



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



DEIVANE DARIVA

**LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: AS CONCEPÇÕES PRESENTES NOS
LIVROS DIDÁTICOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Erechim

2014



DEIVANE DARIVA

**LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: AS CONCEPÇÕES PRESENTES NOS
LIVROS DIDÁTICOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim,
como requisito para a obtenção do título de Graduada -
Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Professora
Doutora Marilane Maria Wolff Paim.

Erechim

2014



DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Dariva, Deivane

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: AS CONCEPÇÕES PRESENTES
NOS LIVROS DIDÁTICOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO/ Deivane
Dariva. -- 2014.

65 f.:il.

Orientador: Marilane Maria Wolff Paim.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Pedagogia , Erechim, RS , 2014.

1. Letramento. 2. Alfabetização. 3. Livros Didáticos.
I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

DEIVANE DARIVA

**LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: AS CONCEPÇÕES PRESENTES NOS
LIVROS DIDÁTICOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**


Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul –
Campus Erechim, como requisito para a obtenção do título de Graduação - Licenciatura em
Pedagogia.

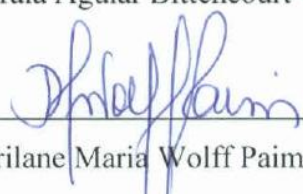
Orientador: Prof^ª. Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 12/12/2014.

BANCA EXAMINADORA:


Prof^ª Tainam Gabriele Pereira Guisso - SMED Floriano Peixoto


Prof^ª. Zoraia Aguiar Bittencourt - UFFS


Prof^ª. Marilane Maria Wolff Paim - UFFS

Dedico este trabalho a Deus, que iluminou sempre meu caminho.

Aos meus pais, Wilmar e Clarice, que, na incompreensão da minha falta de tempo, veem neste a concretização das horas dedicadas à pesquisa. Agradeço às palavras de confiança e autoestima em mim depositadas. E ao amor, incentivo e apoio incondicionais.

Aos meus avós, que, no momento do ingresso à universidade, ainda estavam convivendo conosco e vibraram muito com a minha conquista.

Ao Sérgio, meu amor, que, de uma forma muito paciente e carinhosa, me deu força e coragem, através de palavras, me apoiando nos momentos de dificuldades e me acompanhando.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que contribuíram com a efetivação e finalização desta minha etapa de formação.

A Deus, que permitiu que tudo isso acontecesse, iluminando meu caminho e minha vida.

Aos meus pais, Wilmar e Clarice, meus exemplos, que, na incompreensão da minha falta de tempo, veem neste a concretização das horas dedicadas à pesquisa. Agradeço às palavras de confiança e autoestima em mim depositadas. E ao amor, incentivo e apoio incondicionais.

Ao Sérgio, meu amor, que, de uma forma muito paciente e carinhosa, me deu força e coragem, através de palavras, me apoiando nos momentos de dificuldades e me acompanhando. Eu te amo!

A minha orientadora, professora Marilane, pelo apoio, confiança, compreensão e orientação nessa etapa tão importante da minha vida.

Ao meu irmão, que, na sua juventude, não compreende ainda o quanto é necessário estudar para adquirir conhecimento e está aguardando a festa de formatura.

A Franciele, minha prima, amiga e dinda, muito obrigada pela ajuda na conclusão desta etapa.

Aos meus amigos, companheiros de trabalhos e irmãos na amizade, que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes na minha vida.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação e contribuíram no processo, o meu muito obrigada!

RESUMO

A escola é o local onde acontece o processo de alfabetização. A criança chega a esse espaço com muitas informações e conhecimento, cabendo ao professor aprimorá-los para que, dessa forma, a alfabetização aconteça de maneira efetiva e o educando seja capaz de intervir na sociedade letrada na qual está inserido, de forma crítica e que, além disso, o mesmo conheça os usos sociais da escrita. Atualmente, apenas alfabetizar no sentido de ler e decodificar os símbolos linguísticos já não é mais suficiente. É necessário que aconteça a incorporação do termo letramento enquanto instância que promove o resgate da cidadania e a criticidade com relação à realidade do sujeito. Dessa forma, intervenções críticas e contextualizadas com as exigências que a sociedade realiza é fundamental para o exercício da cidadania. Por isso, analisar as concepções de letramento e alfabetização presentes nos livros didáticos, do ciclo de alfabetização, adotados por uma escola da rede pública municipal é o objetivo deste trabalho. O estudo se baseará principalmente no acervo que compreende primeiro ano, segundo ano e terceiro ano, do intervalo dos anos de 2013 até o ano de 2015. Dessa forma, a pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental e o seu desenvolvimento acontece por meio de buscas de textos, artigos e publicações diversas sobre o assunto. Para fundamentar o trabalho dialogaremos com os autores Soares (2003, 2004), Kleiman (1995), Mortatti (2004), Freire (2005) e Cagliari (1999), os quais pesquisam sobre o tema abordado. A observação e análise desses livros didáticos permitiram inferir que os mesmos podem ser um instrumento de subsídio para o trabalho docente, mas não contemplam questões como a realidade histórica/cultural e linguística dos educandos. Além disso, apresentam-se como uma forma de reprodução da cartilha, com a ideia de que a alfabetização é simplesmente mera decodificação dos símbolos linguísticos. Esses livros didáticos trazem atividades que não condizem com os ideais de alfabetizar letrando as crianças, apenas reproduzem o modelo tradicional de Alfabetização. Por isso, buscar complementos para o processo de Alfabetização e Letramento é desafio para os envolvidos neste ciclo.

Palavras-chave: Letramento; Alfabetização; Livros Didáticos.

Lista de Siglas

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SCIELO - Scientific Electronic Library Online (biblioteca eletrônica periódicos científicos)

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

Lista de Ilustrações

Figura 01 – Estrutura Básica da Pesquisa.....	20
Quadro 01 – Recenseamento populacional ..	24
Gráfico 01 – Índices de Analfabetismo no Brasil.....	24
Figura 02 – Alfabeto.....	38
Figura 03 – Traçado da letra	39
Figura 04 – Histórias	40
Figura 05 – História do Traçado da letra	41
Figura 06 - Letra de Música	43
Figura 07 – Projeto de leitura	43
Quadro 02 – Estrutura básica dos livros	45
Figura 08 – Atividade relacionada a bilhete	47
Figura 09 – Interpretação do texto.....	48
Quadro 03 - Divisão das Unidades	51
Figura 10 – Texto como pretexto.....	52
Figura 11 – Gêneros textuais do primeiro ano.....	53
Figura 12 – Gêneros textuais do segundo ano.....	54
Figura 13 - Gêneros textuais do terceiro ano.....	55
Figura 14 - Atividades	57
Figura 15: Exercício de memória	58

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	110
2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	132
2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA	12
2.2 OBJETO DA PESQUISA.....	13
2.3 OBJETIVOS/PROBLEMA DA PESQUISA	14
2.4 CAMINHOS PERCORRIDOS	15
2.5 ANÁLISE DO CONTEÚDO	16
2.6 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	17
3 CAMINHOS HISTORICAMENTE PERCORRIDOS	221
3.1 INSTITUIÇÃO FORMAL AO LONGO DO TEMPO	21
3.2 ANALFABETISMO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	24
3.3 A INSTITUIÇÃO FORMAL: ESCOLA E AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO.....	277
3.4 A INSTITUIÇÃO FORMAL: ESCOLA E AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO.....	32
4 ANALISANDO CONCEITOS, REGISTRANDO, PROBLEMATIZANDO E TEORIZANDO SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS	36
4.1 UNIDADE PRÉVIA: ESTRUTURA BÁSICA DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	36
4.2 UNIDADE UM: DIVISÃO DAS UNIDADES	45
4.3 UNIDADE DOIS ANÁLISE DOS GÊNEROS LITERÁRIOS	51
4.4 UNIDADE TRÊS: ANÁLISE DE ATIVIDADES	55
5 APONTAMENTOS (IN) CONCLUSIVOS	60
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

1 INTRODUÇÃO

O ingresso da criança na escola é marcado por diversas expectativas relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento de, especialmente, duas novas habilidades: a leitura e a escrita. Devido a isso, quando o aluno ingressa na escola há um misto de insegurança e euforia nos pais e nas crianças que entendem que “agora” ele começará a ler. Porém, de acordo com Freire (1995, p. 30), a leitura se inicia muito antes do ingresso na escola, uma vez que, quando chega ao espaço, o aluno tem condições de desenvolver e aprimorar diversas leituras. E essa leitura anterior à escolar é denominada pelo autor citado como *leitura de mundo*. Portanto, a criança que chega à escola não é desprovida de conhecimento ou vazia, muito pelo contrário, traz consigo uma bagagem de conhecimentos cognitivos e culturais que não pode ser dispensada e nem ignorada no ambiente escolar.

A aquisição da escrita e a leitura fluente são objetivos da aprendizagem escolar. Porém, cabe mencionar que a realidade das escolas com relação a esses é reduzida à noção de correspondência som/letra, ou seja, a decodificação dos símbolos linguísticos. Sendo assim, através da alfabetização é que o mundo da escrita é revelado ao aluno. No contexto escolar, utiliza-se com frequência o termo “alfabetização”, que, segundo Soares (2004), consiste na “ação de alfabetizar, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 2004, p. 31).

Na sociedade contemporânea, somente alfabetizar, diante do conceito apresentado, não é suficiente para agir de forma crítica na sociedade vigente. Assim, em meados dos anos de 1980, foi incorporado ao termo alfabetização o termo letramento, que, conforme Soares (2004), corresponde ao “resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p. 37).

Analisar as concepções de letramento e alfabetização que estão presentes nos livros didáticos, do ciclo de alfabetização é o objetivo da pesquisa. Alfabetização e Letramento é um assunto extremamente comentado no meio acadêmico. A justificativa pela opção do tema se deve pela vontade de aprimorar conhecimentos através de pesquisas, leituras e conversas com profissionais da educação, ampliando as definições com a ajuda de conceitos apresentados por pesquisadores do assunto. Sendo assim, não é simplesmente um trabalho de conclusão de curso, mas uma pesquisa final efetivada apresentando algumas (in) conclusões para prosseguimentos posteriores da pesquisa.

A alfabetização é um momento fundamental na vida do ser humano, a partir dela o indivíduo começa a entender que as palavras se diferem na linguagem oral e escrita e que a leitura não é um ato mecânico de decodificação de palavras. Por isso, a alfabetização é o processo de trabalhar com a linguagem a partir de situações concretas, não restritas apenas à leitura e à escrita mecânica e descontextualizada, mas buscando a reflexão sobre a escrita expondo suas ideias de maneira precisa.

Dessa forma, a concepção de Alfabetização e Letramento presentes nos livros didáticos deve ser ampliada para muito além da habilidade mecânica de codificação e decodificação da leitura e compreende aspectos como a capacidade de interpretação, compreensão e o estabelecimento da criticidade com relação à escrita.

Para discutir o tema em questão, este Trabalho de Conclusão de Curso - TCC está dividido em quatro partes. A primeira parte é composta pela apresentação do tema, das metas, justificando a escolha e os contextos metodológicos que desencadeiam e fundamentam o trabalho. A contextualização histórica do tema e a diferenciação entre autores é o foco principal que compõe a segunda parte do trabalho. Na terceira parte do trabalho ocorre a análise dos livros didáticos e as concepções de letramento e alfabetização apresentadas nos mesmos. Considerando as concepções e propostas metodológicas de Letramento e Alfabetização dos livros didáticos ocorrem apontamentos (in) conclusivos, os quais compõem a quarta e última parte do trabalho.

2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 2009, p.51).

2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A respeito do conceito terminológico da palavra metodologia, Fonseca (2002) conceitua que *methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização e dos caminhos percorridos para a realização da pesquisa. Esta, segundo Gil (2007, p. 17), é definida como o “(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.” Por isso, a escrita deste trabalho conclusivo do curso de Pedagogia é o resultado de um problema de pesquisa que contou com amplo processo de estudo, delimitação do tema, formulação do problema, hipóteses e, concluída a fase da pesquisa, com a escrita dos resultados, bem como da sua problematização.

Além disso, a definição de pesquisa presente no dicionário Houaiss (2008) significa: investigação científica, artística, escolar; método: 1) procedimento, técnica ou meio para atingir um objetivo; 2) processo organizado de pesquisa; 3) modo de agir; metodologia: conjunto de métodos, princípios e regras empregados por uma atividade ou disciplina e técnica: 1) conjunto de procedimentos ligados a uma arte ou ciência; 2) maneira própria de realizar uma tarefa; análise: 1) estudo de diversas partes de um todo; 2) investigação; exame. Ou seja, um procedimento conforme a primeira definição para atingir um objetivo, que, no caso deste trabalho, é investigar as concepções de letramento e alfabetização que são adotadas nos livros didáticos.

A alfabetização escolar é um tema bastante complexo e desafiador para pesquisadores e profissionais da área da educação por ser um tema amplo que exige rigor e empenho por parte dos envolvidos no processo e também porque os termos Alfabetização e Letramento exigem uma postura diferenciada por parte dos professores.

Dessa forma, a pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental, sendo que seu desenvolvimento se deu por meio de buscas de textos, artigos e publicações diversas sobre o assunto, bem como da análise dos livros didáticos que constituem o corpus da pesquisa. Qualitativa, pois abrange aspectos da realidade que não podem ser quantificados em números, ou seja, centrando-se na compreensão e explicação dos conceitos e incorporações feitas a partir da delimitação do tema. Bibliográfica, pois são utilizados documentos, no caso, livros didáticos para aprofundamento e análise das concepções adotadas.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Tendo em vista a importância da alfabetização e letramento na formação do estudante, este trabalho é também documental por se tratar de uma pesquisa com materiais que abordam o tema. Para o autor, a pesquisa documental:

Trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Assim, a referida pesquisa é bibliográfica e documental, já que se propõem a investigar as concepções de Letramento e Alfabetização adotadas nos livros didáticos do ciclo de alfabetização. O corpus de análise compreende o primeiro ano, segundo ano e terceiro ano de Alfabetização, do intervalo dos anos de 2013 até o ano de 2015, cuja coleção dos livros didáticos se apresenta. Estes livros foram escolhidos por uma escola pública municipal de Erechim/RS.

2.2 OBJETO DA PESQUISA

Ao nascer a criança é inserida na cultura de um grupo social, onde valores e crenças permeiam o ambiente em que essa se desenvolve. No decorrer de sua trajetória, muitas outras culturas vão sendo perpassadas e exigem que determinadas posturas sejam incorporadas para

que o indivíduo se desenvolva socialmente com as demais pessoas. Assim sendo, acontece o convívio social com diferentes culturas, os novos conhecimentos, novas atitudes vão sendo incorporadas e aceitas, mas também questionadas. Somos sujeitos singulares e, portanto, diferentes.

Na sociedade, muitas formas de leitura e escrita vão sendo apresentadas às crianças e as mesmas reagem de diferentes formas, praticando o ato da simbologia da escrita da mensagem mesmo sem o conhecimento dos sinais gráficos. A leitura de mundo, segundo Freire (2005), antecede a toda forma de leitura que a criança é exposta quando chega ao ambiente escolar, ou mesmo, ao manipular um livro apresentado sobre a forma verbal. E esta leitura é imprescindível para que aconteça a intervenção crítica da leitura efetivada, como forma de comunicação.

Dessa forma, o processo de alfabetização alicerçado com o trabalho feito com a linguagem a partir de situações concretas e não apenas restritas à leitura e à escrita mecânica e descontextualizada, faz com que o alfabetizando possa refletir sobre a escrita e exponha suas ideias, no sentido da comunicação, demonstrando os verdadeiros usos sociais da escrita. Nesse sentido, a valorização dos conhecimentos prévios da criança auxilia no processo de aquisição da língua escrita.

Dessa forma, compreender qual é a concepção de Alfabetização e Letramento presentes nos livros didáticos adotados pelas escolas deve estar associada inteiramente ao conceito que representam, ou seja, a priori que seja alfabetizado em contextos onde leitura e escrita façam sentido para a vida do sujeito. Dessa forma, o conceito se amplia para muito além da habilidade mecânica de codificação e decodificação da leitura, e tangem aspectos como a capacidade de interpretação, compreensão e o estabelecimento da criticidade com relação à leitura e a escrita.

2.3 OBJETIVO/PROBLEMA DA PESQUISA

O MEC apresenta e divulga materiais didático-pedagógicos de suporte à Alfabetização, como: livros didáticos entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa; obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e softwares de apoio à alfabetização.

Na atual conjuntura da sociedade, alfabetizar na concepção tradicional já não faz sentido, não contempla as necessidades e nem auxilia no desenvolvimento da criticidade do aluno. Então, responder a questão: Quais são as concepções de letramento e alfabetização presentes em livros didáticos do ciclo de alfabetização?, bem como problematizar as mesmas são objetivos do trabalho.

Além disso, analisar as hipóteses dos livros trazerem as concepções de alfabetização e/ou letramento como sendo apenas a decodificação dos símbolos e letras e o letramento como a apropriação/entendimento/compreensão das informações contidas no texto. Portanto, aprofundar conhecimentos a respeito do tema alfabetização e letramento através de leituras de diferentes pesquisadores no assunto, realizando distanciamentos e aproximações do tema com os conceitos presentes nos livros didáticos.

2.4 CAMINHOS PERCORRIDOS

Na trajetória de dez semestres cursando Licenciatura em Pedagogia, chega-se ao final desse período, mais precisamente nos últimos dois semestres, com a tarefa principal de escolher um tema referente à educação e discorrer sobre o mesmo em trabalho chamado de Trabalho de Conclusão do Curso - TCC.

A primeira medida foi a escolha de um orientador que trabalhasse com o tema proposto pela pesquisadora. Logo após, com reuniões e conversas ocorria a delimitação do tema, a partir de um problema, bem como a escrita do projeto da pesquisa que iria ser desenvolvido no próximo período, com objetivos, uma breve previsão metodológica, a justificativa e importância de tal pesquisa para o contexto educacional, assim como o cronograma das etapas percorridas. Muitas das leituras também aconteceram nessa fase prévia, o objetivo proposto, além da escolha do tema e do projeto a ser desenvolvido e a escrita da fundamentação teórica do trabalho.

O estabelecimento do corpus da pesquisa é a etapa seguinte e consistiu no recorte, de certa forma, arbitrário dos elementos que o pesquisador definiu para que, ao aplicar sobre eles uma determinada metodologia, pudesse atingir o objetivo almejado no projeto e apresentar elementos palpáveis à pesquisa. Ou seja, segundo Bardin (2009, p. 122), “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” Assim, é tarefa do pesquisador enquanto define sua pesquisa selecionar a escolha dos componentes da pesquisa.

Um procedimento solicitado pela orientação do trabalho foi a pesquisa em sites de bibliotecas virtuais, como o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, o *Scientific Electronic Library Online* - SCIELO (biblioteca eletrônica de periódicos científicos) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação - ANPED, à procura de trabalhos sobre o assunto que auxiliariam na escrita e poderiam ser incorporados ao corpus da pesquisa. Porém, foi constatado que não existem pesquisas nessa área, por ser um tema “relativamente” novo. Foram encontradas algumas pesquisas a respeito do tema letramento e alfabetização, mas tratando especificamente da concepção em livros didáticos não há registros. Isso faz com que o desafio seja maior por ser um tema aparentemente “não ainda pesquisado”, mas ao mesmo motivador pela sua importância.

Finalizada a etapa de buscas por assuntos já pesquisados, e, já no segundo semestre, última etapa de pesquisa e do curso de Pedagogia, o objetivo era o de efetivar a pesquisa delineada no projeto. Ou seja, pesquisar no corpus definido anteriormente e realizar a análise do conteúdo, para que a pesquisa fosse efetivada.

2.5 ANÁLISE DO CONTEÚDO

A etapa que mais exige do pesquisador é essa: a tarefa de analisar o conteúdo, de apresentar os resultados obtidos. Lazarsfeld, citado por Bardin (2009, p. 20), define análise de conteúdo como sendo “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” Ou seja, a partir do projeto e das proposições feitas no mesmo, apresentar análise juntamente com a descrição dos resultados.

Bardin (2009) cita que a análise do conteúdo deve responder basicamente duas questões que são tidas pelo pesquisador anteriormente à realização da pesquisa, são elas a superação da incerteza (problema) e o enriquecimento da leitura (resposta do problema: confirmando ou negando a proposta inicial). Assim, de acordo com a autora, se a pesquisa responder às questões acima, estará descrevendo os “mecanismos de que a priori não possuíamos a compreensão” (p. 31).

Para a autora anteriormente citada, a análise do conteúdo é dividida em três etapas: 1) pré-análise, ou organização do material. Esta é composta pela leitura flutuante, que é feita inicialmente com o objetivo de contato com os documentos da coleta de dados; escolha dos

documentos e demarcação do que será analisado propriamente; formulação das hipóteses e dos objetivos, elencados na escrita do projeto da pesquisa; a escolha das referências para embasar e problematizar os dados de análise. 2) exploração do material e definição, a partir de leituras, do corpus de análise do trabalho; e, por fim, 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, propriamente a análise, inferência e interpretação dos dados de análise. Ou seja, “o jogo entre as hipóteses, entre a ou as técnicas e a interpretação. Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 2009, p.51). Além disso, caracteriza-se por ser

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 44)

Assim sendo, para a análise em questão, foram lidas algumas obras que são importantes para fundamentar e dialogar com o trabalho, tais como Soares (2003, 2004), Kleiman (1995), Mortatti (2004), Freire (1995, 2005) e Cagliari (1999), os quais discutem sobre os temas Letramento e Alfabetização a serem abordados durante o decorrer do trabalho.

2.6 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS DA PESQUISA

Este trabalho é organizado da seguinte forma: Introdução e apresentação do tema; Fundamentos Metodológicos da Pesquisa, discorrendo sobre a metodologia trabalhada durante a realização da pesquisa. Nesse capítulo, foram escolhidos e divididos alguns assuntos específicos a fim de facilitar a compreensão da trajetória da pesquisa. O primeiro assunto trabalhado neste capítulo foi a metodologia adotada para a realização da pesquisa e explicação do caráter da mesma, sendo que se fundamenta em qualitativo, bibliográfica e documental por adotar como subsídios para a prática livros didáticos, textos, livros e publicações referentes ao assunto.

Após essa discussão, a apresentação do objeto, bem como o problema e os objetivos da pesquisa justificando que a alfabetização está presente na vida do sujeito desde o nascimento e que se prolonga durante a trajetória escolar. Além disso, é apresentada a concepção de letramento e de alfabetização, que estende o prazo de aquisição da língua escrita

para o final do terceiro ano de escolarização. Dessa forma, alfabetizar na concepção tradicional não contemplaria todas as exigências da sociedade atual.

Os caminhos que foram percorridos durante a realização da pesquisa, desde o ingresso ao curso de Pedagogia, até este momento que culmina com a escrita a partir da prática de análise, perpassando pela escolha do orientador, do tema, seleção de materiais, projeto de pesquisa, definição do corpus da pesquisa é o foco de mais uma parte deste capítulo. Na última etapa acontece a análise do conteúdo que vai discutir, a partir de autores, em que se baseia a análise, que nesse caso deve responder às questões-problema norteadoras da pesquisa. Esta primeira etapa do trabalho é dividida basicamente nos assuntos expostos.

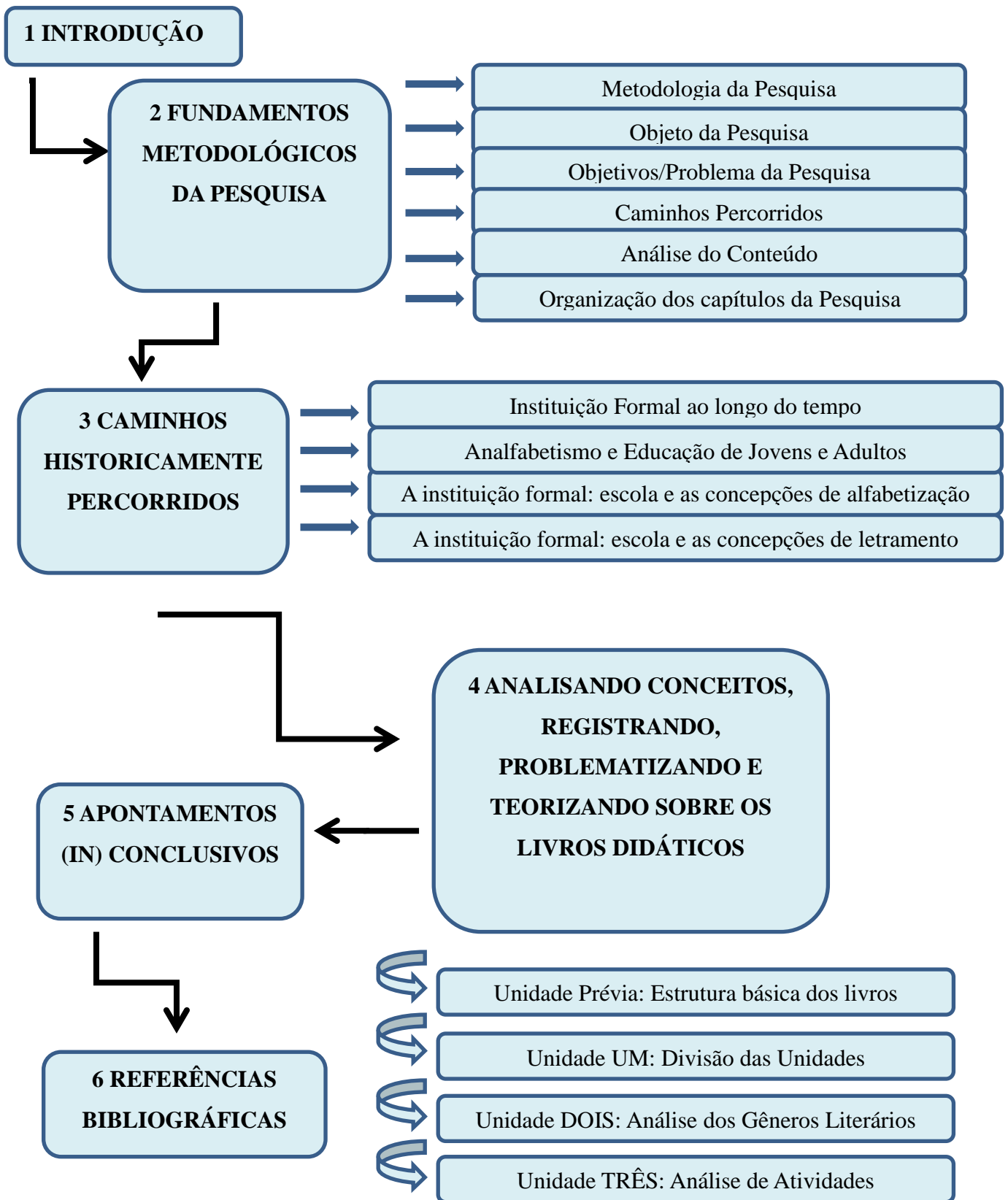
O próximo capítulo é responsável por apresentar os caminhos que foram percorridos durante a História da Educação e as lacunas deixadas pelo ensino escolar, que resultou e ainda atualmente os índices continuam altos, de pessoas que não têm condições de permanecer na escola por motivos alheios à vontade e são obrigados a abandonar a escola, confirmando os índices de analfabetismo. Da mesma maneira que são evadidos, são obrigados a retornar para que sua função remunerada seja recompensada. Esta contradição é bastante questionada, uma vez que não possibilita diferenciação, nem problematiza políticas de permanência do aluno na escola e nem adota novas concepções e metodologias para a alfabetização que contemple todas as necessidades da sociedade.

As concepções de alfabetização foram transformadas no decorrer do tempo na tentativa de suprir as demandas sociais. Surge o letramento com a concepção de alfabetizar para uma leitura e intervenção de forma crítica na sociedade para uma transformação e evolução social. Novas políticas públicas são lançadas para que a alfabetização se efetive no ambiente escolar. Esta é a proposta do terceiro capítulo.

No quarto e último capítulo deste trabalho de pesquisa, são analisados os livros didáticos do ciclo de alfabetização, que são publicados pelo MEC e distribuídos nas escolas públicas, para compreender qual (ais) concepção (ões) de letramento e/ou a alfabetização está (ão) presente (s) nos mesmos.

O primeiro passo contou com a construção em categorias, onde a primeira delas é analisada a estrutura básica dos livros didáticos, logo após analisa-se a categoria divisão das Unidades que compõem os livros didáticos, e, por fim, a categoria acontece a análise dos gêneros literários e das atividades recorrentes nos livros que compunham o corpus da pesquisa.

Para finalizar o trabalho de pesquisa, são apresentados os apontamentos (in) conclusivos a pós-análise dos dados e também as referências que foram suporte para a escrita e análise crítica da realidade posta nos livros didáticos. A figura 01 resume o trabalho realizado.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

3 CAMINHOS HISTORICAMENTE PERCORRIDOS

“O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais” (NÓVOA: In: Cambi, 1999, p. 15).

3.1 INSTITUIÇÃO FORMAL AO LONGO DO TEMPO

Formas de Educação sempre existiram ao longo da História e elas se manifestam nos locais e épocas de acordo com a vivência de cada grupo social. Cambi (1999) afirma que a prática educativa se expressa como uma prática social e histórica ligada por objetivos dos sujeitos envolvidos nesta prática, à vida dos mesmos e “adentrando” subjetivamente aos desafios propostos pela sociedade. A escola é uma criação social onde a prática educativa se efetiva e trata especificamente de processos educativos.

Ao longo da História, segundo Cambi (1999), verifica-se que a Educação é dedicada a instruir os sujeitos a resolver problemas voltados para a vida em sociedade, por exemplo, a educação essencial nas sociedades primitivas instruía os sujeitos a lutar pela própria sobrevivência, como lutar, caçar, pescar, fugir dos animais selvagens. Nessa época, segundo o referido autor, não havia necessidade de um espaço educativo formal, já que as vivências eram ensinamentos. Alguns homens que transmitiam aos jovens alguns mitos educativos também eram considerados ensinamentos; estes mitos eram transmitidos oralmente e perpassavam gerações.

A educação mesopotâmica se dava por um processo de iniciação de forma gradual: primeiro era aprendida a língua oralmente, depois a forma criptográfica através de símbolos cuneiformes e, finalmente, a escrita comum. Cambi (1999) afirma que, nas sociedades clássicas (Roma e Grécia), os gregos colocaram a razão acima dos seus mitos e a utilizaram como instrumento a serviço do próprio homem. A *aretê* era a virtude que o homem possuía, o

que existia de bom na vida particular ou social, ou seja, este seria o primeiro ideal educativo formulado pelos gregos.

Com o passar do tempo surge a necessidade da escola, que, segundo Cambi (1999), acolhe os filhos das classes dirigentes e médias, transmitindo-lhes níveis básicos de instrução, como a cultura retórico-literária do bem falar e do bem escrever para a arte de governar. A classe pobre recebia instruções de como trabalhar, guerrear e servir aos senhores, já que é o regime escravocrata que predomina. Este ciclo é marcado pelo Cristianismo, que o autor refere-se a uma revolução educativa e a Igreja (elitizada) como um centro da organização educativa, é ela que desempenha a função de fixar a figura de Cristo e definir doutrinas a serem seguidas, moldando sujeitos para a vida em sociedade segundo os preceitos religiosos.

A Educação Medieval, segundo Cambi (1999), era conservadora e os princípios de tradição (naturalidade na aprendizagem) e memorização (aperfeiçoava-se a memória a tal ponto que as pessoas pudessem proferir longos discursos de cor e com precisão) da educação grega serão colocados em dúvida e vão partir ao conceito de formação humanizada. O referido autor aponta que esse período tinha caráter autoritário, dogmático, criando um duplo imaginário: aristocrático (livro) com uma visão mítica e teológica com acesso limitado prioritário à elite e a popular (palavra, rito, imagem), sendo essa destinada à massa popular. Essa época ficou conhecida como o século das trevas.

A Época do Feudalismo, ainda segundo Cambi (1999), é marcada igualmente pela educação para a Nobreza, onde os ensinamentos fundamentais eram os ofícios e as artes desenvolvidas por camponeses e artesãos aos seus senhores. A escola clássica que existia durante este tempo foi enfraquecendo e cedendo lugar à escola católica, esta foi fixando seus métodos, aprimorando suas ações e manipulando muitos sujeitos da sociedade. Textos bíblicos e as artes, segundo o autor, se voltam ao divino e a sua exaltação, tornando-se a verdade absoluta por entre os povos. Somente com o Renascimento, a partir dos modelos padrões oferecidos, ocorre uma manobra de transformação e progresso quanto à valorização cultural e científica.

No Brasil, a catequização a partir dos padres jesuítas é o marco inicial do processo educativo formal, seguindo padrões europeus. Em 1549, segundo Saviani (2007), ocorre a chegada dos primeiros Jesuítas acompanhados pelo padre Manoel da Nóbrega, sendo que a partir deste marco acontece a circulação das ideias pedagógicas que permanece durante duzentos anos pregando os ensinamentos das primeiras letras, ensinamentos bíblicos através de alguns cursos baseados nos interesses da fé.

A Modernidade, na visão de Cambi (1999 p. 199), foi marcada por três grandes revoluções: *Revolução geográfica*: período marcado pelas grandes navegações com viagens de descobrimento e as colonizações de novas terras criando contatos com diferentes partes do mundo; *Revolução econômica*: ligada a um sistema econômico fechado, baseado na agricultura, na mercadoria e no dinheiro, na qual nasce o sistema capitalista; e *Revolução política*: surge a ideia de Estado-Nação-Soberania. Toda modernidade gira em torno do nascimento do estado moderno, que é um estado centralizado e controlado pela soberania. Este passa a orientar a educação humana, dever esse que antes era da Igreja. Neste período a Pedagogia começa a ser vista como Ciência, “saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo” A mesma se renova, delineando-se como saber e como práxis.

Duas instituições educativas, em particular, sofreram uma profunda redefinição e reorganização na Modernidade: a família e a escola, que Cambi (1999) considera que se tornaram cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade.

A Educação Contemporânea, na visão de Cambi (1999), destaca-se pela industrialização dos direitos das massas e da democracia, sendo que a Revolução Industrial é outro fator determinante da época. Há uma estrita dependência da Pedagogia com a Ideologia, onde outros importantes como Marx que apontou que as ideias dominantes são as ideias das altas classes. Esta fase traz à escola novos sujeitos educativos, como as crianças, as mulheres, os deficientes e os sujeitos culturalmente diferentes.

Explorar o passado é de fundamental importância para compreender o presente, pois a cada dúvida são repensadas a maneira de fazer ou agir hoje. A resposta será encontrada se ocorrer a investigação na Antiguidade; portanto, a História é a mais perfeita ferramenta para entender o presente. Assim, o estudo da história da educação servirá para encontrar o caminho de uma educação realmente voltada para o desenvolvimento pleno do homem e sua realização como cidadão. Na visão de Cambi (1999), é necessário compreender a História como ferramenta para ler o presente segundo os ensinamentos evoluídos do passado.

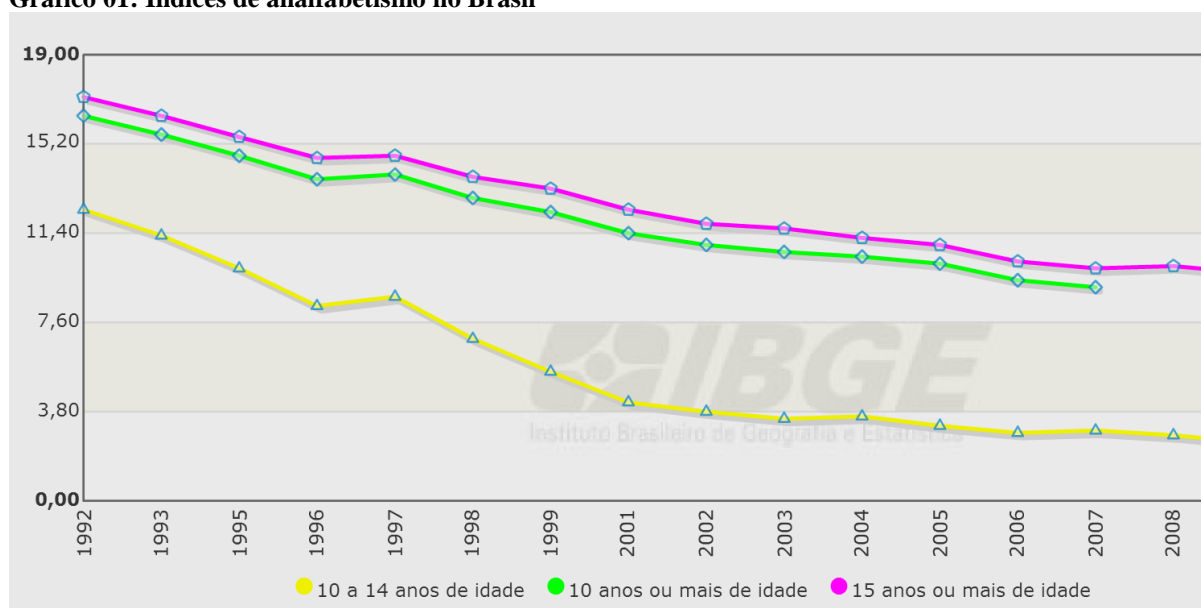
A partir deste resgate histórico e da elitização da educação, lacunas foram traçadas pelo ensino, o que possibilitou/exigiu que fossem abertos novos espaços para suprir as necessidades deixadas pela escola comum. Um dos problemas educacionais é o analfabetismo e o espaço para suprir essa carência é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que será tratado na próxima etapa. Assim, ao longo da História dos processos formativos, exigem-se cada vez

mais incorporações efetivadas para que as diferentes necessidades surgidas com o passar dos tempos sejam acompanhadas. Verifica-se ainda a necessidade da escola na sociedade, bem como das situações informais de aprendizagem.

3.2 ANALFABETISMO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Atualmente, muitos debates são estabelecidos a respeito da escolarização dos cidadãos e cada vez mais é necessária a escolarização para a obtenção de cargos/funções “menos braçais”. Porém, como uma parcela significativa da sociedade não tem a oportunidade de frequentar a escola e diariamente acontecem casos de abandono escolar, são exigidas ações voltadas em favor destes. O fracasso escolar, a/o necessidade/excesso de trabalho, (des)motivação, preconceitos são alguns dos motivos pelos quais os alunos abandonam a escola, e a consequência disso é o analfabetismo. Atualmente, os índices de analfabetismo vêm diminuindo, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 01: Índices de analfabetismo no Brasil



Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Quadro 01: Recenseamento populacional

Brasil (1996)	População recenseada: 157.070.163
Brasil (2007)	População recenseada: 183 987 291

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Contrastando com o gráfico acima, apresenta-se uma tabela mostrando que os índices da população recenseada do ano de 1996 aumentaram para os índices da população do ano de 2007. Ou seja, de acordo com Mortatti (2004), os índices de analfabetismo caíram enquanto a população aumenta. Ou seja, o número de analfabetos continua sendo o mesmo.

Por isso, no Brasil, com a criação de escolas noturnas, nos anos de 1824, e, anos depois, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública para organizar o ensino primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, educação extraescolar e educação física, ocorrem os primeiros passos em prol da alfabetização de Adultos. Estes são os primeiros indícios da preocupação com a população analfabeta; antes disso, parafraseando Paim (2009), os alfabetizados eram tidos como perigosos, pois poderiam instaurar desordem, dificultando o controle social e a soberania.

A década de 1940 é produtiva para a alfabetização, principalmente de adultos, pois estes eram a maioria nas sociedades antigas. Por isso, é lançada a Campanha Nacional de Alfabetização com o objetivo de alfabetizar mais da metade da população acima de quinze anos analfabeta. Com o fim da Era Vargas, cinco anos mais tarde é lançada a Campanha na Educação de Adultos. Ainda nessa década, surgem o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, é também realizado o Primeiro Congresso da Educação de Adultos e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. É nesta década também que o primeiro material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os jovens e adultos é lançado. Por isso, é um período que marca a EJA positivamente.

É importante ressaltar que outras iniciativas foram criadas em favor do movimento, porém o que marca significativamente, impulsiona e é tomado como norte da Educação de Jovens e Adultos é a Educação Popular com o Método de Paulo Freire, que foi lançado primeiramente no ano de 1964 e, logo após, foi rompido pelo Golpe Militar por ameaças às ordens de seus promotores. Este é substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, que extingiria e resolveria por completo o problema do analfabetismo através de um controle da população, especialmente a rural. Em 1985 este movimento é extinto e é substituído pela Fundação Educar. A partir daí, com a promulgação da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, muitas garantias foram firmadas e muitos direitos estão sendo almejados.

O alfabetismo funcional que, segundo Soares (2003, p. 32), “é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a

relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais” (p. 32). Assim, a mera decodificação dos símbolos linguísticos, a leitura como simples decodificação, e sem sentido caracterizam-se como funcionais. Ainda segundo Soares (2003), “o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico” (p. 33). Mais adiante, a autora caracteriza a palavra *funcional*, esta derivando “em função das habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um determinado contexto social.” (SOARES, 2003, p. 33). Assim, um espaço acolhedor, educativo e voltado ao “conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social” (SOARES, 2003, p. 35). Para isso, é importante que a escola seja um espaço que valorize a cultura das pessoas que a frequentam, que seja um espaço onde as vivências e a realidade dos alunos se tornem a mola propulsora do conhecimento e que estes sintam parte integrante do grupo e da sociedade que estão inseridos.

Com os movimentos presentes na história da humanidade, atualmente alfabetizar em um sentido restrito de ler e decodificar o signo linguístico, já não faz mais sentido. É importante alfabetizar para a ação crítica na sociedade, para que seja cumprida a verdadeira função social da escrita, reconhecendo-as nas diversas situações de uso na sociedade e na compreensão da escrita como forma de representação gráfica da linguagem oral.

A análise da realidade dos indivíduos envolvidos e a influência que a mesma exerce no processo de aprendizagem da leitura e da escrita sejam conforme Freire (2005) vê a importância de “certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo.” (FREIRE, 2005, p. 16) E, assim, atinja um potencial de construção de um saber mais crítico e voltado para a superação do senso comum e voltado a uma educação que seja essencial para vida em sociedade.

3.3 A INSTITUIÇÃO FORMAL: ESCOLA E AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

A escola como instituição social e política é inerente à educação, é um espaço institucionalizado para a construção da vivência coletiva e para a cidadania, mas também é essencialmente o espaço para a apropriação do conhecimento sistematizado da humanidade. Como demarca Saviani (2007), a existência pura desse saber sistematizado não define a escola, mas as condições para a sua transmissão e assimilação. O desafio da escola consiste, portanto, em identificar os elementos culturais pertinentes à formação humana dos sujeitos e pensar os modos de atingir esse objetivo.

Cabe ressaltar que a educação não é limitada à escola, ou ao ensino propriamente dito, embora o ensino seja necessariamente educação, ou seja, ela é parte inerente à sociedade, como demarcado no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que cita como “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim surge a responsabilidade da oferta de uma educação realmente qualificada, que conduza o indivíduo à emancipação para o exercício da cidadania.

O desafio essencial da escola, e em concordância com Canário (2005), está em assumir seu caráter político, através da postura intelectual reafirmada na função social da escola de apropriação e valorização do conhecimento sistematizado, em que a democracia e a participação coletiva faça parte da vida na escola, como é fora dela. Só com o exercício efetivo da democracia nesse espaço, é possível a compreensão e intervenção intencional e transformadora no mundo, um mundo em que cada indivíduo compreende sua função social. Por isso, concebe a escola e a sociedade como espaços significantes e produtores de conhecimento, de cidadania, de participação coletiva. Ainda, em concordância com Kato (apud MORTATTI, 2004, p. 88) a função da escola na área da linguagem é de:

introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Com base nisso, a alfabetização deve ser trabalhada com a linguagem e a partir de situações concretas, não restritas apenas à leitura e à escrita mecânicas e descontextualizadas da realidade, mas que o aluno consiga refletir sobre a escrita e expor suas ideias de maneira

clara e objetiva para que o outro possa entender seu enunciado. O alfabetizar consiste ainda em proporcionar o reconhecimento do conjunto de símbolos próprios da escrita como o alfabeto, os sinais de pontuação e notações léxicas, e não somente ligado à Língua Portuguesa, mas também alfabetizar matematicamente os alunos para a vida em sociedade, compreendendo que as situações-problema cotidianas são desenvolvidas com o desenvolvimento do raciocínio lógico; logo, a construção coletiva e prática da construção dos conceitos leva o aluno a entender o processo. Conforme o que explicita o Guia dos Livros Didáticos

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. Para tanto, é preciso que as atividades relativas a esse eixo explorem sistematicamente o conjunto de relações que se estabelecem entre a pauta sonora do português e os recursos disponíveis na escrita alfabética, permitindo ao aluno:

- ✓ diferenciar a escrita de outros sistemas de representação;
 - ✓ conhecer as letras do alfabeto;
 - ✓ desenvolver a noção de palavra escrita;
 - ✓ identificar o fonema como unidade sonora;
 - ✓ identificar a sílaba como unidade sonora;
 - ✓ analisar as relações entre as unidades sonoras de palavras (sílabas, fonemas) e suas correspondentes na escrita;
 - ✓ ler palavras;
 - ✓ ler sentenças;
 - ✓ ler textos curtos;
 - ✓ escrever palavras;
 - ✓ escrever sentenças;
 - ✓ escrever com domínio progressivo da ortografia
- (BRASIL, 2009, p. 24-25).

A alfabetização é vinculada ao social e às práticas que o indivíduo possui socialmente, não sendo reduzida apenas ao domínio das primeiras letras e frases ou pequenos textos, mas é uma atividade construtiva e criativa, que exige reflexão e os conhecimentos prévios, para que, então, se efetive a construção de novos conhecimentos e a construção de noções das funções sociais da escrita, bem como a sua importância no mundo letrado. É a partir da leitura que o indivíduo entende, interpreta e faz a transferência dessa leitura para as suas experiências cotidianas.

A palavra ler vem do latim *legere*, que significa ler e colher ao mesmo tempo. Portanto, leitura é a arte de colher as ideias, decodificar os símbolos gráficos para compreendê-los, o que significa: pensar, falar, ouvir, ler e escrever. Assim, conforme o que Orlandi postula:

Uma leitura pode ser vista, ouvida ou falada. Um texto pode ser decifrado e decodificado por alguém que produz o escrito numa realização de fala. Esse tipo de leitura ocorre nos primeiros anos de escola. É a chamada leitura oral, a qual poderá ser feita não somente por quem lê, mas pode ser dirigida a outras pessoas, que também “lêem” o texto ouvindo-o. Os primeiros contatos das crianças ocorrem desse modo. Os adultos lêem histórias para elas. Ouvir histórias é uma forma de ler. A diferença entre ouvir a fala e ouvir a leitura está em que a fala é produzida espontaneamente, ao passo que a leitura é baseada num texto escrito, que tem características próprias diferentes da fala espontânea (ORLANDI, 1978, p.30-41).

É importante observar que, antes de qualquer letra, seja ela falada ou escrita, existe a leitura de mundo, citada por Freire (1995), já que o mundo, a sociedade e a cultura ao qual o indivíduo é exposto provocam o sentido e a leitura feitos por ele mesmo. Por isso,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1995, p. 09).

A importância do ato de leitura e seus aspectos envolvidos exercem transformações na vida das pessoas no sentido de ir além da palavra escrita, dar sentido, dialogar com o texto, com o mundo numa busca incessante de (re) significar-se individualmente. Mortatti (2004) postula que “a leitura [...] passou a ser entendida, não mais como ‘processo ou habilidade de interpretar o pensamento escrito de outrem’, mas como meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais” (MORTATTI, 2004, p. 65).

No ato de ler buscam-se aspectos centrais, uma linguagem que seja acessível a todos, favorecendo o entendimento e o reconhecimento de si mesmo no texto lido, ou seja, construindo contextos variados a partir do texto para que não aconteça apenas a decodificação dos signos linguísticos presentes no papel, a junção de letras formando palavras, para mera memorização/“decoreba”, mas sim no verdadeiro prazer que se encontra no desenrolar das palavras, no exercício de descoberta do sentido-enredo, do porquê as palavras foram colocadas, naquele lugar, daquela forma.

É diferente também da leitura feita como decodificação dos códigos escritos, pois, no momento em que a leitura acontece, todos os conhecimentos intrínsecos são expostos para a compreensão, bem como a linguagem utilizada pelo indivíduo que está esta lendo e articulando com os conhecimentos prévios e o universo simbolizado presentes no documento que está lendo. Por isso, conforme Lajolo:

Na prática de leitura de textos, há que se considerar, primeiramente, que a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor, mediado pelo texto e, ainda, que o ato de ler não é um decifrar como um jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono de sua própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO 1988, p.10).

Para Soares (2003), o conceito de alfabetização esteve e está associado a muitas facetas que interferem neste processo, dentre elas a condição do aluno, o contexto cultural deste, o professor alfabetizador, o método por este utilizado, o material didático que auxilia e respalda a prática e no próprio código escrito, ligado à relação entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa. Segundo a autora, ainda é necessário que se diferencie aquisição da língua e desenvolvimento da língua materna, pois estes termos não podem estar associados à alfabetização:

não parece apropriado, nem etimológica em pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o de seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito mais amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2003, p. 15).

E, ainda resume o capítulo dizendo:

Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. Pode-se concluir da discussão a respeito do conceito da alfabetização, que essa não é *uma* habilidade, é um conjunto de habilidades, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado (SOARES, op cit).

Para Freire (1995), a alfabetização ganha um novo sentido, diferente de sua época, sendo que foi alfabetizado pela sua mãe, em casa. A perspectiva de alfabetização é muito diferente quando acontece na escola, com professor, com quadro, classes, cadeiras, etc. O valor que cada um dá a esse ato em cada um dos seus contextos, e a preocupação com a sua própria construção dos conhecimentos, na sua aprendizagem, varia de acordo com as próprias vivências. Segundo ele, “a decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo

particular. Não era algo que se estivesse dando supostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1995, p. 11).

A grande responsabilidade do ato de alfabetização, o professor e as influências que exerce na vida dos alunos, o ato político, que é a ação de alfabetizar, e sua manipulação na própria ação auxiliam no processo. O grande jogo presente é a procura pela estabilização das duas vertentes significativas que permeiam a ideologia de todos os indivíduos, principalmente nesse jogo de escolhas e abandonos em que se fazem necessários diariamente. Por isso, para o educador, “a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora” (FREIRE, 1995, p. 13).

Para o MEC, a alfabetização é vista como um estudo à margem na sociedade atual “pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico” (BRASIL, 2012). Assim, as concepções de letramento devem permear o ambiente escolar para que os sujeitos sejam autores de sua história. Assim, o próximo capítulo trará o estudo a respeito das concepções de letramento a partir de alguns pesquisadores.

3.4 A INSTITUIÇÃO FORMAL: ESCOLA E AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

A escola, conforme Canário (2005), tem o desafio de apropriação e valorização do conhecimento sistematizado em que a democracia e a participação coletiva faça parte da vida na escola, como é fora dela. Diante disso, a concepção histórico cultural de Vygotsky (1987) caracteriza-se por um princípio básico, que é a compreensão da aprendizagem não como uma transferência de saberes, de forma neutra e linear, mas como processo dinâmico de interlocução entre a construção e a acomodação de conceitos, fazendo com que aconteça a reformulação dos mesmos mediado pelos interlocutores envolvidos no processo e também pela linguagem (VYGOTSKY, 1987).

Assim, em meados dos anos 1980, surgem autores direcionando o olhar da alfabetização para muito além do seu conceito, destacando que alfabetização está possibilitando lacunas no ensino-aprendizado das crianças. Então, para nomear as práticas de leitura e escrita conforme o contexto social do indivíduo surge o termo letramento, que, segundo Soares, foi adaptado à Língua Portuguesa por meio de uma tradução diretamente do termo originário da mesma, apresentando-se como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p.18).

Dessa forma, antes mesmo do seu surgimento, ocorre a necessidade do letramento. Conforme Soares, a realidade da sociedade a partir da Modernização exige que ocorram modificações, tanto na postura da escola quanto na incorporação de diferentes conceitos à práxis cotidiana. Assim, segundo a autora:

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo que alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2003, p.29).

Essa nova palavra, bem como a sua incorporação nas práticas alfabetizadoras, determina a concepção que deveria pairar na sociedade, que exige cada vez mais das pessoas. Assim, para Mortatti:

[...] se “educação” é uma palavra bastante utilizada e com significado relativamente conhecido, o mesmo não ocorre com “letramento”, de recente introdução em nossa língua e diretamente relacionada com a visibilidade de novos fenômenos e com a constatação de novas formas de compreendê-los e explicá-los (MORTATTI, 2004, p. 34-35).

É importante destacar que o letramento não substituiu a alfabetização, mas que foi incorporado ao seu significado ampliando as possibilidades e necessidades da sociedade atual. “A problemática da importância e da necessidade de desenvolver competências e habilidades para o uso da leitura e da escrita está vinculada à aprendizagem inicial da escrita, o que acarretou, do ponto de vista teórico, um questionamento, ou melhor dizendo, uma revisão do conceito de alfabetização” (PÉREZ; ARAÚJO, 2011, p. 118).

A distinção que Soares (2004) faz entre *alfabetização e letramento* é fundamental para compreender o porquê da separação em capítulos e da importância para a alfabetização escolar atrelado com o letramento. Para essa autora:

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das

práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2004 p. 47).

Para a referida autora, o termo Letramento é associado ao uso feito da linguagem no âmbito social. Por isso, é necessária a incorporação do letramento ao termo alfabetização. Segundo ela,

letramento é um estado, uma condição: de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, p.44, 2004).

Freire (1991) também conceitua alfabetização como a possibilidade de intervenção crítica da realidade. Para ele, a alfabetização é um conceito amplo, que abarca o conceito de letramento tido por Soares. Ainda segundo Freire (1991), a alfabetização em seu conceito “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p.68). Dessa forma, os conceitos de letramento e alfabetização de Soares (2004) e o conceito de alfabetização desencadeado de Freire (2005) direcionam o entendimento de que o âmbito social e a intervenção crítica nos espaços são as metas dos primeiros e decisivos anos de escolarização dos indivíduos.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos (2009), acontece a separação em eixos de ensino e cada um desses eixos contempla as atividades. Por exemplo, acontece a separação para o eixo de alfabetização e letramento e são destinadas algumas atividades que são desenvolvidas nos materiais didáticos, dentre eles:

As atividades de leitura que exploram a perspectiva da alfabetização, em especial as que trabalham com textos da tradição oral, chamam a atenção dos alunos para rimas, aliterações e repetições sonoras, levando-o a observar como tais aspectos são representados pela escrita. Tal orientação possibilita ao aprendiz ampliar sua reflexão e seu conhecimento sobre as características estruturais do sistema de escrita, dando a ele suporte para o desenvolvimento progressivo de sua autonomia como leitor.

Na perspectiva do letramento, o foco das atividades é, de um lado, a apreensão do texto como um produto cultural específico; e, de outro lado, o processo de compreensão e interpretação. Assim, as atividades põem em jogo tanto a identidade cultural do texto, – autoria, dados da publicação, título, diagramação específica etc., – quanto sua forma linguística e seus sentidos. Muitas das atividades chamam a atenção do aluno para os sentidos contextualizados de uma palavra, em contraposição com os seus sentidos possíveis no léxico da língua. Para tanto, recorre-se ora a glossários, ora a atividades que levam o aluno a inferir o sentido de uma palavra que ele desconhece, ora se demanda a consulta ao dicionário. Nesses casos, o gênero do verbete é explorado e há orientação para a consulta. (BRASIL, 2009, p. 29-30)

A importância do uso do termo letramento em instância pedagógica reside no fato que na escola os alunos são alfabetizados, independentemente do método, isto é, eles aprendem a estabelecer a relação som/letra em contextos vagos e vazios de sentido. Os alunos aprendem a ler e a escrever, ou seja, codificam e decodificam a língua escrita, mas não se apropriam verdadeiramente da produção escrita. Sendo assim, “não basta saber ler e escrever, é preciso também fazer o uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2004, p. 20).

Saber ler e escrever em uma sociedade tão competitiva e exigente voltada para a escrita não é suficiente. Os governos, federal, estadual e municipal, desenvolvem iniciativas para formar uma legião de alfabetizados, mas isso não é garantia que essas pessoas irão incorporar a prática da leitura e da escrita na sua individualidade. Envolver-se em práticas sociais da escrita e da leitura é ler, compreender, escrever e atribuir significados e críticas nos diferentes gêneros textuais. Geraldi (1996, p. 71), a respeito do aprender a ler, postula “ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, seremos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações”.

Por isso, assumir integralmente o caráter de alfabetizar letrando, conforme Soares (2004), assumindo a função social da escola e desenvolvendo a perspectiva crítica de transformação social nas crianças, considerando todos os envolvidos no processo e sua importância, valorizando as características individuais e considerando essas para o desenvolvimento da socialização dos indivíduos são desafios propostos para a escola contemporânea.

Kleiman (1995) aponta para o fato de muitas crianças estarem letradas antes de serem alfabetizadas. Para discutir melhor essa questão, a autora destaca que, quando um adulto diz a uma criança “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” e a criança compreende o seu significado, ela está estabelecendo uma relação com o texto escrito, ou seja, está “participando de um evento de letramento e também participando de uma prática discursiva letrada.” (KLEIMAN, 1995, p. 24) Existem pessoas que são analfabetas, mas que de alguma forma são letradas porque fazem o uso da escrita, estão inseridas em práticas sociais de leitura e de escrita e participam de eventos de letramento. Cabe o exemplo de uma criança que folheia revistas, livros e pratica a leitura antes mesmo de ser alfabetizada.

Kleiman, defende que o letramento significa “uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação

oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever” (p. 18). Ou seja, isso explica o fato de pessoas não alfabetizadas participarem de práticas discursivas letradas. Dessa forma, o tema letramento e alfabetização e a sua concepção em livros didáticos é assunto em questão, que merece um maior aprofundamento e maiores reflexões e que será abordado nesse próximo capítulo.

4 ANALISANDO CONCEITOS, REGISTRANDO, PROBLEMATIZANDO E TEORIZANDO SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS

“Conhecer não é ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante, implica em invenção e reinvenção”
(Paulo Freire, 1983, p. 27.).

4.1 UNIDADE PRÉVIA: ESTRUTURA BÁSICA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Esta unidade foi constituída por categorias, onde a primeira delas é analisada a estrutura básica dos livros didáticos, logo após analisa-se a categoria divisão das Unidades que compõem os livros didáticos, e, por fim, a categoria acontece a análise dos gêneros literários e das atividades recorrentes nos livros que compunham o corpus da pesquisa.

Os livros didáticos são ferramentas que contribuem para o processo ensino aprendizagem dos alunos. O professor, enquanto mediador entre o sujeito aprendiz e o conhecimento sistematizado, deve fazer uso destas ferramentas e de outras para que, de diferentes formas, o saber possa ser ofertado da melhor forma possível. O PNLD traz como objetivo principal “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.”

Assim, a meta proposta dos livros didáticos é, de acordo com o Guia (2009):

- ✓ favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem;
- ✓ propiciar o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas;
- ✓ valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo as normas associadas ao uso público formal da linguagem oral sem, no entanto, menosprezar a diversidade dialetal e estilística;
- ✓ explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as diversas formas da linguagem oral e da escrita, na diversidade dos contextos sociais de uso. (BRASIL, 2009, p. 26)

A nova fase da educação nacional exige que as concepções de letramento e alfabetização sejam adaptadas e ocorram mudanças nesse sentido. Dessa forma, o trabalho realizado com os anos iniciais da Alfabetização deve ser diferenciado. Isso exige mudança de currículo no ciclo de alfabetização. Conforme o caderno de formação Número Um do Pacto - Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios (2012) - “repensar práticas de ensino da leitura e da escrita, assim como dos conhecimentos relacionados às outras áreas de ensino [...]” (p. 13). Sendo assim, o importante não é somente a mudança em relação à inclusão, mas da adoção de concepções de letramento e de alfabetização que abranjam planejamentos interdisciplinares, através de propostas e atividades compatíveis com essa nova conjuntura.

Os livros didáticos do PNLD, especificamente dos anos 2013 a 2015, de letramento e alfabetização, do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental, disponibilizados pelo Programa, referentes aos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental, coincidem com uma estrutura de divisão bastante semelhante e serão alvos de estudo e análise no decorrer deste capítulo. Foram escritos pelas autoras Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Na apresentação dos livros, as autoras citam José Paulo Paes: “[...] a poesia vai marcando, na passagem da vida, cada minuto importante dela.” Na sequência, as autoras escrevem para os leitores “Nós, autoras desta coleção, esperamos que os momentos de aprendizagem da leitura e da escrita propostos neste livro possam também contribuir para marcar prazerosamente sua trajetória na escola” (BORGATTO, 2011, p. 03).

Após a apresentação, encontra-se o sumário, tendo como finalidade apresentar a estrutura e o conteúdo presentes na obra na mesma ordem em que os assuntos aparecem, a fim de facilitar a rápida localização das seções – capítulos e tópicos – que a compõem, no sentido de facilitar a busca e o manuseio da obra. Por isso, é comum serem utilizados pontos de guia entre o fim da linha do sumário e a indicação da página.

Na sequência acontecem as divisões em capítulos, intituladas pelas autoras como sendo Unidades. Segundo elas, “cada uma das unidades de um volume representa uma sequência didática estruturada em torno do gênero que serve de base para as atividades de leitura, de reflexão sobre a língua e para as propostas de produção de texto” (BORGATTO, 2011, p. 19). Ou seja, a Unidade possui um tema geral, que é estudado no decorrer das atividades que a compõe.

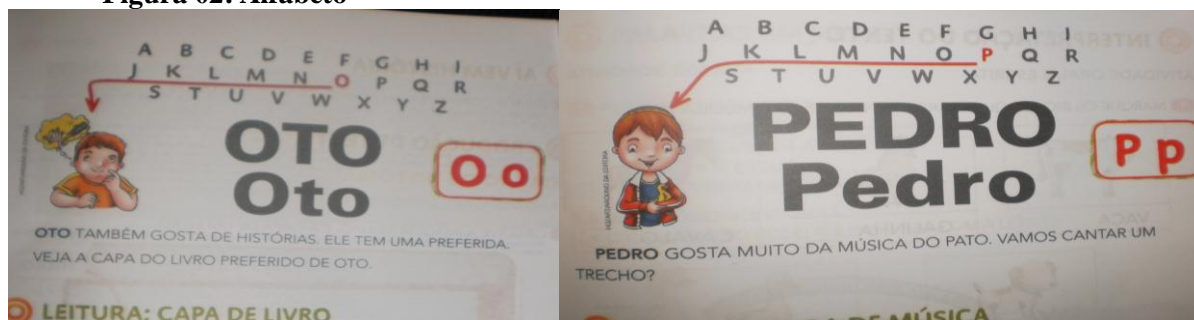
Após o sumário, presente nos três livros analisados, ocorre a Unidade Prévia, com uma estrutura pouco diferenciada entre os livros e que, segundo as autoras, tem por finalidade:

- motivar o aluno para a utilização do livro didático em sala de aula como suporte da alfabetização e do letramento e do estudo da língua portuguesa;
- apresentar o fio condutor que contextualiza o diálogo entre os textos de cada unidade e ajudar a organizar cada um dos volumes;
- estimular a fruição da leitura e o encantamento do leitor com o universo da literatura e de outras artes, oferecendo a ele atividades prazerosas para iniciar o ano letivo;
- motivar para o desenvolvimento do projeto de leitura que acompanha os volumes do 2º ao 5º ano desta coleção (MANUAL DO PROFESSOR, 2011, p. 19).

A Unidade Prévia do Livro Didático do Primeiro Ano apresenta o título: Ler e Escrever; no Segundo Ano a Unidade é intitulada: Ler e escrever é sempre um prazer e no Livro do Terceiro Ano a Unidade Prévia corresponde a: Era uma vez... Livros de histórias. Os títulos das Unidades se diferenciam nominalmente, mas, em muitos casos, as atividades se repetem.

O Livro Didático do Primeiro Ano do Ensino Fundamental inicia a unidade trabalhando o alfabeto completo em letras maiúsculas, com a letra a ser trabalhada no decorrer da subunidade. O livro traz a letra destacada e grafada em letra maiúscula e minúscula e o nome da pessoa com a inicial correspondente à letra a ser trabalhada. Não são trabalhadas em ordem alfabética, acontece uma antecipação de consoantes tidas como “mais fáceis”, objetivando as “mais difíceis”, como exemplifica a imagem abaixo representada.

Figura 02: Alfabeto



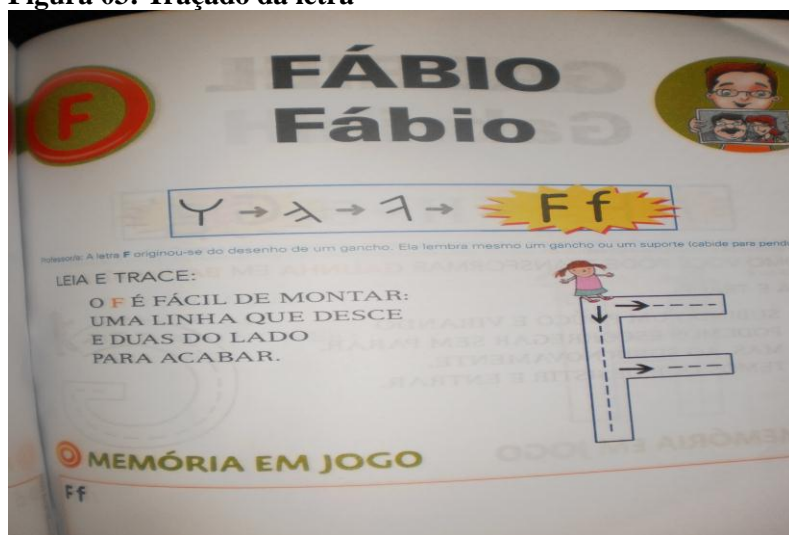
Fonte: BORGATTO, 2011, p. 39-79

Cagliari (1999) acredita que ensinar corresponde a um ato coletivo, de várias pessoas ao mesmo tempo, como acontece em uma sala de aula. “Quem ensina procura transmitir informações que julga relevantes, organizadas de modo que lhe parece mais razoável [...]” (p. 36). Ao mesmo tempo em que diferencia aprender. Para o autor, o verbo aprender é uma ação individual, ou seja, aprende conforme o seu “metabolismo intelectual” (p. 37). Ainda, segundo o autor, a aprendizagem não ocorre de forma paralela ao ensino, uma vez que cada indivíduo possui uma história e uma trajetória de vida.

Segundo Cagliari (1999), ensinar de forma hierárquica, ou da forma pronta, como se encontra posta na cartilha é uma atitude muito mais das concepções e da maneira que os professores trabalham do que propriamente o conteúdo. Na verdade, como no exemplo citado por Cagliari, a letra “X” é julgada pela maioria dos educadores como sendo mais difícil que a letra “A”, e escrever palavras com “X” é mais complicado que com a letra “A”. Para ele, “para uma criança que não sabe ler nem escrever, qualquer palavra é igualmente difícil, não há nenhuma palavra fácil.” (CAGLIARI, 1999, p. 47) Além disso, para confundir mais, aparecem palavras que são grafadas de uma maneira e a leitura é de outra, por exemplo: a palavra “próximo”, o autor cita muitos outros exemplos no livro. “Na verdade, em todos os ramos do saber, é praticamente impossível dizer o que é mais fácil ou mais difícil: é fácil aquilo que se sabe e é difícil o que não se sabe; o resto não faz sentido.” (CAGLIARI, 1999, p. 48).

Finalizadas as vogais e as consoantes, é apresentada a Unidade Tramas e Traçados Ordem Alfabética: Um jeito de organizar palavras, novamente aparecendo para cada letra do alfabeto um nome de uma pessoa diferente. Cabe ressaltar que, nessa etapa, as letras aparecem em ordem alfabética. Nesta Unidade também as crianças aprendem o traçado “correto” da letra, feito com setas indicando o movimento. A imagem ilustra o comentário.

Figura 03: Traçado da letra



Fonte: BORGATTO, 2011, p. 219

Posteriormente aparece a Unidade Conto e Reconto, nos três livros analisados, com algumas histórias de Contos de fada, em versões como carta enigmática ou somente texto. Na capa introdutória da Unidade aparecem as palavras ler, aprender e escrever. No livro didático

do Primeiro Ano, são quatro histórias: História sem fim, O Burrinho na pele do Leão, O Macaco Vermelho e os Três Porquinhos na versão carta enigmática. A imagem a seguir ilustra duas histórias mencionadas.

Figura 04: Histórias



Fonte: BORGATTO, 2011, p. 244-245

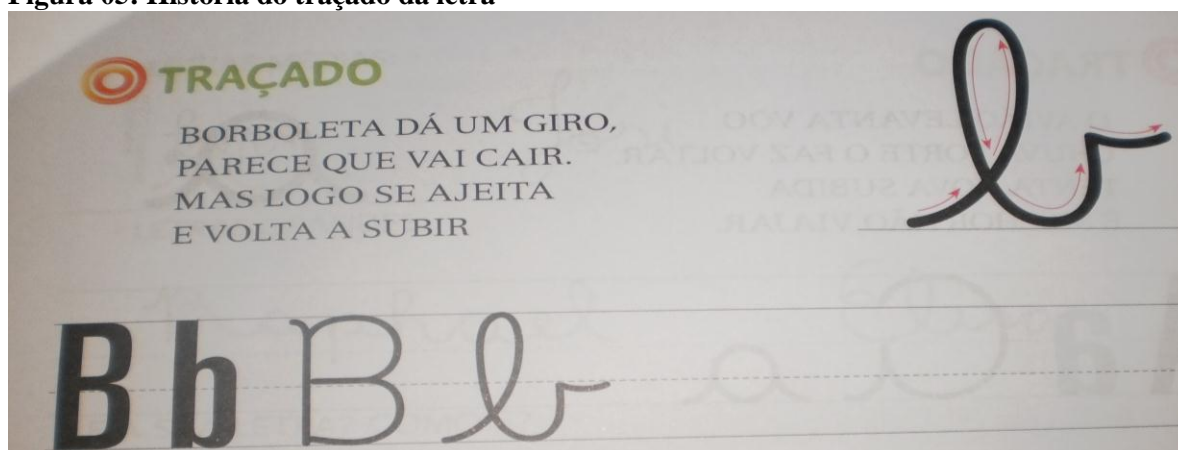
O último capítulo da obra do primeiro ano é intitulado *Aí vem...*, onde as autoras trazem histórias, em um total de sete: João e Maria (versão que as autoras criaram), Alice no país das Maravilhas (versão que as autoras criaram), Oto e o Controle Remoto, o Peru, Todas, Bateu o Sino e a Lenda do Tangran. Para finalizar o livro, vem a bibliografia, os recortes a respeito de atividades do livro. Estes dois capítulos serão mencionados ao final da apresentação da estrutura básica que compõem os três livros didáticos analisados.

Após a Unidade Prévia: Ler e Escrever é sempre um prazer, livro didático do segundo ano do Ensino Fundamental, apresenta doze unidades, cada uma contendo um gênero textual, trabalhado no decorrer de cada uma das unidades, dentre eles: poemas, cartas, receitas, informações, músicas, dentre outros. Estes textos-base que são indicativos das Unidades aparecem como inicial de atividades que são desenvolvidas ao longo da divisão que será mencionada na próxima unidade. Segundo as autoras, "em cada unidade as atividades de leitura e interpretação são desenvolvidas em torno de um gênero textual" (MANUAL DO PROFESSOR, 2011, p. 22).

A Unidade Final: Chegou o final do ano, assim intitulado no livro do segundo ano, remete às atividades que foram desencadeadas neste período do ano letivo e que, posteriormente, chegam as férias. É importante destacar que foi proposta uma retomada do primeiro ano cursado e escrito em um quadro, logo no início do livro, com as coisas boas que fiz e aprendi, qual foi o melhor dia, o melhor livro, o pior dia que se recorda, a coisa mais esquisita que aconteceu e a mais chata e o melhor amigo. Este quadro é retomado agora, com o título “Vamos Recordar”, nas mesmas características, e com o objetivo de verificar se mudaram algumas características ou ainda permanece o mesmo pensamento do início do ano. Também ocorrem propostas de escrita de cartões aos colegas e decoração de Natal.

A Unidade subsequente à mencionada é intitulada Tramas e Traçados, do livro do segundo ano, que as autoras afirmam que o objetivo é o de “oferecer conteúdos e atividades que ensinam os alunos de anos indicais a manusear materiais de escrita, a traçar letras, a exercitar o sentido e o ritmo da escrita, enfim atividades que os auxiliem em seus registros: com menos cansaço, com mais prazer e, sem dúvida, com melhor legibilidade” (MANUAL DO PROFESSOR, 2011, p. 30). Ou seja, atividades de escrita trabalhando a estética da letra, em uma espécie de caligrafia, cada atividade refere-se a uma letra do alfabeto, cada uma dessas letras tem uma “história” lembrando o traçado da letra; por exemplo: a letra *l* (cursiva), mostra com setas, indicando o seu traçado “correto” e ao lado traz a “história: Borboleta dá um giro, parece que vai cair, mas logo se ajeita e volta a subir” (BORGATTO, 2011, p. 216). Assim, acontece com todas as letras do Alfabeto. A imagem ilustra o comentário.

Figura 05: História do traçado da letra



Fonte: BORGATTO, 2011, p. 216

Com o avanço da tecnologia em todos os âmbitos da sociedade, o manuscrito, que é a letra cursiva, está deixando de existir, cedendo maior espaço a computadores, *tablet's*, celulares, que estão dominando o universo da escrita. Por isso, a letra cursiva está perdendo

sua importância. Conforme Cagliari (1999, p. 90), “apesar disso, o método das cartilhas e a escola continuam insistindo na escrita cursiva”. Ou seja, sem sentido ensinar letra cursiva, principalmente em caligrafia, “redondinha, igual para todos. Padronizar a escrita cursiva desse modo é ir contra a sua própria natureza, cuja característica fundamental é ser uma expressão gráfica individualizada” (CAGLIARI, 1999, p. 90).

O Caderno de Formação Número Três do Pacto (2012), tratando a respeito da Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, fala que, através dos métodos antigos e da utilização da cartilha, os professores esperavam que os alunos fossem alfabetizados “na medida em que era treinado a repetir as correspondências som-grafia que a cartilha lhe apresentava, seja pela memorização das famílias silábicas, seja pela leitura repetitiva de palavras que começam com uma mesma relação grafema-fonema [...]” (BRASIL, 2012, p. 06) seja pela história contada no livro de como traçar a letra. “Muitas crianças, por decorarem a cartilha, sabiam os nomes de todas as letras, memorizavam todas as sílabas, mas continuavam sem compreender como as letras funcionam [...]” (BRASIL, 2012, p. 07). Com relação aos textos, em específico ao texto indicando o traçado da letra, “todas as crianças eram expostas a falsos textos e privadas da oportunidade de avançar em seus conhecimentos sobre textos escritos reais, isto é, de avançar em seu nível de letramento, enquanto aprendiam a escrita alfabética” (p. 06-07, grifo meu).

Então, a relação estabelecida entre o tempo da utilização de cartilhas e o atual momento de reformulações conceituais e metodológicas acaba sendo o mesmo. As crianças, ao serem expostas a determinados tipos de texto, continuam privadas de oportunidade de avançar e discutir a respeito de sua realidade e contexto social. Além disso, o método da decora continua, uma vez que a ordem é ler, decorar e, ao final do livro didático, escrever o que consegue lembrar. Ou seja, mera repetição das tradicionais cartilhas.

Em Conto e Reconto, no livro didático do segundo ano, são apresentados gêneros textuais como fábula, poema e letra de música, em um total de quatro, que são: A morte bate à porta, do autor Sérgio Capparelli (poema); A peteca do pinto, do autor Nílson José Machado (poema); A cigarra e as formigas (fábula de Esopo); Não é proibido, dos artistas Marisa Monte, Dadi e Seu Jorge (letra de música). Objetivo, segundo as autoras, ampliação da oralidade. A figura a seguir ilustra a letra da música citada.

Figura 06: Letra de música

Não é proibido

Marisa Monte, Dadi e Seu Jorge
 Jujuba, bananada, pipoca,
 Cocada, queijadinha, sorvete,
 Chiclete, sundae de chocolate.

Paçoca, mariolô, quindim,
 Frumelo, doce de abóbora com coco,
 Bala Juquinha, algodão-doce, manjar.

Venha pra cá, venha comigo,
 A hora é pra já, não é proibido,
 You te contar, tá divertido,
 Pode chegar.

Uh, uh, uh!
 Vai ser nesse fim de semana,
 Manda um e-mail para a Joana vir.

Uh, uh, uh!
 Não precisa bancar bacana,
 Fala para o Peixoto chegar aí.

Traz todo mundo,
 Tá liberado,
 E só chegar.

Traz toda gente,
 Tá convidado,
 É pra dançar.

Toda tristeza,
 Deixa lá fora,
 Chega pra cá.

bala Juquinha: marca de bala.
 frumelo: caramelo.
 jujubar: bala de goma.
 mariolô: doce de banana seca.
 sundae: sorvete com coberturas.

246 duzentos e quarenta e seis

Conto e recito

Marisa Monte, Dadi, Seu Jorge. Não é proibido. Disponível em: <<http://vagalume.com.br/marisa-monte/nao-e-proibido.html>>. Acesso em mar. 2011.

Fonte: BORGATTO, 2011, p. 246

O projeto de leitura encontrado no livro do Segundo Ano conta com a obra literária: O menino que descobriu as palavras, de Cíneas Santos. As autoras, ao proporem este projeto, que é articulado, segundo elas, à Unidade Prévia deste livro, objetivam:

- exercitar habilidades de leitura para desenvolver competências comunicativas essenciais ao exercício da cidadania na sociedade da informação e do conhecimento;
- favorecer a apropriação da leitura do texto literário como argumento prazeroso de entretenimento que pode envolver a interação com outras linguagens e com outros textos;
- favorecer a criação de um ambiente real de letramento por meio da interação entre leitores e leitoras;
- estimular a criticidade pela dialogicidade entre leitor e texto. (MANUAL DO PROFESSOR, 2011, p. 56)

A figura a seguir ilustra apresentação desta etapa.

Figura 07: Projeto de leitura

PROJETO DE LEITURA

CONVITE
 CAROLINA LETORIA

VOCÊ JÁ SABE LER E ESCREVER, E É POR ISSO QUE ESTÁ RECEBENDO DE PRESENTE, EM SEU LIVRO DE ESTUDOS, A OBRA O MENINO QUE DESCOBRIU AS PALAVRAS*, ESCRITO POR GABRIEL ARCHANJO, ILUSTRADO POR GABRIEL ARCHANJO.

ASSIM COMO A PERSONAGEM DESSE LIVRO, VOCÊ JÁ DESCOBRIU QUE COM PALAVRAS PODEMOS FAZER MUITAS COISAS: PODEMOS NOS COMUNICAR, NOS INFORMAR, CONVENCER AS PESSOAS DE NOSSAS IDEIAS, CRIAR HISTÓRIAS, VIAJAR PELO DESCONHECIDO, SONHAR...

CONVIDAMOS VOCE PARA UMA VIAGEM CHEIA DE EMOÇÃO: JUNTO COM SEUS COLEGAS, COM MUITA IMAGINAÇÃO, COM E PELAS PALAVRAS...

AGUARDE AS INSTRUÇÕES DA PROFESSORA PARA COMEÇAR A VIAGEM POR ESTRADAS COBERTAS DE PALAVRAS. AFINAL, LER E ESCREVER É SEMPRE UM PRAZER!

BOA VIAGEM!

AS AUTORAS
 TOBRIEDIS DE REPRODUÇÃO DO TEXTO E DAS ILUSTRAÇÕES FORAM AUTORIZADAS PELOS AUTORES

duzentos e quarenta e seis 247

Fonte: BORGATTO, 2011, p. 247

Após esta Unidade, aparece a bibliografia utilizada e os recortes para os estudantes fazerem no decorrer das atividades. Os recortes que aparecem ao final de cada livro didático são referentes aos conteúdos tratados durante a Unidade, completando atividades ou relacionando a brincadeiras com palavras, sílabas, desenhos.

A estrutura do terceiro livro analisado do Terceiro Ano do ensino fundamental, após a Unidade Prévia intitulada ‘Era uma vez... Livros de histórias’, apresenta doze unidades posteriores, seguindo uma sequência de cada uma versar sobre um gênero textual.

As unidades suplementares, Ordem alfabética e uso do dicionário, são duas unidades finais do livro do terceiro ano e versam sobre a importância, finalidade e manuseio da ferramenta dicionário para o uso e ordenamento alfabético de palavras. Ainda nesta unidade, é apresentada a atividade Memória em Jogo, que é o registro, segundo as autoras, de textos e poemas curtos que foram memorizados a partir de leituras efetivadas em cada uma das doze unidades. Assim, cada unidade trabalhada anteriormente, quando proposta pelo professor, deve ser escrita, com base na memória, a fim de resgatar o estudado e exercer a escrita como uma ferramenta de comunicação.

O Conto e Reconto desta obra contempla cinco histórias, fábulas, contos, os quais são dispostos em O rei e o rato, do autor Elias José; O pavão, de La Fontaine (fábula); O jovem herói, de Maria Luiza de Abreu Lima Paz; O piquenique do Catapimba, de Ruth Rocha (conto) e Sabah, de Anabel e Barnabas Kindersley.

Para o Projeto de leitura são apresentados alguns contos clássicos como textos infantis, que fazem, segundo as autoras, “você brincar, imaginar, movimentar-se e... pensar como os personagens, com os colegas e até com outras histórias, outros textos” (BORGATTO, 2011, p. 264). Para isso, fazem uma página de apresentação e convite para o leitor entrar no mundo encantado e viajar pelas histórias. As autoras fazem a apresentação de oito histórias: E sempre era uma vez..., de Elias José; O gato curioso, de Ferreira Gullar; A casa que o Pedro fez (adaptado), de Irami B. Silva e Erdna P. Nahum; O macaco e o camelo, de Hans Gärtner (em prosa); O macaco e o camelo, de Esopo (em versos); O rato do campo e o rato da cidade, de Esopo (versos); João Pato, de Andersen.

Logo após é apresentada a bibliografia, com a função de fornecer as indicações sobre as fontes que serviram de embasamento teórico ao autor da referida obra, bem como fornecer os referenciais sobre os trabalhos efetuados sobre o mesmo assunto ou assuntos conexos ao principal.

Ao final de cada livro, aparece o Manual do Professor como uma unidade “à parte” e as autoras defendem as abordagens conceituais seguidas nas concepções de Alfabetização e Letramento, que é o foco da obra, bem como suas principais referências utilizadas e também fazem alguns esclarecimentos a respeito da divisão dos livros. Assim, neste Manual do Professor, são analisadas as divisões, são apresentados os objetivos, novas propostas; resumindo, é como um manual instrucional para os professores das classes alfabetizadoras.

A seguir, é apresentado um quadro simplificado a respeito da estrutura básica dos livros que foi percorrida durante o capítulo. Todos os pontos apresentados na tabela foram mencionados e abordados acima.

Quadro 02: Estrutura Básica dos Livros Didáticos

Livro 1	Apresentação	Sumário	Ler e escrever	Uma sala de Aula	Quando as vogais se encontram	Tramas e traçados	Conto e Reconto	Aí vem...	Bibliografia	Recortes
Livro 2	Apresentação	Sumário	Unidade prévia: Ler e escrever é sempre um prazer	Unidade 1 até a Unidade 12 (cada uma contendo uma tipologia textual)	Chegou o final do ano	Tramas e traçados	Conto e Reconto	Projeto de Leitura	Bibliografia	Recortes
Livro 3	Apresentação	Sumário	Unidade prévia: Era uma vez... Livros de histórias	Unidade 1 até a Unidade 12 (cada uma contendo uma tipologia textual)	Unidades suplementares: Ordem alfabética e uso do dicionário	Memória em jogo	Conto e Reconto	Projeto de Leitura	Bibliografia	

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

4.2 UNIDADE UM: DIVISÃO DAS UNIDADES

Após o Sumário, os livros dividem-se em estruturas chamadas Unidades. Neste capítulo a proposta é analisar a divisão das unidades dos três livros-alvo da prática de análise. Nestas, cabe ressaltar que a proposta de divisão é idêntica para ambos os livros, variando algumas atividades, leituras que serão demonstradas através de análise, mas que corresponde basicamente à abertura, geralmente indicando qual será o gênero correspondente à unidade, não necessária e exclusivamente texto verbal.

Abertura das Unidades – em todo início de unidade há atividades de caráter predominantemente lúdico para trabalho de antecipação de leitura e mobilização de conhecimentos prévios: são propostos textos motivadores de conversas, além de

brincadeiras, jogos, desafios, leitura de outras linguagens, textos da cultura popular (MANUAL DO PROFESSOR, 2011, p. 20).

A cada uma destas divisões acontecem atividades que são recorrentes nos três livros analisados, apresentando um gênero textual a ser trabalhado com algumas indicações de continuação da história anterior, como, por exemplo, com o acréscimo/retirada de personagens/lugares; com relação ao Gênero, aparece a indicação de qual gênero pertence, por exemplo: quadrinhos, charges, notícias, cartas, obras de arte, etc. No Manual do Professor, as autoras fazem um breve encaminhamento para que o professor possa, no momento dos comentários, relacionar as características do referido gênero.

A Interpretação do texto é feita através de questões referentes ao gênero e ao texto trabalhado. Neste caso, aparecem indicações que as atividades são orais e escritas. Nas orais, aparece geralmente uma frase explicando o gênero trabalhado, logo após questões envolvendo a interpretação do texto, através de perguntas relacionadas ao mesmo, este não necessariamente verbal, e relacionando com outros textos e outras produções do mesmo estilo. Segundo as autoras, com relação a esta divisão, anteriormente mencionada, as atividades de interpretação predominantes objetivam:

- compreensão do sentido literal;
- localização de informações e dados;
- inferências simples: significados de palavras no contexto, relações entre dados do texto e experiência do aluno;
- níveis inferenciais mais complexos presentes nas questões orais, nos pequenos debates, privilegiando o caráter dialogal. (MANUAL DO PROFESSOR, 2011, p. 22)

Para exemplificar e também questionar o que as autoras descrevem como objetivos da interpretação de texto são propostas atividades para os alunos realizarem a compreensão do texto. A primeira proposta está situada no livro do primeiro ano, nas páginas 131 até 133, é referente a dois bilhetes escritos por uma mãe destinados à professora, com o mesmo conteúdo, apenas com uma fonte diferente: o primeiro bilhete está na forma script e o segundo na forma cursiva. A atividade sugerida é a de comparar os bilhetes, em seguida pintar, amarelo, quem enviou o bilhete; azul, a quem o bilhete é enviado; e vermelho, o que se diz como despedida marcando a data em que ele foi escrito. Logo em seguida, as autoras apresentam alguns bilhetes e nestes as atividades de pintura seguem: pintar de amarelo o nome de quem enviou e de azul a quem o bilhete é enviado. A próxima proposta é responder, assinalando nos quadrados o número de acordo com os bilhetes que aparecem, “para que serviu cada bilhete?” (BORGATTO, 2011, p. 133). As opções são: avisar, mostrar carinho,

convidar, lembrar. Para finalizar esta atividade de interpretação do texto, as autoras sugerem “o que podemos concluir sobre esse jeito de se comunicar: para que serve; que tipo de assunto é mais comum; qual o tamanho. Conversem sobre o assunto” (op cit. p. 133)

Figura 08: Atividade relacionada a bilhete



Fonte: BORGATTO, 2011, p. 131-132-133

A Unidade Seis, do livro do terceiro ano, das páginas 112 a 118, traz a personagem principal, a ilustração de uma menina, pensativa, com uma flor em sua mão, apoiada em uma “porteira” de madeira, em seguida a afirmação, “A principal personagem da história é:”, contendo as opções de respostas: Uma boneca, uma estátua, uma menina. Em seguida, “a personagem parece: (opções para escolha) pensativa, feliz, triste ou irritada.” A próxima afirmação “A história se passa: (opções para escolha) em uma cidade ou no campo” Esta etapa é finalizada com a afirmação “Essa historia pode se passar: (opções para escolha) no passado, no tempo de Era uma vez...; no presente, nos dias atuais; no futuro, quando pudermos viver até em outro planeta” (BORGATTO, 2011, p. 113)

Como continuação, as autoras escrevem: “Quer saber se acertou suas escolhas? Leia o texto a seguir.” e a proposta do conto intitulado “Quem me dera”, de Ana Maria Machado. Este texto conta a história de problemas enfrentados por uma pessoa. A atividade de interpretação deste texto inicia com o desafio de ligar a figura da menina às frases que resumem seus problemas. Esses são postos para ligar “Vera não sabia brincar. Vera não tinha com quem brincar. Vera não gostava de brincar. Vera não tinha o que fazer.” A atividade 2 da interpretação é numerar os personagens de acordo com o motivo de brincarem com a Vera. A

atividade 3 é a pergunta discursiva: Por que Vera não ia à escola? A atividade 4 refere-se à pergunta discursiva: Por que Vera não pôde brincar quando foi convidada por Zé? Na última atividade, as autoras apresentam algumas rimas presentes no conto e propõem a cópia de três pares de rima do texto em questão. As figuras a seguir ilustram essa passagem do livro.

Figura 09: Interpretação de texto

UNIDADE 6 CONTO (II)

Esta é uma ilustração da personagem principal da história que você vai ler nesta unidade.



112 cento e doze

Observe bem os detalhes e marque X na/s alternativa/s que traduz/em o que você pensa.

1 A principal personagem da história é:

uma boneca. uma estátua. uma menina.

2 A personagem parece:

pensativa. feliz. triste. irritada.

3 A história se passa:

em uma cidade. no campo.

4 Essa história pode se passar:

no passado, no tempo de Era uma vez...

no presente, nos dias atuais.

no futuro, quando pudermos viver até em outro planeta.

Quer saber se acertou as escolhas? Leia o texto a seguir.



cento e treze 113

Leitura: conto

Quem me dera

Ana Maria Machado

Era uma vez Vera.

Você quer saber como é que ela era?

Nada de mais, nem de menos. Uma menina assim como tantas que vemos. Bem moreninha, cabelo encaracolado, sorriso simpático, olhar sempre animado.

Morava com os pais numa casa bem pequenina, perto de uma porção de outras parecidas, no alto de uma colina. De manhã bem cedo, começava o movimento. O pai e a mãe faziam um monte de coisas, correndo sem parar um momento. Iam cedo para o trabalho, tinham pouco tempo. E Vera queria brincar.

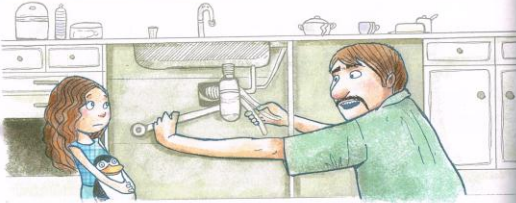
— Mãe, vem brincar comigo... Tom de pedido, quase súplica. Presença do não dito.

— Ai, Vera, quem me dera... Mas você não está vendo que eu estou ocupada? Ainda tenho que botar esta roupa de molho e ver umas coisas no fogão... Ah, minha querida, hoje não vai dar não. Expressão de falta cotidiana.

Vera não desanimava. Ia em frente, tentar uma companhia diferente.

— Pai, vem brincar comigo...

— Ai, Vera, quem me dera... Mas hoje não é domingo. Não dá pra ficar à toa, fazendo só coisa boa. E prometi à sua mãe que ainda conservava isto aqui antes de ir para a oficina. Vai ter que ficar para outro dia, menina.



114 cento e catorze ou cento e quatorze

E daí a pouco saíam todos. Vera ficava em casa de uma vizinha onde tinha até um quintalzinho. Mas sabia que nem adiantava pedir, ela estava sempre ocupada:

— Dona Maria, vem brincar comigo? Tom de questionamento e não de pedido ("nem adiantava pedir").

— Ai, Vera, quem me dera... Mas tenho mais o que fazer. Você pensa que a vida é só brincadeira, é?

Pensar, ela bem que pensava. Mas não adiantava.

[...]

Ficou tão distraída pensando, que nem era capaz de dizer quanto tempo passou. Por isso levou um susto quando ouviu uma voz dizendo:

— Menina, vem brincar comigo? Tom de questionamento e não de pedido.

Vera até achou que estava sonhando. Olhou e viu um menino de cara esperta olhando pelo meio da cerca que ficava no fundo do quintal de dona Maria.

[...]


— Meu nome é Vera. Que bom que você quer brincar comigo... Bem nessa hora, a mãe dele chamou lá de dentro:

— Zé! Vamos embora! Está na hora!

Ele saiu correndo, foi lá falar com a mãe e dali a pouco voltou.

— Vamos brincar? — chamou ela.

— Agora não posso. Só quando eu voltar do colégio... Aí a gente brinca. Você não vai à aula? Expressão de falta cotidiana.



cento e quinze 115

— Não, o colégio é meio longe para eu ir sozinha e não tenho quem me leve. De verdade, eu moro naquela casa ali em frente. Meus pais trabalham fora e eu fico com a dona Maria, aqui. Mas ela é muito ocupada...

Olhou para ele e suspirou:
— Será que eu não podia ir com você?
— Ai, Vera, quem me dera... — disse ele. — Ia ser bom demais. Vou falar com a minha mãe.

E foi isso mesmo que aconteceu. Zé falou com a mãe dele, que falou com a vizinha, que falou com os pais de Vera, que falaram no colégio. E foi assim que, ufa!, depois de tanta falação, tudo acabou bem.

Vera agora tem um monte de amigos e amigas que adoram brincar. Estudam juntos, aprendem uma porção de coisas boas e ficam cada vez mais espertos. E brincam muito no pátio — no recreio, antes da aula e na hora da saída. De pique, de casinha, de bandeira, de bola, de queimada, de tudo que quiserem inventar.


De manhã, ela ainda brinca com Zé no quintal.
E como aprendeu a ler, às vezes tem horas que só quer ficar bem quieta e sossegada, lendo. Por isso, às vezes o Zé chama para brincar e ela diz:
— Ai, Zé, não dá pé... Quero ler esse livro. É tão legal!
— Então vamos ler em voz alta. Eu conto uma história para você, depois você lê uma pra mim.
E é tudo uma brincadeira só. Muito divertida.

Ana Maria Machado. *Quem me dera*. São Paulo: Ática, 2002.

Sobre a autora
Ana Maria Machado nasceu no Rio de Janeiro em 1942. Ao longo de sua vida, trabalhou como jornalista e professora. Ganhou diversos prêmios importantes e foi a primeira escritora de livros infantis a ser eleita para a Academia Brasileira de Letras.

Interpretação do texto
Atividade escrita

1. Vera enfrentava alguns problemas. Ligue a figura da menina às frases que resumem seus problemas:



Vera não sabia brincar.
Vera não tinha com quem brincar.
Vera não gostava de brincar.
Vera não tinha o que fazer.

Atividade oral
1. Cada grupo ficará encarregado de ler em voz alta os trechos relativos a cada personagem ou ao narrador. Atenção às cores:

Vera (laranja) mãe de Vera (verde)
pai de Vera (azul) dona Maria (rosa)
Zé (verde) mãe do Zé (laranja)
narrador (verde)

2. Cada grupo ensaiará sua parte, treinando o ritmo, a entonação e as pausas que caracterizam as falas de cada personagem.
3. Combinem o momento de encenar a narrativa, numa leitura em voz alta.

Memória em jogo
Vamos reler para memorizar o final feliz da história de Vera:
E foi assim que, ufa!, depois de tanta falação, tudo acabou bem.
Vera agora tem um monte de amigos e amigas que adoram brincar. Estudam juntos, aprendem uma porção de coisas boas e ficam cada vez mais espertos. E brincam muito no pátio — no recreio, antes da aula e na hora da saída. De pique, de casinha, de bandeira, de bola, de queimada, de tudo que quiserem inventar.

Na página 253, registre conforme lembrar sem voltar ao texto.

Fonte: BORGATTO, 2011, p.112-119

Nos exemplos citados, não há como inferir a compreensão do texto tida pelo estudante, uma vez que as perguntas são, na maioria, objetivas. Não há proposta de procura no dicionário de palavras desconhecidas. Nesse sentido, não há proposta que signifique as palavras no contexto e nem que estabeleça relações entre dados do texto e experiência do aluno, uma vez que não propõem os alunos exporem suas experiências, diante de questões objetivas. Outra menção é referente à localização de informações e dados feita através de proposições de pinturas em cores definidas pelas autoras. Assim, pode ser identificado uma não-relação entre os objetivos e as propostas iniciais para a interpretação do texto.

Dessa forma, Cagliari (1999, p. 95) afirma que, quando os alunos que sabiam ler não conseguiam expor o conteúdo, com suas palavras, do que tinham acabado ler, surgiu a interpretação de texto. Os livros começaram a usar o texto como um pretexto para trabalhar

determinada atividade. “Fazer interpretação de texto passou a ser preencher os vazios de perguntas feitas com trechos do texto”. Conforme os exemplos já mencionados que ocorrem nos livros didáticos, isso significa, “achar que um falante nativo de português não é capaz de ouvir (ou ler) uma frase banal e não a entender é um insulto à racionalidade da pessoa” (CAGLIARI, 1999, p. 95).

Na próxima unidade do livro, que recebe o título de Ampliação de leitura e Oralidade, são indicadas quais as possibilidades, segundo as autoras, de desenvolvimento de atividades com textos passíveis de leitura, interpretação e fruição, ou seja, “destinado a atividades orais de recontagem e reprodução.” (MANUAL DO PROFESSOR, 2011, p. 23) Para isso, contam, recontam com objetivos de memorizar passagens ou fragmentos, ou a história em si. Propõem também o “conversa em jogo”, na qual acontece o debate a respeito da história e com o indicativo para a próxima etapa.

O documento de formação Número Um do Pacto afirma “como podemos constatar, atividades propostas giravam em torno da repetição e memorização das letras, sílabas e/ou frases soltas, sendo que quase sempre acompanhadas de medo e insegurança decorrentes das ameaças de castigo [...]” (BRASIL, 2012, p. 07) Parece explicação das atividades que são postas nos livros didáticos, mas não é. Neste documento é indicado que esta frase remete ao tempo da cartilha e deve ser superada com a chegada dos livros didáticos e ampliada para um foco na qual todas as aprendizagens “ocorram em situações significativas, nas quais as crianças falem, escrevam, escutem, leiam para participar de situações de interação real e intervirem na sociedade” (BRASIL, 2012, p. 13), de forma crítica.

As divisões que são apresentadas nos livros didáticos remetem ao estudo crítico de Geraldi (1999) a respeito das cartilhas. Ele discorre sobre as cartilhas que usam o texto sempre como pretexto para trabalhar determinada sílaba ou letra. Além disso, menciona que a estrutura básica é sempre a mesma e que as lições também seguem uma sequência estrutural e idêntica. Para ele, “partem de uma palavra-chave, ilustrada com um desenho e destacam a sílaba geradora, que é quase sempre a primeira sílaba da palavra” (p. 81), conforme o acontece no livro didático do primeiro ano. Primeiramente, o alfabeto é colocado acima, dele é retirado uma letra, essa letra remete a um nome e desse nome o desenho referente ao nome-gerador.

Seguindo a discussão de Geraldi (1999), articulando com a análise, o autor diz que, após a breve apresentação das Cartilhas, aparecem textos pequenos, muitas vezes, descontextualizados, para leitura, e talvez cópia, que pode servir para interpretação de texto.

Para “recheiar esse esqueleto [...]”, a cartilha apresenta muitas atividades diversificadas, como cópias, colagens e até “propostas de representações teatrais [...]”. Essas, segundo a análise do autor “dão a falsa impressão de que uma cartilha é diferente da outra.” (p. 82).

Nos Estudos Gramaticais e Sistema de Escrita, que é uma Unidade distinta da apresentada no livro do terceiro ano do Ensino Fundamental, é indicado o trabalho com a Gramática e seu estudo articulado com a Escrita. Segundo as autoras, “cabe ressaltar que ênfase no estudo de algumas classes gramaticais – substantivo, adjetivo, artigo, verbo e pronomes – tem a finalidade de subsidiar a sistematização do uso desses elementos nas relações de concordância e estruturação das frases.” (MANUAL DO PROFESSOR, 2011, p. 29).

Para ilustrar o diálogo acima, é apresentada a tabela resumo para que se possa ilustrar o trabalho feito e também para apresentar de forma resumida a forma como as Unidades são divididas nos três livros didáticos:

Quadro 03: Divisão das Unidades

Livro 1	Abertura	Gênero	Texto: leitura e interpretação	Ampliação de leitura e Oralidade	Escrita	
Livro 2	Abertura	Gênero	Texto: leitura e interpretação	Ampliação de leitura e Oralidade	Produção de texto escrito	Estudos gramaticais e Sistema de escrita
Livro 3	Abertura	Gênero	Texto: leitura e interpretação	Ampliação de leitura e Oralidade	Produção de texto escrito	Estudos gramaticais e Sistema de escrita

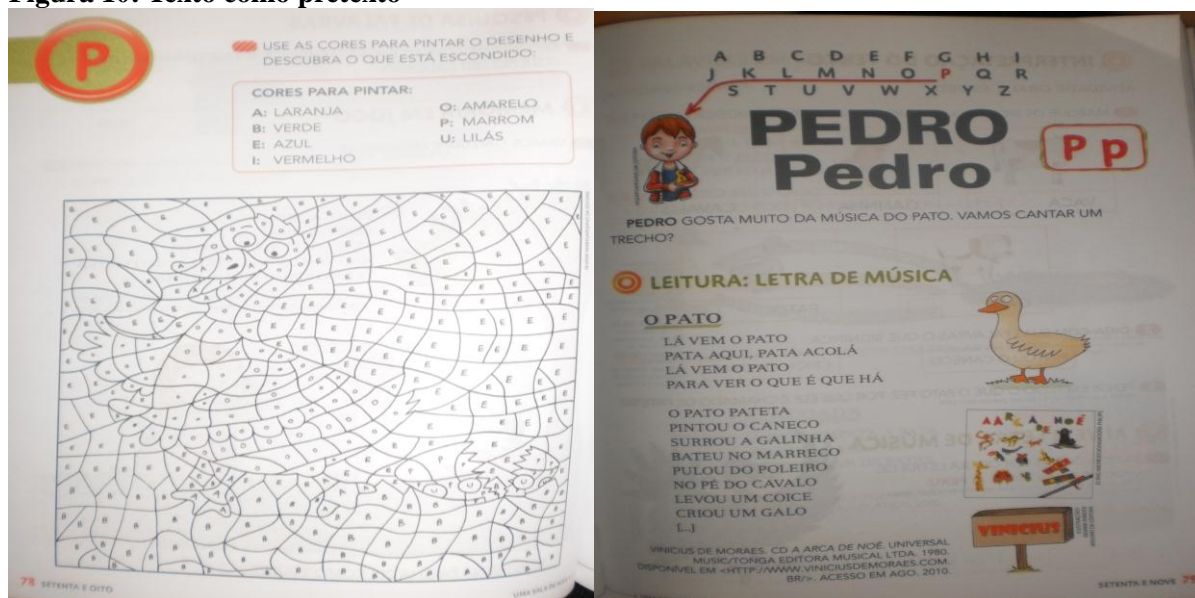
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

4.3 UNIDADE DOIS: ANÁLISE DE GÊNEROS LITERÁRIOS

Para iniciar, apresenta-se o gênero Poema, bem como quais são e quantas são as propostas efetivadas nos três livros que compõem o corpus de análise. O livro do primeiro ano, alvo da prática de análise, é composto por quatro unidades distintas e não sequenciais do gênero Poema. A primeira Unidade traz consigo referências para trabalhar sobre animais, nesse caso, peru e o urubu e a semelhança que ocorre entre eles. Após apresenta o poema de Nilson José Machado intitulado Urubu, além disso, para trabalhar com a letra “U”. O segundo é de Guto Lins intitulado Filho e como proposta terceira e quarta de Ruth Rocha Macaco e Índio. Cada um desses poemas trazidos faz referência à letra trabalhada na Unidade, ou seja, as autoras usam o texto como um pretexto para trabalhar a letra da Unidade em questão.

Outro gênero que as autoras trazem para o trabalho são letras de música, que, no caso do livro do primeiro ano do Ensino Fundamental, aparece em duas Unidades não-sequenciais e distintas. A primeira refere-se à música “O Pato”, de Vinícius de Moraes. Para introduzir a letra “P” do alfabeto a ser trabalhada, as autoras apresentam uma espécie de mosaico, indicando letras e cores a serem pintadas, cujo objetivo é formar um desenho: o pato. Logo após, vem a letra da música com a indicação “Pedro gosta muito da música o Pato” e sugerem cantá-la. A segunda referência que aparece em relação à música é o trabalho com a letra “L” e utilizam o texto (letra da música) “O Leão”, de Vinícius de Moraes, para trabalhar com a letra. Sugerem a confecção de um leão com material reciclado e, logo após, que seja cantada a canção mencionada.

Figura 10: Texto como pretexto



Fonte: BORGATTO, 2011, p. 78-79

Os gêneros trabalhados durante o livro são apresentados no esquema abaixo, que simplifica o trabalho da escrita. Com relação aos gêneros, as autoras trabalham com uma diversidade bastante interessante, englobando os gêneros capa de livros, história em quadrinhos, texto não verbal, parlendas, texto informativo, instrucional, bilhete, cartaz, piada, reportagem.

Figura 11: Gêneros textuais do primeiro ano



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No livro do segundo ano do ensino fundamental, aparecem como três Unidades distintas e não sequenciais. A atividade que acompanha a sequência didática é primeiramente o poema, não necessariamente verbal, sendo usada uma imagem do artista Paul Villinski intitulada Paradigma, do ano de 2007; logo após, aparece um poema escrito por Almir Correia intitulado Borboletas. Na sequência das unidades, com predominância do gênero poesia, aparece a obra “A Queda”, do artista René Magritte, de 1953. Na última unidade do gênero poema, aparece como título principal do Poema: História em Versos e um gato pintado na cor xadrez, e um quadro da Família de Gatos, do artista Aldemir Martins, remetendo ao tema desta unidade; posterior a isso, as autoras trazem o poema A história engatada, da autora Sylvia Orthof (1996).

A parlenda é outro gênero trabalhado no decorrer do livro didático, aparecendo uma Unidade destinada à discussão. Primeiramente, as autoras apresentam a brincadeira do “Um, dois, feijão com arroz. Três, quatro, feijão no prato...”, incentivando a leitura da Unidade e instigando se as crianças conhecem alguma brincadeira desse tipo. “Semana da menina gulosa” é o título da parlenda que desencadeia a Unidade, esta é escrita por Lúcia Pimentel Góes.

No esquema abaixo, apresenta-se um esquema de como estão divididas as Unidades do livro do segundo ano do Ensino Fundamental. A diversidade de gêneros se exemplifica por

meio de poema, relato pessoal, Lenga-lenga, história em quadrinhos, letra de música, fábula, carta, parlenda, texto informativo, instrucional.

Figura 12: Gêneros textuais do segundo ano



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

O livro do terceiro ano é composto por duas unidades referenciando o gênero poema. A primeira unidade, na sua abertura, traz desenhos a respeito de super-heróis e alguns questionamentos a respeito de quem não gostaria de ser um super-herói, mostram quais são suas habilidades, mostrando que eles também têm segredos. Após apresentam uma música intitulada “Os super-heróis”, dos compositores Toquinho e Mutinho, em relação à música, as autoras explicam que “tem uma forte proximidade com o poema” (MANUAL DO PROFESSOR, 2011, p. 33) e, após, apresentam o gênero desta Unidade O Anão e o Gigante, do autor Nilson José Machado. A segunda Unidade inicia referenciando poema com alguns versos, considerados pelas autoras do livro como “divertidos”, da autora Marta Lagarta. Eles são marcados com afirmações que combinam ou rimam e instigam os alunos, na próxima página, a pintar a cor azul, dentre as palavras ali postas, duas palavras que rimam, mas não combinam e, após, com as mesmas palavras, pintar a cor vermelha palavras que não rimam,

mas que combinam. Para dar continuidade à Unidade, aparece o poema de Marta Lagarta intitulado Voa ou não voa.

O gênero Conto aparece neste livro em duas Unidades, distintas e sequenciais. A primeira Unidade apresenta o Conto com a apresentação de exemplos como a Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Patinho Feio e apresenta alguns dos autores, como Charles Perrault, Hans Andersen e os Irmãos Grimm. A seguir, são apresentados quatro trechos de histórias, incentivando os alunos a descobrirem a qual conto pertence. A seguir, as autoras fazem a releitura da obra A roupa nova do rei e descrevem em um texto. A seguir, apresenta-se um esquema mostrando quais são os gêneros trabalhados no livro didático em questão. História em quadrinhos, poema, fábula, conto, carta, texto instrucional, reportagem.

Figura 13: Gêneros textuais do terceiro ano



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

4.4 UNIDADE TRÊS: ANÁLISE DE PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Nesta última etapa de análise são retomadas duas atividades que são as mais recorrentes em cada livro didático que compõe o corpus da pesquisa. Por isso, muitas

atividades não serão abordadas ou mencionadas, mas fica como proposta para outros pesquisadores se aventurarem nessa tarefa.

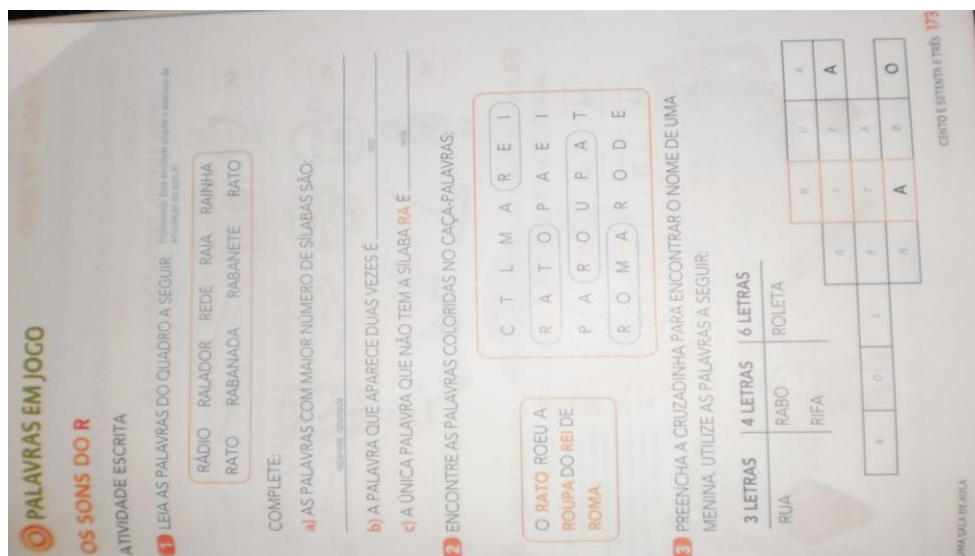
Nos livros analisados, há duas seções que dividem a Unidade muito parecidas “Palavras em Jogo” e “Memória em Jogo”. Na primeira seção, as autoras apontam a finalidade “sistematizar a apropriação do sistema alfabético de escrita, bem como das formas notacionais, estimulando os alunos a apresentar suas hipóteses de escrita” (MANUAL DO PROFESSOR, 2011, p. 27). A seção “Memória em Jogo” apresenta textos curtos (parlendas, poemas, trava-línguas) e o objetivo é a leitura e memorização dos mesmos.

Assim, a seção intitulada “Palavras em jogo”, do livro do primeiro ano, menciona propostas de atividades visando a contagem de letras em palavras a partir de algum texto. Algumas atividades referem-se a pintar de cores estabelecidas, por exemplo vermelho, o nome que possui menos letras e azul o nome que possui mais letras. A instrução dada pelas autoras às professoras, feitas no final do livro, como sendo o manual do professor, aponta que estas atividades auxiliam na (o):

- relação grafema/fonema;
- valor posicional das letras e sons;
- decodificação e distinção de sinais gráficos;
- reconhecimento de outros sistemas notacionais que não letras: números, sinais de pontuação, símbolos diversos;
- reconhecimento de outras formas de codificar mensagens: carta enigmática, relação entre símbolos, letras e imagens;
- reconhecimento da formação das sílabas e das palavras;
- percepção de espaçamento e segmentação de palavras e frases;
- traçado das letras;
- conteúdos mais diretamente ligados ao domínio de normas que sejam utilizadas no cotidiano da escrita;
- dedução de regras por meio da compreensão das regularidades da escrita;
- associação de conteúdos a necessidades de uso;
- conteúdos, relacionados ao desenvolvimento da competência comunicativa do usuário da língua. (MANUAL DO PROFESSOR, 2011, p. 28)

Algumas atividades encontradas são: os sons do “R”, ler as palavras que iniciam com esta letra, completar a linha com as palavras que possuem maior número de sílabas, escrever a palavra que aparece escrita duas vezes no quadro e a que não possui a sílaba “RA”. Além disso, a partir da frase “O rato roeu a roupa do rei de Roma”, encontrar no caça-palavras as palavras que iniciam com “R”, cruzadinha que encontra o nome de uma pessoa, no resultado final: Rita. Estas atividades são apresentadas na divisão intitulada como “Palavras em Jogo”. Ou seja, poucos objetivos são atingidos com as propostas de atividades dessa natureza; além disso, retomam as concepções presentes na cartilha como mera reprodução, além de descontextualizado e sem sentido para o crescimento do aluno. Abaixo a imagem exemplifica:

Figura14: Atividades



Fonte: BORGATTO, 2011, p.173

Diante disso, a proposta de atividade foge da concepção de alfabetizar letrando, como menciona os documentos do PNAIC com relação à Aprendizagem do SEA (2012), “possível e adequado alfabetizar letrando, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre língua escrita” (BRASIL, 2012, p. 07). Com isso, visualizar e copiar as palavras que possuem maior número de sílabas não busca atingir o método de alfabetizar letrando tido pelo PNAIC. Muito menos com o exemplo de proposta do livro didático que será citado no próximo parágrafo.

O “Memória em Jogo” é a outra seção de divisão do capítulo que agrega valores de memorização às crianças trazendo objetivos apresentados no Manual do Professor: “[...] estimular o exercício da memória na escrita, favorecer práticas de reescrita do texto [...]” (2011, p. 25). Para isso, geralmente a atividade é “Leia, memorize e anote (cita o número da página - nas últimas) como souber”. Assim, apresentam textos curtos, sem contexto, sem estruturação e argumentação. Por exemplo, para trabalhar a letra “K”, as autoras escrevem um texto que diz “É uma palavra divertida como o quê. Tem duas vezes o K é Karaokê” (BORGATTO, 2011, p. 204). E, para trabalhar a letra “H”, trazem a mesma ordem e com o texto: “Hoje fui à horta para apanhar hortelã vi uma coisa verde. Socorro! Era uma rã!” (BORGATTO, 2011, p. 167).

Nesse sentido, contraria a afirmação exposta no Caderno de formação do Pacto Número Dois – Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa - (2012) ao dizer que “alfabetizar na perspectiva do letramento também é compreender que se ensina

para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar” (BRASIL, 2012, p. 11). Mas não é o que trazem as atividades apresentadas, tratando o aluno como receptor pacífico de atividades, e não como sujeitos da ação.

Cabe ressaltar que as seções mencionadas, referentes ao “Palavras em Jogo” e “Memória em Jogo” como sendo do primeiro ano, também aparecem nos dois livros que completam o corpus da pesquisa e igualmente remetem às mesmas atividades de leitura e memorização dos textos, bem como das atividades citadas. Dessa forma, além das crianças repetirem e memorizarem no decorrer do ano, também o farão ao longo do processo de alfabetização, que é de três anos. A figura ilustra essa atividade que é feita nos livros didáticos.

Figura 15: Exercício de memória

Memória em jogo

Vamos reler para memorizar o final feliz da história de Vera:

E foi assim que, ufa!, depois de tanta falação, tudo acabou bem.

Vera agora tem um monte de amigos e amigas que adoram brincar. Estudam juntos, aprendem uma porção de coisas boas e ficam cada vez mais espertos. E brincam muito no pátio — no recreio, antes da aula e na hora da saída. De pique, de casinha, de bandeira, de bola, de queimada, de tudo que quiserem inventar.

Na página 253, registre conforme lembrar sem voltar ao texto.

Unidade 6

cento e dezenove 119

Fonte BORGATTO, 2011, p. 119

Assim sendo, a ênfase do método utilizado é a memorização, pois o conhecimento está no mestre ou no livro didático. Nesse sentido, a educação se resume ao controle do comportamento humano, prevendo e regulando seus resultados e ações. Por essas características e pelas citadas nos parágrafos anteriores, afere-se que o método adotado para o ensino é do empirismo, considerando o aluno uma folha em branco que chega à escola para receber conhecimentos, pacificamente para o preenchimento da folha.

No livro do segundo ano do ensino fundamental, aparece no final de cada Unidade um quadro intitulado “Hora de organizar o que estudamos”, cujo objetivo é sintetizar, através de um mapa conceitual, o que foi estudado durante a Unidade. As autoras apontam para o fato de

ser “estratégia cognitiva” para a apreensão e compreensão do estudado. A proposta é desafiadora e central nos aspectos de síntese do conteúdo. Porém, para alcançar as metas seria viável estimular e propor que os alunos, juntamente com o professor, fizessem a sistematização do conteúdo, e não apresentá-lo de maneira pronta e acabada.

Outra atividade que é bastante significativa remete-se às indicações de leituras feitas pelas autoras em uma parte da Unidade, chamada “Leia mais”. Segundo elas, é a “seção que fecha as unidades apresentando indicações de leituras, músicas, sites e filmes relacionados com o gênero lido ou com algum assunto trabalhado na Unidade” (MANUAL DO PROFESSOR, 2011, p. 25). Assim, a proposta é de ampliação do aporte material do professor para que a prática de alfabetização se amplie para além do livro didático.

Com relação ao livro do terceiro ano, uma seção da Unidade é o “Conversa em Jogo”, que apresenta um tema relativamente polêmico para que seja debatido com instrução das autoras sobre as vantagens e as desvantagens do tema em questão. Por exemplo, na página 161, o tema é a comunicação escrita nos dias de hoje e a questão-problema quais as vantagens e desvantagens do uso dessa forma de comunicação escrita. Dessa forma, as autoras almejam “estimular os alunos a conversar sobre valores relacionados às decorrências em torno de mentira/verdade; sinceridade/fingimento; vaidade/simplicidade; coragem/covardia; [...] transparência/trapaça... e outras ideias que sejam levantadas em sala de aula” (MANUAL DO PROFESSOR, 2011, p. 47).

Na seção Interpretação do texto, as perguntas feitas são relacionadas a responder quais são os personagens do texto; qual é o título do texto; quem conta a história; qual o local e quando acontece o enredo; ler e pintar palavras ou expressões que indiquem tempo; enumerar a ordem dos fatos; ligar os personagens às falas respectivas; completar uma frase. Ou seja, que não responde às demandas de compreender o sentido e o enredo da história, apenas refere-se a questões e respostas mecânicas e sem contextualização com a realidade do aluno.

No âmbito da alfabetização houve mudanças quanto à trajetória da cartilha aos modelos empregados em prol de concepções diferenciadas para atender a demanda social, porém ainda muito há um caminho longo a percorrer para alcançar o ideal de alfabetização e letramento presentes nos livros didáticos dessa etapa. Além disso, muito precisa ser feito para que se supere o método da cartilha.

5 APONTAMENTOS (IN) CONCLUSIVOS

A pesquisa efetuada consistiu em compreender as concepções de letramento e alfabetização presentes em livros didáticos do ciclo de alfabetização. Sendo apresentada uma concepção de Alfabetização que se estende para os três primeiros anos do ensino fundamental, disponibilizando diversos recursos para este ciclo, exigindo, assim, mudanças metodológicas e, conseqüentemente, adotando novas concepções de letramento e alfabetização para os livros didáticos, que são recursos disponibilizados pelo MEC. Para isso, foram analisados três livros didáticos do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental adotados por uma Escola Pública Municipal de Erechim/RS.

Ao pensar sobre esse tema, as hipóteses iniciais eram que os livros trazem a concepção de alfabetização como sendo decodificação dos símbolos e letras e o letramento como a apropriação/entendimento/compreensão das informações contidas no texto e que, adotam-se novas práticas com relação à Alfabetização e Letramento, porém o conceito que domina continua sendo somente o de Alfabetização, segundo Soares (2003). Dessa forma, a análise confirmou as hipóteses iniciais.

Tendo em vista que o objetivo central da alfabetização é possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos linguísticos da escrita habilitando-o nos diferentes contextos e usos da linguagem escrita e oral, numa perspectiva crítica, formando-o leitor e produtor de textos, além do pleno exercício da cidadania, os livros didáticos deste ciclo, a partir da análise feita, é possível inferir que a mesma não contempla esses objetivos.

A primeira constatação, a partir dos exemplos citados das propostas de atividades nos livros didáticos do ciclo de alfabetização, é que os mesmos continuam sendo cartilhas de aprendizagem das crianças, onde o conteúdo pouco se difere de décadas atrás quando surgem as cartilhas. Segundo Cagliari (1999), só se maquiou e, dessa forma, camuflou certas atividades, com nomes diferentes, mas o conteúdo e os objetivos continuam sendo os mesmos.

O domínio da leitura possibilita ao indivíduo o enriquecimento e ampliação da sua capacidade linguística verbal e de escrita. A leitura constitui um instrumento que influencia todas as áreas de interesse humano, ou seja, todos os aspectos envolvendo a obtenção de informações e conhecimentos perpassam pelo ambiente da leitura. Além disso, a leitura é a forma mais utilizada pelo indivíduo para aprender. Por isso a prática de exercícios que exijam

leituras reflexivas é de fundamental importância para a fase inicial de escolarização e da vida do indivíduo se estendendo também para as demais etapas.

No entanto, a realidade posta nos livros didáticos analisados é de uma alfabetização apenas como decodificação dos símbolos e letras e o letramento como a apropriação, entendimento e compreensão das informações contidas no texto, comprovando a hipótese-problematizadora da pesquisa.

A meta prioritária no ensino atual é tornar o aluno um leitor fluente. A escola, juntamente com seus professores, deve trabalhar diferentes estratégias de leitura com diferentes tipologias textuais, exigindo diferentes olhares para a compreensão textual, no sentido de extrair o que o autor quis dizer ao escrever determinado assunto. Igualmente exigir que as produções textuais efetivadas durante a trajetória escolar, não somente se restrinjam para uma função (a de responder somente a solicitação de um exercício), mas se difundir para o conhecimento das pessoas para que isso possa ser impulsionado pelo empenho de sempre melhorar com a utilização da linguagem, fazendo sentido de forma coerente e fazendo o aluno expressar o pensamento. E, nesse sentido, também a prática de leitura em sala de aula, pois leitura permite ao indivíduo além de aprender, viajar pelo mundo da leitura, explorando a imaginação e conhecendo um pouco do universo do autor do texto.

Porém, adotar somente os livros didáticos como ferramentas para a aprendizagem da língua escrita e adotar as concepções de letramento e alfabetização que são exemplificados na estrutura básica, divisão por Unidades e sequência didática das mesmas, não será suficiente para atingir as concepções que a sociedade exige. Por isso, com estudos posteriores, seria possível verificar se os demais materiais e recursos didáticos disponibilizados pelo MEC para o ciclo de alfabetização, juntamente com os livros didáticos, são capazes de atingir o objetivo de alfabetizar letrando.

Cabe ressaltar que outros pesquisadores com outras concepções possam concluir de maneira diferente da que se expôs até o momento, bem como se a pesquisa for realizada com base nos materiais didáticos e as propostas trilharem caminhos diferentes dos livros, no sentido de complementariedade.

As metas propostas consistem na superação do modelo tradicional de alfabetização e a adoção de modelos onde a função e os usos sociais da escrita sejam metas, onde o ponto de partida e o de chegada do processo de alfabetização escolar seja o texto contextualizado, com estruturação mínima necessária ao entendimento, com palavras escritas que sejam relevantes pelo seu significado ao ser compartilhado nos membros da comunidade. Além disso, que essa

análise sirva de alerta aos alfabetizadores que utilizam o livro didático como o principal elemento para a ação de alfabetizar.

Além disso, são necessários esses entendimentos da necessidade da educação, dos conhecimentos nela construídos, dos espaços formais e não formais e da complementaridade entre estes segmentos e dos não citados, mas que, acima de tudo, ofereça uma multiplicidade de oportunidades de aprendizagem. Pois, cada vez mais são exigidos conhecimentos muito além do que um segmento sozinho consiga dar conta, “hoje vale tudo para aprender” (GADOTTI, 2005, p. 03) e para lutar pelo direito à educação, mas, principalmente, pelo direito de aprender.

Enfatiza-se o ato de alfabetizar e letrar de que “é possível *vida* sem sonho, mas não *existência humana* e *História* sem sonho” (FREIRE 2005, p.17, grifos do autor). E é desse sonho possível que a alfabetização deve caminhar e como desafio cabe aos futuros profissionais da educação lutar pela concretização desse sonho, de se “entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (FREIRE 2005, p.17), sendo essa função do professor ser a ponte entre a sociedade e o indivíduo para a transformação social. A escola deve estar sempre buscando incansavelmente uma nova história, formando pessoas capazes de serem protagonistas da sociedade em que vivem, e não apenas expectadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi. *Apis: Letramento e Alfabetização*. São Paulo v. 1, v.2 e v.3: Ática, 2011;
- BRASIL. Guia de Livros Didáticos – *Letramento e Alfabetização e Língua Portuguesa* - PNL D 2010. Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guia_pnld_2010/lingua_portuguesa.pdf> Acesso em 10 ago 2014
- _____. Ministério da Educação. PORTARIA No- 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf> Acesso em: 06 nov 2014.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 01, unidade 02/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 01, unidade 03/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD171>> Acesso em: 25 nov 2014.
- _____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei número 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 25 nov 2014.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. 1ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Portugal: Porto Editora. 2005.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 6ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1983.

- _____, Paulo. Educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991;
- _____, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1995;
- _____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 7ª ed. São Paulo: Cortez. 2005;
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; Romão, José E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999;
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas/SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- HOUAISS, A. Minidicionário Houaiss. 3a ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2008.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1995;
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- ORLANDI, Eni. P. Protagonistas do/no discurso. In: *Foco e Pressuposição*. Uberaba: Instituto de Ensino das Faculdades Integradas de Santo Tomás de Aquino, 1978. p. 30-41
- PAIM, Marilane Wolf. *Alfabetizar formando e formar alfabetizando: um estudo do projeto da educação de jovens e adultos na UNIPLAC*. São Leopoldo. Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2009.
- PÉREZ, Carmen Lúcia. ARAÚJO, Mairce. A “palavramundo” como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento. In: ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. (Org.). *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Levy. *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes, 1987.