

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: repensando a escolha do livro didático nas turmas de alfabetização.

**ILHÉUS -BAHIA
2019**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISIONAL EM EDUCAÇÃO/PPGE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ANDHIARA LEAL ANUNES OLIVEIRA
MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: repensando a escolha do livro didático nas turmas de alfabetização.

**ILHÉUS -BAHIA
2019**

ANDHIARA LEAL ANUNES OLIVEIRA

MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: repensando a escolha do livro didático nas turmas de alfabetização.

Produto Educacional da pesquisa **Alfabetização e livro didático:** o que pensam e fazem as professoras, apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE - Formação de professores da Educação Básica, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Alfabetização e Práticas Pedagógicas.

ILHÉUS -BAHIA
2019

O48

Oliveira, Andhiara Leal Antunes.

Alfabetização e livro didático: o que pensam e fazem as professoras / Andhiara Leal Antunes Oliveira . – Ilhéus, BA: UESC, 2019.

185f. : il.; anexos

Orientadora: Maria Elizabete Souza Couto

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Formação de professores da Educação Básica – PPGE

Inclui referências e apêndices.

1. Alfabetização. 2. Programas de alfabetização. 3. Livros didáticos. 4. Professores alfabetizadores. I. Título.

CDD 372.4

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Conselho Deliberativo
CGPLI	Coordenação Geral do Programa do Livro
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático de Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PP	Proposta Pedagógica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEB	Secretaria da Educação Básica
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Correlação entre os pontos de análise e o teste ABC	14
Quadro 2 - Fases da pré-história da escrita segundo Luria.....	19
Quadro 3 - A alfabetização.....	24
Quadro 4 - Representação das letras.....	26
Quadro 5 - Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.....	26
Quadro 6 - Critérios de diferenciações do que pode ser lido.....	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos sobre livros de alfabetização - Anped (2000- 2008).....	31
--	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
1 A ALFABETIZAÇÃO	9
1.2 Os métodos de alfabetização	11
1.2.1 Método sintético.....	12
1.2.2 Método analítico.....	13
1.2.3 A alfabetização na década de 1980.....	16
1.3 A alfabetização e a Psicogênese da Língua Escrita.....	17
1.3.1 Sistema de escrita alfabética (SEA)	25
2 O LIVRO DIDÁTICO.....	31
2.1 O livro didático ao longo da história	31
2.3 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	34
3 PROPOSTA PARA O ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ...	37
4 CONSIDERAÇÕES	39
REFERÊNCIAS.....	41
ANEXO.....	44
ANEXO A	45
ANEXO B: Atividades do Livro	46

APRESENTAÇÃO

Este produto educacional é resultado da pesquisa intitulada “Alfabetização e Livro Didático: o que pensam e fazem as professoras”, realizado com professoras das turmas de alfabetização de uma escola pública do extremo sul da Bahia no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019.

A pesquisa desenvolvida teve um caráter qualitativo, com o objetivo de analisar como o professor relaciona, na prática pedagógica, sua concepção de alfabetização e a concepção de alfabetização que está presente no livro didático adotado na escola. E os objetivos específicos: conhecer e analisar a proposta pedagógica de alfabetização do município; identificar a concepção de alfabetização do professor; identificar os critérios adotados pelos professores na escolha do livro didático de alfabetização (1º ano); conhecer as estratégias usadas pelo professor alfabetizador para usar o livro didático de alfabetização em sala de aula; e promover encontros de formação com os professores para refletir sobre a importância da definição de critérios na escolha do livro didático de alfabetização.

A partir das questões levantadas nas entrevistas, identificadas na apreciação da proposta pedagógica e do livro didático de Língua Portuguesa, bem como dos aspectos observados nos encontros de análise e escolha do livro didático, elencamos os pontos mais relevantes e os transformamos numa pauta formativa, a fim de promover a reflexão entre as professoras sobre a importância de que o momento de análise e escolha do livro didático seja um espaço onde a concepção de alfabetização do professor e a proposta pedagógica da escola constitua o ponto de partida para as decisões a serem tomadas.

Nesse contexto, apresentaremos a seguir, um fragmento da discussão teórica que fundamentou a pesquisa, bem como a elaboração da pauta de formação e as discussões com as professoras alfabetizadoras.

1 A ALFABETIZAÇÃO

Pesquisar a alfabetização nos traz o desafio de retomar a sua história, para compreender as interfaces na qual ela foi se construindo. Esse não é um caminho simples e também não é neutro. Para Mortatti,

[...] se formos definir provisoriamente um campo de estudos específico, podemos conceber uma história da alfabetização como o estudo das formas pretéritas de ensino/aprendizagem da tecnologia da escrita; de sua manifestação no contexto das instituições as mais diversas; dos métodos para sua transmissão; dos materiais que estão em jogo na sua apropriação; das práticas empreendidas pelos sujeitos e grupos sociais em torno do processo de aquisição inicial da escrita e de seus efeitos sociais e culturais na sociedade (2012, p. 180).

A autora apresenta a história da alfabetização relacionada com a história do livro didático e da cultura da escrita, priorizando o contexto escolar, mas não excluindo outras esferas da sociedade (família, política, economia etc.), por essa razão o conceito de alfabetização ao longo da história nem sempre estava impresso nos livros ou manuais.

No início do Império, esse conceito é conhecido, de forma implícita, pelas leis do ensino que traziam a expressão ‘primeiras letras’ retratando as habilidades de leitura e escrita. Com a reforma eleitoral de 1870, alfabetizado era o que sabia ler e escrever, os que não soubessem, não votariam (FERRARO apud MORTATTI, 2012).

No final do Império e início da República,

[...] a leitura e a escrita que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas ‘escolas’ do Império (‘aulas régias’) tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, laica e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados (MORTATTI, 2006, p. 2 – grifo da autora).

Nesse período, o aprender a leitura e a escrita ganha novos espaços a partir do momento em que a República institucionaliza a escola como responsabilidade do Estado para os cidadãos. O termo alfabetização como ensino inicial da leitura e da escrita só vai aparecer no Brasil em 1910.

Segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p. 82), alfabetizar é “ensinar a ler”. Nesse sentido, alfabetizar envolvia duas ações: ensinar a ler e aprender a ler. A base da alfabetização era a leitura. Um significado restrito. Entretanto, a partir do século XX,

as discussões em torno desse conceito começam a passar por momentos de abrangência significativa. Exemplo disso é a concepção de alfabetização trazida por Freire (1967) quando em seu livro “Educação como prática de liberdade” relatou sua visão sobre a alfabetização a partir dos Círculos de Cultura, experiência realizada em Recife, com a finalidade inicial de discutir as questões do dia a dia das pessoas com o propósito da democratização da cultura, e que ele quis ampliar para a alfabetização dos adultos, já que muitas daquelas pessoas eram analfabetas. Para Freire, a alfabetização deveria estar relacionada com a democratização da cultura, ele fazia a defesa de que

[...] a alfabetização é mais do que simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação (FREIRE, 1967, p. 110).

A partir de palavras geradoras, Freire (1967) trazia a reflexão para que os participantes do grupo, por meio do diálogo, e a partir dessa palavra, trabalhassem as sílabas para daí formar novas palavras que fossem significativas para o grupo. Nessa perspectiva de diálogo, ele ampliava as possibilidades de aprendizagem dos participantes ali presentes, levando-os, em todo o momento, a construir uma consciência crítica da realidade em que viviam, analisando não só as palavras, mas os textos do seu contexto social.

Caminhando na perspectiva de ampliação do conceito e a superação da concepção da alfabetização apenas como transcrição dos sons da fala, no final do século XX, as publicações de Ferreiro (1999), Soares (2017a), em livros e artigos, passaram a apresentar o tema e o conceito de alfabetização é abordado a partir das diversas áreas do conhecimento. Nas reflexões de Soares,

[no] sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar a aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem em relação ao código oral especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (SOARES, 2017a, p. 18).

Além das características descritas anteriormente, a autora destaca o aspecto social da alfabetização, considerando que os aspectos culturais, econômicos e tecnológicos fazem com que tenha significados e valores distintos em diferentes sociedades.

A ampliação do conceito de alfabetização ganha novos contextos quando surge a necessidade de nomear as práticas sociais de leitura e de escrita. Esse fenômeno que acontece em vários lugares do mundo recebe no Brasil, em 1980, o nome de Letramento. Em países como Estados Unidos e França, as questões da alfabetização, como processo inicial da aquisição da leitura e escrita, estavam resolvidas, precisando avançar nos aspectos mais complexos do seu uso como função social. Na França, o problema estava entre os jovens e adultos das classes desfavorecidas e, nos Estados Unidos, entre aqueles que tinham concluído o *high school*, o correspondente ao Ensino Médio no Brasil. Enquanto isso, aqui no nosso país, as duas situações permaneciam como dificuldades a serem superadas. Por esta razão, os conceitos de alfabetização e letramento estão imbricados, mesmo sendo de naturezas diferentes (SOARES, 2017a).

O conceito de alfabetização e letramento caminha numa perspectiva que vai além da decodificação do código, assume um posicionamento político e social, e a aquisição da leitura e da escrita tem a função social de uso em contextos onde se vive para poder ter acesso a direitos sociais, humanos e políticos, visto que é uma forma de libertação, emancipação e autonomia.

Considerando que buscamos pesquisar as concepções de alfabetização dos professores alfabetizadores e sua relação com a concepção de alfabetização do livro didático na prática pedagógica, retomamos de forma mais aprofundada a história da alfabetização a partir dos métodos de alfabetização.

1.2 Os métodos de alfabetização

Historicamente, ao pensar em alfabetização, pensa-se em métodos, pois o foco principal para discutir o sucesso ou o fracasso do processo de ler e escrever sempre esteve no ‘como’ ensinar.

Essa preocupação data desde o final do século XIX, quando a escola pública começa a se consolidar e surge a necessidade de pensar no como ensinar a ler e escrever. Desde então, passa-se a buscar métodos que dessem conta desse objetivo e por essa razão houve, em vários momentos, alternâncias de métodos (sintéticos e analíticos), numa disputa de qual seria o mais capaz de proporcionar o ensino da leitura e da escrita.

A alternância entre os métodos, também conhecido como ‘movimento pendular’, se apresenta

[...] ora a opção pelo princípio da síntese, segundo a qual a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores da língua – dos fonemas, das sílabas – em direção às unidades maiores – à palavra, à frase, ao texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual essa aprendizagem deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global) (SOARES, 2017b, p. 19).

Para esses métodos, o domínio do sistema de escrita é o pré-requisito para aprender a ler e escrever. Em alguns deles, mesmos os analíticos, são criadas palavras, textos e frases, intencionalmente, seguindo critérios rigorosos para que essas habilidades sejam construídas, para só depois ler e escrever textos reais. Consideram que a criança aprende por meio de estratégias perceptivas, ou seja, recebem o conhecimento de fora para dentro (fundamentado na teoria behaviorista), de forma passiva, com métodos ou materiais impressos.

1.2.1 Método sintético

Em relação ao método sintético, Frade reflete que

[...], em geral, parecem privilegiar o sentido do ouvido na relação com os sinais gráficos e neles eram comuns os exercícios de leitura em voz alta e o ditado: todas essas atividades guardam coerência com um tipo de pressuposto: o da transformação da fala em sinais gráficos (FRADE, 2012, p. 3).

O método sintético, utilizado inicialmente no Brasil Imperial, para o ensino da leitura e da escrita, era formado por três vertentes: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos.

Os métodos alfabéticos, também identificados como soletração, são conhecidos desde a antiguidade (FRADE, 2007). Acreditam que as crianças compreendem que as letras representam sons e o primeiro passo é decorar as letras do alfabeto, para depois decorar um conjunto de sílabas e as palavras.

Os métodos silábicos defendem a apresentação da maior quantidade possível de sílabas para serem decoradas para, em um segundo momento, formar diferentes combinações de sílabas para se chegar às palavras.

O método fônico sugere começar com a sequência de sons das letras a partir das vogais, depois as consoantes. A partir daí, pode-se formar sílabas e palavras, sempre partindo do mais simples para o mais complexo.

1.2.2 Método analítico

O método analítico foi sugerido pela primeira vez, em 1768, pelo abade de Radovilliers, e teve como um dos divulgadores, no Brasil, o professor Arnaldo de Oliveira Barreto, normalista que, após a Proclamação da República (1889), passa a ocupar cargos na administração educacional em São Paulo, a participar de movimento normalista, divulgando ideias sobre o ensino da leitura e a produzir material didático (MORTATTI, 2000).

Esse método defendia o ensino da leitura do ‘todo’ para as ‘partes’. Começava por uma frase e todos tinham que decorar, depois partia para as palavras, as sílabas e, por último, as letras.

Os estudos de Mortatti (2000) indicaram que em São Paulo, apesar das orientações dadas aos professores pela escola normal, para que usassem o método analítico, na prática, muitos ainda usavam o método sintético, pois os materiais disponíveis eram poucos e, ainda, não haviam se adequados a esse método moderno. Assim, amplia-se uma nova demanda que foi a produção de livro didático para atender às características do método analítico, surge então um mercado editorial para atender, especificamente, as demandas da escola brasileira.

Nesse contexto, um imenso número de normalistas passa a escrever livros com o foco específico no ensino da leitura com o método analítico. No período de 1880 a início da década de 1910, Mortatti (2000) ressalta que a escrita ainda era vista como caligrafia e cópia, por essa razão, o foco das cartilhas era a leitura, a exemplo disso, a primeira cartilha *O Primeiro Livro de Leitura*, de Maria Guilhermina de Loureiro de Andrade, em 1890, utilizou a “palavração” como método.

No momento seguinte ao estabelecimento do método analítico como o que se tem de mais moderno, surge um novo cenário que Mortatti (2000) traz para conhecimento, que é o período referente de 1920 a meados de 1970.

Muitas foram as discussões sobre a educação, na busca de uma reforma no ensino que envolvesse não apenas o nível primário, mas secundário e superior¹. Essa nova perspectiva nasce com a ‘Escola Nova’, que teve seus ideais difundidos através do Manifesto dos Pioneiros em 1932. No que se refere ao ensino inicial da leitura e escrita, as

¹ O que equivale atualmente ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior.

[...] discussões vão gradativamente enfatizando e ‘rotinizando’ os aspectos psicológicos – em detrimento dos linguísticos e pedagógicos – da aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita, enfeixados os dois processos sob a designação mais ampla de alfabetização, cujo caráter funcional e instrumental é destacado relativamente ao ideário liberal de democratização da cultura e da participação social (MORTATTI, 2000, p. 144 – grifo da autora).

Nesse contexto, ganham destaques aqueles que caminham pelo campo da educação e, ao mesmo tempo, no campo político e administrativo: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Entre esses, Mortatti (2000) destaca Lourenço Filho pelo seu papel relevante nas questões políticas-administrativas e, também, pela sua grande repercussão no campo da alfabetização, devido aos resultados da pesquisa experimental que fez e teve como desdobramento os Testes ABC (1934).

A abordagem de Lourenço Filho caminha numa perspectiva psicológica. A partir dos resultados da pesquisa realizada com outros pesquisadores, chega à conclusão que existe um nível de maturidade, que pode ser mensurável e que funciona como pré-requisito para aprender a ler e escrever. Dessa forma, os Testes ABC serviriam para classificar as crianças com o objetivo de fazer um diagnóstico para a formação de classes ‘homogêneas’ e, ao mesmo tempo, saber as características individuais de cada um. Os testes eram compostos por oito provas que contemplavam os aspectos

[...] coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação², resistência à ecolalia³, memorização auditiva, índice de fragilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral (MORTATTI, 2000, p. 151).

Para melhor compreendermos essa estrutura, apresentamos o Quadro 1:

Quadro 1 - Correlação entre os pontos de análise e o teste ABC

Nº	Pontos de análise	Testes
1	Coordenação visual motora	Teste 1 – cópia de figuras Teste 3 – reprodução de movimentos Teste 7 – recorte em papel
2	Resistência à inversão na cópia de figuras	Teste 3 – reprodução motora e gráfica de movimentos

² Prolação - capacidade de pronunciar as palavras adequadamente. No teste ABC, eram ditas sete palavras que as crianças deveriam pronunciar. Ex.: árvore – cadeira – pedra – cachorro – flor – casa – peteca.

³ Ecolalia - resistência em repetir sílabas, palavras ou frases. No teste, a criança deveria repetir palavras como Nabucodonosor, Cosmopolitismo, Pindamonhagaba.

3	Memorização visual	Teste 2 – denominação de 7 figuras apresentadas em conjunto por 30 segundos
4	Coordenação auditivo motora Capacidade de prolação Resistência à ecolalia	Teste 6 – reprodução de polissílabos não usuais
5		Teste 4 e 6 – reprodução de palavras usuais e não usuais
6		
7	Memorização auditiva	Teste 4 – memorização de palavras de uso corrente
8	Índice de fatigabilidade	Teste 8 – pontilhagem em papel quadriculado Teste 7 – recorte em papel
9	Índice de atenção dirigida	Teste 2 – denominação de figuras Teste 5 – reprodução de narrativa Teste 7 – recorte Teste 8 – pontilhagem
10	Vocabulário e compreensão	Teste 2 – denominação de figuras Teste 5 – reprodução de uma narrativa Todas as provas envolvem a execução de uma ordem dada.

Fonte: Lourenço Filho (2008, p. 50).

Ao centrar as discussões nas características individuais dos alunos, a questão do método fica em segundo plano. Nesse contexto, flexibiliza a utilização de mais de um método a fim de superar as dificuldades enfrentadas pelo processo de alfabetização, desejando reduzir o número de analfabetos e defendendo a educação popular. Nesse momento, começa a aparecer a defesa pelo método misto, ou seja, analítico-sintético. Apesar disso, o método analítico continua sendo defendido como o mais científico (LOURENÇO FILHO, 2008).

Além dos Testes ABC, Lourenço Filho também publicou a Cartilha para o Povo (1928) e Upa, Cavalinho (1957). A Cartilha para o Povo era simples, mesclava os métodos analíticos e sintéticos e nasce com o objetivo de alfabetizar o povo de forma simples e rápida. A Cartilha Upa, Cavalinho ganhou maior destaque e elogios pela sua estrutura e estética, considerada ‘renovada’ para o período, tinha como foco específico as crianças e abordava o método analítico. As orientações de uso indicavam os Testes ABC como primeiro passo para a classificação das crianças e organização do ensino da leitura e da escrita. Mortatti esclarece o valor que o autor atribui à cartilha:

[...] a complementariedade dos papéis do professor e da cartilha na direção da aprendizagem aponta o que cabe a este e àquela, cada um responsável pela ‘metade do ensino’: à cartilha cabe ser atraente, para motivar a aprendizagem, e adequada a seus fins, para permitir fácil aprendizagem; e ao professor, estar bem preparado, para desenvolver dirigir ou criar o desejo de aprender e

utilizar adequadamente a cartilha. (MORTATTI, 2000, p. 177 – grifo da autora)

Os destaques do seu trabalho foram as características de cientificidade da sua pesquisa a partir do uso do método clínico-experimental e, com este status científico-acadêmico, torna a alfabetização como objeto de estudo. Assim, com esses trabalhos, Lourenço Filho ganha destaque nacional e internacional, sendo o Teste ABC publicado em Buenos Aires e na França.

1.2.3 A alfabetização na década de 1980

O período do final da década de 1970, início dos anos 1980, é marcado pela força do discurso acadêmico que passa a ser integrado ao discurso oficial, com os Programas de Formação de Professores das Secretarias de Educação do Estado de São Paulo, no que se refere à alfabetização como objeto de estudo (MORTATTI, 2000). Nesse contexto, também o foco dos estudos e pesquisas é deslocado do ‘método de alfabetização’ para o processo de aprendizagem, para a necessidade de saber como as crianças aprendem a ler e escrever, influenciados pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

No contexto científico-acadêmico, ganha força o discurso da busca para que o contexto social de democratização política seja refletido na escola, como forma de superar os problemas de evasão e repetência, de não responsabilizar o aluno pelo fracasso, justificando que a própria escola não consegue atender as suas necessidades.

A alfabetização no estado de São Paulo, nesse momento, apresenta-se com novas recomendações, diferenciadas dos períodos anteriores. O destaque para o ensino da leitura e da escrita passa a ser direcionado a partir da perspectiva construtivista fundamentada, inicialmente, nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999). Esses estudos fundamentaram o Projeto Ipê, que chegava às escolas de São Paulo por meio de programas televisivos e fascículos editados entre os anos de 1985 a 1990. Em seguida, pelo projeto Alfabetização Teoria e Prática que se tornava, juntamente com outras publicações de revistas científicas do estado⁴, um marco influenciador em todo o país (MORTATTI, 2000).

⁴ Revista Educação e Sociedade (UNICAMP), Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, Leitura: teoria e prática (UNICAMP) entre outros.

A partir de então (1980), as produções acadêmicas foram se ampliando, e novos teóricos trouxeram reflexões significativas para a alfabetização: Soares (2017a) com uma abordagem sociolinguística; Geraldi (1980) e Smolka (1989) numa abordagem interacionista etc.

Ao refletir sobre a relevância dessas publicações, Mortatti ressalta que o trabalho na sala de aula não conseguiu acompanhar o mesmo ritmo.

As causas recorrentemente apontadas para esse descompasso apresentam-se como diretamente relacionadas às dificuldades inerentes à teoria construtivista, uma vez que a pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita não pretende resultar em um método de alfabetização, chegando mesmo a negar a validade dos existentes para os novos fins [...]. Na busca de solução para esse impasse, as concretizações vão-se configurando como um entrecruzamento da internalização do discurso da época sobre o novo e da elaboração pessoal dos alfabetizadores, valendo-se de sua história profissional (MORTATTI, 2000, p. 280).

Dessa forma, para a autora, os objetivos almejados com o uso dessas novas teorias não foram todos alcançados, visto que os problemas da alfabetização das crianças pobres ainda continuam.

1.3 A alfabetização e a Psicogênese da Língua Escrita

No período anterior, até 1980, o termo alfabetização esteve sempre se referindo ao processo por meio do qual a criança aprende o código escrito e as habilidades de ler e escrever, numa perspectiva individual.

O entendimento da alfabetização na perspectiva individual traz dois aspectos (SOARES, 2017a). O primeiro refere-se ao *ler e escrever* apenas como codificação e decodificação; e o *ler e escrever* como apreensão, compreensão e expressão de significados.

Na perspectiva social, o conceito de alfabetização é construído a partir das características daquela sociedade. Por exemplo, no Brasil, uma criança de sete anos não alfabetizada não é considerada analfabeta, mas em sociedades onde as crianças de quatro, cinco anos já estão envolvidas em experiências de leitura e escrita, como vimos nas pesquisas de Ferreiro (2013) na Argentina, ao chegar aos sete anos sem se alfabetizar já serão consideradas fora do padrão esperado.

Dessa forma, Soares (2017a) sugere que, ao contrário dos métodos tradicionais que consideravam apenas a perspectiva individual, uma teoria da alfabetização precisaria compor todos os aspectos mencionados acima, sejam da perspectiva individual como da perspectiva social. Para isso, o processo de alfabetizar envolve muitas habilidades, que a autora vem chamar de facetas, referindo-se às perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas.

A perspectiva psicológica é a que se manteve mais frequente nos estudos sobre alfabetização, visto que contemplava os aspectos que eram considerados como pré-requisitos para alfabetizar e, também, considerava os processos psicológicos pelos quais as pessoas aprendem a ler e escrever. Por essa razão, durante algum tempo, a não alfabetização das crianças era justificada pela falta de prontidão, ou seja, consideravam que não tinham desenvolvidas as habilidades necessárias como pré-requisito para o processo de alfabetizar, entre elas: coordenação motora, falta de maturidade, discriminação visual e auditiva etc. Assim, o fracasso da alfabetização era considerado do ponto de vista individual, sustentando a conhecida ‘ideologia do dom’⁵ bem como os ‘testes de prontidão’ para avaliar se as crianças estavam aptas a se alfabetizar.

Na perspectiva psicológica, nos anos 1980, surge a abordagem cognitivista, com destaque para a Psicologia Genética de Piaget. Entre os estudos sobre a aprendizagem da leitura e escrita a partir dessa abordagem, temos os estudos de Emília Ferreiro com a Psicogênese da Língua Escrita, que tinha como objeto “como” as crianças pensam sobre a escrita.

A partir de 1980, com fundamento na epistemologia genética de Piaget, é divulgada no Brasil a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Nesse contexto, o foco dos estudos sobre a alfabetização deixa de ser o ensino do professor

⁵ “A ideologia do dom justifica que o sucesso ou fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita está relacionado ao QI e a aptidões específicas” (SOARES, 2017a, p. 20).

A *ideologia do dom* oculta-se sob um discurso do senso comum e também de certas vertentes pedagógicas e psicológicas que assumem a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais, de características inerentes a cada ser humano. Assim se legitimam desigualdades e diferenças até mesmo “cientificamente”, pela mensuração de aptidões intelectuais (aptidão verbal, numérica, espacial etc.), de prontidão para a aprendizagem, de inteligência ou de quociente intelectual (QI) etc., através de testes, escalas, provas, considerados “objetivos”, “neutros”, “científicos”. Essas desigualdades e diferenças individuais, assim legitimadas, explicariam as diferenças de rendimento escolar. (SOARES, 2017c) Disponível em <http://www.editoracontexto.com.br/blog/magda-soareso-fracasso-da-escola/>. Acesso em: 6 mar. 2018.

(método/produto) e passa a ser a aprendizagem das crianças (o processo). As pesquisadoras trazem para o contexto educacional como as crianças pensam e constroem a escrita, a partir do momento que conseguem entender as hipóteses que constroem.

Soares (2017b, p. 22) destaca essa mudança de paradigma como a “desmetodização” proposta pelo construtivismo, “entendendo ‘desmetodização’ como a desvalorização do método como elemento essencial e determinante do processo de alfabetização”.

Nos últimos vinte anos, a perspectiva psicológica amplia seu repertório de contribuições com os estudos de Vygotsky, Wallon, Luria, Gardner etc.

Luria (2017, p. 144), numa abordagem da psicologia desenvolvimentista, entendeu a “escrita como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”. Neste contexto, apresenta a pré-história da escrita como um momento anterior ao momento escolar. Nesse período, para ‘escrever’, a criança fazia mediante o interesse na situação ou brincadeira (aspecto psicológico interno) e, para isso, pode usar objetos auxiliares (varinha, palito), aspecto externo desenvolvido pela mediação. Quando isso acontece, as crianças ainda não conseguem relacionar a escrita (rabiscos) como signo funcional auxiliar, ou seja, com a função de registrar algo que foi dito, ou que não conseguirá memorizar. Neste período inicial, quando estimuladas por um adulto, elas escreverão os rabiscos como imitação do adulto e não como representação da escrita na sua função real.

Nas pesquisas de Luria (2017), realizadas com crianças de três, quatro e cinco anos, diante da solicitação de que escrevessem as sentenças ditadas, algumas delas começavam a produzir rabiscos antes mesmo que a sentença fosse pronunciada e justificavam que era assim que os adultos faziam, ou seja, num primeiro momento, a escrita funcionava apenas como imitação.

Luria (2017) classificou a pré-história da escrita em cinco fases (Quadro 2)

Quadro 2 - Fases da pré-história da escrita segundo Luria

Fases	Características
Pré-escrita ou pré-instrumental	Ausência de compreensão do mecanismo da escrita. Escrita como brincadeira ou imitação do adulto.

Escrita diferenciada não	Estabelece rabiscos ou símbolos gráficos para cada palavra ou sentença. Assemelha-se aos símbolos topográficos ⁶ das escritas primitivas e já começam a usá-los como recurso para a memória. Como os rabiscos e símbolos gráficos criados não são estáveis, podem esquecer depois de algum tempo.
Escrita diferenciada	É caracterizada pelo momento em que a criança começa a considerar o número e a forma como elementos de diferenciação. Usa desenhos para representar, mesmo que de forma ainda confusa.
Escrita por meio do desenho	A criança passa a usar o desenho como meio de diferenciar a escrita de coisas diferentes, bem como de lembrar o que foi escrito.
Escrita simbólica	Nesta fase a criança já consegue se relacionar com a escrita como algo externo, usando letras para representar o escrito, mas não compreende como o sistema de escrita é organizado. O pensamento já consegue fazer algumas abstrações para representar a escrita, mas em alguns momentos retoma à fase da não diferenciação, porém usando as letras.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir dessas fases, percebemos que existe um caminho que as crianças trilham antes de compreenderem o sentido da escrita e que, ao se depararem com situações provocadas pelo adulto, pensam e criam estratégias sobre as diferentes maneiras de registrar a escrita. Essas fases correspondem, na abordagem cognitivista de Ferreiro e Teberosky (1999), à fase pré-silábica.

Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso do signo e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão - na verdade, o ato, frequentemente, precede a compreensão (LURIA, 2017, p. 188).

Isso significa que as crianças precisam estar envolvidas em situações de aprendizagens que possam experimentar a escrita nas mais variadas formas, respeitando o tempo e a construção das ideias de cada uma sobre a função da escrita.

A perspectiva psicolinguística se aproxima da abordagem cognitivista por considerar a maturidade linguística, as relações entre memória e linguagem, a interação entre informações visual e não visual etc. Com base no associacionismo, sempre foram valorizados a imitação e o reforço seletivo: mostrar um objeto à criança, pronunciar o nome repetidas vezes, associar o nome ao objeto apresentado e, ao repetir corretamente, ganhar sorrisos e parabéns pela pessoa que o apresentou, ou seja, receber passivamente o estímulo externo. Os estudos, até 1962, eram fundamentados nessa abordagem, em que

⁶ Símbolos topográficos são desenhos que representam palavras ou sentenças (LURIA, 2017).

as pesquisas levantavam a quantidade e variedade das palavras usadas pelas crianças, porém não davam conta de explicar como as mesmas construía as regras sintáticas⁷, já que mais importante que as palavras soltas era compreender como as crianças as usavam para formar as orações.

Outra perspectiva relevante é a sociolinguística que tem o foco no uso social da língua. Por essa razão, enfatiza que os aspectos a serem considerados no momento de alfabetizar variam de acordo a comunidade onde a criança está inserida. Considerando que há diferenças entre a forma como falamos e a escrita padrão, mesmo nas situações formais, as crianças que vivem em contextos sociais em que o dialeto⁸ usado está distante da língua escrita padrão apresentarão necessidades diferentes daquelas que convivem num meio onde o dialeto se aproxima mais da norma culta e, também, onde vivenciam situações em que a leitura e a escrita são usadas com mais frequência e com valor social diferenciado. Isso é perceptível nas diferentes experiências vividas pelas crianças oriundas das classes populares e das classes mais favorecidas. Nesse caminho, Soares (2017a) destaca que a preocupação não deve estar apenas no aspecto estrutural, em que o objeto de estudo são as variantes dialetais e suas implicações para a aprendizagem da língua escrita, mas também no aspecto funcional, cujo objeto de estudo é a relação entre a aprendizagem da língua escrita, o valor e o papel social dados pelos diferentes grupos sociais. Para a autora, esses são aspectos que influenciam diretamente no processo de alfabetização das crianças.

Por fim, a perspectiva linguística traz a reflexão do processo de alfabetização como um estabelecimento de relações entre grafemas e fonemas, ou seja, entre os sinais gráficos que usamos para escrever e os sons que usamos para falar.

Considerando as quatro perspectivas, a alfabetização é um processo complexo e não está ligada apenas a uma área do conhecimento, mas a várias, como: psicologia, psicolinguística, linguística e sociolinguística. Essa multiplicidade faz com que seja um processo rico e, conseqüentemente, requer diferentes caminhos para a pesquisa, a

⁷ “A sintaxe consiste num conjunto de regras que definem a forma da linguagem, isto é, como as sentenças podem ser formadas como sequências de componentes básicos, chamados palavras”. Disponível em: <https://www.inf.pucrs.br/~gustavo/disciplinas/pli/material/paradigmas-aula02.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2018.

⁸ Variedade regional ou social de uma língua considerada um sistema linguístico em si e caracterizada por certas peculiaridades semântico-lexicais, morfossintáticas e fonético-morfológicas. (Em particular, variedade de fala que difere da linguagem literária padrão ou do padrão de fala da cultura em que ela existe.) Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/dialeto/> Acesso em: 6 jul. 2018.

formação e o ensino. Por outro lado, não é neutra, está envolvida com o contexto social, econômico e político, isso requer reconhecermos, por exemplo, que o fato de as crianças das classes populares, algumas vezes, necessitarem de um tempo maior para alfabetizar-se. Isso não significa que são menos capazes, como sugerem as teorias de ‘carência cultural’⁹ que fortalecem a ideia de uma ‘educação compensatória’. Essas crianças têm oportunidades diferentes de acesso à leitura e à escrita (SOARES, 2017a).

Essas teorias defendem que as crianças oriundas das classes populares não conseguiriam se alfabetizar no curso normal do ano escolar; por esta razão, sugerem a realização de períodos preparatórios para a alfabetização. Segundo Morais (2012, p. 41), esses períodos indicavam que para “deixarem de ser ‘culturalmente pobre’, as crianças eram treinadas a copiar ondas sinuosas e letras soltas, a discriminar figuras, a identificar se objetos estavam à direita ou à esquerda etc.”. Por essa razão, passavam longos períodos realizando tarefas que nem apresentavam significado social e ficavam mais tempo sem acesso a práticas reais de leitura e escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) questionam os métodos analíticos e sintéticos porque, ao enfatizarem as habilidades perceptivas, não consideraram dois aspectos fundamentais para o processo da aprendizagem da leitura e escrita: a competência linguística da criança e suas capacidades cognitivas. As autoras fundamentam esses aspectos nas suas pesquisas a partir da abordagem psicolinguística e psicogenética.

Na abordagem defendida por Ferreiro e Teberosky

[...] aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é uma cópia deformada do modelo adulto, mas sim uma criação original) (1999, p. 24).

As autoras justificam que esta abordagem é fundamentada também nos estudos linguísticos de Noam Chomsky (1974; 1976) que apresentam a gramática generativa e discutem os conceitos de *competência e desempenho*, que também foram discutidos na teoria psicogenética piagetiana. Aqui se entende que a criança, ao chegar à escola, já traz consigo conhecimentos da língua materna, mesmo que não tenha consciência deles, e das

⁹ Carência cultural - Teoria que defende que as crianças das camadas populares fracassariam ao entrarem na escola por serem carentes das habilidades psiconeurológicas: memória visual e auditiva, coordenação motora, discriminação visual e auditiva, equilíbrio, lateralidade e fluência verbal. (MORAIS, 2012)

situações de interação com a linguagem, esses conhecimentos são mobilizados para a construção dos novos conhecimentos. Para isso, os ‘erros’ cometidos pelas crianças nesse processo são considerados ‘erros construtivos’, pois possibilitam que as mesmas cheguem à resposta correta. O ‘erro’ é a primeira hipótese que a criança tem sobre aquele objeto.

Os estudos cognitivistas, com base em Piaget (1962), Ferreiro e Teberosky (1999) fundamentam sua pesquisa a partir do entendimento de que o sujeito cognoscente transforma os estímulos que recebe por meio do seu sistema de assimilação. Esse entendimento vai de encontro à perspectiva associacionista, que defende que o aluno recebe os estímulos diretamente pelo reforço.

O aluno, nesse caso, é o centro do processo, ao contrário daquela perspectiva que colocava o método ou quem o aplicava como centro. Nessa concepção de aprendizagem psicogenética, “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar a frear, facilitar ou dificultar; porém não cria aprendizagens. A obtenção de conhecimento é resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Compreendendo isso, o ponto de partida da aprendizagem será o próprio aluno, ou seja, dependerá do nível de desenvolvimento que se encontra. As características do objeto poderão ser percebidas ou não, a depender dos conhecimentos que já assimilou e, não necessariamente, pela sua capacidade sensorial, como defendem os associacionistas.

Outro aspecto explicitado nessa teoria é a compreensão operatória. Por essa razão, um conhecimento esquecido pode ser recuperado, pelo próprio sujeito, por meio das operações mentais que construiu sobre aquele objeto, ao contrário, numa visão associacionista, ele dependeria de alguém para restituir esse conhecimento.

As questões acima discutidas, a partir das teorias psicolinguísticas de Chomsky e psicogenéticas de Piaget, formaram a base de fundamentação para Ferreiro (1999; 2013) na escolha da escrita como seu objeto de pesquisa. Segundo a autora, a sua concepção não é de uma escrita linear como, muitas vezes, aparece na história da escrita ao longo dos anos, desde os fenícios, gregos até a estruturação do alfabeto atual, mas sim uma escrita em movimento, uma escrita como objeto de conhecimento que se reconstrói a cada nova geração.

O escrito é um conjunto de marcas não figurativas, organizadas prolixamente em linhas e cadeias gráficas emolduradas por espaços em branco, marcas que suscitam de forma misteriosa uma oralidade adulta com alto grau de estranhamento léxico e sintático (FERREIRO, 2013, p. 31).

Esse foi o conceito de escrita escolhido pela autora para representar o que uma criança vê quando o adulto lê algo em situações diferentes, desde a leitura de uma história à leitura de uma reportagem sobre o aumento das taxas de juros, por exemplo. As crianças a compreendem como algo que faz parte do meio social, do espaço onde vivem, mesmo que a conheça apenas nos rótulos e contas de água e luz. E ao conhecerem dessa forma, percebem que a escrita representa algo que é real, verdadeiro, principalmente, o nome das coisas. Com essa visão, as crianças demonstram que não veem a escrita como do ponto de vista da técnica, do instrumento, mas da verdade.

A escrita alfabética nessa perspectiva é entendida como um sistema de representação e não como um código. O código seria criado para representar algo já existente, a representação é uma construção original. Por essa razão, apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) requer compreender como funciona. Esse processo não se dá pela simples memorização e não é rápido. Para estruturar e compreender os dois momentos da alfabetização, organizamos o Quadro 3.

Quadro 3 - A alfabetização

MÉTODOS						PROCESSO
Sintético			Analítico			Construtivista
Parte do simples para o complexo. Das partes para o todo. É rápido e simples. Privilegia o sentido do ouvido e a leitura em voz alta. Apoiase na teoria behaviorista ¹⁰ .			Parte do complexo para o abstrato. Do todo para as partes. Prioriza a compreensão e a fluência. Valoriza a leitura silenciosa. Apoiase na teoria da Gestalt ¹¹ .			O foco está no 'como' a criança aprende. Falar, ler e escrever é um processo único. O erro é visto como parte do conflito cognitivo. Não há um método
Alfabético	Silábico	Fônico	Palavração	Sentenciação	Historieta	

¹⁰ Behaviorismo é a teoria psicológica que defende que aprender é usar comportamentos operantes e que o reforço é uma condição associada a resposta (FRANCO, 1995).

¹¹ Gestalt é a teoria psicológica que argumenta que a aprendizagem se dá por insight (FRANCO, 1995).

As letras representam os sons	Usa uma palavra chave para estudar as sílabas e, a partir destas, formar novas palavras	Introduz com os sons das letras, primeiro as vogais e depois as consoantes	As palavras são apresentadas inteiras e em alguns casos, acompanhadas de imagens. Valoriza a configuração gráfica.	Parte da sentença (frase) como unidade global, em seguida faz a decomposição em palavras, depois em sílabas.	O texto é 'lido' várias vezes para ser memorizado e depois de algum tempo partir para o reconhecimento das sentenças e sílabas.	específico para aprender a ler e a escrever. Valoriza o uso da leitura e da escrita nas suas funções sociais. Apoia-se na teoria psicogenética ¹²
-------------------------------	---	--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

1.3.1 Sistema de escrita alfabética (SEA)

Ao defender o SEA como um sistema de representação, Ferreiro (1993) explica que considerar o sistema como código é um equívoco, já que código seria criar novos elementos para sinalizar algo já existente. O SEA, como representação, significa que houve uma construção primeira, por partes, até chegar ao sistema definitivo, que seria usado por todos. Dessa forma, Ferreiro (1993) ressalta as implicações que isso traz para o processo de alfabetização.

No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem) as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas. Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventam as letras nem os números, mas que para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental, qual é a natureza da relação entre o real e sua representação? (1993, p. 13).

Nessa perspectiva, para aprender a ler e escrever, as crianças precisam compreender: **o que as letras representam?** e **como as letras criam representações?** (MORAIS, 2012). Isso significa que no processo inicial de alfabetização, as crianças ainda não compreendem que as letras representam a pauta sonora das palavras que falamos e, também, não sabem como usar as letras para representar esses sons. Esse

¹² A Teoria Psicogenética acredita que o desenvolvimento cognitivo passa por estágios e que a aprendizagem é ativa e interativa (FRANCO, 1995).

processo evolui à medida que a criança vai vivenciando oportunidades de refletir sobre a escrita (Quadro 4).

Quadro 4 - Representação das letras

O que as letras representam (isto é, registram)?	Como as letras criam representações (ou palavras escritas)?
Características dos objetos que a palavra substitui (o tamanho, a forma etc.) ou a sequência de partes sonoras da palavra?	Colocando letras em função do tamanho ou de outras características do objeto que a palavra designa? Colocando letras conforme os pedaços sonoros da palavra que pronunciamos? Neste caso, colocando uma letra para cada sílaba oral ou colocando letras para os “sons pequenininhos” que formam as sílabas orais?

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos estudos de Morais (2012, p. 49).

Além disso, a escrita tem propriedades que precisam ser apropriadas. O adulto alfabetizado usa essas propriedades sem pensar, mas para quem não está alfabético, estes são aspectos que precisam ser conhecidos e internalizados (Quadro 5).

Quadro 5 - Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Quadro elaborado por Morais (2012).

Ferreiro e Teberosky (1999) observaram e analisaram, em suas pesquisas, o que as crianças pensam sobre a escrita mesmo antes de estarem alfabéticas. Para isso, criaram situações em que as crianças tiveram a oportunidade de escrever espontaneamente e fizeram entrevistas a partir das situações escritas e de outras situações de leitura propostas, denominadas de “método clínico” ou “exploração crítica”, usadas na perspectiva piagetiana. Como resultado, classificaram as ideias das crianças sobre o SEA em níveis: Pré-silábico, Silábico, Silábico-alfabético e Alfabético.

Nível Pré-silábico – Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que nesta etapa a criança ainda não descobriu que a escrita registra (nota) a pauta sonora. Inicialmente, para os bem pequenos, ao solicitar a escrita de um determinado objeto, eles podem representá-la com o desenho sem distinguir as imagens das letras. Nesse mesmo estágio, podem iniciar a diferenciação entre as marcas gráficas, tentando separar as marcas icônicas das demais (FERREIRO, 1990), mesmo que ainda não consigam diferenciar letras de números, já conseguem separar o que é um ‘desenho’ e uma ‘escrita’.

As primeiras escritas aparecem como linhas onduladas ou zigzag, imitando a escrita adulta, mas que não é apenas uma imitação ou cópia, se observarmos não apenas o aspecto gráfico, mas considerarmos os aspectos construtivos. Como orienta Ferreiro (1993), a criança ao relatar o que quis representar cria várias diferenciações para justificar o que está representando.

Nesse momento, também pode acontecer o realismo nominal¹³, em que a criança usa muitas letras para se referir a algo grande e poucas letras para se referir a algo pequeno. Para elas, a palavra é parte integrante do objeto. Ao solicitar que M. H., criança

¹³ “O realismo nominal é uma característica do pensamento infantil em função do qual a criança expressa dificuldades em dissociar o signo da coisa significada (PIAGET, 1962). O sujeito que, em determinado momento do desenvolvimento cognitivo, apresenta este pensamento realista nominal, tende a conceber a palavra como parte integrante do objeto, atribuindo ao signo características do objeto ao qual se refere. Piaget (1962) conceituou dois tipos de realismo nominal: o ontológico e o lógico. O realismo nominal ontológico consiste na confusão da existência, origem e localização das palavras com os objetos a que elas se referem. Questionando crianças entre 5 a 6 anos sobre esses aspectos, Piaget (1962) percebeu que elas acreditavam que os nomes emanavam das coisas e que se localizavam, de forma invisível, no próprio objeto. Algumas crianças, por exemplo, afirmavam ser necessário apenas olhar para o sol para saber que ele se chamava 'sol'. Já o realismo nominal lógico caracteriza-se pela atribuição de um valor lógico intrínseco à palavra. Uma das perguntas sugeridas por Piaget (1962) para avaliar este tipo de realismo nominal era a seguinte: ‘Poderíamos chamar o 'sol' de 'lua' e a 'lua' de 'sol'? As crianças que se encontravam nesse nível afirmavam não ser possível chamar o 'sol' de 'lua' porque o sol é grande e brilhante e não poderia diminuir para ficar do tamanho da lua. Assim, Piaget (1962) concluiu que, nessa fase, as crianças conferem ao nome características do objeto de tal forma que, para elas, se o nome muda, alteram-se também as particularidades do objeto”. (NOBRE; ROAZZI, 2011, s/p, grifo dos autores)

de 6 anos, dissesse qual palavra entre ‘formiga’ e ‘boi’ usaríamos mais letras para escrever, respondeu que seria boi, pois o boi é maior que a formiga.

Num outro momento, as crianças estabelecem critérios de ‘legibilidade’, do que pode ser lido, logo do que está escrito com ‘coerência’. Nesse processo evolutivo, Ferreiro (1993) destaca, ainda, que as crianças começam a usar critérios de diferenciação (Quadro 6):

Por usar um critério de quantidade mínima para que uma palavra possa ser lida e escrita, a criança, geralmente, não aceita que os artigos, por exemplo, possam ser lidos, além disso, considera diante da leitura de uma frase, que o que está escrito são apenas os substantivos.

Quadro 6 - Critérios de diferenciações do que pode ser lido

CRITÉRIOS DE DIFERENCIAÇÕES	EIXO QUANTITATIVO	EIXO QUALITATIVO
<i>Intrafigurais</i> (análise interna do que foi escrito)	Quantidade de letras que vai usar para que uma escrita seja ‘válida’	Variedade mínima de letras para ler o que está escrito, geralmente, três letras
<i>Interfigurais</i> (diferenciação entre escritas de palavras diferentes)	Diferenciar a quantidade de letras de uma palavra para outra	Uso de letras diferentes para escrever palavras diferentes, ou mudar a posição das letras sem mudar sua quantidade.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2018) a partir das ideias de Ferreiro (1993).

Nível silábico – Nesse nível, a criança inicia a percepção sobre o que escrevemos fazendo relação com os sons que pronunciamos. Escreve as palavras com uma determinada quantidade de letras, inicialmente, sem fazer a correspondência sonora, mas ao tentar ler, começa a fazer a correspondência entre as partes do que está sendo falado com as partes do escrito e, nessa tentativa de ajustamento entre o oral e o escrito, começa a usar uma letra para cada sílaba. No primeiro momento, sem fazer a correspondência sonora exata, mas, logo em seguida, começa a perceber os sons e usar uma das letras da sílaba. Por exemplo, ao ser solicitada a escrever “tapete”, escreve PUL (uma letra para cada sílaba, sem o valor sonoro correspondente ao mesmo som), em outro momento, avança e escreve TEE (usa uma letra para cada sílaba, mas com valor sonoro correspondente).

Nesse mesmo período, começam a surgir conflitos, por exemplo, do ponto de vista qualitativo, como no caso da última escrita de “tapete” - “TEE”, a repetição da letra

E para duas sílabas diferentes na mesma palavra começa a ‘incomodar’ e a não aceitação vai gerando a construção de novas hipóteses. Com a percepção de que a sílaba pode ser formada por mais de uma unidade menor, ou seja, mais de uma letra, inicia-se a fase de transição que Ferreiro (2013) chamou de hipótese silábico-alfabético.

Nível Silábico-alfabético – Nessa fase, a criança inicia o conflito de deixar a estabilidade que muitas encontraram na escrita silábica e passa a perceber que é preciso colocar mais letras na representação de cada sílaba. Morais (2012, p. 62) destaca que esse é um avanço significativo e complexo porque “implica um nível de reflexão metafonológica mais sofisticado (consciência fonêmica e não só de sílabas)”, o que exigirá um domínio maior entre os fonemas e grafemas.

Nível Alfabético – Neste nível, as crianças já conseguem entender o que as letras representam, e como criam essas representações. Nas suas escritas, já conseguem colocar, na maioria das vezes, uma letra para cada fonema que pronunciamos. A dificuldade, nesse momento, é com as questões ortográficas, pois as crianças ainda acreditam que cada letra equivale a um único som, e que cada som deveria ser notado por uma única letra, e no caso do português, várias letras têm mais de um som.

Com a sistematização destes níveis, Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que as crianças constroem ideias próprias sobre o SEA, que essas construções são no nível conceitual e, num primeiro momento, são diferentes da forma como o adulto alfabetizado entende o SEA. Além disso, lembram que a evolução de um nível para outro não está relacionado à idade cronológica, ou seja, crianças da mesma idade podem estar em níveis diferentes.

A descoberta desses níveis vem trazer profundas reflexões sobre o como as crianças aprendem a ler e escrever e, justamente por isso, exige dos educadores o repensar as estratégias que auxiliam as crianças nessa tarefa. As ideias/hipóteses construídas pelas crianças demonstram que não é o método que constrói o conhecimento, pois, muito antes de estarem na escola (LURIA, 1987), já constroem hipóteses sobre a escrita. Por essa razão, as discussões se deslocam do “pêndulo” entre métodos sintéticos e analíticos, como ressalta Soares (2017b), e passam a focar nas construções epistemológicas sobre a escrita feitas pelas crianças.

A partir da discussão sobre alfabetização, no capítulo seguinte, discutiremos o surgimento do livro didático relacionado com a história da alfabetização e também como

o livro didático foi constituindo-se no Brasil com a criação do Programa Nacional do Livro Didático e as legislações vigentes.

2 O LIVRO DIDÁTICO

2.1 O livro didático ao longo da história

A história do livro didático está intimamente relacionada com a história da alfabetização, já que os primeiros livros surgiram com a função de ensinar a ler. Para Mortatti (2012), esse aspecto pedagógico não deve ser restringido ao único critério a ser analisado no livro. A relevância da obra está na sua completude, defendendo

[...] que o livro, como objeto material, não pode ser relacionado apenas uma pedagogia para ensinar a ler, é preciso interrogar sobre o modo como esse objeto aparece no horizonte de leitores que vão conviver com a cultura gráfica e material de um período. Essa representação é construída pela forma de encadernação, tipo de impressão e papel e pela configuração gráfica, tem um peso maior quando pensamos que esse pode ter sido, para muitos, o primeiro material, em forma de livro que será manuseado pelos leitores (FRADE, 2012, p. 187).

O livro didático, nesse ponto de vista, foi pensado no contexto da sua produção, como objeto material, ora com conteúdo não escolar de cunho religioso, como visto no século XIX, ora com conteúdo pedagógico, visto a partir do século XX, não menos isento dos valores de quem o produziu. Por outro lado, a autora lembra que as relações metodológicas estabelecidas no cotidiano a partir dos textos e que não estão explícitas no livro didático são significativas de análise. Nesse contexto, são poucos os dados sobre o uso cotidiano do livro didático.

Os levantamentos indicados reforçam a premissa de que o estudo sobre o cotidiano do livro didático nas salas de aula no Brasil é uma temática pouco explorada na pesquisa educacional e constitui-se em fator significativo para pensar-se a melhoria da qualidade da educação (TEIXEIRA, 2013, p. 6380).

Apesar da quantidade de trabalhos sobre o LD serem crescentes, Teixeira (2013) demonstra ser este um campo que ainda precisa ser estudado.

Tabela 1 - Trabalhos sobre livros de alfabetização - Anped (2000- 2008)

Ano	Quantidade de Trabalhos	Trabalhos sobre LD de alfabetização
Anped 2000	15	-
Anped 2001	15	1
Anped 2002	15	3
Anped 2003	12	1

Anped 2004	15	-
Anped 2005	24	1
Anped 2006	12	1
Anped 2007	16	4
Anped 2008	18	2
TOTAL	142	13

Fonte: Elaborado por Teixeira (2013).

A falta de pesquisas tendo como objeto de estudo o livro didático, durante muito tempo, talvez seja reflexo de alguns fatores na contemporaneidade, entre os quais:

Os pais, alunos e professores o consideram comum, já que são produzidos em grande quantidade e recebem gratuitamente, fazendo com que deem pouco valor;

São mercadorias perecíveis. A cada mudança de método, alteração dos currículos e/ou mudanças nos contextos sócio econômicos e geográficos eles são modificados;

O grande aumento das reimpressões e reedições, resultado das questões acima mencionadas e também do avanço das questões tecnológicas dificultaram o trabalho de catalogação por parte dos bibliógrafos.

Em relação aos livros antigos, o pouco interesse está na dificuldade de acesso às coleções e à sua incompletude e dispersão (CHOPPIN, 2002, p. 7-8).

Atualmente, a escolha do LD na escola, por meio do PNLD, passa a ser de quatro em quatro anos, acontecendo ou não mudanças curriculares. Com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017), os conteúdos dos livros passaram por revisões, modificações e ampliações.

Choppin (2002) destaca, também, que durante muito tempo, os livros escolares foram negligenciados pelos historiadores pelo fato de serem instrumentos dos Estados Modernos¹⁴, como espelho da sociedade, do ponto de vista da ordem política e humanística da época em que estavam inseridos. Na França, país de referência do autor, quase metade das publicações sobre a história dos livros escolares, antes de 1980, tem uma perspectiva sociológica. Só a partir de 1978 que o interesse por esses estudos começa a aparecer, em consequência da ampliação dos estudos da história da educação como um todo e, também, pelo avanço da tecnologia possibilitando maior facilidade para a captação e armazenamento dos dados.

¹⁴ O Estado Moderno nasceu na segunda metade do século XV, a partir do desenvolvimento do capitalismo mercantil nos países como a França, Inglaterra, Espanha, e Portugal e mais tarde na Itália. Disponível em: https://pt.wikibooks.org/wiki/Estado_moderno. Acesso em: 17 jul. 2018.

Historicamente, segundo Choppin (2004), o livro didático apareceu, progressivamente, no contexto escolar europeu no período de 1760 a 1830. Este se apresentou em três gêneros: **literatura religiosa**, que posteriormente transformou-se em **literatura escolar** e, por último, a **literatura didática**, também conhecida como técnica ou profissional.

No Brasil, Teixeira (2013) retrata que a produção sobre o LD ganhou destaque, inicialmente, com foco nas questões ideológicas com Nosella (1981) e, depois, com uma visão histórica por Bittencourt (1993). Só recentemente, por volta dos anos 2000, é que começam a aparecer alguns trabalhos com foco nas questões didáticas, como os realizados por Teixeira (2009), André (2011) entre outros.

Cagliari (2003) ressalta que as cartilhas primitivas eram organizadas com alfabeto, algarismos e orações. Apesar desse vínculo religioso, ao longo do tempo, foi tomando outras formas. No caso específico da alfabetização, inicialmente, eram organizadas como os abecedários.

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

O fato de os livros terem começado a se desvincular dos aspectos religiosos a partir do século XX foi positivo, mas a didatização da leitura e da escrita se tornou algo de debate até os dias atuais.

Por isso, é preciso que o professor tenha clareza da concepção de alfabetização que fundamenta seu trabalho e como esta se faz presente no momento da escolha do livro didático. Isso recai na discussão do método que, talvez, os professores ignoram, mas que é um conhecimento teórico e prático importante na tomada de decisão para escolher o livro.

Particularmente no campo do ensino das línguas (materna ou estrangeira, oral ou escrita), um ‘método’ é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados (SOARES, 2017a, p. 124, grifo da autora).

Para além da discussão do método, é preciso considerar o contexto em que os alunos, que serão os consumidores desses livros, vivem e as práticas de leitura e escrita que já têm e as que irão construir com o livro escolhido.

2.3 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Desde a década de 1990, o livro didático começou a chegar às escolas e é distribuído por dois programas do Governo Federal - o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹⁵, que têm como meta equipar as escolas de educação básica pública com obras didáticas, pedagógicas e literárias, de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. As ações dos programas para distribuição de material didático destinam-se aos alunos e professores das escolas de educação básica pública, incluindo estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a finalidade de fomentar a escolarização dos alunos e a formação dos professores. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o órgão responsável pela operacionalização dos Programas do Livro. Na dinâmica dos programas cabe à autarquia:

- I - organizar e apoiar a inscrição de obras e dos titulares de direito autoral ou de edição;
- II - analisar a documentação e proceder à habilitação dos titulares de direito autoral ou de edição;
- III - realizar a triagem das obras, diretamente ou por meio de instituição conveniada ou contratada para este fim;
- IV - apoiar o processo de escolha ou montagem dos acervos e compilar seus resultados, a fim de subsidiar as fases de negociação, aquisição, produção e distribuição;
- V - realizar a negociação de preços e formalizar os contratos de aquisição; e
- VI - acompanhar e realizar o controle de qualidade da produção e distribuição das obras, de acordo com as especificações contratadas (BRASIL, 2010, s/p).

¹⁵ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura dos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Atualmente, o programa atende, de forma universal e gratuita, todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar.

O programa divide-se em três ações: PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio; e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 28 nov. 2017.

Além dessas orientações, o PNLD está regulamento pelas seguintes legislações:

- Portaria Normativa MEC 7/2007 - Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro¹⁶.
- Resolução/CD/FNDE¹⁷ n.º 27, de 16 de junho de 2008 - Altera a Resolução CD/FNDE n.º 18, de 24/04/2007, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) 2008.
- Resolução/CD/FNDE n.º 1, de 13 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).
- Resolução 51/2009 - Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).
- Resolução 07/2009 - Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).
- Decreto 7084/2010 - Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.
- Resolução 40/2011 - Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.
- Resolução 02/2011 - Sistematização e consolidação do modelo de verificação de qualidade e cálculo de multas por não conformidades físicas de materiais didáticos, a serem aplicados nos contratos administrativos de execução dos programas e projetos educacionais, contratados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e dá outras providências.
- Resolução 42/2012 - Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica.
- Portaria SEB/MEC n.º 19, de 14 de setembro de 2016 - Divulga as instituições de educação superior responsáveis pela avaliação pedagógica do PNLD 2018 e resultado preliminar da Chamada Pública Edital n.º 42/2016.

¹⁶ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 19 out. 2017.

¹⁷ FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

- Portaria SEB/MEC n.º 18, de 14 de setembro de 2016 - Divulga resultado preliminar da etapa de pré-análise da avaliação pedagógica das obras inscritas no Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018, conforme Edital CGPLI n.º 04/2015.
- Portaria MEC Nº 43, de 22 de junho de 2017- Divulga resultado preliminar do Edital CGPLI n.º 04/2015 - Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018.
- Decreto n.º 9099, de 18 de julho de 2017 - Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.
- Resolução n.º 15, de 26 de julho de 2018 - Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do PNLD.

Os primeiros livros didáticos publicados no Brasil não eram submetidos a uma legislação própria e seu acesso era restrito a poucos. Essas orientações começaram a ser normatizadas a partir de 2007.

No capítulo seguinte, apresentaremos a pauta das atividades pensadas para discutir com os professores a partir das questões observadas na pesquisa, e que relaciona as questões da concepção de alfabetização das professoras com o livro didático de alfabetização.

3 PROPOSTA PARA O ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A proposta do encontro de formação foi construída com base nos três eixos da pesquisa: proposta pedagógica, livro didático e concepção de alfabetização das professoras alfabetizadoras.

Durante os encontros de análise de escolha do livro didático e das entrevistas realizadas com as professoras, percebemos alguns pontos que nos chamaram atenção:

- Certa falta de clareza teórica sobre a concepção de alfabetização que fundamentada sua prática;
- Não usaram a proposta pedagógica da escola como parâmetro para escolha do LD;
- Analisaram os LD considerando poucos aspectos sobre as atividades que possibilitavam as crianças avançarem nas suas hipóteses de escrita.

Diante disso, planejamos um momento formativo, para que as professoras pudessem aprofundar seus conhecimentos sobre os métodos de alfabetização e a perspectiva construtivista, para que, a partir daí, conseguissem identificar em qual deles suas práticas mais se aproximavam e, também, a partir da análise das atividades do livro didático escolhido, identificassem a concepção do mesmo e refletissem se as atividades propostas garantiriam a apropriação do SEA. Assim, apresentamos a seguir a pauta desenvolvida no encontro de formação.

PAUTA DA FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES

Objetivos:

- Refletir sobre qual a concepção de alfabetização que mais aparece nas atividades de escrita do livro de LP – Ápis (Ed. Ática);
- Apresentar a rede conceitual do eixo de escrita do livro de LP – Ápis (Ed. Ática);
- Refletir sobre os critérios adotados no momento da escolha do LD.
- Refletir sobre as atividades que favorecem a apropriação do SEA.

Procedimentos metodológicos:

1. Boas-vindas.
2. Leitura compartilhada: Letra da música Girassol de Kel Smitt
3. Roda de conversa (Levantamento de conhecimentos prévios):

Conversa com os professores sobre:

- O que estão achando do LD escolhido na rede municipal?
- Como tem sido a realização das atividades do livro com os alunos?
- Quais as facilidades e dificuldades encontradas?

- O LD atende às atividades de apropriação do SEA?
4. Apresentação de um quadro síntese com as características dos métodos de alfabetização e do processo construtivista (Quadro 3). A partir dessa apresentação, dialogar com os professores sobre qual concepção de alfabetização mais se aproxima das suas práticas, e qual consideram mais adequada às atividades do livro referente ao eixo escrita.
 5. Apresentação da rede conceitual do LD de Língua Portuguesa (Ápis – Ed. Ática) para que os professores visualizem o livro como um todo, e entendam a concepção de alfabetização que o representa (Anexo A).
 6. Apresentação dos critérios que adotaram no momento da escolha do LD e os critérios que sugeriram na entrevista, provocando a reflexão no momento da escolha do livro e da seleção das atividades xerocadas usadas com os alunos, em sala de aula, para a apropriação do SEA.
 7. Discussão sobre as imagens das atividades do LD, que fizeram parte da análise da pesquisa, para provocar a discussão da sua qualidade, no que se refere a apropriação do SEA, e da relação com a concepção de alfabetização na perspectiva dos métodos ou do processo cognitivista (Anexo B).
 8. Sistematização das discussões retomando a importância da clareza da concepção de alfabetização do professor como parâmetro para o planejamento das aulas, escolha das atividades e, conseqüentemente, avanço da aprendizagem das crianças.
 9. Avaliação do encontro a partir do preenchimento da ficha avaliativa.

4 CONSIDERAÇÕES

As reflexões propostas nesse encontro de formação foram de grande importância para as professoras envolvidas na pesquisa, isso pode ser visto nas considerações realizadas por elas e que são explicitadas no último capítulo da dissertação da qual esse produto faz parte.

Esse encontro foi além do esperado, quando conseguiu ‘mexer’ com as concepções das professoras, discutindo as diferenças entre os métodos tradicionais de alfabetização e a perspectiva construtivista e letramento, tendo momentos em que reconheceram que transitavam por mais de um método. Isso possibilitou que pudessem compreender que suas ações, as escolhas das atividades, a forma como selecionavam os conteúdos a serem trabalhados com o livro e quais substituiriam por outras atividades, a maneira como conduziam a dinâmica em sala de aula, enfim, a sua prática pedagógica, refletiam a sua concepção de ensino e de alfabetização.

Identificamos entre as pistas, evidências e sinais encontrados (GINZBURG, 1989) para compreender a concepção de alfabetização do LD escolhido pela rede municipal, ao trabalhar do simples para o complexo, uma letra a cada unidade, se aproximou das características dos métodos e, ao apresentar a diversidade textual, mesmo que em sua maioria simples, e possibilitar momentos diversos de produção de textos, revelou sinais de aproximação com a perspectiva construtivista.

Durante os encontros de escolha do LD, chamou-nos a atenção o fato de a coordenadora pedagógica não ter provocado um momento de discussão sobre os critérios a serem analisados nos livros, considerando os estudos referentes ao processo de alfabetização, a Proposta Pedagógica (TEIXEIRA DE FREITAS, 2013) e as orientações do Núcleo de Apoio Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Situação que, parece, ter comprometido a análise minuciosa dos livros. Ao analisarmos as falas no momento da escolha, percebemos que a forma como consideravam os conteúdos a serem trabalhados, em alguns momentos, limitava, a aprendizagem do aluno, quando consideravam que as atividades do livro tinham que começar pelas letras, sílabas, e só quando tivessem alfabéticos, iniciariam a produção de texto. Um paradigma ainda baseado nos métodos de alfabetização. Tal ideia revelou que quando o LD não reflete a concepção de alfabetização dessas professoras, na prática pedagógica, elas adéquam o planejamento das aulas utilizando-se de outros recursos e atividades que se aproximem da sua concepção de alfabetização, não refletindo sobre a proposta do livro.

Para promover a reflexão sobre os critérios utilizados, trouxemos aqueles que as professoras mencionaram no momento das entrevistas, sendo eles: apresentação e organização dos conteúdos próximos do nível de escrita das crianças para a aquisição do SEA, atividades desafiadoras que desenvolvam a autonomia do aluno, a sequência em que os temas são apresentados, ilustrações que chamem atenção das crianças e relacionadas com o texto e o contexto, uso da letra bastão e interpretação de textos, esses foram critérios que, aparentemente, focam no processo de alfabetização numa perspectiva de desafios que gerassem aprendizagem. Ao perguntarmos o porquê não usaram todos esses critérios no dia da análise, elas argumentaram que o tempo dedicado à escolha é muito curto, e a quantidade de livros são muitos. Essa foi uma queixa comum entre as professoras.

Ao final do encontro, solicitamos que as professoras fizessem uma avaliação do encontro, e elas avaliaram de forma muito assertiva, mencionando que os aspectos que mais consideraram positivos foram a retomada das características dos métodos de alfabetização e a análise das atividades do livro, pois possibilitaram refletir sobre a alfabetização e chamaram a atenção para aspectos das atividades que nem sempre são facilmente perceptíveis por elas.

Por fim, é importante ressaltar que essa pauta de formação serve de inspiração para que momentos formativos como esse, possam acontecer em outras escolas, principalmente no que se refere ao tipo de aprendizagens que as atividades de apropriação do SEA, podem provocar ou não, no entanto a sua aplicação deve passar por adequações, considerando o perfil dos professores e o material didático que está sendo usado por eles.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Tâmara C. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental**: uma abordagem etnográfica. 2011. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. 333p.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 383 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BRASIL. **Decreto nº 7.084**, de 27 de janeiro de 2010. Disponível em https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=DEC&numero_ato=00007084&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=NI. Acesso em: 14 nov. 2017.
- BRASIL. **Guia do livro didático de 2016**. Disponível em: [file:///D:/Users/Leandro%20Cruz/Downloads/pnld_2016_alfabetizacao-e-letramento-elingua-portuguesa%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Leandro%20Cruz/Downloads/pnld_2016_alfabetizacao-e-letramento-elingua-portuguesa%20(1).pdf). Acesso em: 1º out. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 2003.
- CHOMSKY, Noan. **Estructuras Sintáticas**. México, Siglo XXI, 1974.
- CHOMSKY, Noan. **Aspectos de la teoria de la sintaxis**. Madri, Aguilar, 1976.
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da educação**. ASPH/FaE/UFPel., Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5 – 24, jan./jun. 2002.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. 32 impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre. Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emília. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine. **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, Emília. **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: Artmed, 1990.
- FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de Alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS. v. 32, n. 01, 10 p. 21- 40, jan./jun. 2007.

- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. História da Alfabetização e da cultura escrita: discutindo a trajetória da pesquisa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2012.
- FRANCO, Angela. Métodos de alfabetização. In: FRANCO, Ângela; ALVES, Ângela Christina Souza; ANDRADE, Rosemaria Calaes. **Construtivismo: uma ajuda ao professor**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GERALDI, João Wanderley. (Org) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GINZURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. Tradução de Frederico Corotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 13 ed. Brasília: INEP, 2008.
- LURIA, Alexandre Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Vila Lobos. São Paulo: Ícone/USP, 2017.
- LURIA, Alexandre Romanovich. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. São Paulo: Artes Médicas, 1987.
- MORAIS, Arthur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2012.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. In: Seminário Alfabetização e letramento em debate. **Anais [...]**. Brasília, 2006. p. 1 - 13.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo: 1876-1994**. São Paulo: UNESP, 2000.
- NOSELLA, Maria. De Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras: ideologia subjacente aos livros didáticos**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1981.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017a.
- TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **Relações professor e livro didático de Alfabetização**. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2009.
- TEIXEIRA DE FREITAS. **Proposta Curricular – Linguagem: 1º ano**. Núcleo de Apoio Pedagógico aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação e Cultura. Teixeira de Freitas, 2013.

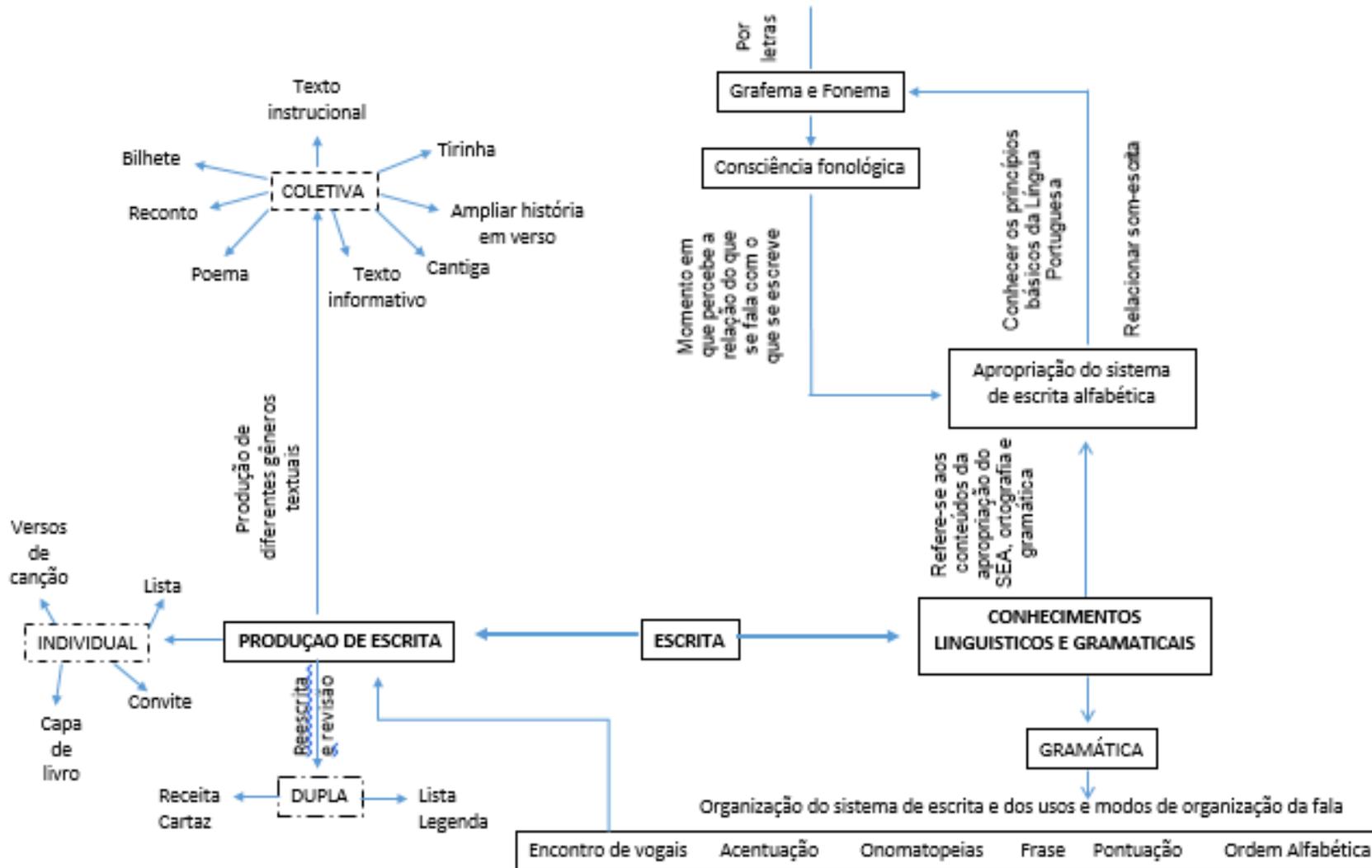
TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis**, Língua Portuguesa, 1º ano Ensino Fundamental: anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017. 328 p.

ANEXO

Ápis – Língua Portuguesa
 Editora Ática

ANEXO A

AOI	EU	B	P	D	T	F	V	C	G	J
L	M	N	H	Re RR	Se SS	X	Z	Q	Y, K,W	



ANEXO B: Atividades do Livro

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis**, Língua Portuguesa, 1º ano Ensino Fundamental: anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017. 328 p.

PALAVRAS EM JOGO 1

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA



- 1 ACOMPANHE A LEITURA DE UM TRECHO DA HISTÓRIA DA EMA.

TINHA TAMBÉM A **EMA**, MAS ESSA ERA UM PROBLEMA [...].

CIRCULE NA FRASE ACIMA A PALAVRA **EMA**.

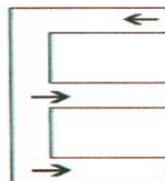
- 2 PINTE A PALAVRA **EMA** DENTRO DESTA PALAVRA: **PROBLEMA**

- 3 CONHEÇA OUTROS TRAÇADOS DA LETRA **E**.



- 4 LEIA E TRACE NO

VENHA PARA A ESQUERDA,
DESÇA ATÉ A PORTEIRA.
VOLTE, DESÇA MAIS
E ACABOU A BRINCADEIRA.



O aluno deverá
tentar traçar a
letra sozinho
neste espaço.

- 5 AS PALAVRAS DO TÍTULO FORAM ESCRITAS GRUDADAS.

A) COM UM LÁPIS DE COR, FAÇA TRAÇOS SEPARANDO CADA PALAVRA.

AEMAGULOSA

B) QUANTAS PALAVRAS VOCÊ ENCONTROU?

- 6 OUÇA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA VAI FALAR. ACHE E PINTE O QUADRINHO COM A PALAVRA **EMA**.

AMA

UMA

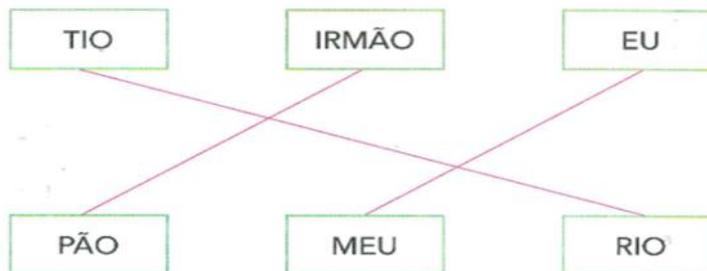
EMA

ÍMÃ

- 2 FAÇA O MESMO A SEGUIR. CONTORNE OS **ENCONTROS DE VOGAIS** NAS PALAVRAS EM QUE HOVER.

AVÔ OLÍVIA PAI IRMÃO EU

- 3 COM A AJUDA DA PROFESSORA, LEIAM EM VOZ ALTA AS PALAVRAS A SEGUIR.



LIGUEM AS PALAVRAS DA PRIMEIRA LINHA COM AS PALAVRAS DA SEGUNDA LINHA QUE TÊM O MESMO **ENCONTRO DE VOGAIS**.

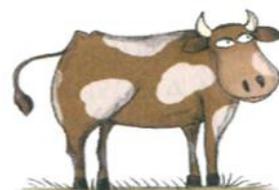
- 4 COM A AJUDA DA PROFESSORA, FALEM AS PALAVRAS QUE REPRESENTAM AS IMAGENS A SEGUIR.



PAI



LUA



BOI

- A) CIRCULEM OS **ENCONTROS DE VOGAIS** NESSAS PALAVRAS.
 B) AGORA, ESCREVAM QUANTAS VOGAIS HÁ NOS ENCONTROS QUE VOCÊS CIRCULARAM: 2

PRODUÇÃO DE TEXTO

VERSO DE LETRA DE CANÇÃO

- 1 ACOMPANHE NOVAMENTE A LEITURA DA PROFESSORA.

FAMÍLIA

DIGA QUEM MORA NA SUA CASA
QUEM MORA COM VOCÊ
COM QUEM VOCÊ DIVIDE O QUE GOSTA
QUEM OLHA POR VOCÊ



AGORA É A SUA VEZ. COMPLETE O VERSO DA CANÇÃO.

EU MORO COM _____ *Resposta pessoal*

- 2 DESENHE EM UMA FOLHA DE PAPEL AS PESSOAS COM QUEM VOCÊ MORA.

PALAVRAS EM JOGO

Aa

Ee

Ii

QUANDO AS VOGAIS SE ENCONTRAM

Oo

Uu

- 1 O TÍTULO DA CANÇÃO É **FAMÍLIA**.
RELEIA A PALAVRA E OBSERVE COMO É FORMADA.

FAMÍLIA

CIRCULE AS LETRAS QUE REPRESENTAM VOGAIS E QUE APARECEM JUNTAS, FORMANDO UM **ENCONTRO DE VOGAIS**.

7 COM A TURMA TODA. FALEM OS NOMES DESTES AMIGOS EM VOZ ALTA.



EVA



EDU



ÊNIO

CONVERSEM: O QUE VOCÊS OBSERVARAM NO SOM DA LETRA **E** DO INÍCIO DOS NOMES? *O som do **E** não é sempre o mesmo. Atenção: a resposta pode variar de acordo com a pronúncia regional.*

8 DITADO DE PALMAS. A PROFESSORA VAI FALAR NOMES QUE COMEÇAM COM A LETRA **E**.

ÉRICO

ÉDSON

ELIANA

ELOÁ



A) PRESTE ATENÇÃO E BATA PALMAS TODA VEZ QUE A LETRA **E** INDICAR SOM ABERTO, COMO EM **EVA**.

B) PINTE DE **AZUL** AS PALAVRAS PARA AS QUAIS VOCÊ BATEU PALMAS.