Sara C. Bryant 186</p> <p>Produção escrita Elaborar texto de opinião 191</p> <p>33 GUEPARDO Gatos velozes Revista Recreio 192</p> <p>Produção oral e escrita Discutir sobre direito dos animais / Elaborar ficha informativa 195</p> <p>34 MALUQUINHO O Menino Maluquinho Ziraldo 196</p> <p>Produção escrita Escrever endereço 201</p> <p>35 BRIGADEIRO Receita de brigadeiro 202</p> <p>Produção escrita Elaborar lista de itens para uma festa de aniversário 205</p> <p>36 BICICLETA Anúncio classificado 206</p> <p>Produção escrita Criar anúncio classificado 209</p> <p>LETRA CURSIVA 210</p> <p>SUGESTÕES DE LEITURA 221</p> <p>MATERIAL DESTACÁVEL 225</p>
	

Imagem 50: Sumário – Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano – 3ª página

ANEXO E



Textos

O caramujo (casa) **180**

Anúncio de zoojornal (osso) **186**

Todo dia... (escola) **190**

Nesta rua, nesta rua tem um bosque... (anjo) **194**

A joaninha... (pirilampo) **198**

Há hora pra tudo, dizem... (hora) **204**

Era uma galinha cor-de-rosa... (galinha) **206**

O meu chapéu... (chapéu) **212**

Quero que você me diga... (abelha) **216**

O cravo brigou com a rosa... (cravo) **222**

É nos dias de festa... (girafa) **228**

Aposto que você já viu... (cebola) **232**

Com inveja das crianças... (algodão-doce) **236**

Periquito maracanã... (periquito) **240**

Presentes do quati... (quati) **244**

Foi na loja do mestre André... (flauta) **246**

Caranguejo não é peixe... (caranguejo) **250**

Água (água) **252**

Quando a onça-pintada... (onça) **256**

Um, dois... (dez) **260**

Alfabeto móvel 265

ANEXO F

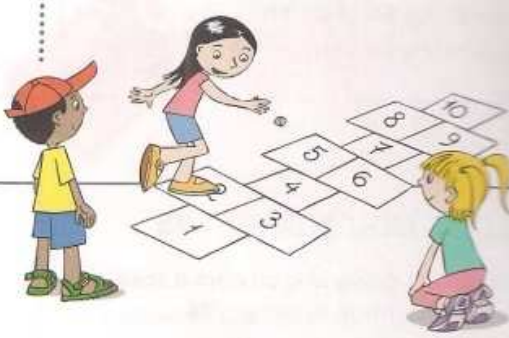

<p>6 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS 105</p> <p>Leitura 1 Meus brinquedos Minha primeira enciclopédia — Larousse 106</p> <p>Interpretação escrita 108</p> <p>Leitura 2 Brinquedos das crianças carajás Revista Recreio 109</p> <p>Interpretação oral 110</p> <p>Leitura 3 Quebra-cabeça 112</p> <p>Interpretação escrita 114</p> <p>As palavras no texto 114</p> <p>Produção escrita Elaborar texto instrucional 116</p>	<p>Produção oral Expor opinião 118</p> <p>Pensando sobre a língua Frase 119</p> <p>Com que letra? Palavras com sílabas terminadas em r 126 Palavras com sílabas terminadas em l 127 Palavras com sílabas terminadas em s 128</p> 
<p>7 SEGREDOS 129</p> <p>Leitura 1 É segredo Júlia Cezar 130</p> <p>Interpretação escrita 132</p> <p>Produção oral Discutir atitudes 134</p> <p>Leitura 2 Bilhete 136</p> <p>Interpretação escrita 136</p> <p>Pensando sobre a língua Uso de letra maiúscula 138</p> <p>Produção escrita Escrever bilhete 142</p>	<p>Com que letra? Palavras com m e n antes de consoantes 143</p> 

Imagem 52: Sumário – Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano – 3ª página

ANEXO G

<p>8 NÃO AO PRECONCEITO 145</p> <p>Leitura 1 Cada um do seu jeito Revista Recreio 146</p> <p>Interpretação escrita 148</p> <p>Leitura 2 Antes, menina queria ficar careca Gabriela Romeu 149</p> <p>Interpretação oral 151</p> <p>Minhas ideias, nossas ideias 152</p> <p>Produção oral e escrita</p> <p>Apresentar o colega e escrever sobre ele 154</p>	<p>Pensando sobre a língua Sinônimos e antônimos 156</p> <p>Com que letra?</p> <p>Palavras com qu 159</p> <p>Palavras com gu 160</p>	
<p>9 CONHECENDO LUGARES 161</p> <p>Leitura 1 O caracol viajante Sonia Junqueira 162</p> <p>Interpretação escrita 163</p> <p>As palavras no texto 164</p> <p>Leitura 2 Cartão-postal 165</p> <p>Interpretação escrita 166</p>	<p>Produção escrita</p> <p>Produzir cartão-postal 167</p> <p>Pensando sobre a língua</p> <p>Substantivo 169</p> <p>Com que letra?</p> <p>A letra s 173</p>	
<p>10 COMER PARA CRESCER 175</p> <p>Leitura 1 Você está crescendo Claire Llewellyn e Mike Gordon 176</p> <p>Interpretação escrita 178</p> <p>Produção escrita</p> <p>Produzir texto informativo 179</p> <p>Leitura 2 Receita de Espuma de banana 180</p>	<p>Interpretação escrita 181</p> <p>Produção escrita</p> <p>Registrar receita culinária 182</p> <p>Com que letra?</p> <p>A letra h em início de palavras 184</p> <p>ch - lh - nh 186</p>	

Imagem 53: Sumário – Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano – 4ª página

ANEXO H

11 ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO 188	Leitura 2 Siameses Márcio Infante Vieira 197
Leitura 1 Cascão em: Denúncias Maurício de Sousa 190	Interpretação oral 198
Interpretação oral 193	Interpretação escrita 198
As palavras no texto 193	Minhas ideias, nossas ideias 199
Produção escrita	Pensando sobre a língua
Escolher final e escrever história 194	Adjetivo 200
Produção oral	Produção escrita
Expor preferência 196	Elaborar descrição 202
	Com que letra?
	A letra r 204
12 PROTEJA A NATUREZA 208	Leitura 2 Onça-pintada Çiça Fittipaldi 214
Leitura 1 Cartum Biratan 210	Interpretação escrita 215
Interpretação escrita 211	Produção escrita
Produção oral	Elaborar ficha informativa 216
Discutir direitos dos animais 212	Produção não verbal
Produção escrita	Imitar movimentos de animais 218
Elaborar lista 213	Com que letra?
	SUGESTÕES DE LEITURA PARA OS ALUNOS 221
	LETRAS MÓVEIS 225
	FAZENDO ARTE 231

Imagem 54: Sumário – Livro *A Escola é Nossa* – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano – 5ª página

ANEXO I

<p>Unidade 7</p> <p>Preparação para a leitura 99</p> <p>Texto: <i>A chuvarada</i> 100</p> <p>Estudo do texto 102</p> <p>Estudo da língua: Sílabas 104</p> <p>Outro texto: Trovinhas populares 107</p> <p>Com que letra?: Palavras com mp, mb e n antes de consoantes 108</p> <p>Projeto: Apresentação de trovas e organização de livro 110</p>	
<p>Unidade 8</p> <p>Texto: <i>A festa do jabuti</i> (Flávia Muniz) 115</p> <p>Estudo do texto 117</p> <p>Dê sua opinião 119</p> <p>Com que letra?: Estudo do s 121</p> <p>Estudo da língua: Substantivos próprios e comuns 122</p> <p>Produção 126</p>	
<p>Unidade 9</p> <p>Preparação para a leitura 128</p> <p>Texto: <i>Boizinho Brioso</i> (Anna Flora) 129</p> <p>Estudo do texto 131</p> <p>Comparando textos 135</p> <p>As palavras no dicionário 136</p> <p>Produção 137</p> <p>Com que letra?: Palavras com s e ss entre vogais 138</p>	




Imagem 55: Sumário – Porta Aberta –Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano – 3ª página

ANEXO J

<h2>Unidade 10</h2>		
Preparação para a leitura	140	
Texto: <i>Bichinho de estimação</i> (Orlando de Miranda)	141	
Estudo do texto	143	
Com que letra?: Palavras com ss	146	
Outro texto: Cartaz	149	
Produção	151	
<h2>Unidade 11</h2>		
Preparação para a leitura	153	
Texto: <i>Dormir fora de casa</i> (Ronaldo Simões Coelho)	154	
Estudo do texto	155	
Outro texto: <i>Bichos — cada um dorme do seu jeito!</i> (Revista <i>Recreio</i>)	157	
Comparando textos	158	
Estudo da língua: Pontuação	159	
Produção	161	
Com que letra?: Estudo do r	163	
Hora da história: <i>O sufoco do bicho-papão</i> (Cláudio Fragata)	165	
<h2>Unidade 12</h2>		
Preparação para a leitura	167	
Texto: <i>Fera em estratégia</i> (Julia Moióli)	168	
Estudo do texto	170	
Estudo da língua: Acentuação	172	
Com que letra?: Palavras com r e rr entre vogais	175	
Só para lembrar: Uso do ponto final	177	
Produção	179	

Imagem 56: Sumário – *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano – 4ª página

ANEXO L

<p style="text-align: center;">Unidade 13</p> <p>Preparação para a leitura 185 Texto: <i>Tá dando onda</i> 186 Estudo do texto 187 Outro texto: <i>Cheios de graça</i> (Revista <i>Recreio</i>) 189 Estudo da língua: Pontuação — Dois-pontos e travessão 192 Projeto: Apresentação oral e livro informativo sobre animais do Polo Sul 195</p>	
<p style="text-align: center;">Unidade 14</p> <p>Texto: <i>Elê... o quê?</i> (Norma Sofia Coelho de Lima) 201 Estudo do texto 203 Com que letra?: Palavras com ch, lh e nh 205 Produção 207 Estudo da língua: Gênero do substantivo — Masculino e feminino 208 Hora da história: <i>No caminho de Alvinho tinha uma pedra...</i> (Ruth Rocha) 212</p>	
<p style="text-align: center;">Unidade 15</p> <p>Preparação para a leitura 214 Texto: <i>Jogo dos pontinhos</i> 216 Estudo do texto 217 Dê sua opinião 219 Estudo da língua: Número do substantivo — Singular e plural 220 Com que letra?: Palavras com l e r depois de consoante 222 Produção 223</p>	

ANEXO M



<h1>Unidade 16</h1>	
Texto: <i>Elefantes</i> (Marcelo Coelho) 227	
Estudo do texto 229	
Com que letra?: Os sons do x 231	
Outro texto: <i>A formação da chuva</i> 233	
Comparando textos 235	
Estudo da língua: Grau do substantivo — Aumentativo e diminutivo 236	
Produção 239	
Só para lembrar: Número do substantivo — Singular e plural 240	
Hora da poesia: <i>Falando de livros</i> (Roseana Murray) 241	
<h1>Unidade 17</h1>	
Texto: <i>Mestres no disfarce</i> (Revista <i>Recreio</i>) 242	
Estudo do texto 244	
Só para lembrar: Sinônimo 245	
Produção 246	
Estudo da língua: Adjetivo 248	
Hora da história: <i>Mena e Anisinha</i> (Hernán Garrido-Lecca) 253	

Imagem 58: Sumário – *Porta Aberta* – Letramento e Alfabetização Linguística – 2º ano – 6ª página

ANEXO N



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD 2010

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD 2010.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, faz saber aos titulares de direito autoral que se encontram abertas as inscrições para o processo de avaliação e seleção de obras didáticas adequadas aos alunos **dos anos iniciais do ensino fundamental** a serem incluídas no GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010.

1. DO OBJETO

Este Edital tem por objeto a convocação de titulares de direito autoral para inscrição no processo de avaliação e seleção de **obras didáticas adequadas aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**, conforme tabela a seguir, observadas as condições e as especificações constantes neste Edital e seus anexos.

Coleções para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental

Ano de escolaridade	Tipo de obra	Componente curricular
1º ano	Coleções definidas por componente curricular, cada uma com um livro consumível para o ano em questão.	1) Letramento e alfabetização lingüística 2) Alfabetização matemática
2º ano	Coleções definidas por componente curricular, cada uma com um livro consumível para o ano em questão.	1) Letramento e alfabetização lingüística 2) Alfabetização matemática
	Um livro não-consumível de introdução a conteúdos básicos e elementares de cada componente curricular.	História, Ciências, e Geografia

ANEXO O



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Coleções para os últimos anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental

Ano de escolaridade	Tipos de obra	Componente curricular
3º ano	Coleções definidas por componente curricular, cada uma com um livro não-consumível para o ano em questão.	Ciências, Língua Portuguesa, História, Matemática e Geografia
4º ano	Coleções definidas por componente curricular, cada uma com um livro não-consumível para o ano em questão.	Ciências, Língua Portuguesa, História, Matemática, Geografia
5º ano	Coleções definidas por componente curricular, cada uma com um livro não-consumível para o ano em questão.	Ciências, Língua Portuguesa, História, Matemática e Geografia

Livros regionais para os últimos anos do primeiro segmento do EF

Ano de escolaridade	Tipos de obra	Componente curricular
4º ano	Um livro não-consumível por componente curricular.	História Geografia

- 1.1. Os livros didáticos de Alfabetização e de Matemática dos 1º e 2º anos deverão compor coleções, por componente curricular, cujas características básicas atendam aos princípios de organização curricular e de progressão lógica dos conteúdos.
- 1.2. Os livros didáticos dos 2º, 3º, 4º e 5º anos (História, Ciências, Geografia) e os dos 3º, 4º e 5º (Língua Portuguesa e Matemática) deverão compor coleções, por componente curricular, cujas características atendam ao disposto no item 1.1.
- 1.3. Os livros regionais de História e Geografia constituirão volumes independentes.

2. DOS PRAZOS

As etapas de cadastramento de titulares de direito autoral, pré-inscrição e inscrição das obras serão realizadas nos seguintes períodos:

2.1. Cadastramento dos Titulares de Direito Autoral

- Do dia 15/01/2008 até às 18h do dia 14/05/2008

2.2. Pré-Inscrição da(s) Obra(s)

- Do dia 15/01/2008 até às 18h do dia 14/05/2008