

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

ANA LUIZA DINIZ CECONELO

OS LIVROS DIDÁTICOS E SUAS ORIENTAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO E O
LETRAMENTO

MARINGÁ

2022

ANA LUIZA DINIZ CECONELO

OS LIVROS DIDÁTICOS E SUAS ORIENTAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO E O
LETRAMENTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso*, do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Profa. Dra. Giselma Cecília Serconek.

MARINGÁ

2022

ANA LUIZA DINIZ CECONELO

OS LIVROS DIDÁTICOS E SUAS ORIENTAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO E O
LETRAMENTO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
aprovação na disciplina *Trabalho de
Conclusão de Curso*, do curso de
Pedagogia, da Universidade Estadual de
Maringá.

Orientação: Profa. Dra. Giselma Cecília
Serconek.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Giselma Cecilia Serconek
(Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Débora Franscischini Boian

Profa. Dra. Rubiana Brasília Santa Bárbara
Universidade Estadual de Maringá

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente minha mãe, Maria, e meu pai, Edmar, por serem aqueles que me deram vida e me apoiaram durante o percurso de minha formação universitária e, especialmente, humana;

À minha admirável orientadora, Giselma Cecília Serconek, por toda paciência, acalento, parceria, compreensão, disponibilidade e acompanhamento durante o percurso de escrita desta pesquisa;

Ao quarteto de amigas que cultivei ao longo dos anos de graduação: Bianca, Dayane, Isabela e Tamires. Me inspiro na personalidade e no jeito de cada uma de e me sinto aceita, por ser quem sou, ao lado de vocês. Sou grata por todas as risadas, por toda irmandade e pelos nossos cafés da manhã ou da tarde;

À minha amável dupla, Dayane, por me acompanhar desde o primeiro dia de aula. Sua disposição, leveza e alegria, você inteira, me inspira a ser melhor;

À minha querida amiga, Tamires. Certamente, o compartilhamento dos almoços e das caronas, me ampararam e me acolheram em tempos de incertezas.

Ao meu digníssimo que sempre esteve ao meu lado, me incentivando, me amparando e apaziguando minhas inseguranças na vida pessoal e acadêmica. Agradeço tudo que tem feito por mim e, em especial, a paciência que constitui o seu você e que completa o meu eu agitado e ansioso.

RESUMO

Este trabalho tem objetivo discutir as propostas e limites da alfabetização e do letramento em um livro didático de Língua Portuguesa, para o ensino da leitura e da escrita, no 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, partimos da compreensão da aquisição da linguagem escrita e da linguagem falada na formação humana, à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vygotsky, nossa metodologia. As reflexões apresentadas nessa pesquisa, se ancoram em interlocutores como Mortatti (2006), Soares (2004, 2018, 2020), Prestes, Tunes e Nascimento (2013) que ancoram as discussões sobre o histórico de alfabetização brasileira e suas propostas de ensino da aquisição da escrita e leitura no materiais didáticos da época. Além disso, também nos propusemos a analisar as orientações didáticos-metodológicas no livro didático. Os resultados indicam que o caminho a ser trilhado e percorrido é a integração da alfabetização e do letramento, sem perder de vista a especificidade exigido por cada processo. Eis aqui, um desafio: a necessidade do professor alfabetizador conhecer e se apoiar nas teorias para a construção, efetivação e estruturação de uma ação pedagógica voltada para o ensino da escrita e da leitura, que possibilite o uso social dessa tecnologia e, principalmente, o desenvolvimento do sujeito.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Livros didáticos; Métodos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da Carta de ABC.....	17
Figura 2 – Carta para soletrar.....	18
Figura 3 – Cartilha Maternal.....	20
Figura 4 – Primeira Lição.....	21
Figura 5 – Instruções para o docente - Segunda lição.....	22
Figura 6 – Segunda Lição.....	23
Figura 7 – Diálogo para verificação da aprendizagem da letra H (agá)	24
Figura 8 – Letra C. À esquerda, edição de 1979 e, à direita, edição de 2011 da Cartilha <i>Caminho Suave</i>	27
Figura 9 – Exercícios das páginas 8, 15 e 18 da <i>Cartilha Caminho Suave</i>	27
Figura 10 – Apresentação das vogais e das consoantes.....	28
Figura 11 – Atividade considerando a família silábica.....	29
Figura 12 – Jogo: CHEGAR AO BAÚ DE BRINQUEDOS.....	33
Figura 13 – Para iniciar.....	34
Figura 14 – Leitura. Lista de João.....	35
Figura 15 – Atividade 3.....	36
Figura 16 – Atividade sobre a prática de oralidade.....	37
Figura 17 – Atividade de produção textual.....	38
Figura 18 – Atividades da seção palavras em jogo.....	39
Figura 19 – Silabário, atividade 2.....	40
Figura 20 – Trava-língua “Com J”	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	12
2 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E OS LIVROS DIDÁTICOS: UM OLHAR PARA A HISTÓRIA	15
3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS.....	43

INTRODUÇÃO

A escrita e a leitura são formas de comunicação historicamente construídas pelo ser humano, haja vista que surgiram da necessidade de materializar aquilo que antes era guardado somente na memória. Por meio das ações de escrita e de leitura, nos comunicamos e nos inserimos no mundo letrado ao nosso redor, registramos histórias e produções de conhecimentos, que transformam o sujeito e a própria sociedade.

Os sistemas de escrita criados são produções sociais, que, ao mesmo tempo, produziram e transformaram a humanidade, conduzindo ao que somos hoje. Para entendermos o desenvolvimento da escrita e da leitura, é preciso conhecer o que usamos como ferramenta nesses processos: o sistema de escrita alfabético ou, somente, o alfabeto. De acordo com Soares (2018), a escrita alfabética representa os significantes das palavras e não os significados, ou seja, o sistema de escrita alfabético permite a decomposição das palavras em sílabas para que possamos representar esses sons em unidades menores: os fonemas.

Magda Soares (2020, p. 27) explica que, para nos apropriarmos do sistema de escrita e dele fazer uso social, é preciso passar pelos processos de alfabetização e de letramento. A alfabetização é o “[...] domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de usos de instrumentos de escrita”. Isso quer dizer que ser alfabetizado é ter conhecimento das formas e dos traçados das letras do alfabeto, conhecer as convenções de escrita – da direita para esquerda e de cima para baixo. A autora explica que o nosso alfabeto, também conhecido como alfabeto latino, representa a segmentação das palavras em sílabas e que esses segmentos podem ser representados por sinais gráficos, as letras, portanto, aprender a escrever é um processo de converter sons de fala em letras e ler é converter o conjunto de letras em sons.

O letramento, para Magda Soares (2020, p. 27), é a “Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita”. Dessa forma, entendemos que o letramento diz respeito ao domínio de uso da escrita e da leitura por diferentes interlocutores em diversas situações e para variados objetivos. Soares (2020) esclarece que são processos que se diferenciam mas, ao

mesmo tempo, são indissociáveis. Para ela, a alfabetização não é condição para o letramento, longe disso, a criança aprende a ler e a escrever participando de atividades de letramento. Nesse sentido, concordamos com Soares (2020) no tocante de que o professor deve desenvolver atividades considerando a interdependência da alfabetização e do letramento, em um processo denominado por ela de *alfaletrar*: alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

Estudar o processo de alfabetização é entender as relações de aquisição da leitura e da escrita pela criança para sua inserção no mundo. É entender que não basta somente a apropriação do ato de ler e escrever, é preciso, também, desenvolver habilidades que permitam o uso da leitura e da escrita nos diferentes contextos sociais, como já mencionamos acima.

Como então essas concepções sobre a alfabetização e o letramento se revelam no cotidiano escolar e, principalmente, nos materiais didáticos utilizados por professores e alunos? Já que, segundo Albuquerque e Ferreira (2019), os livros didáticos designados ao ensino da leitura e da escrita existem no Brasil desde o século XIX, influenciando e conferindo diferentes concepções sobre o ensino e aprendizagem, integrando as práticas de ensino nas escolas e sendo utilizados frequentemente como principal guia nas ações dos professores. Para elas, a história da alfabetização brasileira “[...] se confunde com a história dos diferentes métodos desenvolvidos para o ensino da leitura e da escrita e, conseqüentemente, dos manuais didáticos usados para tal ensino” (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 253).

Considerando os traços históricos da alfabetização brasileira, a centralidade que o livro didático continua a ter no processo de alfabetização e as decisões políticas e educacionais em torno deles, neste trabalho temos o objetivo de analisar a presença da concepção de alfabetização e letramento nas orientações didáticas-metodológicas contidas no livro didático para o 1º ano do ensino fundamental. Este objetivo se desdobra em outras necessidades investigativas, como: compreender como a apropriação da leitura e da escrita influencia no desenvolvimento do homem; conhecer diferentes propostas de ensino de leitura e de escrita, ao longo da história do Brasil; identificar, em atividades de leitura e de escrita do livro didático para o 1º ano, os limites e possibilidades da alfabetização e do letramento.

Ante essas necessidades, surge o seguinte problema de investigação: quais orientações didáticos-metodológicas estão presentes no livro didático para o 1º ano dos anos iniciais? Inquietas por esse problema, pretendemos, neste trabalho, retomar aspectos da história da alfabetização no Brasil e seus reflexos nos livros didáticos, conceituar o material didático e analisar a relação entre o conteúdo e as propostas de alfabetização e letramento. Para tanto, nos apoiaremos na Teoria Histórico-Cultural (THC).

À vista disso, reforçamos a abordagem qualitativa deste trabalho e evidenciamos o caráter bibliográfico desta pesquisa. Isto quer dizer que, segundo Gil (2002), este estudo será desenvolvido alicerçado em pesquisas já elaboradas sobre este tema, essencialmente por livros, artigos científicos e dissertações. Para o autor, escolher a pesquisa bibliográfica permite investigar um encadeamento de fenômenos que, diretamente, seria impossível investigar.

Muito semelhante a pesquisa bibliográfica, também destacamos o caráter documental que estará presente neste estudo. Para Gil (2002, p. 45), a pesquisa documental dispõe de “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.”, o que quer dizer que as fontes documentais são materiais em primeira mão e “[...] podem se revelar nos mais diversos formatos, tais como fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais, cartas, bilhetes, fotografias, fitas de vídeos, e discos.” (GIL, 2002, p. 88). Neste caso, as fontes documentais se revelam neste trabalho por meio do livro didático utilizado pelo município para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, esse tema precisa de compreensão quanto a real concepção de formação humana que os livros didáticos empregam diariamente nas ações pedagógicas que são permeadas por eles. Para Teixeira (2009), é possível estabelecer uma relação entre os livros didáticos, cultura, economia, Estado e política. Ainda para a autora, “[...] no Brasil, a conjuntura é ainda permeada pela regulamentação do Estado atua como regulador ao definir programas de escolha e avaliação dos livros, controlando os tipos de conhecimento que serão ensinados.” (TEIXEIRA, 2009, p. 46).

Assim, a pesquisa se mostra relevante para contribuir com a produção de novos conhecimentos a respeito desse tema, os quais podem ajudar a aprimorar os usos dessa importante ferramenta de ensino-aprendizagem tanto em Maringá como em outras cidades, de modo a qualificar e amparar a atuação de profissionais da área.

1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), nascido em família judia, na extinta Rússia Ocidental é um dos precursores da Teoria Histórico-Cultural - THC. Suas obras estão envolvidas pelo contexto histórico de pós-revolução, período em que apresentava sérios problemas sociais, entre eles, a educação (CEREZUELA; MORI, 2015; SILVA, 2017).

A proposta de Vygotsky e seus colaboradores, Alexander Luria e Aléxis Leontiev, era construir uma psicologia para solucionar as problemáticas da sociedade e, para isso, era preciso compreender o indivíduo como um ser histórico, complexo e de movimento. O psicólogo russo, então, encontrou as bases teóricas dessa nova psicologia na filosofia de Marx e Engels, que inovaram no campo das ciências sociais, justamente pela visão de totalidade do sujeito humano inserido em um contexto e sujeito a transformações (CEREZUELA; MAZZI, 2015). Em concordância com esta ideia Prestes, Tunes e Nascimento (2013, p. 55) expõem que “O desafio era criar uma nova abordagem dos processos psicológicos estritamente humanos e pôr a psicologia em bases materialistas.”

Apoiados na teoria de Marx e Engels, Leontiev, colaborador de Vygotsky, evidencia que é necessário considerar o trabalho como impulsor e essência do desenvolvimento humano, pois é por meio do trabalho que o homem se constitui como ser social. Tal como o trabalho, a linguagem, esta que nos interessa, também é essencialmente coletiva pela necessidade de produzir, registrar e transmitir conhecimentos (CEREZUELA; MAZZI, 2015).

A relação entre a linguagem e o pensamento é uma das questões centrais na THC, pois essa relação é responsável por redimensionar as funções psicológicas primitivas ou elementares às funções psicológicas superiores (FPS). As funções

elementares referem-se ao homem primitivo, biológico, com reflexos e instintos de sobrevivência (comer, dormir, se manter seguro), enquanto que as FPS se originam nas relações do sujeito humano com o seu meio cultural e histórico (CEREZUELA; MAZZI, 2015; SILVA, 2017).

A linguagem escrita, afirma Vigotsky (1995, p.187) é “um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio representa uma transformação profunda em todo o desenvolvimento cultural da criança”. O sujeito, ao se apropriar da linguagem escrita, faz uso de um sistema simbólico que atua no campo cognitivo como um instrumento auxiliar do pensamento. Para Vygotsky (1999):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 1999, p.70).

A aprendizagem e o domínio da linguagem escrita representa, portanto, uma relevância pedagógica, no que se refere às atividades escolares, já que o domínio dela possibilita novas ações práticas que estão relacionadas com o cotidiano escolar e com as relações que a criança cria em idade escolar que revolucionam seu pensamento. Por isso, a escola é considerada como “[...] espaço privilegiado para se aprender. Sua função se inicia e se encerra em promover o aprendizado, mediado pelo ensino do professor e pelas relações humanas que ali se desenvolvem” (CEREZUELA; MAZZI, 2015, p. 1260).

É por meio e no espaço da escola que o sujeito se apropria dos conceitos científicos, que estão, por sua vez, respaldados em bases teóricas e precisam da sistematização, organização e intencionalidade entre os indivíduos (professor e aluno) para que sejam apropriados pelos estudantes. Esses conceitos estão amparados pelos conceitos cotidianos já apropriados, mas ainda sim seu processo de aprendizagem demanda o desenvolvimento da memória, da abstração, da comparação e atenção (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013; CEREZUELA; MAZZI, 2015).

Os conceitos cotidianos ou espontâneos são formas elementares e simples de construção de significados que foram assimilados na vida cotidiana, isto é, são

formados nas dimensões das vivências sociais e realizadas de maneira empírica e não intencionada pela criança, permitindo a criação de novos conceitos espontâneos. É a partir do desenvolvimento dos conceitos cotidianos que tornam o que é basilar para a construção dos conceitos científicos. (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013; CERZUELA; MAZZI, 2015).

Segundo Vygotsky (1989),

[...] um conceito não se forma pela interação de associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma conciliação específica. Essa operação é dirigida pelo uso de palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los por meio de um signo (VYGOTSKY, 1989, p. 70).

É por meio da escola que a criança tem acesso ao conhecimento sistematizado e científico, por exemplo a leitura e a escrita, responsável pelo seu desenvolvimento integral. Não só a integração na escola é suficiente, as ações práticas e as intencionalidades do professor são fundamentais na construção desse desenvolvimento e por isso, reforçamos, em concordância com Silva (2017), a necessidade do docente conhecer os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, para que as dificuldades sejam superadas a partir da elaboração de atividades adequadas.

À vista disso, Vygotsky (apud PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013) compreende que as funções psicológicas se desenvolvem no processo de mediação associados aos objetos que utilizamos cotidianamente e pelos signos, os instrumentos psicológicos que regulam o pensamento e a conduta, influenciando nas relações e ações do homem em um determinado contexto e sociedade.

A operação com signos, ou a criação e uso dos símbolos é um fator muito importante na visão dialética de desenvolvimento e na apropriação das formas culturais humanas, porque seus efeitos repercutem na memória, na atenção, na percepção, no pensamento e na vontade (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 60).

Nesse sentido, entendemos que os signos que organizam o sistema de escrita alfabético da nossa língua materna constituem importantes instrumentos psicológicos de desenvolvimentos das funções psíquicas superiores, ou seja, são relevantes instrumentos de desenvolvimento humano e a linguagem, para além das funções

intelectuais, é o elo pelo qual o ser humano conduz as operações mentais e interage com o pensamento (SILVA, 2017).

Antes de chegar à escrita, a criança percorre um caminho: o gesto, a fala, os rabiscos e a escrita. Silva (2017) reforça que essa evolução, nos princípios Vygotskianos, só será possível se a criança adquirir a habilidade de entender e compreender que a escrita é constituída por um conjunto de signos que nomeiam os sons e as palavras da língua falada e é por meio da apropriação da escrita que possibilita instrumentos de acesso à cultura.

2 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E OS LIVROS DIDÁTICOS: UM OLHAR PARA A HISTÓRIA

De acordo com Mortatti (2006), a história da alfabetização brasileira é evidente na história dos métodos de alfabetização permeados pelos embates e discussões que tentavam responder a uma problemática: a dificuldade das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente na escola pública. Para a autora, a educação ganhou destaque utópico a partir do final do século XIX, com a Proclamação da República e a escola, consagrada como instrumento de modernização, assumia a função de lugar institucionalizado para o preparo do cidadão republicano. A autora prossegue: “[...] saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social” (MORTATTI, 2006, p. 2).

Sendo assim, as práticas de leitura e escrita passaram a compor os fundamentos da escola obrigatória e gratuita e necessitava de profissionais qualificados que organizassem sistematicamente e intencionalmente as práticas e aprendizagens da linguagem escrita e falada, já que a aquisição da escrita é comparado ao passaporte de entrada para o mundo letrado, que carrega em si novas formas de interação e relação entre os sujeitos, entre a natureza, entre os modos de agir e pensar. (MORTATTI, 2006).

A relação entre a alfabetização e a escola vem sendo questionada desde as décadas finais dos anos 1900, em que se percebe a problemática que atualmente denominamos fracasso escolar na alfabetização. Este fracasso era explicado como

resultado ora do método, ora do ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema educacional e escolar e na busca pela solução inicia-se, então, um ciclo entre o “novo”, que em seguida é refutado, qualificando este como “tradicional” e originando um novo “novo”, que por sua vez também será negado e substituído por um outro “novo”, ou seja, percebemos um esforço de mudança metodológica que tencionava para a superação daquilo que se considerava responsável pelo fracasso naquele contexto histórico (MORTATTI, 2006; SOARES, 2018).

Esses esforços se concentraram na *questão* dos métodos de alfabetização para aquisição da escrita e da leitura. O uso da palavra *questão*, para Soares (2018) carrega dois significados: a) uma dificuldade a resolver e b) objeto de polêmicas e controvérsias. Controvérsias por conta do movimento pendular do processo de alfabetização: ora se opta pelo princípio da síntese, em que a escrita parte das unidades menores às unidades maiores – da parte para o todo –, ora se opta pelo princípio da análise, em que a escrita parte das unidades maiores às unidades menores – do todo para a parte.

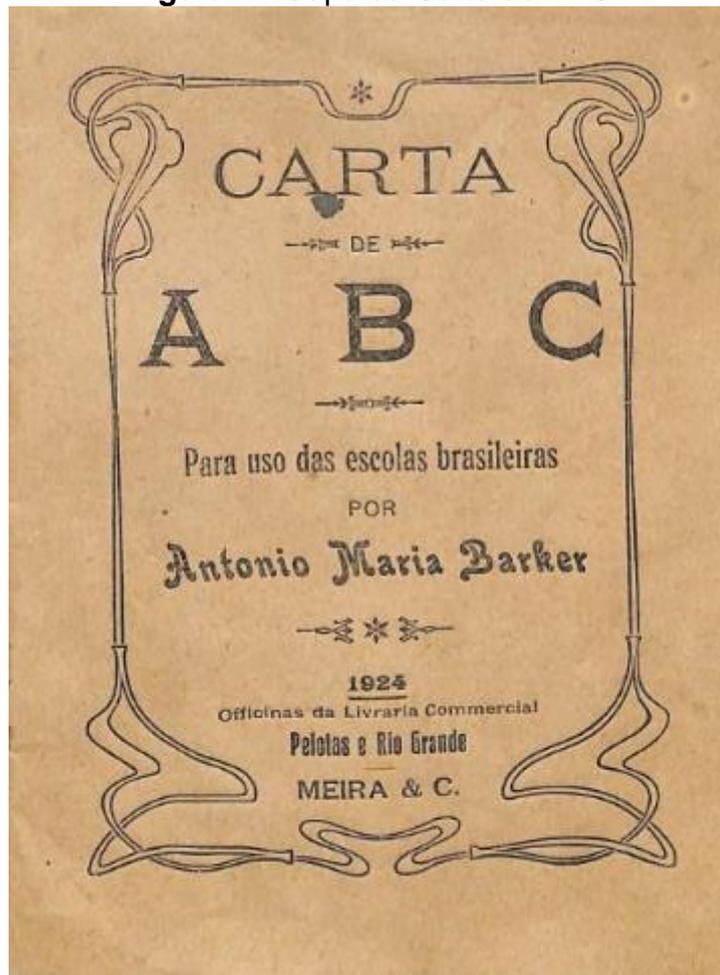
Para entender a *questão*, posta por Soares (2018), e as mudanças metodológicas, é preciso retomar a história brasileira de implementação dos métodos de alfabetização. Segundo Mortatti (2006), desde o período colonial (1500-1808) até o final do Império em 1889, as escolas que existiam eram, de fato, salas adaptadas que funcionavam em prédios não apropriados e recebiam alunos de todas etapas escolares ou séries, eram as ditas aulas régias. Ao fim do Império encontra-se uma rede escolar precária, além de professores leigos e incapazes e, como consequência da fragilidade das condições qualitativas, o ensino, nesse momento, dependia muito mais do empenho do professor e dos alunos.

Sobre os materiais ou livros didáticos, Mortatti (2006, p. 5) esclarece que “[...] o material que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa.” Desta forma, a educação dava início ao ensino da leitura com as “cartas de ABC”¹ (Figura

¹ Carta de ABC é um pequeno livro de autoria do português Antonio Maria Barker, que foi editado e comercializado pela Livraria Commercial, de Pelotas, Rio Grande do Sul, em 1924. O livreto apresenta o alfabeto, sílabas, palavras e frases (máximas morais) em oito Cartas que, progressiva e

1) ou silabários que correspondiam aos métodos de marcha sintética ou método sintético, segundo o qual a escrita parte das unidades menores em direção às unidades maiores. A Figura 2, “Carta para soletrar”, retrata o que a criança deveria se capaz de ler ao final de todas as lições das *Cartas de ABC*, que por ter seus pilares sob as bases do método sintético, priorizava o ensino a partir das partes menores, neste caso, as sílabas.

Figura 1 - Capa da Carta de ABC



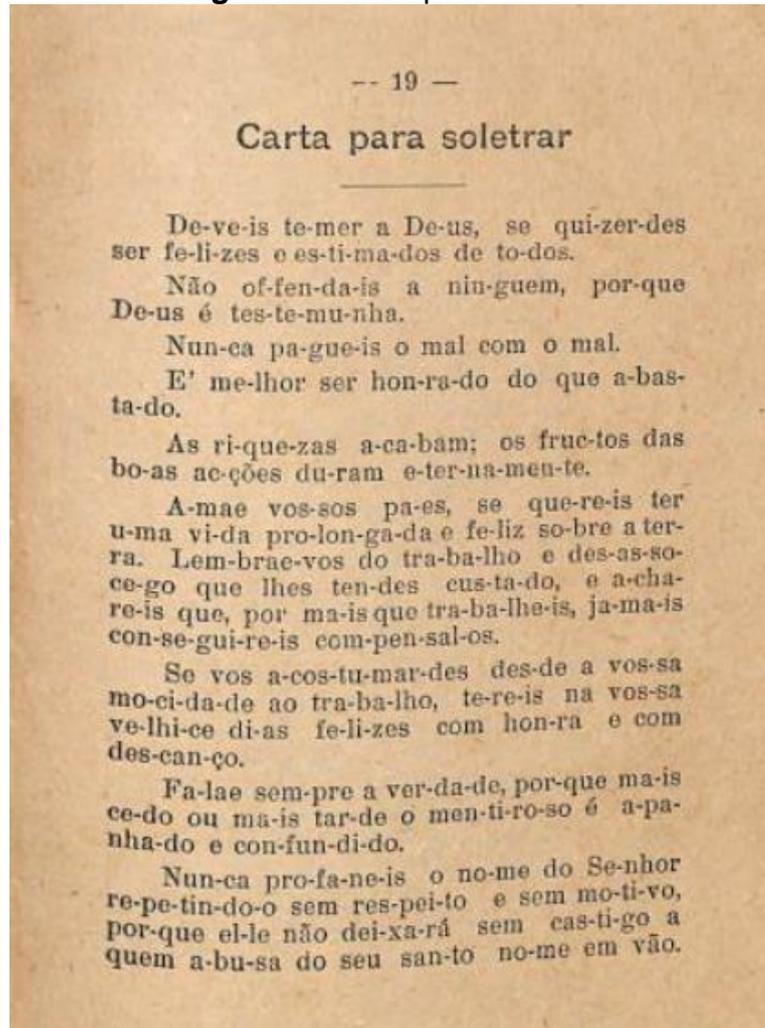
Fonte: Acervo HISALES². Retirado do texto de Peres, 2020³.

paulatinamente, inserem o aprendiz iniciante na arte da leitura e da escrita, observando a gradação das letras às palavras.

² Grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – HISALES, vinculado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

³ PERES, Eliane. Carta de ABC, de Antonio Maria Barker (Livraria Commercial, Pelotas, 1924). *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020.

Figura 2 - Carta para soletrar



Fonte: Acervo HISALES. Imagem retirada de Peres, 2020.

Os métodos sintéticos privilegiam a memorização dos sinais gráficos e as correspondências fonográficas e pode partir da emissão dos sons da letra (alfabético ou soletração), do fonema e os sons correspondentes (fonético ou fônico) ou da emissão de sons partindo das sílabas (silábico). Assim, o início do ensino da leitura partia da apresentação das letras e seus nomes (bê (B); éfe (F)), ou de seus sons (B = /b/), ou das famílias silábicas (B+A = BA; B+E = BE), sempre considerando o grau de dificuldade dos educandos. Então, feito o reconhecimento e agrupamento das letras ou dos sons ou sílabas, se ensinava a ler as palavras, partindo desse método e, por último, se aprendia a ler frases isoladas ou agrupadas (MORTATTI, 2006; FRADE, 2007).

Apoiado em Braslavsky (1995), Frade (2007, p. 23) explica que o método alfabético é considerado um protométodo, “[...] uma vez que não parecia haver um princípio psicológico em sua base e nem uma reflexão em torno da fala com a escrita.” A autora ainda critica: “Assim, da simples memorização e adição de letras os aprendizes é que deveriam recuperar sozinhos as relações dos sinais gráficos com a fala” (FRADE, 2007, p. 23). Mortatti (2006) expõe que o ensino da escrita ficava limitado à caligrafia, ortografia, cópias e ditados com ênfase no desenho correto das letras.

De acordo com Frade (2007), o método fônico privilegia a relação entre o som e a letra e por isso, é considerado como a base conceitual integrada no sistema alfabético, já que a fala e a representação gráfica estão diretamente ligadas. Em contrapartida, a autora classifica o método silábico como um aperfeiçoamento do método fônico, uma vez que a ligação direta da sílaba pode ajudar a materializar mais rapidamente a relação entre os segmentos falados e escritos.

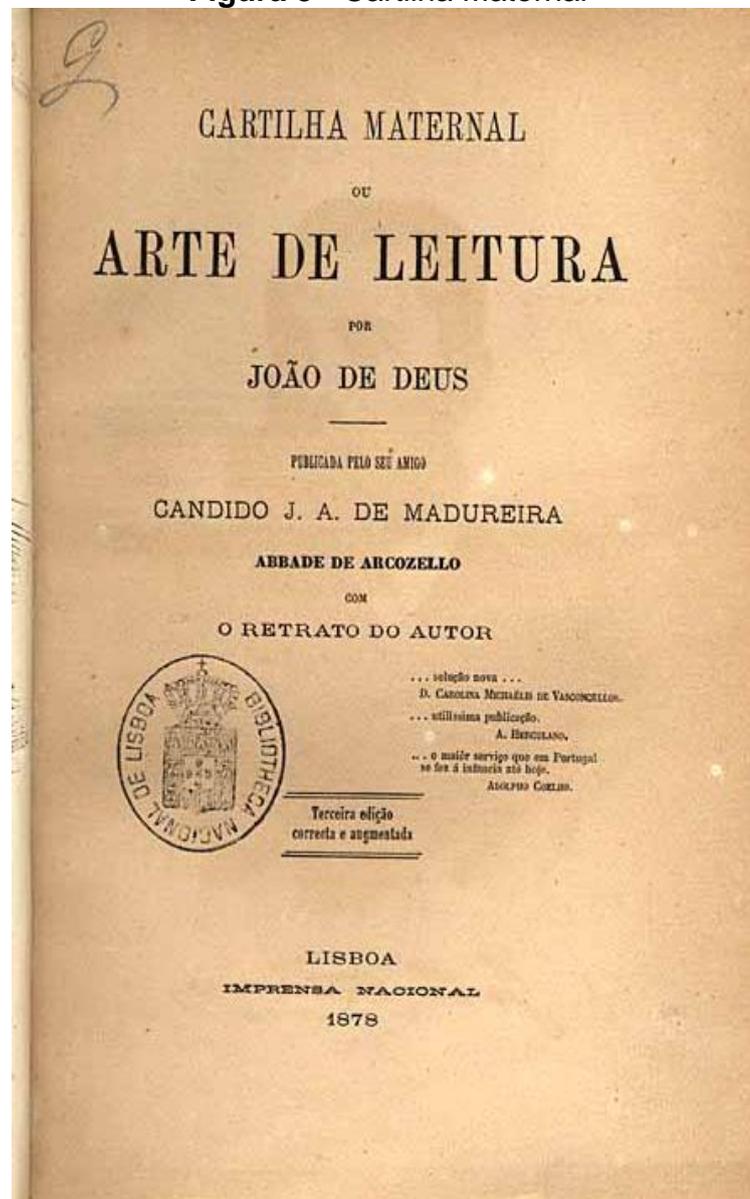
As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX, se baseiam nos métodos sintéticos e tiveram a sua circulação ativa no país por muitas décadas, a citar a *Cartilha Nacional*, escrita por Hilário Ribeiro, no final do século XIX, e a *Cartilha da Infância* de Thomaz Galhardo, também escrita nas décadas finais do século XIX e que permaneceu em uso até 1980 (MORTATTI, 2006). A cartilha de Galhardo representava uma materialização do método sintético, já que ela era considerada por seu escritor, a solução mais adequada para o ensino da leitura e da escrita (SANTOS, 2015). Sobre a organização desta cartilha, tem se que:

Em cada lição é apresentada, no alto da página, a letra, seguida de sua classificação fonética entre parênteses. Logo depois dessa letra são apresentadas as famílias silábicas, repetidas, em sua maioria, três vezes e em ordem diferenciada; e, em seguida, são apresentados vocábulos e exercícios para a leitura (SANTOS, 2015, p. 28).

Segundo Mortatti (2006), este cenário não perdurou por muito tempo, já que o poeta português João de Deus publicou a *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura* (Figura 3), em 1876. O “método João de Deus”, contido na cartilha, passou a ser amplamente divulgado aqui no Brasil, principalmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, por Antonio da Silva Jardim. Para a autora, este método, “João de Deus” ou “método da palavração”, estava apoiado nos princípios linguísticos modernos da época e

pregava que o ensino da leitura deveria partir da palavra para, em seguida, partir para os valores fonéticos.

Figura 3 - Cartilha Maternal



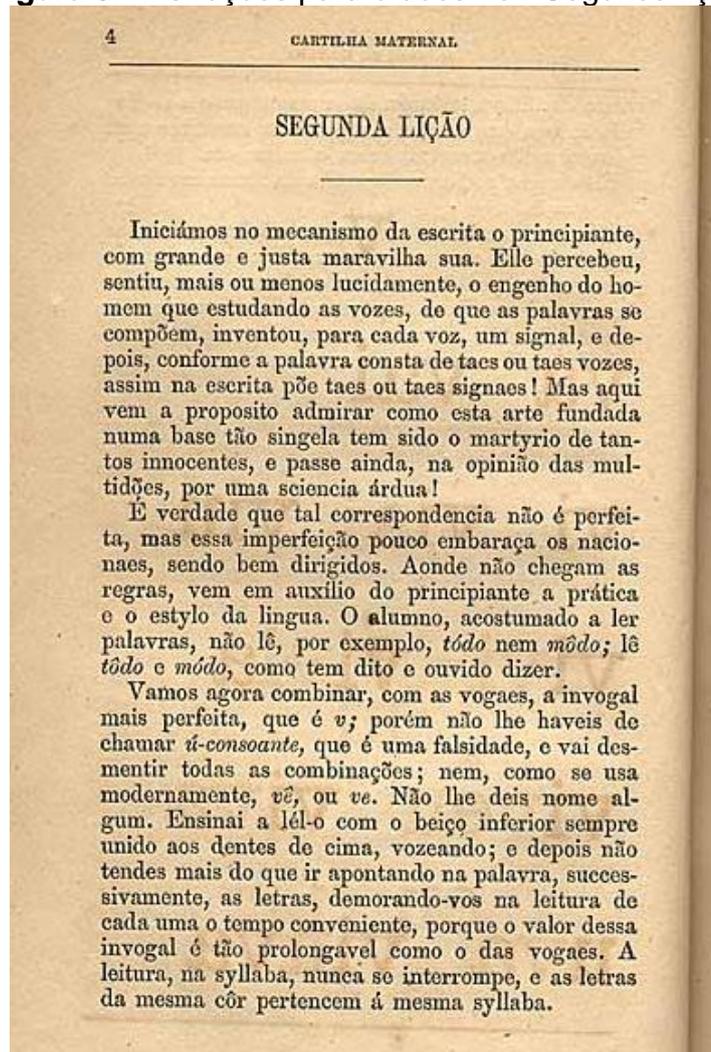
Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional Digital de Portugal

A primeira lição da cartilha de João de Deus, apresenta as vogais (a, e, i, o, u), porque, segundo o autor: “[...] as vogaes representam as vozes, [...] sem vogal, não pode haver palavra escrita. [...] e, portanto, [...] basta conhecer as vogaes para se

A alfabetização, nos métodos sintéticos, parte das menores unidades gráfica - letras - consideradas as mais fáceis de estabelecer a relação fonema-grafema - as vogais -, assim, os esses signos são ensinados com o uso da memorização de seus sons e seus desenhos, sem preocupar-se com a contextualização e significação social da escrita.

A figura 5 representa a segunda lição da cartilha e expressa algumas orientações para o ensino da leitura e da escrita, a partir da combinação das vogais, ensinadas na primeira lição. João de Deus (1878, p. 4) reforça a necessidade do movimento labial: “Ensinaí a lél-o com o beijo inferior sempre unidos aos dentes de cima, [...]”. Além disso, ele também reforça a indispensabilidade de se apontar e não se importar com o tempo da leitura da palavra feita pela criança.

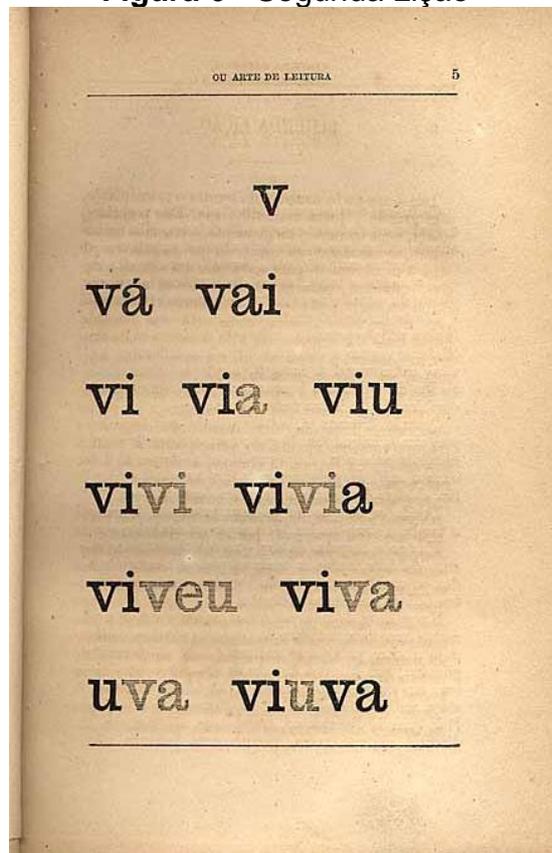
Figura 5 - Instruções para o docente - Segunda lição



Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional Digital de Portugal

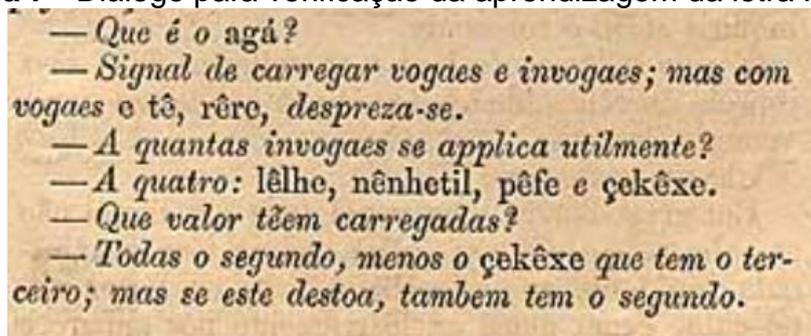
Na figura 6, podemos observar que as palavras estão separadas por cores de acordo com a separação de sílabas. A palavra “vivi”, por exemplo, está representada com uma cor mais clara (para a primeira sílaba “vi”) e outra mais escura (para a segunda sílaba “vi”). Também, percebemos que esse caminho permanece até o final da cartilha e, ao mesmo tempo, o grau de complexidade das palavras, se complexifica junto. O autor, no decorrer das instruções, demonstra quais perguntas o docente pode fazer para verificar a aprendizagem do aluno sobre o nome e o som da sílaba e/ou letra (Figura 7).

Figura 6 - Segunda Lição



Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional Digital de Portugal

Figura 7 - Diálogo para verificação da aprendizagem da letra H (agá)



Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional Digital de Portugal.

As orientações didáticas e propostas de ensino observadas nas figuras 5, 6 e 7 evidenciam uma proposta de alfabetização preocupada com a aprendizagem da técnica da escrita desvinculada do processo de letramento. Entendemos que os métodos sintéticos colaboram para o entendimento de que o som da língua falada pode ser representado pela língua escrita, mas entendemos que há limitações, uma vez que, para nós, ele não permite a ampliação da leitura para compreensão de textos inseridos em um contexto.

Aqui se inicia às intensas discussões entre o “tradicional” e o “novo”: há aqueles que defendem o método “João de Deus” e aqueles que defendem a continuidade de uso dos métodos sintéticos e, portanto, se instauram os debates sobre a preconização de uma questão metodológica para o ensino da leitura, ou seja, “[...] o ensino de leitura e escrita é tratado, então como uma ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época)” (MORTATTI, 2006, p. 6).

Tomando como base o estado de São Paulo, Mortatti (2006) explica que a partir de 1890 houve a implementação de uma reforma, que também pretendia servir de modelo para os outros estados. O alicerce da reforma paulista estava no novo e revolucionário método de ensino para leitura e escrita: o método analítico. Sob forte influência pedagógica norte-americana, eles estavam baseados em “[...] princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética” (MORTATTI, 2006, p. 7). Desta forma, era necessário a adaptação dos métodos de ensino com esta nova concepção de criança.

O método analítico, o “novo” método, parte das unidades maiores em direção às unidades menores, ou seja, partem da palavra (palavração), da frase

(sentencição) ou do texto (global) e vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba, da sílaba à letra. Contudo, este método não incentivava a correspondência entre o que se fala e o que se representa no texto, mas sim há registros de atividades que privilegiam a comparação de palavras para perceber as semelhanças entre elas. Além disso, há um reforço das leituras silenciosas e da cópia (MORTATTI, 2006; FRADE, 2007).

Sobre os métodos, Soares (2018) postula que o objetivo maior, em ambos os métodos, é, com limite, a aprendizagem do sistema alfabético ortográfico da escrita, em outras palavras, aprender a codificar e a decodificar, processos considerados condição e pré-requisitos para o desenvolvimento da habilidade de usar da leitura e da escrita. Sob essa mesma perspectiva, Mortatti (2006) afirma que o foco sob as discussões dos métodos permaneceu recaindo na aprendizagem inicial da leitura, enquanto que o ensino da escrita era, ainda, uma questão de caligrafia e o tipo de letra a ser usada.

Sobre os materiais didáticos utilizados durante este processo, percebemos o monopólio e predominância das cartilhas de alfabetização que estabeleciam para o professor as ações, procedimentos e atividades que ele deveria desenvolver com os alunos para o ensino da leitura e da escrita e elas poderiam, e geralmente estavam, baseadas nos métodos analíticos e sintéticos (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019).

A partir dos anos de 1920, a resistência ao uso do método analítico se intensifica e se inicia, novamente, novas propostas de solução para os problemas do fracasso escolar que envolviam, obviamente, a aprendizagem da leitura e da escrita e, com isso, os métodos ecléticos ou mistos (sintético-analítico ou analítico-sintético) ganham força. Os métodos de alfabetização começam a ser repensados por conta da propagação e estabelecimento da transformadora bases psicológicas contidas no livro de Lourenço Filho: *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita*, em 1934 (MORTATTI, 2006).

Nesta época, vivenciava-se uma crescente exponencial de matrículas escolares, seguida da crescente dos gastos públicos, que demandava um aumento da eficiência e do rendimento educacional. Dessa forma, para Lourenço Filho, o problema do fracasso do aluno se concentrava nas diferenças entre os níveis de maturidade. Sobre os *Testes ABC*, Monarch (2008) explica que eles “[...] produziam

um “diagnóstico precoce” do nível de maturidade psicológica e um “prognóstico seguro”, com relação à aquisição da leitura e da escrita e homogeneização das classes, em decorrência da classificação obtida.” (p. 13). Além disso, Magnani (2016, p. 150) complementa esta ideia ao expor que os testes

[...] se apresentam como uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fins de diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro, para definição do perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamento adequados.

Para descobrir essa maturação, ao qual Lourenço Filho se refere, foram aplicadas 8 provas para avaliação da coordenação auditivo-motora e visual-motora, da memória auditiva e visual e da atenção. Além disso, o teste também apresentava orientações sobre o modo de aplicação, a duração, o local de provas, as técnicas do exame e o material de anotação. Mais tarde, eles foram usados com outras finalidades: na identificação de deficiência mental e distúrbios no processo de leitura e escrita e, também, para verificação de aptidões (MAGNANI, 2016; MONARCH, 2008).

Os métodos de alfabetização começam a ser relativizados e secundarizados, e a função principal do ensino da aprendizagem da leitura são enfatizadas a partir de habilidades visuais, auditivas e motoras, enquanto que a aprendizagem da escrita continuou sendo interpretada como um questão de ortografia e caligrafia, que precisava ser ensinada concomitantemente à habilidade de leitura (MORTATTI, 2006).

As cartilhas, então, passaram a se respaldar nos métodos mistos ou ecléticos, a mencionar a *Cartilha Caminho Suave*, escrita por Branca Alves de Lima e publicada pela primeira vez em 1948. Esta cartilha estava baseada no método da alfabetização pela imagem, como foi definido pela própria autora, porque a alfabetização acontecia por meio da associação de imagens à palavras, sílabas e letras, de tal forma que as letras estão inseridas nas imagens (Figura 8) para que ocorra essa associação, facilitando, por consequência, a memorização. Ressaltamos que esta cartilha alcançou tamanha amplitude que teve sua 131ª lançada em 2011 (PERES; RAMIL, 2015).

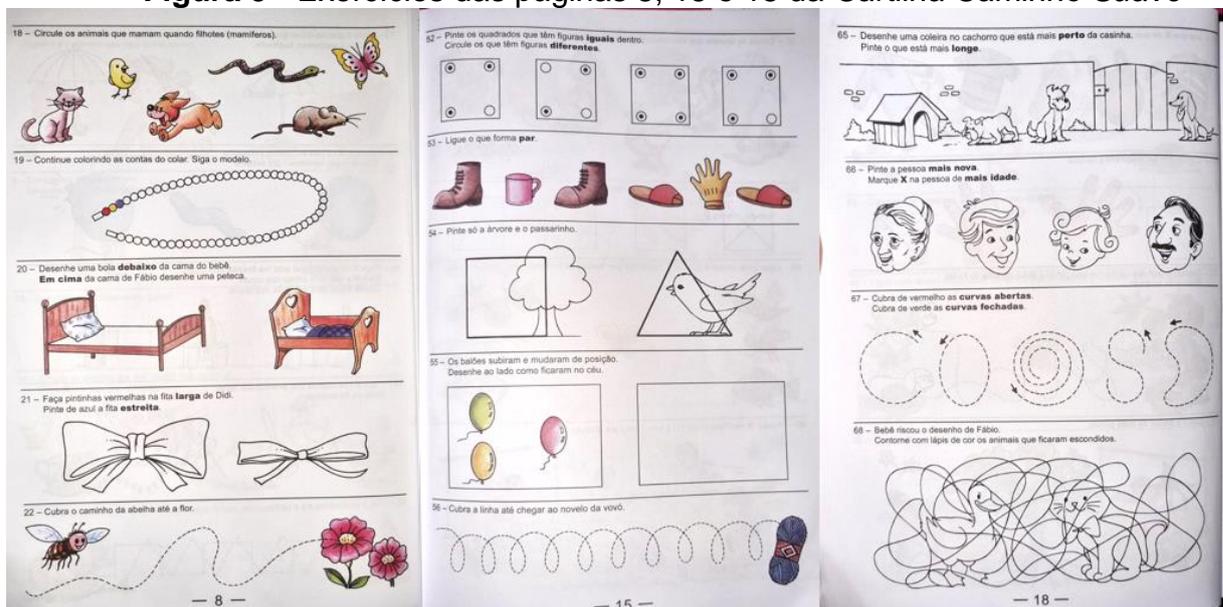
Figura 8 – Letra C. À esquerda, edição de 1979 e, à direita, edição de 2011 da *Cartilha Caminho Suave*.



Fonte: Acervo HISALES.⁵

Notamos que as páginas iniciais da *Cartilha Caminho Suave*, dão preferência para atividades que tencionam para um possível desenvolvimento da coordenação motora, já que estabelecem “mini” atividades que, na sua grande maioria, carregam os verbos pintar, ligar, completar, desenhar e cobrir (Figura 9).

Figura 9 - Exercícios das páginas 8, 15 e 18 da *Cartilha Caminho Suave*



Fonte: das autoras.

Depois dos exercícios iniciais, a Figura 10 demonstra o procedimento utilizado pela autora para apresentação das vogais e das consoantes que pertencem ao

⁵ Imagem retirada do texto de Peres e Ramil (2015).

alfabeto. Percebemos que as vogais e as consoantes ainda estão inseridas em uma imagem como forma de facilitar a memorização do sinal gráfico das letras. Nesta etapa, um novo verbo aparece: copie. A intenção é o treino auditivo da inicial das palavras. A proposta de alfabetização, revelada nas imagens deste material didático, indica a intenção de ensinar o desenho de letras que dão início aos nomes das imagens, ou seja, o ensino da técnica da escrita.

Figura 10 - Apresentação das vogais e das consoantes

74 - Ligue com o que se parecem:

- o corpo da abelha;
- a tromba do elefante;
- a janela da torre da igreja;
- o ovo;
- a voltinha da unha.

75 - Cubra o tracejado:

76 - Ligue com o que se parecem:

77 - Cubra e copie:

Bebê e os animais que vivem na casa.

A barriga do bebê.

O rabo do cachorro.

O gato de Didi.

As pernas do macaco.

Treino auditivo de palavras começando com: a - e - i - o - u.

Treino auditivo de palavras com as sílabas: ba - ca - ga - ma.

Fonte: das autoras.

Em seguida desta lição, a *Cartilha* apresenta as mesmas imagens para o destaque das palavras que estão acompanhadas pela consoante + vogal “a” (BArriga, CAchorro, GAto, MAcaco, FAca). Aprendida as vogais, a consoante + vogal “a”, a intenção agora é a família silábica, ou seja, CA, CE, CI, CO, CU, como demonstra a figura 11.

Figura 11 - Atividade considerando a família silábica

92 - Leia:

 barriga ba	ba - ba - ba ba - ba -
 cachorro ca	ca - ca - ca ca - ca -
 faca fa	fa - fa - fa fa - fa -
 gato ga	ga - ga - ga ga - ga -

93 - Cubra e copie:

94 - Ligue como o modelo:

a	fa
ba	ca
ca	ba
fa	ga
ga	a

— 28 —

Fonte: das autoras.

A partir das décadas de 1970 e 1980, esse método até então considerado inovador se torna obsoleto como consequência das novas ânsias políticas e sociais que tinham como principal objetivo a superação do fracasso escolar na alfabetização das crianças. Na busca pela solução dessa problemática, que notoriamente se tenta desde a década de 1920, o construtivismo, como consequência das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, se apresenta como uma revolução, “[...] demandando, [...] abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (MORTATTI, 2006, p. 10).

Em concordância com esta ideia, Soares (2018) expõe que o construtivismo surge como uma nova fundamentação teórica do processo de alfabetização e da língua escrita. Dessa forma, no construtivismo

[...] o foco é transferido de uma ação determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulos, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que o torna inadmissível um método único e predefinido (SOARES, 2018, p. 22).

O construtivismo expressa a prevalência da aprendizagem sobre o ensino e desloca o foco do professor para o aprendiz, evidenciando que a aprendizagem da língua escrita se dá por meio de uma construção progressiva do princípio alfabético, afirmando, também, que a aprendizagem deveria ocorrer por meio da leitura e contato com materiais reais de leitura e escrita e não com textos artificialmente elaborados – como as cartilhas nos métodos sintéticos e analíticos. Dito isso, a mudança do foco educativo e as críticas apontadas pelos construtivistas atribuíram sentido negativo aos métodos e os tornaram irrelevantes já que eles afetariam, por consequência, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006; SOARES, 2018).

É fato que o construtivismo trouxe mudanças significativas na área de alfabetização, porque possibilitou a explicação da maneira sobre a qual a criança se apropria da língua escrita como um sistema de representação da fala. Em contrapartida, o construtivismo deu ênfase nos processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança e, por isso, os professores acreditaram que o processo de escrita se revelaria de forma natural e assistemática. São essas críticas que, atualmente, tem permeado os ambientes educacionais e como tentativa de resposta ao fracasso escolar se repensa e ressurgem a necessidade da utilização, novamente, do método fônico (sintéticos) como solução para esta problemática (SOARES, 2004).

Contudo, Magda Soares (2004, p. 3) afirma que “[...] não é retornando ao passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos.” Fica claro, portanto, que as novas pesquisas no contexto de alfabetização devem partir para a busca de novos caminhos para a superação dos antigos métodos de alfabetização. Para isso, é preciso considerar que a aquisição da linguagem escrita vem privilegiando apenas uma de várias facetas linguísticas existentes.

Soares (2004) prossegue expondo que, cada uma dessas facetas está respaldada em princípios fonéticos, psicolinguísticos, produções de texto, teorias de

leitura, ou seja, cada faceta exige um método, um percurso de ensino específico que depende de forma direta das motivações, circunstâncias, contextos de aprendizagens que a criança está inserida. Dessa forma, “[...] privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando e ignorando outras, é um equívoco, um *descaminho* no ensino e aprendizagem da língua escrita, [...]” (SOARES, 2004, p, 4).

O caminho a ser seguido, então, é a articulação de conhecimentos e metodologias e seu reflexo nas práticas docentes, integrando as diversas facetas, promovendo a aquisição do sistema de escrita e adquirindo a habilidade de usos da língua escrita nas práticas sociais. À vista disso, deve-se considerar, portanto, que a alfabetização e o letramento são dois processos indissociáveis e simultâneos e que, a partir deles, a criança constrói e elabora seus conhecimentos sobre o sistema alfabético no contexto de e por meio de interações sociais reais, caracterizando, para a autora, uma perspectiva de alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando e este seria o caminho para a superação dos problemas que enfrentamos, até os dias atuais, nesta etapa de escolarização (SOARES, 2004).

3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Diante das inquietações expostas por nós até o momento sobre a alfabetização e o letramento, nos interessou observar como esses conceitos estão presentes atualmente nos livros didáticos para o ensino da leitura e da escrita. Para isso, escolhemos o manual do professor de um livro didático que faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e que é utilizado pelas escolas da rede municipal de ensino.

O PNLD foi criado em 1985, por meio do Decreto de Lei nº91.542, contudo um preâmbulo de preocupação com a utilização desse material já estava em discussão no país com a criação de órgãos como a Comissão do Livro Didático, em 1938, Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, em 1971, e Fundação Nacional do Material Escolar, em 1976. Atualmente, os livros inscritos no Programa são submetidos a análise a avaliação pedagógica, realizada a cada três anos, por pesquisadores e professores das Instituições de Ensino Superior e de redes públicas de ensino, responsáveis por estabelecer critérios e avaliar a qualidade do material

para recomendação ou exclusão desses materiais no Ensino Fundamental (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019).

Compreendemos que os livros didáticos e seu uso no cotidiano escolar sugerem um caminho que pode ser seguido pelo docente para desenvolver as habilidades de escrita e da leitura, entretanto discordamos que as práticas pedagógicas em sala de aula devem ser guiadas unicamente pela utilização desse material. Deste modo, fortalecemos a necessidade da aprendizagem ser alicerçada nas intencionalidades do ensino, no caso, da alfabetização, atribuindo significado de uso real da linguagem, ou seja, letrando.

O livro didático selecionado é da Editora Ática, intitulado Ápis língua portuguesa, escrito por Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, de 2017. Ele é composto por 22 unidades e apresenta 18 gêneros textuais a serem trabalhados ao longo da obra. Cada unidade apresenta as seções de: **assim também aprendo; leitura; interpretação de texto; práticas de oralidade; produção de texto; palavras em jogo; pesquisa; e memórias em jogo.**

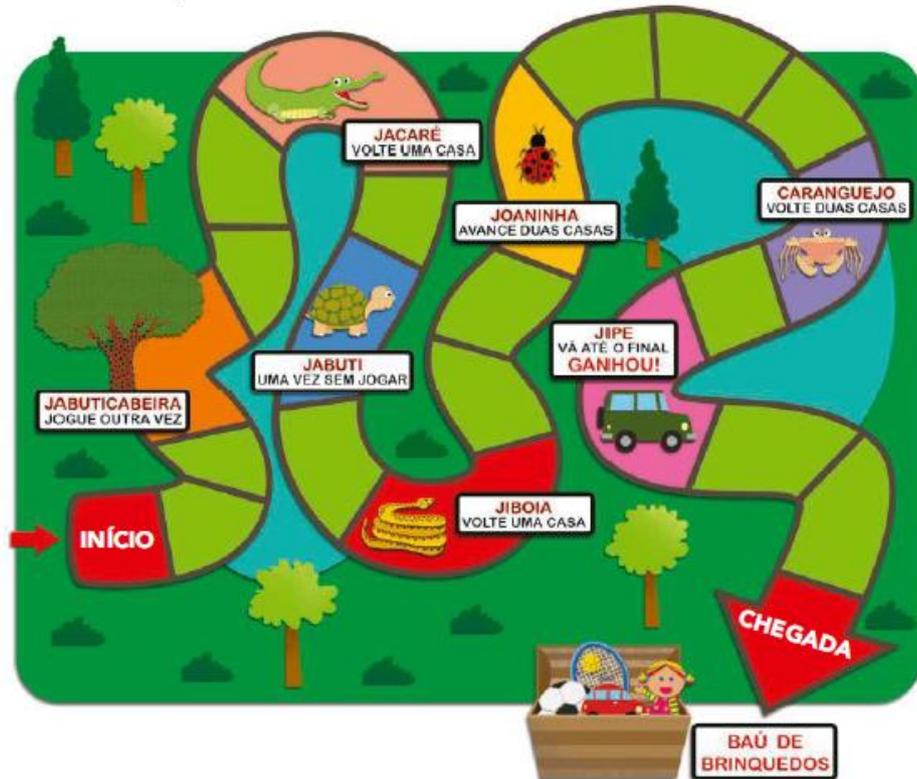
As três primeiras unidades enfatizam o ensino das vogais (A, E, I, O, U) e as outras unidades apresentam cada, uma letra do alfabeto de forma não ordenada, ou seja, não seguem a ordem alfabética (B, C, D, F, G, H). As letras K, W e Y são ensinadas na última unidade. Considerando que todas as unidades são compostas pela mesma estrutura organizacional, exploramos apenas uma unidade do livro, a fim de exemplificar a sequência didática do ensino da escrita e leitura presentes.

Selecionamos a unidade 12, que se refere ao gênero textual “lista”. Esta unidade é elaborada para a aprendizagem da letra J. Na introdução da unidade, apresenta o personagem João que convida os alunos para realizar um jogo, na seção **assim também aprendo**. Em outras unidades, a citar como exemplo a 7, que carrega o gênero textual “texto instrucional” e que está construída para o ensino da letra T, tem a Tatiana como personagem apresentando o início da unidade. Então, os personagens apresentados no início das unidades estão relacionados com a letra a ser aprendida.

O objetivo do jogo é passar por uma trilha até chegar ao baú de brinquedos, mas existem alguns obstáculos como o jacaré, a joaninha, a jabuticabeira e o jabuti que podem influenciar na brincadeira, fazendo o aluno voltar ou avançar um

determinado número de quadradinhos da trilha (Figura 12). Os alunos irão percorrer o caminho por meio do lançamento de um dado que definirá quantas casas avançar.

Figura 12 - Jogo: CHEGAR AO BAÚ DE BRINQUEDOS



Fonte: Livro didático, p.140.

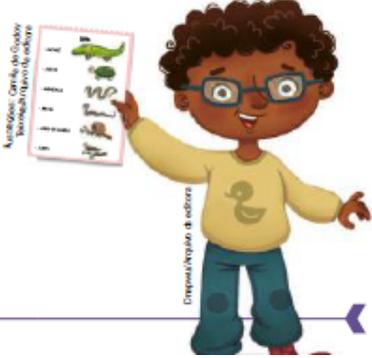
Entendemos que a prática de um jogo em sala de aula é rica em relação às aprendizagens dos alunos, além de trabalhar com a ludicidade, mas entendemos que nesta unidade ele foi usado apenas para introdução da aprendizagem da letra J, já que os obstáculos também iniciam ou contêm a letra J. Observamos que o título do jogo não está evidente, por localizar-se em meio ao enunciado da atividade, o que dificulta a criança identificar e aprender as características essenciais de um texto. As instruções do jogo estão presentes somente na versão do professor, já que a explicação de suas regras será apresentada oralmente por ele. Como, na Unidade 7, o gênero estudado foi texto instrucional, nos fez pensar na possibilidade de integração entre os conteúdos e os gêneros textuais das unidades, com a apresentação de um texto instrucional de linguagem não verbal, para os alunos.

Seguido do jogo, a Figura 13 demonstra o quadro intitulado “para iniciar” e na sequência a seção **leitura** que são responsáveis por introduzir o gênero “lista” proposto por essa unidade. Notamos que o quadro, se refere a um jogo que envolve animais e a partir dele, João, o personagem, fez uma lista com o nome desses animais. A leitura, para Silva (2017), é responsável por atribuir sentido às representações gráficas, dando novos significados e estabelecendo relação entre o que se sabe e o que se deseja saber.

Figura 13 - Para iniciar

PARA INICIAR

JOÃO GOSTA MUITO DO JOGO DA CORRIDA DE ANIMAIS.
 ELE RESOLVEU FAZER UMA LISTA COM NOMES DE ANIMAIS.
 QUAL SERÁ A REGRA QUE **JOÃO** USOU PARA FAZER SUA LISTA?
 LEIA SILENCIOSAMENTE A LISTA DE **JOÃO**.



Fonte: Livro didático, p. 141

Figura 14 - Leitura. Lista de João



Fonte: Livro didático, p. 141

Por se tratar de um manual para o professor, o livro expõe que a lista é um “Texto em que se relacionam pessoas, coisas, seres obedecendo-se a um critério, uma regra: ordem alfabética, numérica, cronológica ou, ainda, alinhando-se por assunto, tema, características dos itens relacionados, etc.” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 141). Este gênero textual, para o livro didático, é empregado para organização de termos e têm como finalidade o registro e a memória em algumas situações específicas como, lista de compras, lista de chamada, lista de tarefas a cumprir e lista de nomes iniciados pela mesma letra.

Esta ideia desenvolvida pelo livro, nos faz refletir sobre o letramento nesta atividade, já que ele está relacionado com as situações de uso real da linguagem. Uma excelente proposta seria o trabalho com a lista de chamada presente no cotidiano escolar e que os alunos respondem todos os dias. Esta proposta estaria mais próxima da realidade e do contexto de vida do que uma lista de animais, que muitas vezes os alunos teriam maior dificuldade de identificar sua função social.

A atividade 3 da seção **interpretação de texto** solicita aos alunos assinalarem a resposta que corresponde à regra utilizada por João para elaboração da lista. A figura 15, retrata essa ideia e apresenta que a regra é a escrita de animais que começam com a letra J.

Figura 15 - Atividade 3

3 ASSINALE A RESPOSTA.
A REGRA ESCOLHIDA POR **JOÃO** PARA SUA LISTA FOI:

NOMES DE ANIMAIS QUE VOAM. 

NOMES DE ANIMAIS QUE COMEÇAM COM A LETRA **J**. 

NOMES DE ANIMAIS QUE TÊM MUITAS LETRAS. 

Ilustração de Cecília Ruediger
Arquivo de Imagens

Fonte: Livro didático, p. 142.

Porém, para além de animais que começam com a letra J, percebemos que a lista ordenou os animais, talvez coincidentemente, de acordo com a característica comum em relação à classe dos animais, já que os 4 primeiros (jacaré, jabuti, jararaca e jiboia) são répteis e os outros dois (joão-de-barro e juriti) são aves. Salientamos que este momento seria uma excelente oportunidade para trabalhar com a interdisciplinaridade, que envolveria a exposição de outras informações sobre os animais que permitam fazer essa relação com a classificação em relação às classes deles.

Outra atividade proposta pela seção **interpretação de texto** carrega os mesmos verbos usados na *Cartilha Caminho Suave*: pinte, copie e escreva e estão relacionadas com a reprodução da escrita do que com a preocupação de atribuir um sentido para o texto, uma vez que este gênero, “lista”, possui suas limitações de interpretação impostas pelo próprio gênero, por isso as atividades propostas estarão mais voltadas para a possibilidade da aquisição da escrita, isto é, de elementos da alfabetização a partir da leitura de palavras e identificação da letra inicial, da sílaba inicial e da rima. Entendemos que trata-se, portanto, de uma interpretação que evidencia uma característica de organização deste gênero.

A seção **prática de oralidade** sugere que os alunos façam uma pesquisa sobre curiosidades relacionadas a algum animal mencionado anteriormente na lista de João. Como carrega o nome dessa seção, esta atividade é destinada a um momento de interação e compartilhamento de informações entre os discentes (Figura 16).

Figura 16 - Atividade de prática de oralidade

EXPOSIÇÃO ORAL

CURIOSIDADES

-  **JOÃO** COLOCOU EM SUA LISTA ANIMAIS BEM DIFERENTES. VOCÊ SABE ALGUMA CURIOSIDADE SOBRE ALGUM DELES? ESCOLHA 1 ANIMAL E PROCURE INFORMAÇÕES SOBRE ELE. NA SUA VEZ, APRESENTE O ANIMAL ESCOLHIDO COM A CURIOSIDADE QUE VOCÊ SABE OU PESQUISOU SOBRE ELE. OUÇA AS ESCOLHAS DOS COLEGAS E COMPARE-AS COM A SUA.

Fonte: Livro didático, p. 143.

Outra seção, na qual a alfabetização e o letramento podem estar presentes, é a **produção de texto**, em que foi proposta a elaboração de uma lista de alimentos que contenham a letra J na sílaba inicial, no meio ou na última sílaba (Figura 17). Aqui se restringe ao uso da letra J, pois é foco de ensino de alfabetização nesta unidade, mas a presença de listas faz parte do cotidiano das crianças como por exemplo na listagem de brinquedos, brincadeiras, filmes favoritos, e, neste caso, a lista de mercado, que pode ser estratégia familiar para a ida ao supermercado.

Figura 17 - Atividade de produção textual

EM DUPLA. VOCÊS VÃO ESCREVER UMA LISTA QUE TEM COMO REGRA:
NOMES DE ALIMENTOS COM J. A LETRA **J** PODE APARECER NA SÍLABA
 INICIAL DA PALAVRA, NO MEIO OU NA SÍLABA FINAL.

ESCRITA

COMPLETEM A LISTA COM NOMES DE ALIMENTOS QUE PODEM SER
 COMPRADOS NA FEIRA.

AS IMAGENS NÃO ESTÃO REPRESENTADAS EM PROPORÇÃO...

The image shows a worksheet titled "LISTA DE ALIMENTOS" (List of Foods). It has a yellow background and horizontal lines for writing. The first two items are "CAJU" and "JACA", each with a small image of the fruit. The list is on a yellow background with horizontal lines for writing.

Fonte: Livro didático, p. 143.

A seção **palavras em jogo** apresenta atividades conexas à apropriação da técnica de escrita, ou seja, propõe atividades de separação de sílabas, de traçar a letra correspondente e, também, apresenta a letra em diferentes escritas, como demonstra a figura 18. Deste modo, compreendemos que essas atividades estão conectadas com os elementos próprios da alfabetização e reforçam a concepção de entendimento das letras como representação dos sons da fala, como demonstra a atividade de separação de sílabas (ou pedacinhos) de palavras aprendidas ao longo da unidade. Esses pedacinhos também representam as pequenas unidades sonoras da fala que, por sua vez, também podem ser representadas por traços visuais específicos, neste caso, as letras (SOARES, 2020).

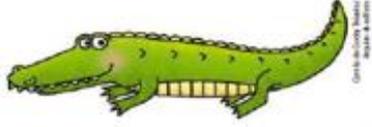
A atividade de traçado também é elemento fundamental na aprendizagem da língua escrita, pois a alfabetização também está relacionada com as convenções impostas para que se aproprie dessa tecnologia e para que por meio dessas convenções e regras, os alunos possam ser inseridos no mundo letrado, usando a escrita em práticas sociais que envolvem essa linguagem.

Figura 18 - Atividades da seção palavras em jogo

A) EM QUANTOS PEDAÇOS OU SÍLABAS ESSAS PALAVRAS SÃO FALADAS? *Jacaré: três pedaços; João: dois pedaços.*

B) COLOQUE UMA SÍLABA EM CADA .

DICA: A QUANTIDADE DE QUADROS É MAIOR QUE A QUANTIDADE DE SÍLABAS.

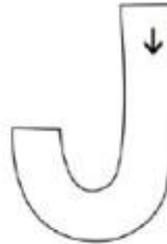



JO	ÃO		
----	----	--	--

JA	CA	RÉ	
----	----	----	--

3 LEIA E TRACE NO .

PARA A LETRA **J**
UM RISCO DESCE CONTENTE,
FAZ UMA CURVA
E PARA DE REPENTE.



O aluno deverá
tentar traçar a
letra sozinho
neste espaço.

4 CIRCULE A LETRA **J** NAS PALAVRAS.

JEITOS

janela

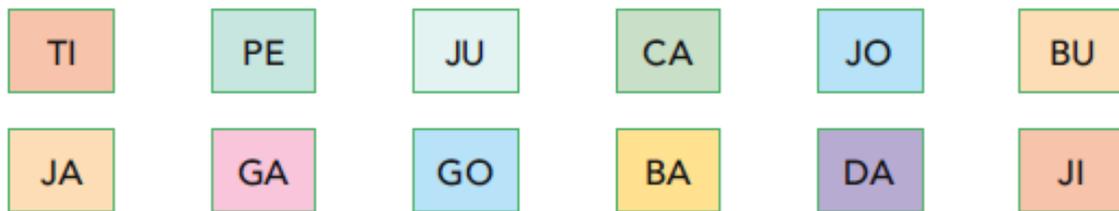
Jabuticaba

JACARÉ

Fonte: Livro didático, p. 144 e 145

Ainda nessa seção, outra atividade nos chamou a atenção: a atividade do silabário (Figura 19). Nessa atividade é proposta a criação de palavras, em duplas, utilizando cartões com sílabas destacadas do final do livro do estudante. Vence a dupla que conseguir construir o maior número de palavras. Julgamos essa atividade interessante ao passo que permite a percepção de que uma mesma sílaba pode pertencer a várias palavras e pode aparecer como sílaba inicial, no meio ou no final de uma palavra. Assim, ampliam-se as possibilidades de escritas de palavras que utilizam as mesmas sílabas, mas quando as posições são trocadas, alteram o significado, como em cajá e jaca.

Figura 19 - Em dupla - silabário em jogo
SEPREM ESTAS SÍLABAS DO SILABÁRIO.



Fonte: Livro didático, p. 146

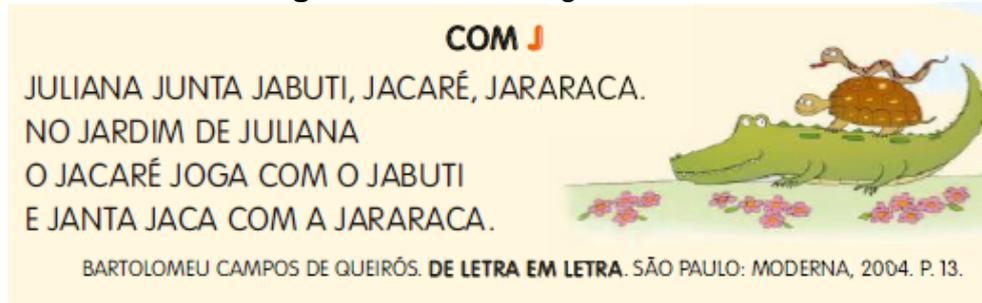
Antes da penúltima seção da unidade, o livro anuncia um momento de entender como as letras das unidades surgiram, ou seja, nesta unidade os alunos irão entender como a letra J surgiu. Esse momento se demonstra relevante, pois a partir dele as crianças, em processo de alfabetização, podem compreender que a escrita surgiu como necessidade das transformações sociais, ou seja, ela é historicamente criada e desenvolvida por um sujeito histórico, além de funcionar como mediadora das ações desenvolvidas pelo homem na sociedade (SOARES, 2020; SILVA, 2017).

Na seção **pesquisa** observamos atividade que propõe a pesquisa, em jornais e revistas, de palavras com a letra da unidade, no caso, o J. Na sequência, em conjunto, devem elaborar uma lista com essas palavras e ler as palavras. Uma ideia a ser pensada é a criação e exposição de um varal de alfabeto em cartolinas, onde as crianças podem escrever algumas palavras que tenham visto durante a unidade com os diversos tipos de letras (imprensa maiúscula e minúscula), acompanhadas de imagens, recortes e desenhos do que representam, para que transforme em um recurso de apoio durante a fase de alfabetização.

A seção **memórias em jogo** apresenta propostas de atividades com foco na memorização de um trava-língua que carrega a letra J (Figura 20). O uso de trava-língua permite a reflexão de que a composição das sílabas representa um som. De acordo com Soares (2020), essa estratégia possibilita o desenvolvimento da consciência fonológica⁶.

⁶ A consciência fonológica está relacionada com a capacidade de segmentar a cadeia sonora (palavra) e retratar os segmentos sonoros que se diferenciam por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, a letra, os fonemas (SOARES, 2020).

Figura 20 - Trava-lingua “Com J”



Fonte: Livro didático, p. 147

Diante dessas exposições, evidenciamos que a aquisição do sistema de escrita alfabético não é consequência unicamente de um método, mas de um conjunto de práticas pedagógicas, realizadas com intencionalidade e que integram os diversos gêneros textuais presentes na sociedade. Considerando a alfabetização e o letramento como indissociáveis, o desafio do docente alfabetizador, portanto, é oportunizar o letrar alfabetizando ou alfabetizar letrando sem desconsiderar a especificidade de cada processo, promovendo a aprendizagem da linguagem escrita e a sua compreensão nas diferentes situações de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de alfabetização e de letramento são objetos de estudos e reflexões em âmbitos diversos, entre eles, no âmbito das políticas públicas, da história, dos métodos, da psicologia, dos procedimentos e materiais de ensino utilizados, entre outros aspectos. No presente trabalho, nosso olhar voltou-se para os encaminhamentos didático-metodológicos presentes no livro didático, por essa razão definimos nosso objetivo de pesquisa: analisar a presença da concepção de alfabetização e letramento nas orientações didático-metodológicas contidas no livro didático para o 1º ano do ensino fundamental.

A fim de alcançarmos nosso objetivo, traçamos as etapas da pesquisa, partindo da compreensão, no campo da psicologia, da influência da apropriação da leitura e da escrita no desenvolvimento do sujeito. Como vimos, a apropriação desse instrumento simbólico transforma, qualitativamente, as capacidades cognitivas de linguagem e de pensamento.

Na sequência, ao conhecermos diferentes propostas de ensino de leitura e de escrita, ao longo da história do Brasil, refletidas em materiais didáticos, pudemos observar a materialidade das concepções de alfabetização, neles presentes. Conforme a visão do ensino da leitura e da escrita se alteravam, mudanças ocorriam nos materiais didáticos utilizados em sala de aula.

A partir dos estudos realizados sobre a temática, nos propusemos a analisar, em atividades de leitura e de escrita do livro didático para o 1º ano, os limites e possibilidades da alfabetização e do letramento nas orientações didático-metodológicas contidas no livro didático para o 1º ano do ensino fundamental. As análises nos indicaram que, favorecer uma única via ou método, desvalorizando e desprezando outras, é um equívoco, como temos observado a partir da retomada da alfabetização brasileira.

O caminho, como aponta Soares (2004, p. 4), é a articulação e integração de conhecimentos que se traduzam em uma prática pedagógica que

[...] articule a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de *alfabetização*, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de *letramento*.

Diante das questões expostas por nós até aqui, questionamo-nos, então, por que ainda vivenciamos o fracasso escolar? Por que ainda temos alunos que terminam a primeira etapa do Ensino Fundamental sem a devida apropriação do sistema de escrita alfabético? Por que esses alunos não possuem a habilidade de uso funcional da escrita? Essas questões nos fazem entender que ainda há muito o que fazer e o que melhorar nas propostas pedagógicas, pois compreendemos que o fracasso escolar não está vinculado somente às questões didáticas, mas também às questões políticas, sociais e culturais e, neste sentido, os livros didáticos, foco de inquietamento neste trabalho, representam um espelho das propostas curriculares.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa Nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr./jun. 2019.

CERENZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **A educação escolar e a Teoria Histórico-Cultural**. In: EDUCERE: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 12. Ed. Curitiba, p. 1251-1264.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. **Revista Cad. Cedes**. Campinas, v.33, n.89, p. 125-140, jan./abr. 2013.

MAGNANI, Maria do Rosário Longo Mortatti. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. **Cad. Est.Ling.**, Campinas, nº31, p. 145-168, jul./dez. 1996. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636997/4719>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

MONARCH, Carlos. “Testes ABC”: origem e desenvolvimento. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**. São Paulo, v. XXVIII, nº 1, p. 7-17, , jan./jun. 2008. ISSN 1415-711X. Disponível em:<<https://www.redalyc.org/pdf/946/94600102.pdf>> Acesso em: 29 mar. 2022.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil** (conferência de abertura - Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB). In: Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB, 2006, Brasília-DF. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006. v. 1. p. 1-14.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. Alfabetização pela imagem: uma análise icnográfica da cartilha *Caminho Suave* e do material de apoio. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**. Vitória/ES, v. 19, nº 41, p. 53-79, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/11322/7889>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 47-65.

SANTOS, Luana Grazielle dos. Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo (1855-1904). In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; et. al. (orgs.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

SILVA, Joângela Sousa da. Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita: reflexão a partir da teoria da aprendizagem de Vygotsky. **InterEspaço – Revista de Geografia e Interdisciplinariedade**. Grajaú, v.3, n. 11, p. 168-186, dez. 2017.

SOARES, Magda. Alfabetização: o método em questão. In: SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 15-53.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1.ed. 1 reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOARES, Magdas. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio. Porto Alegre. n. 29, fev. 2004.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **Relações professor e livro didático de alfabetização**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis língua portuguesa, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais /**. -- 3. ed. -- São Paulo : Ática, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – Tomo III**. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.