

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

SHENIA D'ARC VENTURIM CORNÉLIO

**PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO**

VITÓRIA
2015

SHENIA D'ARC VENTURIM CORNÉLIO

**PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NOS
LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo.

VITÓRIA
2015

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

C814p Cornélio, Shenia D'Arc Venturim, 1965-
Perspectivas do letramento : mudanças e permanências nos
livros didáticos de alfabetização / Shenia D'Arc Venturim
Cornélio. – 2015.
266 f. : il.

Orientador: Cláudia Maria Mendes Gontijo.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). 2.
Alfabetização. 3. Letramento. 4. Livros didáticos. I. Gontijo,
Cláudia Maria Mendes, 1962-. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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

SHENIA D'ARC VENTURIM CORNÉLIO

PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO

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

Aprovada em 29 de abril de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Juçara Luzia Leite
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Norma Sandra de Almeida Ferreira
Universidade Estadual de Campinas

Professora Doutora Dilza Côco
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Ao meu amado filho, Kauan, que, em sua pouca idade, soube compreender a necessidade de minha ausência, silenciando as muitas vozes de seu dizer durante a escrituração deste estudo. Sua compreensão, parceria e presença serviram de força, incentivo e desafio para a conclusão desta pesquisa.

A você dedico este trabalho, pois, no momento inicial deste percurso em minha vida, você também iniciava uma nova fase na sua vida – seu processo de apropriação da linguagem escrita.

Nas poucas vezes em que me interrompia, desviava a minha atenção, manifestando o desejo de que eu o ouvisse. Em um desses momentos disse: Mamãe, sabe o que aprendi hoje? (4-5-2012, 11h50min), a letra D. Ela é assim... faz um pauzinho... e uma barriguinha... [mostrava com as mãozinhas o desenho da letra]. Você sabia que a letra D é do dinossauro... e também do dedo, do Daniel, do doido, da Daniela? Agora eu já sei quatro letras: o A, B, C e o D. Depois vou aprender o E, F, G, H [e relatou todas as letras do alfabeto até Z].

Em outra interrupção, no dia 15-5-2012, às 22h40min, mostrou-me algo que escreveu. Mãe, aqui está escrito: 'Mãe, pode deixar o filho abrir a janela, mas de dia! De noite não pode!' [o registro apresentava traços que imitavam a escrita cursiva]. Nesse aqui [mostra outro praticamente idêntico ao primeiro] escrevi: 'as mães são todas iguais, mas a minha é especial!'.

Na história de nossas vidas, o especial é você, meu filho, pois soube compreender a grandeza e a importância de cada momento deste estudo em minha vida. Sua existência, representa para mim a maior felicidade!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Pai Celestial, porque, nos momentos de alegria, dificuldade, angústia e desespero, pude conversar, chorar e buscar amparo.

À minha mãe, exemplo de vida! E que exemplo! Professora, que me ensinou a importância da persistência na concretização dos sonhos. Mulher guerreira que sempre esteve ao meu lado mostrando, desde o início de minha vida escolar, a importância da escolarização. Muitos foram os deslocamentos de sua cidade (Conceição do Castelo/ES) a Vitória/ES para estar ao meu lado, compreendendo de maneira singular a importância desta pesquisa. Muitas também foram as ligações para saber como eu estava. Como ia a escrituração. A saudade era intensa, mas compreendeu o silêncio da ausência. A você, mãe, minha eterna gratidão! Seu apoio foi imprescindível.

Ao meu pai (*in memoriam*). Jamais esquecerei sua bela lição de vida. Apesar da sua pouca cultura escolar, deixou-nos o legado de que o estudo é a mola propulsora da vida!

Ao meu irmão, Anderson, meu agradecimento pelo apoio incondicional de estar sempre ao meu lado, em circunstâncias que não foram fáceis. Obrigada por proporcionar a meu filho os muitos passeios nos inúmeros momentos em que eu estava em elaboração deste estudo. Vários foram os sábados que pude me dedicar com tranquilidade a esta pesquisa, pois sabia que meu filho estava em “*porto seguro*”.

A minha irmã, Shemary, que, mesmo ausente de Vitória/ES, marcava presença carinhosa nos finais de semana, trazendo a alegria e o companheirismo de sempre. Obrigada pela compreensão em não cobrar nossa presença ao seu lado, nos muitos momentos em que poderíamos estar com você. Sei o quanto fizemos falta! Agradeço o afeto que tem por nós.

A minha sobrinha Ana Júlia que, desde o início de sua escolarização, sempre me desafiou à busca incessante de compreender as muitas práticas pedagógicas do ensinar a ler e a escrever.

A Tia Marina, que acompanhou os passos de minha vida escolar desde as séries iniciais de minha escolarização, quando tive a felicidade de tê-la como professora.

À minha querida orientadora e amiga, Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo, o meu eterno agradecimento. Com você aprendi a compreender o verdadeiro sentido da alfabetização. Com você aprendi a ser professora pesquisadora. Com você aprendi que a escrita passa por muitos olhares e, a cada olhar, produzimos outros sentidos. Com você aprendi a sonhar e a lutar por um ensino público de qualidade. Com você aprendi tantas e tantas coisas, que não há espaços para os registros. Mas, o que torna você esta pessoa especial e humana é a dedicação que imprime a tudo que se propõe a fazer. Obrigada por permitir que este sonho se tornasse realidade!

Às professoras Cleonara, Juçara, Norma e Dilza meu agradecimento pela participação e contribuição para os contornos desta pesquisa.

Aos amigos e amigas da minha linha de pesquisa, Educação e Linguagens do PPGE/Ufes: Janaína, Dânia, Fabrícia, Dulcinea, Ednalva, Dilza, Luiz, Vanildo, Margareth e Ana Paula pelos nossos encontros nas terças-feiras, quando partilhávamos interesses e trocas em comuns. Nesses encontros, nossas amizades foram tecidas, entrelaçadas e jamais esquecidas.

À Dânia e a Fabrícia um carinho especial pelas trocas, parcerias e sugestões no decorrer deste estudo.

A minha querida amiga Janaína que, com sua doce atenção, sempre esteve disposta a ajudar nos diferentes desafios que tive durante a escrituração desta pesquisa. O meu muito obrigada pela sua presença, compreensão e amizade!

A minha professora do 1º Grau, Doracy Maria Pizzol D'Avila, e ao professor do 2º Grau Ademir José Uliana, que, com suas aulas criativas e críticas, me estimularam ver o mundo de maneira diferenciada.

Aos meus queridos alunos da Rede Doctum de Ensino, curso de Pedagogia, que trilharam comigo muitos desafios. Obrigada pelas inúmeras contribuições, palavras de apoio, carinho e a atenção de cada um.

Aos professores amigos da Rede Doctum de Ensino meu agradecimento pelos diálogos e pelas muitas vezes que me fizeram sorrir.

Aos amigos da Escola São Bernardo que proporcionaram um caminhar diferente em minha vida profissional.

Ao amigo Fábio Dias, pela contribuição em dar às imagens deste texto a qualidade necessária.

Às orientadoras de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). As trocas de conhecimentos em nossas formações foram significativas para esta escrituração.

À Prefeitura Municipal de Vitória/Secretaria de Educação, por me conceder a oportunidade de trilhar esta pesquisa com licença para estudos.

A Alina meu agradecimento pela leitura sempre dedicada que se dispôs nesta pesquisa.

RESUMO

Esta tese de doutoramento integra um conjunto de produções acadêmicas desenvolvidas no campo da linguagem, numa abordagem enunciativo-discursiva, pela linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata de um estudo documental, pautado pela perspectiva dialógica, que tem por objetivo *compreender mudanças e/ou permanências nas propostas dos livros didáticos de alfabetização com a adoção da perspectiva do letramento como norteadora das políticas de alfabetização em nível federal*. Fundamenta-se na abordagem bakhtiniana de linguagem, particularmente na noção de enunciado discutida por Bakhtin, postulando que os enunciados são elos reais na cadeia da comunicação que são determinados pelos diferentes campos das atividades humanas. Realiza estudo dos PNLDs 2007 e 2010, análise dos editais, dos *Guias de livros didáticos*, das obras mais e menos distribuídas pelo Ministério da Educação e dos *Manuais dos professores* dos respectivos programas. As análises permitiram a identificação de mudanças no livro didático menos distribuído do método silábico e no mais distribuído do método analítico. Ambos os livros partem de textos para a realização de um trabalho com as relações sons e letras e letras sons e para o ensino de conhecimentos sobre o sistema de escrita, havendo diferenças no modo como organizam o ensino, de forma sistemática e assistemática. Outro aspecto observado é a busca de conciliação de princípios teóricos distintos para a organização das propostas de alfabetização.

Palavras-chave: Livros didáticos de alfabetização. Programa Nacional do Livro Didático – PNLDs 2007 e 2010. Enunciação. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

This doctoral thesis integrates a set of academic productions developed in the field of language, focused on an enunciative-discursive approach, in Education and Languages research line, of the Post Graduate Program in Education of the Federal University of Espirito Santo. Is a documentary study, guided by the dialogic perspective that aims to understand changes and / or stays in the proposals for teaching literacy books with the adoption of literacy perspective as the guiding literacy policies at the federal government. It is based on Bakhtin's language approach, particularly based on the notion of statement discussed by this author, arguing that the statements are the real links in the communication chain that are determined by the different fields of human activities. It performs the study of PNLDs 2007 and 2010, analysis of the notices, the textbook guides about the more and the less distributed books by the Ministry of Education and the teachers' manuals of these programs. The analyzes allowed the identification of changes in use as the less distributed textbook using the syllabic method and the more distributed book using the analytical method. Both books start from texts to perform a school work with the sound relations and letters and sounds and letters for teaching knowledge of the writing system, with differences in the way they organize teaching in a systematic and unsystematic way. Another noticeable aspect is the search for reconciliation of different theoretical principles of literacy proposals.

Keywords: Teaching literacy books. National Textbook Program – PNLDs 2007 and 2010. Enunciation. Literacy. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Capa do livro <i>Porta aberta: alfabetização</i> (PNLD 2007)	89
Figura 2 –	Capa do livro <i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano</i> (PNLD 2010).....	90
Figura 3 –	Contracapa do livro <i>Porta aberta: alfabetização</i> (PNLD 2007)....	94
Figura 4 –	Contracapa do livro <i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano</i> (PNLD 2010).....	95
Figura 5 –	Sumário do livro <i>Porta aberta: alfabetização</i> (PNLD 2007).....	97
Figura 6 –	Sumário do livro <i>Porta aberta: alfabetização – PNLD 2007</i> (continuação).....	98
Figura 7 –	Sumário do livro <i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano</i> (PNLD 2010).....	99
Figura 8 –	Sumário do livro <i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano – PNLD 2010</i> (continuação).....	100
Figura 9 –	Sumário do livro <i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano – PNLD 2010</i> (continuação).....	101
Figura 10 –	Capa do livro <i>Língua e linguagem: alfabetização</i> (PNLD 2007)..	114
Figura 11 –	Capa do livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística – 1º ano</i> (PNLD 2010).....	115
Figura 12 –	Contracapa do livro <i>Língua e linguagem: alfabetização</i> (PNLD 2007).....	117
Figura 13 –	Contracapa do livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística – 1º ano</i> (PNLD 2010).....	118

Figura 14 – Recorte do sumário unidade temática <i>O mundo das imagens e das palavras</i> do livro <i>Língua e linguagem: alfabetização</i> (PNLD 2007).....	119
Figura 15 – Recorte do sumário unidade temática <i>O mundo das imagens e das palavras</i> do livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010).....	120
Figura 16 – Sumário do livro <i>Língua e linguagem: alfabetização</i> (PNLD 2007).....	121
Figura 17 – Sumário do livro <i>Língua e linguagem: alfabetização</i> – PNLD 2007 (continuação).....	122
Figura 18 – Sumário do livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística – 1º ano</i> (PNLD 2010).....	123
Figura 19 – Sumário do livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística – 1º ano</i> – PNLD 2010 (continuação)...	124
Figura 20 – Livro <i>Porta aberta: alfabetização</i> (PNLD 2007), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	177
Figura 21 – Livro <i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	178
Figura 22 – Livro <i>Porta aberta: alfabetização</i> (PNLD 2007), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	182
Figura 23 – Livro <i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	183
Figura 24 – Livro <i>Porta aberta: alfabetização</i> (PNLD 2007), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	184
Figura 25 – Livro <i>Porta aberta: alfabetização</i> (PNLD 2007), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	185

Figura 26 –	Livro <i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística</i> – (PNLD 2010), – extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	186
Figura 27 –	Livro <i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	187
Figura 28 –	Livro <i>Porta aberta: alfabetização</i> (PNLD 2007), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	188
Figura 29 –	Livro <i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	188
Figura 30 –	Livro <i>Porta aberta: alfabetização</i> (PNLD 2007), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	190
Figura 31 –	Livro <i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	191
Figura 32 –	Livro <i>Porta aberta: alfabetização</i> (PNLD 2007), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	191
Figura 33 –	Livro <i>Porta aberta: alfabetização</i> (PNLD 2007), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	193
Figura 34 –	Livro <i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	194
Figura 35 –	Livro <i>Porta aberta: alfabetização</i> (PNLD 2007), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	195
Figura 36 –	Livro <i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato do texto <i>Quem cochicha... (tatu)</i>	197
Figura 37 –	Livro <i>Língua e linguagem: alfabetização</i> (PNLD 2007), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	204
Figura 38 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i>	

	(PNLD 2007), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	205
Figura 39 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2007), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	206
Figura 40 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	210
Figura 41 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	211
Figura 42 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	213
Figura 43 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	215
Figura 44 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	216
Figura 45 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	218
Figura 46 –	Livro <i>Língua e linguagem: alfabetização</i> (PNLD 2007), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	219
Figura 47 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	220
Figura 48 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	225
Figura 49 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	228
Figura 50 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	230

Figura 51 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	232
Figura 52 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	233
Figura 53 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	235
Figura 54 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	236
Figura 55 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	237
Figura 56 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	239
Figura 57 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	241
Figura 58 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	242
Figura 59 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	244
Figura 60 –	Livro <i>Língua e linguagem: alfabetização</i> (PNLD 2007), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	245
Figura 61 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	246
Figura 62 –	Livro <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 <i>Mundo Animal</i>	250

LISTA DE SIGLA

AIF – Asociación Internacional de Fomento
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRF – Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
BM – Banco Mundial
CE – Comissão de Educação
Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
Censa – Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora
Ciadi – Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
Eeba – Encontro de Estudos Bakhtinianos: vida, cultura, alteridade
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EUA – Estados Unidos da América
Fae – Fundação de Assistência ao Estudante
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC – Corporación Financiera Internacional
ISBN – International Standard Book Number
LD – Livro Didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
Miga – Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones
Nepales – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização Não Governamental
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PMBCS – Província Marista do Brasil Centro-Sul


PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE – Programa Nacional Biblioteca Escolar
PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos.
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLD EJA – Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
Profa – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Rcnei – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEB – Secretaria de Educação Básica
Seme – Secretaria Municipal de Educação de Vitória
Siscort – Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica
Tamar – Programa Nacional de Conservação de Tartarugas Marinhas
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	NOSSAS ENUNCIÇÕES PRIMEIRAS.....	18
2	MOVIMENTOS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PNLD NO BRASIL.....	29
3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	54
4	NOSSA ESCOLHA METODOLÓGICA E A MATERIALIDADE DOS IMPRESSOS.....	74
4.1	CORPUS DA PESQUISA.....	77
4.2	LIVRO DIDÁTICO MAIS DISTRIBUÍDO: PNLDs 2007 E 2010.....	80
4.2.1	Porta aberta: PNLD 2007 e 2010	80
4.3	LIVRO DIDÁTICO MENOS DISTRIBUÍDO: PNLDs 2007 E 2010.....	102
4.3.1	Língua e linguagem: PNLD 2007 e 2010	103
5	PERSPECTIVA DO LETRAMENTO NOS PNLDs 2007 e 2010.....	129
5.1	“PRIMEIRA VOZ”: OS EDITAIS DE CONVOCAÇÃO (2007 e 2010).....	130
5.2	“SEGUNDA VOZ”: OS SUMÁRIOS DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	142
5.2.1	Sumário do livro didático mais distribuído pelo Ministério da Educação: Porta aberta	142
5.2.2	Sumário do livro didático menos distribuído pelo Ministério da Educação: Língua e linguagem	148
5.3	“TERCEIRA VOZ”: AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS OBRAS.....	159
5.3.1	Proposta pedagógica do livro didático mais distribuído pelo Ministério da Educação: Porta aberta	160
5.3.2	Proposta pedagógica do livro didático menos distribuído pelo Ministério da Educação: Língua e linguagem	201
6	NOSSAS ENUNCIÇÕES FINAIS E PROVISÓRIAS.....	252

REFERÊNCIAS.....	256
APÊNDICES.....	263
APÊNDICE A – Escolhas dos livros didáticos PNLD 2007 no Brasil...	264
APÊNDICE B – Escolhas dos livros didáticos PNLD 2010 no Brasil...	266

1 NOSSAS ENUNCIÇÕES PRIMEIRAS

 Este texto tem como propósito compreender mudanças e/ou permanências nos livros didáticos de alfabetização com a adoção da perspectiva do letramento como orientadora das políticas públicas nacionais de alfabetização. Com essa finalidade, tomarei para análise livros da primeira série (2007) e primeiro ano (2010) do ensino fundamental dos Programas Nacional do Livro Didático (PNLDs) 2010 e 2007 mais e menos distribuídos pelo Ministério da Educação para as escolas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, entendo¹ por mudanças e permanências o sentido defendido por Graff (1995), em que a história da alfabetização, dos indivíduos, sociedades ou Estados é tipicamente concebida por meio de suas bases epistemológicas e evolucionárias, acreditando assim, que o crescimento e o progresso estão inseparavelmente ligados à contemporaneidade. Dessa forma, reconheço que as mudanças e permanências são processuais e não dicotômicas, por meio de práticas que permanecem e se modificam no curso do tempo e da ação dos seres humanos.

O interesse pelo estudo dos livros didáticos tem vinculações com a minha vida profissional e acadêmica. No primeiro caso, a motivação advém de experiências diretas na docência em classes de alfabetização, desde o ano de 1991, no sistema público municipal de Vitória/ES e, no ensino superior, desde o ano de 2001, no curso de graduação em Pedagogia, ministrando as disciplinas: Alfabetização, Teoria e Prática; Educação e Linguagem; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Nesse percurso profissional, lidei com os desafios de ser e estar professora alfabetizadora. As leituras, ao longo dessa trajetória, levaram-me a questionar como são efetuadas as escolhas dos livros didáticos nas escolas de ensino fundamental e, também, a refletir sobre os seus usos pelos professores.

¹ Esclareço que utilizarei, na introdução deste estudo, a linguagem na primeira pessoa do singular. Contudo, considerando a perspectiva teórica que defendo, passarei a utilizar, em capítulos seguintes, a primeira pessoa do plural.

Momentos de escolha do livro didático! Como professora das séries iniciais, sempre busquei questionar a escolha do livro didático nas escolas. Nunca compreendi a ausência dos movimentos interlocutivos mais aprofundados nos períodos de seleção das obras. Acreditava que o corre-corre da escola e a carência de tempo para o planejamento talvez pudessem explicar o silenciamento dos docentes. Na verdade, nunca tive “tempo” para me envolver nessa tarefa.

Apesar disso, o incômodo sempre foi intenso no momento das escolhas e aumentava na chegada dos livros didáticos às escolas em que trabalhava, provocando inquietações do tipo: como proporcionar um trabalho de qualidade, se não nos identificamos com os livros didáticos escolhidos? (nessa época não compreendia que, mesmo sem identificação, poderia ressignificar as propostas estabelecidas pelos autores desses documentos).

Ser professora! Como iniciei a carreira de professora alfabetizadora na década de 1990, as práticas pedagógicas, assim como o campo teórico estavam sofrendo modificações em decorrência da divulgação, no meio educacional dos estudos, da psicogênese da língua escrita elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Busquei, nesse momento, conhecer os movimentos dialógicos da academia que, na década de 1990, tencionavam consolidar esses pressupostos teóricos e, dessa forma, concentravam-se na reflexão e contestação de práticas já efetivadas com o uso dos métodos de alfabetização sintéticos e analíticos. Nunca cheguei a alfabetizar utilizando métodos previamente formatados! Sorte? Acredito que possivelmente sim.

Iniciei minha vida profissional em um momento em que o País buscava a construção de novos ideais políticos e educacionais devido ao fim do período ditatorial militar. Talvez, isso justifique as mudanças que ocorreram no campo da alfabetização e, principalmente, o questionamento dos antigos métodos. O fato é que cheguei à escola de ensino fundamental acreditando que, por meio dos estudos da psicogênese da língua escrita, resolveria todos os problemas de aprendizagem das crianças de classes sociais pouco favorecidas, uma vez que esses conhecimentos eram apropriados por meio da graduação do Curso de Pedagogia na década de 1980.

Foi, nesse cenário, que iniciei, em 1991, minha primeira atuação como professora alfabetizadora em uma turma de pré (crianças com 6 anos de idade), educação infantil (na época Unidade Pré-Escolar). Não compreendia muito bem o que fazer, mas possuía ideias e uma prática a construir. Tinha clareza de que, nessa faixa etária, não poderia utilizar cartilhas de alfabetização com as crianças. Por outro lado, o construtivismo de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, conforme conhecido na época, conduzia à espera de que a aprendizagem fosse construída pelas crianças individualmente, pois elas eram consideradas sujeitos ativos da aprendizagem e as mediações deveriam ocorrer em função das suas buscas.

O estranhamento era grande, mas a certeza de que tínhamos uma teoria assegurava a permanência das práticas. Paralelamente a esse processo de experiência profissional, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme) oferecia aos professores formações (na época denominadas reciclagem) fundamentadas em relatos de experiência entre pares de professores que proporcionavam conhecer possibilidades de trabalho para nossas turmas. Mas a pergunta era frequente: o que farei hoje? Por onde irei iniciar? Livros de caráter científico e pedagógico eram lançados pelas editoras na tentativa de dizer aos professores como fazer. Coleções apareciam na escola, todas com a identificação “*segue a proposta construtivista*”. Esses materiais eram adquiridos na expectativa de encontrar caminhos para nosso fazer na sala de aula.

Em minha prática pedagógica, muitas eram as aulas de campo realizadas com as crianças – pois a ênfase de proporcionar contato direto e manipulação do concreto em outros espaços era recorrente com orientação dos profissionais da Seme de Vitória e da escola – mas não entendia muito bem o que fazer com as crianças antes e depois dessas saídas. Rodinha de novidades era rotina, acreditando que o dizer, a contrapalavra,² estava sendo garantido. Registro da rotina do dia era necessário no

² O uso da expressão *contrapalavra* refere-se aos estudos bakhtinianos de linguagem em privilegiar a dimensão interativa da atividade humana. Assim, o espaço da dialogia constrói os conhecimentos e habilidades sociais em um processo de interação que pressupõe encontros e colisões de ideias, com movimento polifônico e posições enunciativas entendidos como acontecimentos totalmente contingentes e singulares, e com efeitos decisivos para a apropriação subjetiva das construções culturais, científicas, artísticas ou advindas da experiência. Para Bakhtin e Volochínov (2009, p. 113) “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do

canto do quadro. Reflexões em torno da escrituração da palavra, para identificar os níveis de escrita das crianças, eram obrigação para comparações ao longo do ano letivo. Organização de grupos por níveis de escrita, com a finalidade de desenvolver um trabalho diferenciado também era preciso. Eram muitas as incertezas, mas... fazíamos.

No ano de 1992, entrei no processo de remoção e tive a oportunidade de ir para uma escola que, na época, realizava um “*projeto piloto*”³ na cidade de Vitória. Nesse ano, trabalhei novamente com uma turma de pré-escola, porém em uma escola de ensino fundamental (antigo 1º grau). Na escola, tínhamos grupos de estudo que proporcionavam olhares diferenciados para as práticas escolares. Comecei a pensar e a repensar minha condição de ser professora alfabetizadora, mas as ideias do construtivismo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky constituíam presença forte em minhas ações. Contestava os métodos – contestação necessária para quem quisesse ser identificado como professor construtivista.

Tínhamos, nessa escola, professores com experiência profissional pautada por reflexões críticas, o que provocava em mim o encantamento ao ouvir seus discursos. Cheguei a participar, muitas vezes nos horários de Educação Física, das aulas desses professores que tinham posturas críticas diante do construtivismo, para ver se compreendia melhor as análises realizadas por eles – até então por mim desconhecidas. Esses espaços foram determinantes para minha mudança de postura em um futuro que ainda estava por vir. Fiquei por pouco tempo convivendo com esse grupo que tanto me possibilitou crescimento profissional. Fui para outra escola, uma mais próxima à minha residência. Ali estou até hoje.

O tempo foi passando, formações aconteceram, cartilhas foram abandonadas e livros didáticos de alfabetização chegaram lentamente nas escolas – afinal as ideias pedagógicas do construtivismo de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky eram pautadas pelas críticas às cartilhas e, por isso, esse material didático precisava receber nova

interlocutor”. Resulta, assim, no uso da expressão *contrapalavra*, garantindo ao outro o exercício do dizer.

³ Experiência de trabalho com ciclos de aprendizagem na Prefeitura Municipal de Vitória/ES que antecedeu a proposta do Bloco Único.

denominação que os distinguisse das cartilhas. Ao final da década de 1990, a escolha dos livros denominados didáticos começou a surgir com intensidade nas escolas, mas sempre com as mesmas organizações: análise dos livros ao final do horário de trabalho, “sugestões” de escolhas oriundas da Seme de Vitória, desconhecimento do material por parte dos professores e profissionais da escola.

Incertezas, falta de estudo sobre a escolha do livro didático, editoras demarcando seu território no interior das escolas, no sentido de convencer os professores de que o seu livro contemplava a proposta construtivista, tudo isso era frequente. Entretanto, muitas vezes, o que determinava esse processo era a “orientação – sugestão” realizada pela Seme de Vitória, argumentando que os livros didáticos “listados – mencionados” pela Coordenação do Livro Didático eram os de maior aceitação e adesão no município, processo esse que facilitaria a administração e a garantia do livro didático ao aluno em caso de ausência para uma ou outra escola nas séries de uso. Assim, fui participando das escolhas sem ter condições para um maior envolvimento. Na verdade, o desconhecimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além das condições objetivas da escola eram os principais fatores que dificultavam uma maior participação nas escolhas.

Os anos passam... e o processo em torno da escolha do livro didático sempre me inquietou. Tinha o desejo de manusear, ler, perscrutar todos os livros que as editoras deixavam na escola, mas nunca tinha tempo. O que tínhamos eram 30 minutos garantidos em alguns dias da semana para análise e indicação de escolha do material. Como pensar em escolher livros didáticos de qualidade diante desse tempo?

Chegou o momento... O ano de 2006 foi relevante em minha vida profissional no âmbito do órgão público. Passei no concurso público para atuar como pedagoga e consegui uma vaga com lotação provisória na escola em que era professora. Era ano de escolha de livro didático para as séries iniciais do PNLD 2007.

Muitas eram as mudanças em relação ao programa anterior. O Ministério da Educação (MEC) determinava regras mais precisas em relação às editoras e as escolas passaram a receber sua senha e seu *login* para realizar a escolha dos livros didáticos sem ter que passar pela Seme de Vitória. O pedido poderia ser realizado de forma *on-*

line ou pelos Correios. Nesse ano, atuando como pedagoga, foi possível fazer o que sempre desejei: garantir um processo de escolha mais fundamentado no *Guia de livros didáticos* e nas obras que chegavam à escola para seleção. Inicialmente, começamos por estudar o PNLD – o que era, sua constituição e finalidade. Organizei na escola momentos de leitura do *Guia de livros didáticos* – o fascículo da apresentação e de estudos com os professores em pequenos grupos, por série e por área de conhecimento para análise dos livros didáticos que chegavam à escola. Tive a oportunidade de participar de tudo – foi singular!

Selecionei os livros de preferência do grupo. Em seguida, em um sábado, marquei para realizar a escolha final dos livros didáticos da escola para que pudéssemos efetivar nosso pedido ao Ministério da Educação. Todos os professores compareceram, estavam verdadeiramente envolvidos com o processo. Em minha perspectiva, foi um movimento diferenciado. Optamos, na época, por um livro de Alfabetização⁴ e um de Língua Portuguesa⁵ que nenhuma escola do Sistema Municipal de Educação de Vitória havia escolhido. Como pedagoga da escola, fui chamada à Secretaria pela coordenadora do livro didático para esclarecer a situação e informar os riscos de a escola não ter livros para todos os alunos, dado ao Censo Escolar.⁶

Como profissional, optei por não decidir sozinha. Marquei uma reunião com o grupo de professores em caráter de urgência. Fiz a exposição da situação. Para minha surpresa, o compromisso do grupo com a escolha do livro didático foi tão intenso que disseram: “*Correremos os riscos, mas não abriremos mão de nossa escolha. Iremos trabalhar com os livros por nós escolhidos!*”. Redigi um documento, semelhante a uma ata, registrei a reunião com a elaboração da pauta e posterior decisão coletiva e solicitei assinatura de todos envolvidos. Comuniquei a decisão à Seme de Vitória – coordenadora do livro didático. Documentei o processo de escolha do livro didático, entregando a cada professor uma cópia do envio do documento ao MEC.

⁴ O livro ao qual me refiro foi: *No mundo das palavras*, de Maria Inês Bizzoto Soares, Maria Luisa Campos Aroeira.

⁵ O livro ao qual faço referência é: *Construindo a escrita*, de Carmem Silva Carvalho, Déborah Panachao, Sarina Kutinikas e Sílvia Salmaso.

⁶ Esclareço que o envio de livros didáticos para as escolas públicas segue o Censo Escolar de dois anos anteriores ao programa em vigor.

Apesar do movimento produtivo durante a escolha dos livros didáticos, compromissos assumidos, bem como a chegada das obras em dezembro de 2006, evidenciando possibilidades de um trabalho educacional com qualidade, o movimento do trabalho pedagógico no ano seguinte não ocorreu da forma que esperava. Tinha nessa escola uma lotação provisória de apenas um ano. Assim, ao final de 2006, tive que realizar inscrição para o processo de remoção como pedagoga e fui para outra escola de ensino fundamental. Da mesma forma, aconteceu com vários professores das séries iniciais do ensino fundamental que participaram dessa escolha dos livros didáticos.

Assim, em 2007, a escola recebeu novos profissionais que apresentaram posturas de resistência diante dos livros de Alfabetização e Língua Portuguesa por nós selecionados, alegando que eles apresentavam propostas dissonantes da realidade da clientela atendida pela escola e, sobretudo, a impossibilidade de trabalhar com eles haja vista que os livros de Língua Portuguesa eram constituídos de textos longos, inadequados para o trabalho com criança da 2ª e 3ª série (hoje 3º e 4º ano). Pelo que pude saber, os professores que chegaram em 2007 na escola não utilizaram os livros escolhidos pela equipe de 2006. Apenas os que permaneceram realizaram esse trabalho pedagógico.

No entanto, a experiência vivida no ano de 2006 transformou minha trajetória profissional em relação à escolha dos livros didáticos. A partir daquele programa (PNLD 2007), percebi a necessidade de envolvimento e de tempo para a seleção desse suporte que, para uma parcela significativa da população brasileira, é o principal impresso em torno do qual sua escolarização é organizada e constituída. Passei a compreender que a escola necessitava e necessita ainda de encontrar caminhos para garantir aos professores espaço e tempo para as escolhas desses livros.

Já em termos acadêmicos, o que me insere nesse campo de pesquisa tem relação direta com o universo da alfabetização tecido pela minha participação no Curso de Mestrado em Educação, no ano de 2003, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Esse estudo pautou-se em uma pesquisa das práticas de leitura de professoras aprendizes de um Curso de Pedagogia ofertado na modalidade a distância, pela Universidade Federal do Espírito Santo, em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT),

pelo Programa de Interiorização proposto com a finalidade de expandir a universidade pública às diferentes regiões do Estado do Espírito Santo por meio de convênios com os municípios. Nesse curso, desenvolvi uma pesquisa sobre *as mudanças nas práticas das professoras aprendizes com o ingresso no Curso de Pedagogia, modalidade a distância*. Os resultados dessa pesquisa apontaram que o ingresso no curso superior provocou, em algumas professoras aprendizes, mudanças pessoais, profissionais e em suas práticas de leitura.

A inserção no espaço acadêmico me possibilitou ainda a integração em outros trabalhos, como participação em grupos de estudo sobre alfabetização e linguagem, atuação em projetos de formação continuada de professores alfabetizadores e em outras ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), do qual passei a ser integrante. Esse fato, paralelamente à atuação na docência das séries iniciais e no curso superior, provocou mudanças e aprofundamentos teóricos até então desconhecidos, pois os processos de formação foram tecendo e entrelaçando fios para o encontro com a teoria bakhtiniana de linguagem. Pude, então, compreender a *importância do texto* e como este se constitui no eixo central nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Adquiri, também, maior segurança ao analisar a proposta teórica subjacente aos livros didáticos de alfabetização que contemplavam os PNLDs e adoção do material didático para os próximos anos letivos.

Foi nesse cenário de mudanças e descobertas que fui tomando consciência da relevância do contexto social, cultural e histórico para os processos de ensino aprendizagem,⁷ bem como da necessidade da mediação pedagógica no movimento de apropriação da linguagem escrita, como inicialmente apontado. Como ressalta Gontijo (2006, p. 8): “[...] As crianças não aprendem sozinhas e nem de forma espontânea. Para que elas se apropriem dos conhecimentos e, em particular, da linguagem escrita, é necessária uma mediação qualificada dos professores [...]”.

⁷ Utilizarei, ao longo o texto, a expressão ensino aprendizagem sem o hífen por entendermos que essas relações se constituem na dialogicidade (o uso do termo implica as dimensões da ação e da reflexão. Ao pronunciar o mundo, mostramos que humanamente existimos; se existimos, agimos e modificamos o mundo dado) desse processo.

Com essa configuração, minha tese se centra no fato de que a perspectiva do letramento operou mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização.

Na tessitura e interface de atuação, quer seja na dinâmica da escola do ensino fundamental, quer seja no campo acadêmico, formulei, assim, a proposta desta pesquisa. Em termos gerais, tem por finalidade *compreender mudanças e/ou permanências nas propostas dos livros didáticos de alfabetização com a adoção da perspectiva do letramento como norteadora das políticas de alfabetização em nível federal*. Sendo assim, *analisei livros didáticos de alfabetização dos PNLDs 2010 e 2007*.⁸

Nas últimas décadas, pesquisas como Retratos da Leitura no Brasil⁹ – Instituto Pró-Livro, bem como, autores que voltam seus olhares aos livros didáticos, dentre eles, Rojo (2003), Batista (2003, 2004), Costa Val (2004), Abreu (2003), Moraes (2005), Albuquerque (2005), Leal (2005), Leite (2005), Coracini (2011), Bittencourt (2012) e tantos outros, apontam que o livro didático tem ocupado espaços de diálogo em diferentes contextos educativos, conferências, seminários, pesquisas, políticas governamentais, ações do mercado editorial, mídia etc. e, no caso específico de países em desenvolvimento características sociais, econômicas e culturais como as do Brasil, sinalizam que a possibilidade de a multiplicação do conhecimento ser atribuída à ampla utilização do livro didático pode ser intensa, uma vez que, para a maioria da população brasileira, é raro o contato com a palavra impressa, o que torna o livro didático, frequentemente, a única obra que chega até as crianças e seus familiares.

Tomei como critério para seleção dos livros didáticos de alfabetização analisados a sua distribuição, ou seja, o mais e o menos distribuído pelo MEC para as escolas brasileiras, tendo como base o PNLD 2010, edição do programa em que a perspectiva do letramento me pareceu consolidada em decorrência da permanência dessa

⁸ Utilizarei o PNLD 2010 como balizador neste estudo, por compreender que foi nesse programa que ocorreu, por parte do Governo Federal, a consolidação do termo letramento nas políticas públicas brasileiras.

⁹ A citada pesquisa visa a analisar indicadores que permitam orientar programas e projetos de inclusão cultural da população brasileira, além de identificar fatores que levem à leitura e promovam o acesso ao livro em grande escala.

orientação por três programas. Os dados para a configuração da seleção foram localizados no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).¹⁰

Com a finalidade de explicitar as bases teóricas coerentes com o objeto desta pesquisa, discuto, inicialmente, no primeiro capítulo, *Movimentos de implementação do PNLD no Brasil*, a evidência do livro didático no País, por meio de sua implementação, controle de qualidade, processo avaliativo, aquisição universal e a distribuição planejada dessas obras. Também, nesse capítulo, busco analisar as influências do Banco Mundial e seus insumos para a educação brasileira, em especial, as séries iniciais do ensino fundamental.

No capítulo seguinte, dialogo com o *conceito de alfabetização e o uso do termo letramento*, utilizando meu excedente de visão na busca de compreender as nuances históricas que constituem esses conceitos a partir da década de 1980, no Brasil, traçando reflexões não só de âmbito conceitual, mas também de contornos políticos dados à alfabetização em especial – seu conceito, pelo uso do termo letramento no Brasil, e a oficialização deste nos documentos de esfera federal. Espero, por meio das análises, compreender a importância política na utilização desse termo e, parafraseando Geraldi (2010), buscar *terra firme* para entender a nova terminologia existente nos livros didáticos: “Letramento e Alfabetização Linguística”.

Na discussão que segue, no capítulo intitulado *Nossa escolha metodológica e a materialidade dos impressos*, tracei a parte metodológica da pesquisa, tomando como referência os conceitos de suporte e de gêneros do discurso, este último elaborado por Mikhail Bakhtin. Nesse mesmo capítulo, configurei os suportes estudados, ou seja, o livro didático de alfabetização mais e menos distribuído pelo Ministério da Educação nos dois programas – os PNLDs 2010 e 2007 – evidenciando, assim, características desses documentos, uma vez que “[...] o livro é produto de diversas materialidades e pode ser visto em duas perspectivas: como fonte e como objeto de pesquisa [...]” (FRADE; MACIEL, acesso em 20 nov. 2013). Compreendo, assim, a necessidade de evidenciar os enunciados contidos nos documentos, proporcionando as condições

¹⁰ Disponível em: www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos.


futuras de análise do conceito de alfabetização, o uso do termo letramento e a concepção de linguagem neles presentificados.

O diálogo tem continuidade no capítulo seguinte, denominado *Perspectiva do letramento nos PNLDs 2007 e 2010*, por meio de análises dos *editais de convocação* para a inscrição de obras didáticas dos PNLDs 2007 e 2010, elaborados pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, *com o livro didático de alfabetização mais distribuído pelo Ministério da Educação, para uso na 1ª série (PNLD 2007) e 1º ano do ensino fundamental (PNLD 2010), com o livro didático menos distribuído pelo Ministério da Educação, com o Manual do professor que acompanha esses livros didáticos e com os Guias de livros didáticos dos Programas Nacional de Livros Didáticos 2007 e 2010.*

Finalizo, retomando minhas ponderações realizadas ao longo das análises do processo de compreender *mudanças e/ou permanências nas propostas dos livros didáticos de alfabetização com a adoção da perspectiva do letramento como norteadora das políticas de alfabetização em nível federal.* Essas análises demonstraram mudanças e permanências nas práticas pedagógicas concretizadas nos livros didáticos em estudo. Contudo, apesar das mudanças, torna-se evidente que elas não se caracterizam por meio de uma alfabetização voltada para a perspectiva crítica, autônoma e inventiva. Ainda há distanciamento das propostas pedagógicas dessas obras, considerando alfabetização como ato político, defendido por Paulo Freire.

Acredito que as análises que seguem podem ser vistas como contrapalavras às políticas públicas em relação ao uso do termo letramento no Brasil, presente nos livros didáticos de alfabetização, e suas influências no campo educacional. Possivelmente, aqueles que se apropriarem deste documento também apresentarão seus enunciados em prol de uma educação pública de qualidade.

2 MOVIMENTOS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PNLD NO BRASIL

 e acordo com Bittencourt (2008), a implementação do PNLD foi resultado das decisões internacionais da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia. Essa conferência teve por objetivo estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com apoio do Banco Mundial (BM) e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONGs).

A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à Educação Básica e os compromissos dos governos e de outras entidades participantes.

Dessa forma, torna-se um marco político e conceitual da educação fundamental, constituindo-se em um compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade de que todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem, recomendando o empenho de todos os países participantes em sua melhoria. Em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.¹¹

A partir dessa conferência, iniciam-se movimentos nos países pela garantia dos direitos básicos ao cidadão em torno dos conhecimentos indispensáveis à

¹¹Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=110>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

compreensão do mundo em que vive. Foi nesse cenário que o Brasil elaborou o *Plano Decenal de Educação para Todos*, com a finalidade de viabilizar e implementar políticas de universalização da Educação Básica prevista na Constituição Federal (resultante da Emenda Constitucional nº. 59/09). Essa política visa a ampliar a educação obrigatória no Brasil, de 4 a 17 anos, bem como a prioridade a ser dada tendo em vista a efetivação e a garantia da universalização da educação obrigatória de qualidade, assegurando não só o acesso, mas também a permanência dos alunos nas escolas. O Plano Decenal de Educação para Todos foi um documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação, destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos.

Esse documento é considerado um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no País a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento. Em seu conjunto, o Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo Governo Federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos fóruns internacionais mais significativos na área da melhoria da Educação Básica.

Segundo o plano, os compromissos que o Governo brasileiro assume de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo expressam-se no Plano Decenal de Educação para Todos, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, às crianças, jovens e adultos conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea.¹² Assim, por meio das políticas de universalização da Educação Básica, tivemos, a partir de 1996, a implementação do PNLD com a preocupação, entre outras, de promover a *avaliação, a aquisição universal e a distribuição planejada* dos livros didáticos. Nessa lógica, Britto (2011, p. 5) afirma:

[...] em meados dos anos 1990, o programa foi substancialmente aperfeiçoado, com a universalização do atendimento para os alunos do

¹² Disponível em: <www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>. Acesso em: 25 nov. 2013.

ensino fundamental regular em escolas públicas e a introdução da avaliação pedagógica para assegurar a qualidade do material adquirido [...].

Firmou-se, assim, uma política de universalização de atendimento aos alunos do ensino fundamental, atravessada pelo *Plano Decenal de Educação para Todos*, reforçada, em termos políticos e educacionais, pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que, em seu Título III, *Do direito à Educação e do dever de educar*, art. 4º, enfatiza o papel do Estado com a educação escolar pública mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; [...] IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996).

É notório que a Lei nº 9.394/96 proporciona, de maneira geral, avanços significativos aos princípios básicos da cidadania, ao prever o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. A definição na lei desse direito tem relação com o movimento de democratização, que requer ainda gratuidade e qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Por isso, torna-se também dever do Estado criar programas suplementares de distribuição de materiais didáticos de qualidade.

Acerca da implementação do livro didático no Brasil, Batista e Costa Val (2004) salientam que as políticas públicas desenvolvidas, a partir da segunda metade da década de 1990, geraram fortes repercussões na produção, na escolha e na utilização de livros didáticos. Para os autores, a maior parte das redes públicas de ensino teve que alterar seus processos de organização do trabalho, instituindo ciclos de aprendizado e programas de correção do ciclo. Informam que

O governo federal criou e promoveu a criação de instrumentos de controle curricular, seja elaborando Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), seja estabelecendo um sistema de avaliação básica. No caso dos livros didáticos, reformulou o PNLD e, dentre outras medidas, instituiu um processo de avaliação prévia dos livros a serem escolhidos por professores e adquiridos pelo Programa (BATISTA; COSTA VAL, 2004, p. 9-10).

Evidencia-se, assim, preocupação, por parte do Governo Federal, de controle curricular criado no período. Essas medidas implicaram mudanças significativas no que diz respeito às obras que estavam há muito no mercado sem controle de qualidade e conteúdos.

Como descrito por Batista e Costa Val (2004), em 1997, no viés da garantia da qualidade do ensino, o MEC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental a ser introduzido no interior de um conjunto maior de reformas educacionais implantadas pelo Estado brasileiro. Dessa forma, podemos dizer que sua introdução deve ser considerada no bojo de um conjunto maior de reformas sociais, políticas, econômicas e educacionais que foram implantadas no Brasil, principalmente a partir da metade dos anos 1990. De acordo com o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, estes

[...] constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13).

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais passariam a funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, articulados aos investimentos em diferentes frentes, “[...] como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a *qualidade do livro didático*, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos [...]” (BRASIL, 1997, p. 13, grifos nossos). Em termos discursivos, articula-se, dessa maneira, ao movimento de implementação do livro didático a preocupação em imprimir qualidade ao ensino.

Logo, os PCNs não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB nº. 9.394/96 e estabelecidas de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto dos países centrais para os países chamados de emergentes, como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação do Estado, e que afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras.

Na tentativa de controlar e garantir a qualidade da educação brasileira e a qualidade do livro didático, o MEC passou a desenvolver e executar medidas, desde a implementação do PNLD, para avaliar sistemática e continuamente os livros didáticos a serem distribuídos para as escolas públicas, exercendo, dessa forma, um maior controle a esse suporte de circulação em âmbito nacional. O processo avaliativo foi encaminhado por meio de debates com diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo com a perspectiva de assegurar a qualidade do material e a correção do conteúdo dos livros (BATISTA, 2001). A avaliação da qualidade dos livros didáticos foi realizada de diferentes maneiras, a saber:

No campo da produção do livro, a divulgação se fez por meio do encaminhamento às editoras de um laudo técnico de cada um de seus livros [...]. No campo do consumo do livro didático, a divulgação se fez de duas formas: em primeiro lugar, por meio de um intenso debate na imprensa; em segundo, por meio da publicação – pela primeira vez no PNLD – de um *Guia de Livros Didáticos*, no qual todos os livros que reuniram qualidades suficientes para serem *recomendados* (com ou sem ressalvas) foram apresentados aos professores (BATISTA, 2001, p.13, grifos do autor).

Assim, no ano de 1996, foi publicado o primeiro *Guia de livros didáticos* de 1ª a 4ª série.¹³ Porém, ainda prefigurava a ausência de participação dos professores da Educação Básica nas avaliações, apesar de lhes ser garantida a escolha dos livros no âmbito escolar. Batista e Costa Val (2004, p. 11) salientam que a instituição dessa avaliação prévia de livros que ocorreu em 1996, para a distribuição a ser realizada em 1997, foi orientada, desde seu início, por critérios de

[...] natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso). Com a distribuição de livros para 1999, inclui-se um terceiro critério, de natureza metodológica, de acordo com o qual as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização) [...].

¹³ O FNDE disponibiliza o *Guia de livros didáticos* em seu portal na *internet* e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O *Guia* orienta a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas. Os livros didáticos passam, assim, por um processo democrático de escolha, com base no *Guia de livros didáticos*. Diretores e professores analisam e escolhem as obras selecionadas no *Guia* que serão utilizadas pelos alunos em sua escola (Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>>. Acesso em: 5 ago. 2012).

Tem-se, assim, preocupação voltada para as políticas de qualidade do livro didático a partir de critérios orientadores de natureza conceitual, política e metodológica que visam a propiciar situações de ensino aprendizagem mais adequadas. Com base na avaliação, os livros receberam menções, até 2004, representadas por estrelas. Sobre essas menções, Britto (2011, p. 8, grifos do autor) sublinha que

O processo de avaliação vem sendo modificado a cada ano. No início, eram constituídas comissões de especialistas por área, que classificavam as obras como *Recomendadas com Distinção* (3 estrelas); *Recomendadas* (2 estrelas); *Recomendadas com Ressalvas* (1 estrela); *Não Recomendadas*. Todas as obras avaliadas constavam do Guia, e não havia impedimento para que os professores optassem por livros recomendados com ressalva ou não recomendados – o que, de fato, ocorria com frequência. Em 2001, as obras não recomendadas deixaram de constar do Guia e, em 2004, abandonou-se o sistema de estrelas. A partir de 2007, abandonou-se o sistema de classificação como um todo, e o Guia passou a incluir apenas as resenhas das obras recomendadas.

A autora esclarece que, além dessas mudanças, o processo de avaliação, nesse período (2001), passou a ser realizado por equipes técnicas das instituições de ensino superior públicas e não mais por comissões de especialistas diretamente contratados pelo MEC. Dessa forma, a avaliação de cada área torna-se responsabilidade de uma única universidade pública, contratada mediante convênio com a Secretaria de Educação Básica do MEC. Para Brito (2011, p. 9),

A justificativa da avaliação é agregar qualidade ao processo de aquisição de material didático. Assim, pretende-se que os livros que apresentam erros conceituais, induzem os alunos a erros, estejam desatualizados ou denotem preconceito ou discriminação de qualquer tipo sejam excluídos do Guia de Livro Didático. Além disso, o Guia deve ser utilizado para orientar a escolha dos professores na ponta, a qual deve ser realizada de maneira democrática e participativa no estabelecimento escolar.

Diante desse processo avaliativo, não podemos deixar de assinalar a reação do mercado editorial, uma vez que a avaliação do livro didático passa a provocar desconforto para esse setor. A autora assinala que

Nas primeiras experiências, grandes editoras tiveram livros consagrados pelo uso reprovados pelos avaliadores. Para se ter uma ideia, na avaliação de 1996, de um total de 466 livros inscritos, 281 (60%) foram classificados como não recomendados. Mais recentemente, coleções que haviam sido aprovadas com louvor em avaliações anteriores foram excluídas do Guia de Livro Didático.

O processo de avaliação *sofreu diversas críticas*. Já foi acusado de *elitista* – por ser executado por equipes de professores universitários, sem experiência de docência na educação básica; *hermético* – por não haver divulgação dos pareceres produzidos e dos nomes dos pareceristas, que poderiam, inclusive, estar eticamente impedidos de proceder à avaliação, caso fossem próximos aos autores e às editoras das obras avaliadas; *excessivamente caro* – pelos altos valores pagos às universidades participantes, repassados, muitas vezes, por meios das fundações de apoio à pesquisa; *ditatorial* – por não contemplar a possibilidade de recurso pelos autores de obras reprovadas; *enviesado* – por privilegiar uma abordagem pedagógica construtivista, em detrimento de abordagens instrucionistas; *subjetivo* – por adotar critérios pouco claros e abertos a diferentes interpretações (BRITTO, 2011, p. 9-10, grifos nossos).

Batista e Costa Val (2004, p. 13) concordam com Britto (2011) acerca dos conflitos gerados pela avaliação dos livros didáticos. Afirmam que “A instituição da avaliação gerou fortes conflitos – na esfera jornalística e na esfera jurídica – entre editores e autores, de um lado, e o MEC, de outro [...]”. As críticas do mercado editorial à avaliação dos livros didáticos e aos avaliadores ressoaram no MEC e no FNDE. Nesse sentido, em 27 de janeiro de 2010, pelo Decreto nº 7.084, foram efetuadas mudanças na legislação, visando a sanar problemas apontados. Dentre elas, mencionamos:

[...] Art. 14 A avaliação pedagógica das obras será realizada por instituições de educação superior públicas, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, a partir das especificações e critérios fixados no edital correspondente.

§ 1º Para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino.

§ 2º Os integrantes das equipes avaliadoras firmarão termo declarando não prestarem pessoalmente serviço ou consultoria e, ainda, não possuírem cônjuge ou parente até o terceiro grau entre os titulares de direito autoral ou de edição inscritos no processo, ou qualquer outra situação que configure impedimento ou conflito de interesse [...].

[...] Art. 20 As obras avaliadas pedagogicamente, de acordo com os critérios estabelecidos em edital, receberão pareceres elaborados pelas equipes técnicas, que indicarão:

I - a aprovação da obra;

II - a aprovação da obra condicionada à correção de falhas pontuais, que, a critério dos pareceristas, não comprometam o conteúdo ou conjunto da obra; ou

III - a reprovação da obra.

§ 1º Na hipótese do inciso II do *caput*, o titular de direito autoral ou de edição poderá rerepresentar a obra corrigida no prazo de quinze dias a contar da publicação do resultado da avaliação pedagógica, para conferência e eventual aprovação, caso as falhas apontadas no parecer tenham sido devidamente sanadas [...] (BRASIL, 2010, grifos do autor).

Os critérios de avaliação contemplados no referido Decreto encontram-se também descritos detalhadamente nos editais dos programas, tanto em termos gerais quanto específicos, para cada componente curricular. Dessa forma, a nosso ver, algumas medidas começam a ocorrer com a finalidade de garantir mais transparência no processo de avaliação e participação dos docentes.

Com o objetivo de explicitar as ações de governo em relação ao critério de *ampliação da aquisição* (universalização da compra e entrega do livro didático de todas as disciplinas para o aluno do ensino fundamental, da rede pública) e à *distribuição planejada* de livros no programa, buscamos informações no Portal do FNDE – Livro Didático – *Aspectos Históricos* – para delinear o movimento de expansão do programa, tomando como recorte o período a partir de 1997.¹⁴

De acordo com informações obtidas, de 1997 em diante, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD foi transferida integralmente para o FNDE. O programa foi ampliado e o MEC passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

Em 2000, foi inserida ao PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental ocorrida em 2001. A partir desse ano, sua expansão passou a ser gradativa, em anos seguintes, para outras séries e segmentos.

No ano de 2001, o PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em Braille. O Portal do FNDE informa ainda que o programa passou a contemplar também distribuição de dicionários trilíngues de Português, Inglês e Libras para alunos surdos das escolas de ensino fundamental e médio.

¹⁴ Esclarecemos que as informações sobre os investimentos financeiros acerca do PNLD serão pontuadas de forma sintética evidenciando o que de fato tem relação com nosso objeto de estudo.

Ainda em 2001, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. No citado ano (2001), os livros foram distribuídos até 31 de dezembro de 2000. O ano de 2001 foi também marcado pela ampliação de forma gradativa ao atendimento dos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas com livros didáticos em Braille.

De acordo com informações no Portal do FNDE e Britto (2011), a partir desse período, ou seja, 2001, várias foram as formas de aquisição de livros e investimento nesse sentido. Ao longo do processo, o programa foi estendido para outras etapas e modalidades da Educação Básica, por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) – posteriormente transformado no Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) com entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Além desses, atualmente, existe o Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) destinado a prover às escolas públicas acervos de obras literárias, de referência e de pesquisa. Esses programas são executados pelo FNDE, autarquia vinculada ao MEC. Os recursos que os sustentam provêm, em sua maioria, da cota federal da arrecadação do salário-educação.

O programa se efetiva continuamente com reposição e complementação de livros consumíveis bem como distribuição parcial ou integral de acordo com o segmento a ser contemplado no ano. Faz também parte dele a distribuição de Atlas Geográficos para as escolas que possuem, concomitantemente, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular, cartilha e livro de Língua Portuguesa em Libras e em CD-ROM para os alunos surdos de 1ª a 4ª série.

Em 2003, foi publicada a Resolução CD FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003, que institui o PNLEM progressivamente. Já em 2004, tivemos a criação de uma ferramenta importante para a execução do PNLD, o Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (Siscort), sistema direcionado a registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição da Reserva Técnica, atendendo inicialmente às turmas de 1ª a 4ª série com ampliação gradativa às séries finais do ensino fundamental.

No ano de 2006, ocorreu a distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares para o primeiro segmento do ensino fundamental (1ª à 4ª série/1º ao 5º ano), no âmbito do PNLD 2007. O Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a serem incluídas no *Guia de livros didáticos* de 1ª a 4ª série do PNLD 2007, na seção *Da Caracterização das Obras*, estabelece que

[...] **3.1.2.** Somente será(ão) aceita(s) coleção(ões) completa(s), inscrita(s) sob um mesmo título, *exceto* nos seguintes casos:

a) livros de destinação regional de Geografia ou História, entendidos como aquelas obras didáticas voltadas para a análise de realidades locais, estaduais e/ou regionais;

b) livros de alfabetização.

3.1.3. Entende-se por coleção o conjunto de volumes destinados ao ensino de 1ª a 4ª série, organizados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma seqüência articulada às séries ou ciclos desse segmento (BRASIL, 2005, grifos do autor).

Assim, o fato de os livros didáticos de alfabetização poderem ter título específico indicava que o MEC pretendia fornecer uma obra que desse apoio ao processo de alfabetização em um ano ou série específica, diferentemente do que ocorrerá com o PNLD 2010, em que os títulos destinados ao ciclo de alfabetização poderiam ser apresentados em coleções com o mesmo nome. O referido Edital (PNLD 2007) esclarece que o processo de inscrição e posterior escolha dos livros didáticos do PNLD 2007 garantem a exclusividade do uso de coleções completas para os livros de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História dos alunos da 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

No ano de 2007, o FNDE adquiriu 110,2 milhões de livros para reposição e complementação dos livros anteriormente distribuídos para os anos iniciais (sendo plena para a 1ª série consumível) e distribuição integral para os anos finais. No ano letivo de 2008, foram atendidos 31,1 milhões de alunos de 139,8 mil escolas públicas. Foram adquiridos, ainda, 18,2 milhões de livros para 7,1 milhões de alunos de 15,2 mil escolas públicas de ensino médio.¹⁵

Ainda por meio do Portal do FNDE, obtivemos informação de que, para 2009, houve aquisição de 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da

¹⁵ Como mencionado, os dados descritos foram obtidos por meio do *site* <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

Educação Básica pública, para utilização a partir de 2010, representando um investimento na monta de R\$ 622,3 milhões. O maior volume de investimento foi direcionado às turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (distribuição integral) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação), com 103,6 milhões de obras distribuídas. Os estudantes de ensino médio receberam 11,2 milhões de exemplares, como complementação e reposição.

No ano de 2009, são publicadas duas importantes resoluções. Primeiramente, a Resolução CD FNDE nº. 51, de 16 de setembro, que regulamenta o PNLD EJA. O programa abrange o PNLA, visto que atende a estudantes jovens e adultos também em sua fase de alfabetização. Em seguida, a Resolução CD FNDE nº. 60, de 20 de novembro de 2009, que estabelece novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais deverão aderir ao programa para receber os livros didáticos. A Resolução nº. 60/2009 inclui ainda as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (com livros de Inglês ou de Espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o ensino de língua estrangeira (com livros de Inglês e de Espanhol), além dos livros de Filosofia e Sociologia (em volume único e consumível).

Nesse período (2009), foi realizada a escolha dos livros para o PNLD 2010, envolvendo o segmento dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao consultar o Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o PNLD 2010, encontramos alterações significativas quando comparado com o Edital do programa anterior (2007). No que diz respeito aos aspectos referentes ao objeto de convocação de titulares de direito autoral para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas adequadas aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, fica explícito que essas obras deverão seguir condições e especificações conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Coleções para os dois primeiros anos do ensino fundamental

Ano de escolaridade	Tipo de obra	Componente curricular
1º ano	Coleções definidas por componente curricular, cada uma com um livro consumível para o ano em questão	1) Letramento e alfabetização linguística 2) Alfabetização matemática
2º ano	Coleções definidas por componente curricular, cada uma com um livro consumível para o ano em questão	1) Letramento e alfabetização linguística 2) Alfabetização matemática
	Um livro não consumível de introdução a conteúdos básicos e elementares de cada componente curricular	História, Ciências e Geografia

Fonte: www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?...pnld-2010-edital

Assim, para o 1º ano do ensino fundamental, são priorizados os componentes curriculares Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática. As implicações do uso desses componentes nos livros didáticos de alfabetização serão analisadas posteriormente. Entretanto, podemos supor que, no 1º ano do ensino fundamental, as crianças aprenderão a ler, escrever, contar e calcular. No 2º ano, são acrescentadas obras com conteúdos básicos e elementares de História, Ciências e Geografia. Não nos cabe, aqui, analisar esses conteúdos, mas a ideia de conteúdos básicos e elementares supõe ênfase aos componentes privilegiados no 1º ano. Já em relação ao 3º, 4º e 5º anos, ficam estabelecidas condições e especificações conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Coleções para os últimos anos do primeiro segmento do ensino fundamental

Ano de escolaridade	Tipos de obra	Componente curricular
3º ano	Coleções definidas por componente curricular, cada uma com um livro não consumível para o ano em questão	Ciências, Língua Portuguesa, História, Matemática e Geografia
4º ano	Coleções definidas por componente curricular, cada uma com um livro não consumível para o ano em questão	Ciências, Língua Portuguesa, História, Matemática, Geografia
5º ano	Coleções definidas por componente curricular, cada uma com um livro não consumível para o ano em questão	Ciências, Língua Portuguesa, História, Matemática e Geografia

Fonte: www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?...pnld-2010-edital

Para os anos posteriores, conforme mostra o Quadro 2, as denominações dos componentes curriculares que aparecem no Quadro 1 são alteradas. Ao invés de Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática, são utilizados, respectivamente, os termos Língua Portuguesa e Matemática para nomear os componentes curriculares. O Edital ainda esclarece que

1.1. Os livros didáticos de Alfabetização e de Matemática dos 1º e 2º anos deverão compor coleções, por componente curricular, cujas características básicas atendam aos princípios de organização curricular e de progressão lógica dos conteúdos.

1.2. Os livros didáticos dos 2º, 3º, 4º e 5º anos (História, Ciências, Geografia) e os dos 3º, 4º e 5º (Língua Portuguesa e Matemática) deverão compor coleções, por componente curricular, cujas características atendam ao disposto no item 1.1.

1.3. Os livros regionais de História e Geografia constituirão volumes independentes (BRASIL, 2008, grifos do autor).

Conforme mencionado, fica claro que foram avaliadas no PNLD 2010 coleções de alfabetização destinadas ao 1º e 2º anos do ensino fundamental, respeitada a progressão lógica dos conteúdos.

Retomando os investimentos do Governo Federal em relação às obras didáticas, ainda em consulta ao Portal do FNDE, identificamos que, em 2010, para utilização a partir de 2011, foram investidos R\$ 893 milhões na aquisição e na distribuição de 120 mil livros para todo o ensino fundamental. Cabe explicitar ainda, de acordo com dados obtidos no referido Portal, que, nesse período, ou seja, 2010, o atendimento à EJA foi ampliado, com a incorporação do PNLA ao PNLD EJA. Assim, passaram a ser atendidos os alunos de 1º ao 9º anos das escolas públicas e entidades parceiras do PBA. Nesse ano, foram investidos R\$ 20 milhões na aquisição e distribuição de mais de 2 milhões de livros direcionados à alfabetização. No decorrer do mesmo período, é publicado o Decreto nº. 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático: o PNLD e o PNBE. Visando a incrementar a aprendizagem no ciclo de alfabetização, foram adquiridas, pela primeira vez, obras complementares para os alunos de 1º e 2º anos do ensino fundamental.

No âmbito da tecnologia, o Portal do FNDE informa que é significativo o avanço nos programas do livro nessa área. Em 2012, foi publicado Edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de

disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional. O Edital tem por objetivo a constituição de acordos de cooperação entre o FNDE e instituições interessadas para a estruturação e a operação de serviço virtual para disponibilização de obras digitais e outros conteúdos educacionais digitais para professores, estudantes e usuários da rede pública de ensino brasileira, com ênfase nos títulos do PNLD, do PNBE e de outras ações governamentais na área de material escolar, por meio de tecnologia que assegure o atendimento em escala nacional e proteja os direitos autorais digitais e a propriedade intelectual dos acervos.

Para Brito (2011, p. 5), as iniciativas descritas em torno da *ampliação da aquisição e distribuição planejada* de livros no programa

[...] amparam-se no art. 208, VII, da Constituição Federal, que, conforme a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, impõe ao Estado o dever de garantir atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Seu regulamento básico encontra-se na Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009 – FNDE, e no Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010.

Nesse sentido, amparados na Constituição Federal de 1988 e na Emenda Constitucional nº. 59, de 2009, fica explícito que é dever do Estado garantir atendimento ao educando em todas as etapas da Educação Básica por meio de diferentes programas, como já descrito neste estudo. Dentre eles, centramos nossa pesquisa nos livros didáticos de alfabetização. Assim, de acordo com dados do FNDE e do PNLD, os livros didáticos recebidos pelos alunos das escolas públicas são configurados como descritos no Quadro 3:

Quadro 3 – Livros didáticos que os alunos de cada ano ou série recebem por meio do PNLD

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD Os livros que os alunos de cada ano ou série recebem no PNLD			
Etapa de ensino	Ano/série	Componentes curriculares	Tipo dos livros
Ensino Fundamental Anos Iniciais	1º, 2º e 3º ano	Alfabetização Matemática e Alfabetização Linguística	Consumíveis
	2º ao 5º ano	Ciências, História e Geografia	Reutilizáveis
	3º ao 5º ano	Matemática e Língua Portuguesa	Reutilizáveis
Ensino Fundamental Anos Finais	6º ao 9º ano	Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia	Reutilizáveis
	6º ao 9º ano	Língua Estrangeira Moderna Inglês ou Língua Estrangeira Moderna Espanhol	Consumíveis
Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	1º à 3ª série	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química e Física	Reutilizáveis
	1º à 3ª série	Língua Estrangeira Moderna Inglês e Língua Estrangeira Moderna Espanhol	Consumíveis
	Volume Único	Filosofia e Sociologia	Consumíveis
Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental	1º ao 5º ano	Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, História Regional e Geografia Regional	Consumíveis
	6º ao 9º ano	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Língua Estrangeira Moderna Inglês e Língua Estrangeira Moderna Espanhol	Consumíveis
	Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática	

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>

Em relação aos tipos dos livros, são considerados *consumíveis* aqueles que são entregues aos beneficiários sem necessidade de devolução ao final do ano letivo. Já os *reutilizáveis* precisam ser devolvidos pelos alunos ao final do ano letivo e serão conservados em uso por um período de três anos. Logo, esses acervos não são de uso individual e constituem material permanente das escolas. Considerando a vida útil

dos livros reutilizáveis, os programas organizam-se em ciclos regulares trienais alternados, conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Investimento e aquisição do PNLD nos diferentes segmentos

PNLD	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ensino fundamental (1º ao 5º ano)	Aquisição integral	Reposição parcial	Reposição parcial
Ensino fundamental (6º ao 9º ano)	Reposição parcial	Aquisição integral	Reposição parcial
Ensino médio	Reposição parcial	Reposição parcial	Aquisição integral

Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>

Dessa forma, o investimento na aquisição de livros adquiridos e distribuídos anualmente varia conforme a etapa da Educação Básica a ser atendida.

Não podemos deixar de mencionar a origem dos recursos utilizados pelo FNDE, que é uma autarquia federal vinculada ao MEC, que tem como finalidade prestar assistência financeira, técnica e executar ações para a melhoria educacional do País, além da cota federal da arrecadação do salário-educação. O Banco Mundial, segundo Torres (2009, p. 125),

[...] transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial.

A autora aponta que as ideias do Banco Mundial não são constituídas de forma isolada, mas oriundas de *pacotes* com propostas articuladas por meio de uma ideologia que visa à atuação desde as macropolíticas até o espaço sala de aula que tem como fim maior “[...] melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do *ensino de primeiro grau* [ensino fundamental] nos países em desenvolvimento [...]” (2009, p. 126, grifos nossos).

O Banco Mundial¹⁶ foi criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods, New Hampshire (EUA) a fim de garantir a estabilidade econômica dos países em

¹⁶ Atualmente o Banco Mundial é composto por cinco instituições: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (Bif); Asociación Internacional de Fomento (AIF) (juntos o Bird e AIF formam o Banco). Ligados ao Bird e à AIF, temos: Corporación Financiera Internacional (IFC); Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (Miga) e o Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (Ciadi). Sua sede fica na cidade americana de Washington (Disponível em: <http://www.bancomundial.org/es/about>. Acesso em: 11 fev. 2015).

desenvolvimento. Teve como objetivo inicial financiar a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1935-1945). Logo depois, criaram-se ações destinadas a garantir a estabilidade econômica nos países em desenvolvimento que, desde então, têm aumentado consideravelmente a sua dependência financeira (FURTADO; OGAWA, 2012).

As autoras citadas salientam que a contrapartida dos países em desenvolvimento para o Banco Mundial está justamente em ajustar as políticas públicas, em especial as políticas educacionais, no sentido de atender às solicitações da entidade e, dessa forma, assegurar-lhe o retorno quanto ao investimento financeiro.

Para Silva (2002), ao longo de sua trajetória, o Banco Mundial vem ampliando sua intervenção na formulação de políticas e estratégias, sob o manto de processos de cooperação técnica e financeira aos países devedores. Assim, uma instituição voltada para assistência técnica e cooperação financeira transformou-se em formuladora de políticas para a educação, induzindo, setorialmente, o ritmo e a direção almejada e subordinando-a à racionalidade dos procedimentos econômicos.

Silva, Azzi e Bock (2008) apontam que o período que constituiu a segunda metade dos anos de 1990 correspondeu a uma fase de reformas, almejando essencialmente o aprofundamento das políticas de abertura comercial, desregulamentação e privatização que foram iniciadas em 1980, envolvendo flexibilização do mercado de trabalho, alteração da legislação trabalhista e previdenciária, bem como de reforma do sistema educacional.

Cabe lembrar, como já mencionado, que, em 1990, a educação foi reafirmada como direito pela Conferência Mundial de Educação para Todos e, em 2000, pela Cúpula Mundial de Educação para Todos, promovidas pela Unesco, Unicef, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. As metas estabelecidas pela Cúpula Mundial de Educação para Todos são abrangentes, uma vez que contemplam “[...] o conjunto da educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, a questão de gênero e a dimensão da qualidade” (SILVA; AZZI; BOCK, 2008, p. 22).

Apesar de a Unesco ser por excelência a principal instituição responsável pela implementação da estratégia de Educação para Todos, o Banco Mundial exerce papel determinante ao estabelecer como a cooperação internacional concebe a educação, bem como os projetos apoiados. Nesse sentido, Silva, Azzi e Bock (2008, p. 22, grifos nossos) assinalam a concepção de educação que é apoiada pelo Banco Mundial:

[...] Mesmo sendo signatário de ambas as conferências, o Banco Mundial vem insistindo na *priorização do ensino primário* – correspondente às séries iniciais do ensino fundamental – e implementando estratégias de ação com um marco de referência alternativo ao das duas cúpulas internacionais de educação, notadamente as Metas de Desenvolvimento do Milênio [MDM], muito mais restritivas. Das 18 MDMs, apenas duas¹⁷ se referem à educação, focadas na universalização da educação primária – restrito ao primeiro ciclo do ensino fundamental – e na equidade do gênero [...].

Dessa forma, é prioridade do Banco Mundial investir no ensino primário (séries iniciais do ensino fundamental) ao definir políticas educacionais de investimento aos países em desenvolvimento. Entretanto, e apenas para levantar questionamento, sem a pretensão de responder, indagamos: estaria o Banco Mundial, ao investir financeiramente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, preocupado em resolver o problema da educação primária? Acerca dos investimentos na educação primária, Silva (2002, p. 89) salienta:

Equivocadamente, a política do Banco Mundial priorizou a educação primária (primeiro ciclo), quando já se anteviam modificações no processo produtivo e no modo de vida, passando a exigir mais conhecimentos e domínio de múltiplas linguagens, e quando já havia consenso em torno da necessidade de mais anos de escolaridade, de políticas educacionais democráticas, de coordenação das ações e das políticas intersetoriais, colocando-as ao alcance de todos que desejassem satisfazer suas necessidades pessoais e profissionais [...].

Torna-se, assim, evidente que uma das maiores preocupações do Banco Mundial está diretamente ligada à desqualificação do ensino médio e suas múltiplas formas excludentes, o que ressalta perspectivas antidemocráticas, além de não contribuir para reduzir a pobreza e melhorar a educação dos países em desenvolvimento. A autora esclarece que, em documentos posteriores, de maneira tênue, o Banco faz

¹⁷ As duas Metas de Desenvolvimento do Milênio que se referem à educação são: “*Garantir que, até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino primário e eliminar a disparidade entre os sexos no ensino primário e secundário, se possível, até 2005, e em todos os níveis de ensino, a mais tardar até 2015*” (Disponível em: http://milenio.mp.ba.gov.br/?page_id=541. Acesso em: 9 fev. 2015).

referências à necessidade de investimentos na Educação Básica pública (primária e secundária do primeiro ciclo). Compreendemos, contudo, que enfatiza apenas o ensino fundamental, o que reafirma políticas fragmentadas.

Diante dos fatos e dos investimentos em torno da educação, por parte do Banco Mundial nos países em desenvolvimento e, em especial o Brasil, Haddad (2008, p. 33) especifica que o

Banco Mundial teve forte influência na definição das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, nem tanto pelo volume de recursos que injetou no setor, mas pelo que conseguiu influenciar nas políticas sociais, principalmente porque seu aval abria portas para a liberação de empréstimos destinados a programas de ajuste estrutural.

Contudo, o autor sinaliza que “Os programas e ações do governo federal, e também estaduais, que contam com financiamento do Banco Mundial têm sido formulados e negociados com pouca participação, supervisão e interferência das diversas organizações da sociedade civil brasileira [...]” (HADDAD, 2008, p. 36).

Dessa forma, estudos mostram que a cooperação técnico-financeira dos países em desenvolvimento e a consequente adesão às cláusulas contratuais dos empréstimos financiados pelo Banco Mundial reduzem a capacidade dos governos para tomar decisões autônomas, delegando, assim, aos gestores do Banco Mundial as prescrições políticas. Nessa lógica, os discursos dos gestores do Banco Mundial passam a exigir

[...] prioridade para o ensino fundamental – em detrimento da educação infantil, do ensino médio, da educação de jovens e adultos [...] e do ensino superior – como chave para o desenvolvimento, concebendo-o como investimento necessário e de maior retorno que outros investimentos [...] (SILVA, 2002, p. 105).

Mostra-se, assim, que o ensino fundamental é o pilar do crescimento econômico e do desenvolvimento social, além de ser o principal meio para a promoção do bem-estar das pessoas. Para Silva (2002, p. 105), contudo, essas medidas restritivas tratam na verdade de

[...] instruir o controle sobre os conteúdos distribuídos no ensino fundamental [...] cujo alinhamento são os parâmetros curriculares nacionais [...]. Nessa lógica, predominam a falta de qualificação profissional, o esvaziamento dos conteúdos escolares e a desqualificação das instituições educacionais. As

medidas restritivas presentes nos parâmetros curriculares nacionais atualizam as estratégias de concepção dos rudimentos necessários para desempenho de alguma função [...].

Evidencia-se, assim, um processo de formação educacional por meio de competências rudimentares no ensino fundamental para que as escolhas aconteçam a partir do que é ofertado pelo mercado, consolidadas por políticas públicas e investimentos financeiros, dentre eles, o livro didático.

Endossando sua proposta, os gestores do Banco Mundial argumentam e apontam que o grave problema educacional do Brasil está situado na baixa qualidade do ensino e em altos índices de repetência e evasão. Para melhorar a qualidade e a eficiência do ensino, o Banco Mundial estabelece, em meados da década de 1990, as seguintes estratégias: “[...] melhoria da capacidade de aprendizagem do aluno, redução das altas taxas de repetência, aumento das despesas por aluno [...]” (SILVA, 2002, p. 106). Afirma ainda razões que justificam a baixa qualidade e ineficiência da educação pública como:

[...] *falta do livro didático* e outros materiais pedagógicos; prática pedagógica inadequada que estimula os professores a reprovarem; baixa capacidade de gestão; insuficiente formação e capacitação de professores; superposição de ações entre três instâncias de governos; contratação de funcionários em número excessivo; gastos inadequados; o financiamento total da educação pública em todos os níveis (SILVA, 2002, p. 106, grifos nossos).

Temos aqui a lógica da potencialidade do livro didático, ou seja, a educação no Brasil apresenta baixa qualidade pela ausência de livros didáticos em primeira instância. Essa baixa qualidade está agregada a outros fatores como: ausência de materiais pedagógicos, prática pedagógica inadequada, baixa capacidade de gestão, insuficiência de formação, superposição entre as instâncias governamentais, excessivo número de funcionários, gastos inadequados e o financiamento total da educação pública.

Estimula-se, assim, a economia de gastos e de investimentos financeiros à educação, dentre eles, focar os financiamentos em torno da educação primária – séries iniciais do ensino fundamental – ignorando os demais segmentos da Educação Básica. Por sua vez, enaltece-se o investimento no livro didático, reforçando que um dos motivos que conduz à baixa qualidade educacional do País remete à ausência desse suporte

nos espaços escolares. Na contramão e a fim de provocar melhorias na qualidade do ensino, os técnicos do Banco Mundial e parte da equipe do MEC estabeleceram, para a década de 1990, estratégias de melhoria da educação pública, dentre elas:

[...] *providenciar livros didáticos* e outros materiais de ensino; melhorar as habilidades dos professores em técnicas de salas de aula; o estabelecimento de capacitação permanente e de avaliações institucionais; elevar a capacidade de gerenciamento setorial, incluindo o estabelecimento da capacidade de monitorar; melhoria das instalações e equipamentos escolares; assessorar o desempenho dos alunos, implementando um sistema de avaliação permanente de educação básica (SILVA, 2002, p. 108, grifos nossos).

Dentre as inúmeras medidas adotadas, na tentativa de garantir a qualidade do ensino no Brasil, por meio dos setores político e econômico, atravessados pelo investimento do Banco Mundial, e de acordo com as condições estabelecidas para a educação brasileira, destacou-se a implementação do livro didático em meados da década de 1990. Atualmente, o livro didático é considerado uma das mais importantes políticas públicas nacionais, com reflexos não somente nos processos educativos, mas também na economia brasileira.

Diante do exposto e na tentativa de melhorar a qualidade da educação brasileira, expressam-se as estratégias constitutivas do Banco Mundial para o Brasil. Essas estratégias provocam reflexões em torno dos reais resultados obtidos para a população brasileira. No caso específico, apesar de compreender que temos legislações que preconizam o direito pleno à educação para nossas crianças, ainda não conseguimos a garantia plena educacional, uma vez que, até o momento, foram estabelecidas apenas melhorias de acesso ao ensino fundamental às nossas crianças. Ainda sofremos de carências educacionais que promovam permanência e qualidade nos sistemas escolares, em particular no segmento da Educação Básica, especificamente nas turmas de alfabetização de crianças, foco de estudo desta pesquisa.

Assim, com ênfase dada à necessidade de um processo de reforma educativa no sistema escolar e o cumprimento das estratégias estabelecidas para a melhoria da qualidade da educação, o Banco Mundial propõe ações imediatas, comprometendo orçamentos econômicos, sociais e políticos dos países periféricos. Estabelece elementos que diferenciam a proposta no *pacote* de reforma para esses países.

Dentre eles, Torres (2009) aponta: a prioridade depositada sobre a Educação Básica; a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa; a prioridade sobre aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; a descentralização de instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; a convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; o impulso do setor privado e dos organismos não governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação; a mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau (ensino fundamental); um enfoque setorial e a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

A partir das propostas apresentadas pelo Banco Mundial no *pacote* para reforma dos países periféricos, voltamos nosso olhar para a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa, considerada um dos mais importantes desafios e provavelmente o mais difícil de ser alcançado, uma vez que são visibilizados ao verificar o rendimento escolar (TORRES, 2009). No entanto, o que nos chama a atenção é a concepção do Banco Mundial sobre o que compreende e defende por qualidade educativa. Nessa perspectiva, ressalta que a qualidade educativa

[...] seria o resultado da presença de determinados *'insumos'* que intervêm na escolaridade. Para o caso da escola de primeiro grau [ensino fundamental], consideram-se nove fatores como determinantes de um aprendizado efetivo, *nesta ordem de prioridades*, segundo a percentagem de estudos que revelariam uma correlação e um efeito positivos (BM, 1995: 51): (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) *livros didáticos*; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salários do professor; (9) tamanho da classe (TORRES, 2009, p. 134, grifos nossos).

A partir desses insumos, o Banco Mundial recomenda aos países em desenvolvimento que priorizem termos de políticas e alocação de recursos firmados. Também sugere investimentos nos primeiros, especificamente,

[...] (a) aumentar o *tempo de instrução*, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação de horários, e da atribuição de tarefas casa; (b) proporcionar *livros didáticos*, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos; e (c) melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a

capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância) (TORRES, 2009, p. 135, grifos do autor).

Dos investimentos sugeridos pelo Banco Mundial, cabe a este estudo refletir sobre os livros didáticos, tendo em vista nosso objeto de pesquisa. Ao sinalizar para o investimento em livros didáticos, uma vez que será por meio dele que compensaremos os baixos níveis de formação docente, o Banco Mundial reduz a potencialidade do professor e enaltece o valor do livro didático. Por sua vez, sugere investimentos na formação dos professores, por intermédio de capacitação em serviço, e na formação inicial, ambas na modalidade a distância. O que instiga esses investimentos por meio do Banco Mundial para os países periféricos? Algumas possíveis respostas encontramos em pesquisas sobre o assunto. Segundo Saviani (1999 p. 152),

[...] o livro se transforma, ainda que de modo 'empírico', isto é, sem consciência plena desse fato, no 'grande pedagogo' de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões.

Geraldi (2010, p. 117) também nos ajuda a pensar acerca das considerações dos investimentos sugeridos pelo Banco Mundial em relação aos livros didáticos, uma vez que esses livros vêm se constituindo “[...] solução para o despreparo do professor [pois] bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso [...]”.

Em nossa perspectiva, apesar dos altos investimentos na aquisição de livros didáticos para suprir deficiências na formação de professores, a utilização desse mecanismo e, portanto, a criação de programas de distribuição e avaliação de livros didáticos garantem, por um lado, a redução de investimentos na formação e, por outro, proporcionam a implementação rápida de ideias pedagógicas adotadas pelo governo. Obviamente, quem mais se beneficia com esse tipo de programa é o empresariado editorial que tem sua venda garantida.

Por sua vez, a presença do livro didático vai-se firmando massivamente na sala de aula. Em muitos casos, é a única fonte de leitura para muitos professores e alunos, uma vez que, ainda segundo Geraldi (2010, p. 117), “Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros textos para os alunos, e livros-roteiros para os

professores [...]. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material”. Teremos, dessa forma, a constatação de transmissão de um saber constituído no ambiente escolar com roteiros preestabelecidos e com respostas prontas, representando, para muitos, economia de tempo e de reflexão na preparação das aulas, transformando esse recurso em alguns casos manuais a serem seguidos como únicos e verdadeiros. Dessa forma,

[...] como há uma deficiência muito grande nas políticas de formação continuada, o LD acaba funcionando, muitas vezes, como mecanismo de atualização profissional ainda que não seja essa sua função. Assim, um instrumento que deveria ser visto de forma crítica acaba por orientar o trabalho docente. Tudo isso vem refletir o descaso a que tem sido submetida a educação brasileira e a profissionalização do professor (SILVA, 2005, p. 49).

Compreendemos a necessidade de mencionar o processo de privatização desse setor no País, a determinação curricular por meio das editoras, as propostas de capacitação ofertadas pelas editoras em função do manuseio da obra e a elaboração de *Guias* didáticos que percebemos tratar de manuais do professor que acompanham os livros. Cabe esclarecer que o manual do professor é uma das exigências contidas nos editais por nós perscrutados (Edital PNLD 2010 e 2007) ao evidenciar, no item 3 – Da Caracterização das Obras¹⁸ – que

3.1.1. As obras didáticas deverão estar acompanhadas, obrigatoriamente, dos respectivos manuais do professor, que não devem ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereçam orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereçam, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, 2004, p. 2; 2007, p. 3).

Evidencia-se, assim, por meio dos editais, que o PNLD é formatado no sentido de atender às exigências do Banco Mundial. Compreendemos que o livro didático e também os PNLDs merecem análises críticas com diferentes ênfases (aspectos sociais, pedagógicos, conteúdos, dimensão histórica, política e econômica – caráter mercadológico, concepções ideológicas, fundamentação psicopedagógica, aspectos sociolinguísticos e linguístico). Porém, analisamos que são um importante apoio às

¹⁸ A identificação dos dados é a mesma nos dois programas em estudo, inclusive o item – Da Caracterização das Obras.

práticas, desde que não atendam apenas a interesses econômicos, ou seja, de barateamento dos investimentos educacionais, portanto, como medida para precarizar a formação dos professores e dos estudantes.

Nesse contexto, é importante questionar e buscar compreender mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização com a adoção da perspectiva do letramento. É relevante indagar: que mudanças ocorreram? De que forma elas contribuem para a mudança das práticas de alfabetização que tiveram resultados pouco satisfatórios? Buscaremos responder a ambas as questões ao longo de nossas análises, tendo como balizador nossa tese de que a perspectiva do letramento operou mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização. Antes, no entanto, é muito importante discutir mudanças conceituais do termo alfabetização, a invenção do termo letramento e as nossas posições diante das mudanças e invenções.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A discussão em torno do conceito de alfabetização não é nova. Os sentidos atribuídos a esse termo envolvem, muitas vezes, isoladamente, as suas muitas dimensões, que são também modificadas e retomadas constantemente pelas múltiplas vozes e enunciados que discutem essa questão. Acerca dos conceitos, Geraldi (2011, p. 14) aponta:

[...] O tratamento de um tema é inesgotável. Os limites são impostos pelo projeto de dizer, e aquele que diz sabe que não dominará por completo os sentidos de seu dizer. Mas esta condenação dos sentidos múltiplos é também o lugar da riqueza da experiência humana: afasta a uniformidade, a conformidade e o conformismo.

Entendemos que a discussão em torno dos conceitos é limitada, no caso de um trabalho de tese, pelos objetivos da pesquisa, mas, mesmo assim, após feitas as escolhas conceituais, os recortes, não há limites para os sentidos que possam vir a ser constituídos sobre o que aqui será dito. Discutiremos os conceitos de alfabetização, tendo em vista entender as dimensões desse processo trabalhadas nos livros didáticos com a consolidação da perspectiva do letramento como norteadora das políticas nacionais de alfabetização.

Assim, o próprio objetivo da nossa pesquisa aponta para a ideia de que a alfabetização é um processo que abrange mais do que uma dimensão, estando, talvez, aí a dificuldade de alfabetizar ou ensinar a ler e a escrever. Por outro lado, apesar de considerarmos que o conceito abarca mais de uma dimensão, essa consideração não é consensual e facilmente resolvida no meio acadêmico e educacional. Por isso mesmo, é necessário discutir como a alfabetização tem sido conceituada ao longo da história e que dimensões têm sido integradas aos conceitos de alfabetização, para, enfim, delinear o nosso posicionamento em relação às várias posições teóricas.

O que podemos definir como conceito de alfabetização? Buscando possíveis respostas para tal questionamento, procuramos, em primeiro lugar, o *Dicionário de língua portuguesa* que nos apresenta visões mais gerais. A palavra alfabetização é definida como: “[...] ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras [...]

iniciação no uso do sistema ortográfico [...] processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico; letramento¹⁹ [...] ato de propagar o ensino ou difusão das primeiras letras” (HOUAISS, 2001, p. 150).

Desse modo, para a palavra alfabetização, são construídos conceitos apoiados na linguística com ênfase nos aspectos fonético e fonológico. Um dado que nos chama a atenção é o fato de o termo letramento ser apresentado como sinônimo de alfabetização. Isso produz a ideia de fusão dos termos e, portanto, dos processos de alfabetização e letramento que, como veremos posteriormente, têm sido criticados por estudiosos do letramento ou pelos “inventores” dos sentidos que esse termo adquiriu nos últimos tempos no Brasil.

Sabemos que muitos são os estudiosos de diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Economia, Linguística, Sociologia, Antropologia, Filosofia e História) que têm se dedicado a definir o conceito de alfabetização. Uma das pesquisadoras brasileiras que buscou conceituar a alfabetização foi a professora Magda Becker Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Assim, em 1985, Soares (2003), no artigo *As muitas facetas da alfabetização*, discute os conceitos de alfabetização que circulavam, na década de 1980, no meio acadêmico e educacional brasileiro na tentativa de elaborar um conceito *coerente* de alfabetização.

No artigo, aponta que, nessa época, havia uma tentativa de atribuir à alfabetização significado demasiado abrangente, como um processo permanente que duraria a vida toda. Contrapondo-se a esse ponto de vista, a autora indica a necessidade de “[...] diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); [...] este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido [...]” (SOARES, 2003, p. 15, grifos da autora). Desse modo, argumenta que não é apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o de seu *desenvolvimento*, uma vez que

[...] etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um

¹⁹ O conceito de letramento existente no *Dicionário de língua portuguesa* está ligado pedagogicamente ao “[...] conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (HOUAISS, 2001, p. 1747).

significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2003, p. 15, grifos da autora).

As razões apresentadas pela autora, de origem etimológica e pedagógica, fundamentam, na realidade, a necessidade defendida por ela de construção de um conceito específico de alfabetização. Para Gontijo (2008, p. 17, grifos da autora), no entanto, é preciso ter clara a especificidade da alfabetização como

[...] processo de apropriação da escrita, e o papel da escola como principal instituição, na nossa sociedade, responsável por garantir a sua aprendizagem; entretanto, não é possível desintegrá-la do processo de desenvolvimento da linguagem e nem tampouco esquecer os diversos *espaços-tempos* que possibilitam a sua apropriação.

Assim, para essa autora, em diálogo com Soares (1985), a alfabetização não deve ser pensada desintegradamente dos processos de desenvolvimento da linguagem, uma vez que estes são interdependentes, porque, como integrante do desenvolvimento da linguagem, a alfabetização começa antes da entrada da criança na escola e não termina quando as pessoas concluem seus processos de escolarização. Nesse sentido, assim como Gontijo (2008), acreditamos que não há distinção ou oposição entre os processos de aquisição da língua oral e escrita e o de desenvolvimento.

Soares (2003, p. 15), entretanto, seguindo uma lógica que caminha na direção de mostrar a especificidade da alfabetização, conclui que a “[...] alfabetização em seu sentido próprio, específico é o [...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Dessa forma, no processo de alfabetização, as pessoas aprendem a decodificar símbolos gráficos e a codificar sons. Assim, Soares (2003) busca elaborar um conceito que agregue as duas principais posições em debate na década de 1980. Segundo a autora, o debate, nessa década, em torno do conceito de alfabetização, desenvolvia-se em função do duplo significado que os termos *ler* e *escrever* têm na língua portuguesa, ou seja, ler significa, ao mesmo tempo, decodificar e compreender significados, e escrever, codificar e expressar significados.

Os duplos significados dos verbos ler e escrever conduziram, então, à existência de dois significados ou conceitos de alfabetização. Por um lado, alfabetizar implica o

domínio da mecânica da língua escrita, ou seja, “[...] alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (p.15-16), remetendo a alfabetização a um processo de representação de fonemas em grafemas e grafemas em fonemas. Por outro lado, a alfabetização é vista como “[...] apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever) [...]” (p.16).

Ambos os conceitos, de acordo com autora, são parcialmente verdadeiros. No caso do primeiro, “[...] a língua escrita não é uma mera representação da língua oral, como faz supor [este] conceito [...]” (p. 16). De fato, se realizarmos uma análise da língua portuguesa, percebemos que são poucas as situações em que encontramos relação biunívoca entre sons e letras,²⁰ como faz supor esse conceito. O segundo conceito, na perspectiva de Soares (2003, p. 17), também é parcialmente verdadeiro, pois

[...] os problemas de compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão/expressão da língua oral: o discurso oral e o discurso escrito são organizados de forma diferente [...] há também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais.

Assim, a fala e a escrita são modalidades diferentes da linguagem, isto é, não falamos como escrevemos, nem escrevemos como falamos. A língua falada conta com gestos, expressões faciais, tom e timbre da voz que nem sempre são transponíveis para a escrita. Já a língua escrita apresenta sinais não conversíveis em sons, como as letras mudas, pontuação, acentos gráficos, cedilha e espaços em branco. Por outro lado, é preciso considerar que o discurso oral ou escrito terá uma relação de pertencimento do contexto da produção e a quem está sendo dirigido.

Ao analisar os conceitos destacados por Soares (2003), Gontijo (2008, p. 19-20) enfatiza que

[...] as crianças aprendizes da leitura e da escrita precisam compreender as relações entre grafemas e fonemas e vice-versa; isto é, o processo de compreensão dessas relações deve integrar a alfabetização. [Porém, a] [...] alfabetização não envolve apenas os processos de compreensão das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral

²⁰ De acordo com Lemle (2002), os casos de correspondência biunívoca entre letras e fonemas e vice-versa são apenas: p [p], b [b], t [t], d [d], f [f], v [v], a [a].

para/em discurso escrito e vice-versa, mas é também um processo de produção de sentidos por meio do trabalho de leitura e de escritura [...].

Dessa forma, é importante observar que Gontijo (2008) pontua a necessidade de *compreensão* das relações entre fonemas e grafemas e vice-versa, e não apenas a sua memorização, como reforçado pelos antigos métodos de alfabetização e pelas noções de codificação e decodificação, deixando o entendimento da relação entre o discurso oral e o escrito para um momento posterior à aquisição do código escrito.

Em sua perspectiva, a ênfase aos aspectos mecânicos do ler e escrever, na fase inicial de escolarização, provocou e ainda provoca a desintegração de diferentes dimensões do ensino aprendizagem da leitura e da escrita, enfatizando um aprendizado voltado para a repetição e memorização, conduzindo à ausência de compreensão do sentido do aprendizado do ler e escrever. A autora enfatiza a necessidade de pensar a alfabetização como processo de produção de sentidos que se realiza por meio da leitura e da escrita, apontando, desse modo, para a sua dimensão discursiva.

Embora Soares (2003) afirme que os dois conceitos que circulavam na década de 1980 sejam parcialmente corretos, mesmo quando integrados em um único conceito, ela elabora, como veremos posteriormente, um conceito que abrange esses dois sem, em nossa opinião, as devidas ressignificações dos conceitos existentes. Também evidencia que, além dos pontos de vista destacados, há a emergência de um terceiro, que se volta para o aspecto social, ou seja, postula que a alfabetização não é a mesma em todas as sociedades.

Cabe esclarecer, pautada no argumento de Soares (2003), que a reflexão em torno desse terceiro ponto de vista enfatiza que os contextos sociais são determinantes no processo de alfabetização e indicam as necessidades da leitura e da escrita, por isso a alfabetização se distingue de sociedade para sociedade, uma vez que depende das funções e usos da leitura e da escrita de cada grupo social. Com base nos pontos de vista conceituais descritos, Soares (2003, p. 18) argumenta que

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem 'mecânica' do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Tendo como princípio a perspectiva bakhtiniana de linguagem, na qual “[...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] [e] toda compreensão é preche de resposta [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 271), enfatizamos a dificuldade de uma teoria da alfabetização abarcar conceitos, considerando a própria posição da autora de que esses são parcialmente verdadeiros, mesmo quando integrados em um único. Não seria, nesse caso, pelo menos necessário ressignificar os conceitos com a finalidade de garantir maior coerência teórica?

Apesar de os questionamentos em relação ao posicionamento ou proposição da autora, não podemos deixar de notar que, em seu texto, ela busca mostrar a complexidade da alfabetização e nos leva a pensá-la como um processo multifacetado, ou seja, que abrange, envolve diferentes dimensões. Isso é fundamental e nos ajuda a elaborar o conceito de alfabetização que irá subsidiar as nossas análises dos livros didáticos. Antes, porém, é necessário retomar outras contribuições da mesma autora.

Em outubro de 2003, na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), realizada em Poços de Caldas (MG), no Grupo de Trabalho (GT) Alfabetização, Leitura e Escrita, Soares (2004) retoma as discussões sobre o conceito de alfabetização em um contexto sociopolítico e educacional distinto da década de 1980. Nesse momento, um outro conceito é integrado às discussões do conceito de alfabetização, ou seja, o conceito de letramento que já vinha se difundindo no meio educacional brasileiro. O título da palestra, que foi posteriormente publicada na forma de artigo na Revista Brasileira de Educação, é *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*.

O que pretendia a autora na palestra e com a publicação posterior do artigo? Que interesses políticos conduziram o GT10 Alfabetização, Leitura e Escrita a encomendar uma palestra com essa temática? Que mudanças educacionais e políticas criaram a necessidade de retomar as discussões em torno do conceito de alfabetização? Essas e outras indagações conduzem a um movimento na tentativa de compreender o conceito de alfabetização.

Soares (2004, p. 5) inicia seu discurso, afirmando que: “O título e tema deste texto pretendem ser um contraponto ao título e tema de outro texto de minha autoria, publicado há já quase vinte anos: As muitas facetas da alfabetização [...]”. Ela enfatiza que o novo texto não pretende reformular o primeiro, muito menos é um confronto, mas um contraponto, pois o conceito de letramento que irá defender no novo texto já estava anunciado no primeiro e, também, a defesa da necessidade de construir um conceito específico de alfabetização.

Soares (2004), então, escreve o artigo trabalhando com as ideias de *invenção*, *desinvenção* e *reinvenção*. Nesse sentido, primeiro discute a *invenção* do termo e do conceito de letramento, a concomitante *desinvenção* da alfabetização e a necessidade de sua *reinvenção*. Será em torno desse jogo discursivo que a autora apresenta a explicação do surgimento da palavra, do conceito de letramento e a defesa da especificidade da alfabetização será desenvolvida.

A autora evidencia que, em meados dos anos de 1980, diferentes países passaram a se preocupar com questões relativas aos usos sociais da leitura e da escrita:

Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que [...] nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *readinginstruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema (SOARES, 2004, p. 6, grifos da autora).

Mostra-nos que, em países com contextos históricos, sociais, econômicos e culturais diversos, passam a perceber as necessidades de reconhecer e nomear práticas sociais mais avançadas que envolvem a utilização da leitura e da escrita. Porém, conforme aponta, as discussões nos países desenvolvidos aconteceram de forma diferente das que ocorreram em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Nos países desenvolvidos, essas discussões eram desvinculadas das reflexões sobre a alfabetização inicial ou da aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Assim, nos países ditos desenvolvidos, o contexto das práticas sociais de leitura e escrita assume relevância, pois, embora alfabetizada, a população não tinha

condições efetivas de participação competente²¹ nas práticas que exigiam o domínio da língua escrita (SOARES, 2004). Essa constatação evidencia que os problemas de *literacy/illiteracy* surgiram de forma independente da aprendizagem básica do ler e escrever, ou seja, da alfabetização, do domínio do código escrito. A autora ressalta, entretanto, que essa constatação não significa que os problemas da aprendizagem inicial de leitura e escrita não possam ser objetos de análises, discussões, avaliações e críticas nos países desenvolvidos, mas o que está no centro das discussões diz respeito à participação e ao domínio precário de competências necessárias de leitura e escrita, o que provoca, dessa forma, um tratamento diferenciado das dificuldades no processo de aprendizagem em relação ao Brasil que conduziu a discussão do letramento integrada às discussões sobre a alfabetização, ou seja, a aquisição do sistema de escrita ou a tecnologia da escrita. Desse modo, como aponta Soares (2004, p. 6-7), no Brasil, o movimento do letramento se constituiu em uma direção contrária, uma vez que

[...] o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização [...].

Essa afirmação nos leva a constatar que a alfabetização, na perspectiva da autora, tem sua especificidade demarcada pela aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Especificidade esta defendida na década de 1980, no texto *As muitas facetas da alfabetização*, quando já se afirmava a necessidade de “[...] diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita) [...]” (SOARES, 2003, p. 15, grifos da autora).

Nessa perspectiva, a autora pondera que, no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento “[...] se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem [...]” (2004, p. 7). A justificativa dada à mescla, superposição e fusão dos conceitos, no Brasil, advém, segundo Soares (2003), de perguntas formuladas pelos Censos²²

²¹ Esse fato é revelado, de acordo com Soares (2003b), em países como França, Estados Unidos (neste, o processo do *literacy/illiteracy* emerge na década de 1980 em avaliações realizadas no final da década de 1970, em que jovens graduados na *High School* não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais sobre a escrita).

²² Soares (2003b) destaca aqui que o Censo de 1940 considerava um sujeito alfabetizado a partir do momento em que se declarasse como aquele que sabia ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome. Mais tarde (1950), o conceito de alfabetização sofre alteração,

Demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em diferentes décadas no País, provocando questionamentos na mídia em torno da população considerada analfabeta (não ter domínio do código escrito) e da população considerada desqualificada (sabe ler e escrever textos simples, ter baixa escolaridade).

Além do Censo, Soares (2004) também cita a mídia e a produção acadêmica que acabaram por produzir essa mesclagem entre alfabetização e letramento. Dentre outros teóricos do campo acadêmico, de acordo com a autora, Leda Verdiani Tfouni, por exemplo, aproxima a alfabetização do letramento com o intuito de demarcar as diferenças estabelecidas entre os dois processos. Assim, segundo Soares (2003), Tfouni (1995, p. 9-10) sublinha que

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto a aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, portanto, ao âmbito do individual.

O letramento por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas 'letradas' em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Se, por um lado, Tfouni (1995) diz que a alfabetização pertence ao *âmbito do individual*, por outro, o letramento está voltado para *os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita*, ou seja, para *aspectos sociais*. Assim, a alfabetização é reduzida à aprendizagem dos processos de codificação e decodificação, ou seja, à mecânica do ler e escrever. Ao dialogar com Tfouni (1995), Gontijo (2008) argumenta a proposição defendida pela autora, levando em conta que os aspectos individuais e sociais se relacionam. Para ela, distingui-los seria

[...] desprovidos de sentido, se o que se quer pensar como social é aquilo que se reflete ou ocorre no grupo ou sociedade e considerar como individual aquilo que acontece com o indivíduo. Tudo que acontece com e no indivíduo é social [...]. A alfabetização é um processo histórico-social de inserção da

passando a ser aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial.

criança no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita [...] (GONTIJO, 2008, p. 32).

As reflexões de Gontijo (2008) nos levam a assinalar que a alfabetização traz em si dimensões de caráter sociopolítico, de contextos históricos, culturais e de emancipação do cidadão evidenciadas por Paulo Freire, já nos idos de 1960, quando o foco conceitual se voltava para a dimensão emancipatória da educação e da alfabetização. Apenas para levantar questionamentos, sem a pretensão de responder, inferimos: se partirmos do pressuposto de que a alfabetização favorece a identidade cultural de um povo, a participação democrática, a cidadania, a tolerância, o desenvolvimento social e a paz (MEC/Unesco, 2003), por que insistir em reduzir a alfabetização à aprendizagem da codificação e da decodificação? O que temos por trás desses conceitos?

Prosseguindo sua análise, Soares (2004, p. 8-9) passa a descrever o que denomina *desinvenção da alfabetização* que, em sua perspectiva, retrata a “[...] progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas [...]”.²³ Para a autora, a perda da especificidade da alfabetização explica não de forma unânime o atual fracasso na aprendizagem e no ensino da língua escrita no País. Se, no passado, o fracasso em alfabetização se revelava por meio das reprovações, evasões e altos índices de repetência, hoje, segundo a autora, ele se configura pela produção na escola de semialfabetizados que permanecem nela ao longo do ensino fundamental chegando ao ensino médio e, por que não dizer, ao ensino superior.

Nesse sentido, Soares (2004) sinaliza para a hipótese de que a perda da especificidade da alfabetização, nas últimas décadas, é um dos muitos e variados fatores que podem explicar o fracasso escolar no Brasil. Apesar de, no passado, o fracasso pudesse ser entendido em relação à excessiva especificidade da alfabetização, atualmente, ele pode ser considerado, segundo a autora, em função da perda dessa especificidade. Assim, conforme acentua Soares (2004, p. 9), “[...] O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir

²³ A autora aqui está fazendo referência aos períodos compreendidos entre 1980 e 1990.

a essa 'excessiva especificidade', apagou-se à necessária especificidade do processo de alfabetização”.

Estamos diante de uma afirmação que sinaliza que o fracasso atual do ensino da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização, é resultado de propostas teóricas que foram constituídas no País, no período de 1980 e 1990. Entretanto, parece-nos complicada a afirmativa, uma vez que pesquisas apontam que as práticas docentes, no Brasil, passaram e passam por mudanças lentas e graduais, retratando as muitas resistências no âmbito do processo de transmissão de um código escrito.

O apagamento da especificidade da alfabetização é explicado pela autora, considerando fatores político-pedagógicos e conceituais. Em relação a esses fatores, aponta a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos e a progressão continuada. Porém, em sua perspectiva, a causa maior para essa perda de especificidade deve ser buscada em um fenômeno mais complexo: a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980.

Soares (2004) cita pesquisadores americanos, como Gaffney e Anderson (2000), que descrevem mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização nas últimas três décadas nos Estados Unidos, podendo ser resumidas a partir de um paradigma behaviorista predominante de 1960 a 1970. Na década de 1980, esse paradigma foi substituído pelo cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. É sinalizado pela autora que, embora Gaffney e Anderson (2000) situem as mudanças paradigmáticas no contexto norte-americano, podemos reconhecê-las no Brasil, pois, entre as décadas de 1980 e 1990, assistimos ao domínio, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que se difundiu sob a denominação de *construtivismo* (posteriormente, *socioconstrutivismo*). Esse chegou entre nós pela via da alfabetização, por meio das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

A proposta provocou mudanças epistemológicas, pois alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança

que deixou de ser considerada como dependente de estímulos externos,²⁴ deslocando, assim, o foco do ensino para a aprendizagem, para o sujeito ativo, capaz de progressivamente construir e reconstruir o sistema de representação da linguagem escrita.

Soares (2004) acrescenta, em seu texto, que, apesar da incontestável contribuição que o construtivismo traz, é preciso reconhecer que ele conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências que podem explicar, na perspectiva da autora, a *desinvenção da alfabetização*, ou seja, a perda de especificidade desse processo. Assim, ao direcionar o foco para o processo de construção do sistema de escrita para a criança, passou-se a não dar a devida atenção ao objeto de conhecimento em construção, que é fundamentalmente de natureza linguística. Por outro lado, do paradigma conceitual psicogenético derivou uma falsa inferência de incompatibilidade das propostas dele decorrentes com os métodos de alfabetização, atribuindo-lhes uma conotação negativa. Essas mudanças tenderam a provocar uma visão de que, no passado, tínhamos um método de ensino da leitura e escrita e nenhuma teoria. A partir do construtivismo, passamos a conviver com uma teoria e nenhum método. Soares (2004, p. 11) ainda aponta que, somado a esses equívocos e a falsas inferências, teremos o enganoso pressuposto de que “[...] apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais [...] do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza [...]”.

Acreditamos, assim como a autora, que apenas o convívio com a cultura escrita não promove a apropriação da linguagem escrita. Essa é uma forma de pensamento ancorada na teoria construtivista que pensa o processo de desenvolvimento da inteligência a partir da interação entre sujeito e objeto. Entendemos, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, no campo da Psicologia, que

[...] o conhecimento é resultado da mediação entre os sujeitos e os objetos. Dizer que o conhecimento é resultado da mediação é diferente de dizer que ele é resultado da interação entre sujeito e o objeto. No caso da interação, o elemento que produz o conhecimento é de natureza biológica. Já na mediação, o elemento que produz o conhecimento é de natureza humana, pois são as pessoas que realizam a mediação (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 12).

²⁴ Concepção presente nos métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos/globais).

Dessa forma, compreendemos que a linguagem escrita é de natureza cultural, pois trata de uma criação humana, o que significa que, para o aprendizado da leitura e da escrita, faz-se necessário que a relação seja mediada pelo outro. No caso específico da aprendizagem da linguagem escrita, estamos nos referindo ao professor, pois é ele quem detém o conhecimento e, por isso, as condições para realizar intervenções e sistematizações adequadas.

Por fim, ao descrever e justificar seu argumento em torno da *desinvenção* da alfabetização, Soares (2004) aponta que a alfabetização, vista como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, de certa forma, obscurecida pelo letramento, pois este acabou por prevalecer sobre a alfabetização, produzindo, conseqüentemente, a perda de sua especificidade.

É nesse bojo de discussão que a autora justifica a necessidade da *reinvenção* da alfabetização. Postula, nesse contexto, a *invenção* do letramento, pois “[...] a aprendizagem da língua escrita [...] é mais ampla e multifacetada que apenas a aprendizagem do código, das relações grafofônicas [...]” (p. 14). A autora deixa claro, entretanto, que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento. Assim, considera que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).

Em sua perspectiva, a alfabetização não pode ser pensada de forma dissociada do letramento, uma vez que, no quadro de diferentes concepções teóricas, o ingresso no mundo da escrita se constitui pelos processos de aquisição do sistema convencional de escrita (alfabetização) e desenvolvimento das habilidades de uso da leitura e

escrita (letramento). Enfatiza ainda que esses processos se tornam interdependentes e indissociáveis, uma vez que a alfabetização se desenvolve no contexto e por meio das práticas sociais de leitura e escrita – que são atividades de letramento. Este, por sua vez, só poderá ser desenvolvido no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, em dependência da alfabetização, o que o torna indissociável desta. Dessa forma, afirma que a alfabetização não precede o letramento. Os dois processos são simultâneos, o que justifica a pertinência de conservar o uso dos dois termos pois,

[...] embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicas, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2004, p. 15).

Dessa forma, em nossa opinião, o letramento ou o uso desse termo reduz a alfabetização aos aspectos linguísticos (fonéticos e fonológicos) da língua, atribuindo-lhe o caráter específico de domínio do código escrito. Já o letramento remete a aspectos funcionais, de uso da língua em situações sociais e profissionais. Entretanto, acreditamos que a redução da alfabetização à aquisição do código escrito ou o complemento letramento, ligado ao aspecto funcional do ler e escrever, esvazia a alfabetização de seu caráter político. Alfabetizar não é apenas ensinar aspectos linguísticos da língua, voltados para o domínio do código escrito.

Na linha discursiva da autora, o termo letramento envolve, como dito, habilidades de uso social da leitura e da escrita. Assim, esclarece que

[...] se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 15).

A discussão nos remete a compreender que o letramento envolve muitas facetas em suas mais variadas experiências de leitura e escrita contempladas nos diferentes

gêneros textuais que circulam na sociedade. Por sua vez, remete também à reflexão de que a alfabetização tem suas muitas facetas, voltada para os movimentos da consciência fonológica e fonêmica por meio das relações entre fonema-grafema, reforçando as habilidades de codificação e decodificação. Dessa forma, a autora garante a indissociabilidade da alfabetização e do letramento.

Os conceitos de letramento e alfabetização elaborados por Magda Becker Soares tornaram-se, no Brasil, referências para muitos teóricos. Vários são os autores, como Marinho (2010), Batista (2010), Silva (2005) e Frade (2007), que se reportam aos conceitos elaborados pela autora para construir suas posições. Esses conceitos se tornaram também norteadores das políticas nacionais no campo da alfabetização e, conseqüentemente, para o PNLD.

Assim, as considerações descritas em torno da introdução do uso termo letramento e a defesa da especificidade da alfabetização produziram o efeito de inovação da alfabetização em nosso país. Nesse mesmo período (ano de 2003), criou-se, no âmbito político, ou seja, pela Câmara dos Deputados, uma busca, não de igual forma (discussão em torno da alfabetização e do uso do letramento), mas no intuito de reduzir a alfabetização à dimensão linguística. A Câmara dos Deputados, por meio da Comissão de Educação e Cultura, criou um grupo de trabalho que elaborou o Relatório Final, denominado *Alfabetização infantil: os novos caminhos*.

O relatório foi redigido por um Grupo de Trabalho (GT) constituído por essa Comissão e apresentado em 15 de setembro de 2003.²⁵ Fizeram parte desse grupo os pesquisadores: Cláudia Cardoso Martins (Brasil), Fernando Capovilla (Brasil), Jean-Emille Gombet (França), João Batista Araújo e Oliveira – coordenador do relatório (Brasil) –, José Carlos Junca de Moraes – professor e diretor da Unesco –, Marilyn Jaeger Adarns (EUA) e Roger Beard (Inglaterra). Como aponta Belintane (2006), todos os convidados para participar do Grupo de Trabalho comungam das mesmas concepções de leitura, ou seja, pensam a leitura como processo de decodificação.

²⁵ A segunda edição do citado relatório foi produzida em 2007. Esclarecemos que nossa análise parte desse documento. Apontamos ainda que a apresentação dessa edição é feita pelo presidente da Comissão de Educação e Cultura, Gastão Vieira (PMDB/MA).

O documento diz respeito, especificamente, à alfabetização das crianças. Ele alerta sobre os avanços científicos obtidos, nos últimos 30 anos, no campo da leitura e, em especial, menciona que os estudos sobre a leitura, na atualidade, se constituem em um ramo científico sólido. Enfatiza que inúmeros progressos foram realizados nas práticas de alfabetização nos países desenvolvidos, mas que o Brasil se encontra à margem desses conhecimentos e desses progressos.

Sua finalidade é trazer informações acerca da alfabetização infantil no Brasil ao conhecimento das autoridades educacionais, universidades e da sociedade civil organizada. Ressalta que, da mesma forma que ocorreu em outros países (Estados Unidos, França, Inglaterra), “[...] a aplicação dos conhecimentos da ciência cognitiva da leitura pode trazer importantes contribuições para a revisão das políticas e práticas de alfabetização no Brasil” (BRASIL, 2007, p. 13).

São enfatizados dois problemas crônicos em relação à alfabetização: o *primeiro* diz respeito às evidências de que o Brasil não vem conseguindo alfabetizar adequadamente suas crianças, o que compromete o sucesso escolar dos alunos e afeta de maneira irreversível a trajetória escolar dos estudantes de nível socioeconômico mais baixo, que constituem a maioria da população que frequenta as escolas; o *segundo* problema se refere à dificuldade do País em usar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação.

O relatório se constitui de seis capítulos contendo: introdução; metodologia; revisão dos progressos da ciência cognitiva da leitura; implicações dessas descobertas para a elaboração de programas de alfabetização; análise das políticas; e práticas de três países que vêm apresentando melhorias sensíveis na qualidade da alfabetização das crianças (França, Inglaterra e Estados Unidos). Analisa a situação da alfabetização das crianças no Brasil, incluindo as orientações oficiais, as políticas e práticas de formação e capacitação de professores, materiais didáticos, avaliação, estabelecendo uma comparação entre o que ocorre no Brasil com o que acontece em outros países. Também sugere medidas que o Brasil pode tomar para aprimorar suas políticas e práticas de alfabetização a partir da comparação que faz com outros países. Por fim,

apresenta conclusões²⁶ e recomendações específicas ao MEC, às Secretarias de Educação e às instituições de formação de professores. Quanto às recomendações, estas estão divididas em duas seções: uma trata de medidas gerais (políticas educacionais que assegurem às escolas condições efetivas de funcionamento), e a outra sugere medidas específicas (programas de ensino, provisão de materiais didáticos adequados, certificação da qualidade dos professores e instrumentos adequados de diagnóstico e avaliação dos alunos) sobre alfabetização (BRASIL, 2007).

Neste estudo, nossa atenção volta-se para a análise *dos progressos da ciência cognitiva da leitura*, que trata do conceito de alfabetização, que é o nosso foco de pesquisa. Assim, o relatório final do Grupo de Trabalho da Câmara dos Deputados enfatiza que o Brasil tem rejeitado evidências objetivas e científicas. Nesse caso, afirma que

[...] O estudo da alfabetização rompeu com o mundo da especulação e do amadorismo para se filiar à tradição mais rigorosa da ciência experimental [...]. A descoberta de que a consciência fonológica e a consciência fonêmica, por um lado, e, por outro, o ensino explícito do princípio alfabético são centrais nesse processo [...] [estando assim] [...] solidamente estabelecido [...] (BRASIL, 2007, p. 23).

Fica, então, explícita a ênfase dada pelo Grupo de Trabalho da Câmara dos Deputados aos estudos desenvolvidos, utilizando metodologias de pesquisas do campo da ciência experimental que preconizam que a consciência fonológica/fonêmica é requisito essencial para a aprendizagem do princípio alfabético da escrita. Segundo o relatório:

Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos [...] Ler, implica, antes de mais nada, a capacidade de identificar uma palavra' (BRASIL, 2007, p. 25, grifos do autor). *Aprender a ler* refere-se ao primeiro estágio de um longo processo de *ler para aprender* [...]. *Aprender a ler* refere-se à capacidade de identificar palavras numa sentença ou texto [...]. *APRENDER A LER* consiste essencialmente em *adquirir as competências para decodificar*. [...] o processo de *aprender a ler* consiste em adquirir uma série de habilidades que envolvem o reconhecimento de palavras escritas, bem como a decodificação e aglutinamento fonológico

²⁶ “[...] A principal conclusão é a de que as políticas e práticas de alfabetização de crianças no Brasil e os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores não acompanharam a evolução científica e metodológica que vem ocorrendo nos últimos 30 anos em todo o mundo” (BRASIL, 2007, p. 14).

[...]. Ler e escrever são faces de uma mesma moeda – embora a escrita seja mais complexa e exija o desenvolvimento de competências adicionais [...]. Escrever exige que a criança aprenda as representações ortográficas de forma precisa e complexa. [...] o reconhecimento de palavras é necessário para a compreensão da leitura. Ela deve ser o foco de programas de alfabetização [...] (p. 27-28, grifos do autor).

Dessa forma, o relatório final constituído pelo Grupo de Trabalho da Câmara dos Deputados resgata a importância dos aspectos fonético e fonológico envolvidos na alfabetização e, conseqüentemente, o reconhecimento das palavras, evidenciando o valor de informações de natureza ortográfica, semântica, sintática e pragmática. Logo, enfatiza que “*Aprender a ler não é um evento natural* no mesmo sentido que aprender a falar [...]” (p. 28, grifos do autor).

Nessa perspectiva, há ênfase à importância do processamento fonológico e do valor da decodificação em programas de alfabetização. Essa argumentação dialoga com a defesa feita por Soares (2003, p. 15-16), que afirma que alfabetizar significa “[...] adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)”. Dessa forma, temos a argumentação de que o domínio do princípio alfabético implica entender que as letras (grafemas) correspondem a sons (fonemas). Então, “Escrever [...] refere-se à capacidade de codificar sons usando os sinais gráficos correspondentes – os grafemas” (BRASIL, 2007, p. 48).

Percebe, desse modo, que as formulações do Grupo de Trabalho da Câmara dos Deputados, principalmente a defesa dos aspectos fonético e fonológico envolvidos na aquisição da língua escrita, são um contraponto às propostas educacionais elaboradas pelo MEC, na década de 1990, a partir da adoção da abordagem construtivista. É necessário ressaltar que, para esse grupo, o construtivismo obscurece a faceta linguística da alfabetização.

Acreditamos que as mudanças propostas por Soares (2004) e pelo Grupo de Trabalho constituído pela Câmara dos Deputados não rompem, por um lado, com o conceito de alfabetização que prevaleceu ao longo da história (processo de codificação e

decodificação) e, por outro, a invenção do conceito de letramento não avança em relação ao conceito de alfabetização funcional²⁷ já defendido pela Unesco.

Em contraposição a essas concepções, Gontijo (2011)²⁸ afirma que a alfabetização é um *campo de conhecimento* que compreende diferentes objetos de estudo, variadas concepções de linguagem, de discurso, de texto, nos quais se fundamentam a sua produção científica e, também, diversas dimensões e abordagens metodológicas. A autora ainda enfatiza que a alfabetização deve ser compreendida como uma prática sociocultural, porque acontece em diferentes espaços, com diferentes metodologias de ensino e envolve diferentes saberes. Logo, para essa autora, a alfabetização é

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade (GONTIJO, 2013).²⁹

O processo de alfabetização abrange aspectos discursivos que estão presentes na concepção de linguagem que orienta a construção do conceito. Segundo Gontijo (2006), nas ações voltadas à alfabetização, apropriamo-nos dos resultados do desenvolvimento social, o que garante a continuidade da história, a construção e reconstrução de outros instrumentos e de outras práticas a partir das já existentes. Por outro lado, cabe evidenciar que a ênfase ao processo de formação da consciência crítica presente no conceito de alfabetização de Gontijo (2006) pretende acentuar que a alfabetização é um ato eminentemente político, conforme defendido por Paulo Freire (2005).

No que diz respeito às questões que envolvem a produção de textos, orais e escritos, e a leitura, evidenciamos que esses aspectos precisam ser trabalhados como processo de produção de sentidos, uma vez que ler e escrever é interagir com o outro;

²⁷ Esse termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho. Muitas vezes é colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição.

²⁸ Palestra proferida no dia 3-8-2011, no Fórum Permanente de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Fopales), realizado no auditório do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com o tema *Alfabetização, linguística e letramento*, pela Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo.

²⁹ O citado conceito foi reorganizado pela autora em encontro ocorrido no mês de setembro de 2013, processo de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

ler e escrever precisam, portanto, ser compreendidos como processos dialógicos desde o início da aprendizagem. A autora também evidencia em seu conceito, uma preocupação com o sistema de escrita que constitui a língua portuguesa, uma vez que abrange esses conhecimentos, além de expressar a sua preocupação com a compreensão das relações entre fonemas e grafemas. Para isso, é necessária uma organização didática do processo de ensino aprendizagem, pois as crianças, os jovens e os adultos não aprendem as convenções que regulam essas relações sem o auxílio de alguém que compreenda essas relações e convenções.

Por fim, a autora aponta que a alfabetização, compreendida por meio da dimensão discursiva de linguagem, contribuirá para formar cidadãos capazes de exercer a criticidade, a criatividade e a inventividade, potencialidades necessárias ao sujeito no mundo em que vive.

A partir desse conceito que abrange diferentes dimensões do processo de alfabetização, analisaremos os livros didáticos de alfabetização, perguntando, inicialmente, que dimensões são privilegiadas? Quais conceitos de alfabetização e letramento ancoram as propostas dos livros? Que concepções de linguagens sustentam esses conceitos?

4 NOSSA ESCOLHA METODOLÓGICA E A MATERIALIDADE DOS IMPRESSOS

*N*este capítulo, apresentamos nossa opção teórico-metodológica, tomando como referência os conceitos de suporte e de gêneros do discurso, este último elaborado por Mikhail Bakhtin. Assim, entendemos os *livros didáticos de alfabetização dos PNLDs 2010 e 2007*³⁰ como suportes que comportam diferentes enunciados produzidos ou compilados pelos autores com a finalidade de também responder a enunciados criados por instâncias reguladoras da educação nacional e, ainda, de instituir discursos e práticas de ensino. Em seguida, realizamos um estudo da materialidade dos impressos por nós escolhidos, ou seja, os livros didáticos de alfabetização dos programas ora mencionados, por compreender a necessidade de evidenciar os enunciados neles contidos, proporcionando, assim, condições futuras de análise do conceito de alfabetização, o uso do termo letramento e a concepção de linguagem neles presentificada.

Escolhemos, para análise, livros de alfabetização dos PNLDs 2010 e 2007, pois a perspectiva do letramento, apesar de introduzida em 2004, delineia-se mais fortemente no programa de 2007 e consolida-se como norteadora das políticas públicas nacionais no campo da alfabetização no programa seguinte, o de 2010.³¹ Do ponto de vista de sua categorização, nosso estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa documental, uma vez que nossas principais fontes são escritas e impressas, ou seja, livros didáticos de alfabetização e documentos produzidos no âmbito desses programas.

Como explicitado, entendemos os livros didáticos que constituirão o *corpus* discursivo deste estudo como suportes produzidos com a finalidade de ensinar as crianças a ler e a escrever. Assim, eles comportam diferentes enunciados produzidos ou compilados pelo autor para atingir essa finalidade. Nessa perspectiva, compreendemos ser

³⁰ Esclarecemos que, a partir deste capítulo, utilizaremos o PNLD 2010 como referência para nossas discussões por considerar que nesse programa tivemos, por parte do Governo Federal, a consolidação do termo letramento. Assim, não seguiremos a ordem cronológica dos programas.

³¹ Acerca dessas afirmações, trabalharemos posteriormente os editais dos respectivos programas que enunciam o fato.

necessário definir o que estamos tutelando por suporte. Por isso, mais uma vez, recorreremos ao *Dicionário de língua portuguesa*, com o intuito de trazer uma definição generalizante para, depois, apontar aspectos específicos relacionados com as bases teóricas e metodológicas que orientam este estudo. A palavra *suporte* é compreendida como “[...] aquilo que [...] auxilia ou reforça; reforço, apoio [...] base física [...] na qual se registram informações impressas, manuscritas, fotografadas, gravadas etc. [...]” (HOUAISS, 2001, p. 2643). Podemos, então, dizer que os livros didáticos são suportes que comportam diferentes gêneros textuais, tais como: informações didáticas, poemas, contos etc., que, no caso específico dos livros de alfabetização, são produzidos ou compilados com as finalidades de ensinar a ler e a escrever.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 174, grifo nosso), suporte é “[...] um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto [...]”. O autor ainda esclarece que “[...] suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto [...]” (p. 174). Esse tipo de suporte pode comportar três aspectos em sua perspectiva: suporte é um lugar (físico ou virtual), suporte tem formato específico e suporte serve para fixar e mostrar o texto. Nesse caso, o suporte precisa ser algo do plano real, pois terá relação direta com seu lugar – físico ou virtual. Aparecerá sempre em um formato específico produzido para portar gêneros discursivos continuamente e não eventualmente e, apresenta, como função básica, a fixação de um dado gênero, ou gêneros, tornando-o acessível para fins comunicativos.

Para Marcuschi (2008), um livro é sempre um suporte, com formatos definidos pela própria condição em que se apresenta como: capa, encadernação, páginas, forma etc. Logo, o livro é um suporte para os gêneros ou gênero que comporta – vai depender de sua natureza. Quanto à questão livro didático, o autor salienta que

[...] é conveniente considerar que não fazemos uma distinção sistêmica entre ‘livro’ e ‘livro didático’, já que se trata de fenômenos similares. Contudo, como há elementos muito específicos do livro didático e uma funcionalidade típica, tratamos a questão em separado, mas todos são livros. O livro didático é nitidamente um suporte textual [...] é um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo livro didático não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhes dê outra funcionalidade [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 179).

Pelo exposto, fica claro que estamos diante de um suporte que, apesar de sua terminologia específica – *didático* – não deixa de ser considerado um livro e apresenta determinada função, no caso dos livros didáticos de alfabetização, ensinar a ler e a escrever e apoiar o trabalho pedagógico dos professores na sala de aula.

Dessa forma, o livro didático se constitui em um livro que comporta diferentes gêneros que circulam em variadas esferas discursivas, mas que são tomados pelos autores desses livros para circular na esfera escolar com as finalidades já mencionadas. Ele apresenta por si características muito especiais e, no caso específico dos livros didáticos de alfabetização, exercícios para ensinar a ler e escrever. Para o autor, os textos trabalhados no livro didático não estão ali aglutinados a ponto de formar um todo orgânico, como é o caso de um romance ou de um poema. O livro didático, para Marcuschi (2008), é feito de partes que mantêm suas características.

Bakhtin (2003) ressalta que os diversos campos da atividade humana estão ligados pelo uso da linguagem em forma de enunciados que podem ser orais e escritos, concretos e únicos, manifestados por indivíduos de diferentes campos da esfera humana. Para o autor,

[...] enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos do autor).

A enunciação se realiza por meio de gêneros no interior de uma dada esfera humana. Nessa perspectiva, o gênero estabelece uma interconexão da linguagem humana com a vida social. Nesse sentido, Bakhtin (2003) nos chama a atenção para o fato de os gêneros serem tipos relativamente estáveis de enunciados, uma vez que são constituídos pela sociedade em um movimento que envolve sua historicidade, sua mudança. Desse modo, não há nenhuma normatividade nesse conceito, já que estão vinculados ao domínio da atividade humana, refletindo condições e finalidades específicas, ou seja, uma forma de ação social, pois a riqueza e a variedade dos

gêneros são infinitas, haja vista que as possibilidades da ação humana são inesgotáveis e cada esfera de ação comporta um repertório significativo de gêneros do discurso.

Fiorin (2008, p. 69) acrescenta que “O gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança [...]”. Esse fato ocorre, porque as atividades humanas não são determinadas, nem tampouco aleatórias, mas são movimentos demarcados por contextos sociais, históricos e culturais. Os nossos modos de fazer e dizer provocam o aprendizado dos modos sociais de dizer os gêneros, o que nos leva à compreensão de que aprender a falar e a escrever é, antes de tudo, aprender gêneros.

Considerando, que o livro didático é um suporte que contempla vários gêneros textuais, podemos afirmar que ele congrega muitas vozes que são enunciadas por diferentes instâncias sociais. Dessa forma, temos um suporte que ocupa os entrelugares com a finalidade de ensinar. No caso específico dos livros didáticos de alfabetização, o ensino da leitura e da escrita.

4.1 CORPUS DA PESQUISA

Antes de definir nosso *corpus* de pesquisa, realizamos um levantamento com base nos dados estatísticos³² do MEC/FNDE, acerca dos valores negociados por títulos e beneficiados por esses programas. Constatamos que, no PNLD de 2007, houve um total de 28.591.571 alunos beneficiados, com atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série e reposição para os de 5ª a 8ª série, o que equivale a 144.943 escolas atendidas, com 102.521.965 livros distribuídos, totalizando um investimento de R\$ 563.725.709,98 reais.³³ Já o PNLD 2010 proporcionou a

[...] aquisição e a distribuição integral de livros aos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, bem como a reposição e a complementação do PNLD Ensino Médio 2009 e do PNLD 2008 (6º ao 9º ano do ensino fundamental). No âmbito do ensino fundamental, visando incrementar a aprendizagem no ciclo de alfabetização, houve ainda aquisição e distribuição de obras

³² Obtivemos respostas dos dados estatísticos dos valores negociados pelo FNDE e PNLD 2007 e 2010 pelo *site* <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>, em 6 jun. 2013.

³³ Dados obtidos por meio de consulta ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Coordenação-Geral dos Programas do Livro, em 6 jun. 2013.

complementares para os alunos de 1º e 2º anos do ensino fundamental (BRASIL, 2010, PORTAL FNDE).

Nesse programa, a aquisição e distribuição implicaram um investimento no ensino fundamental da ordem de R\$ 591.408.143,68 reais, para 28.968.104 alunos atendidos, tendo um total de 134.791 escolas beneficiadas, com 103.581.176 livros distribuídos com atendimento para todos os alunos de 1ª a 4ª série³⁴ e reposição de 5ª a 8ª série.³⁵ A partir desses dados, realizamos outro levantamento (APÊNDICES A e B), no Portal MEC/FNDE, agora, com o intuito de averiguar, nos PNLDs 2010 e 2007, o livro didático de alfabetização mais distribuído e o menos distribuído no Brasil. Assim, tomamos esses aspectos como critério para escolha dos livros que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Estabelecemos como referência o PNLD 2010, para definir o livro didático de alfabetização mais e o menos distribuído do País, porque houve mudanças no posicionamento dos livros nas duas versões dos programas, ou seja, um livro que foi muito escolhido em um PNLD deixou de ser no outro. Além disso, o PNLD 2010 é uma referência importante, porque, como já afirmamos, é nesse programa que a perspectiva do letramento é consolidada como orientadora das propostas governamentais para o campo da alfabetização. A Tabela 1 apresenta o livro de alfabetização mais distribuído nos PNLDs 2010 e 2007, bem como números de exemplares solicitados.

³⁴ Esclarecemos que, apesar de a implementação no período do referido programa em estudo (PNLD 2010) ter a inclusão do ciclo inicial de alfabetização do ensino fundamental de nove anos de idade, o programa não tinha ainda uma organização na proposta dos livros didáticos, na perspectiva de apresentação do material didático-pedagógico voltado para o atendimento completo desse ciclo, ou seja, 1º, 2º e 3º anos.

³⁵ Dados do *site* <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>, em 6 jun. 2013.

Tabela 1 – Título mais distribuído e número de exemplares (PNLDs 2010 e 2007)

Título	Número de exemplares distribuídos
PNLD 2010: <i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística</i> (Isabella Carpaneda/ Angiolina Bragança) – FTD	762.974
PNLD 2007: <i>Porta aberta: alfabetização</i> (Isabella Carpaneda/ Angiolina Bragança) – FTD	1.405.665

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora por meio de estudos e levantamentos estatísticos na escolha do livro didático dos PNLDs 2010 e 2007.

A Tabela 1 evidencia que o livro didático mais distribuído para ser adotado nas turmas de 1º ano, no PNLD 2010, foi *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística*. Esse livro, em 2007, com o título *Porta aberta: alfabetização*, foi também o mais adotado. A Tabela 2 indica o livro de alfabetização menos distribuído nos PNLDs 2010 e 2007, bem como os números de exemplares solicitados. É importante salientar que a distribuição diminuiu muito em 2010.

Tabela 2 – Título menos distribuído e número de exemplares (PNLDs 2010 e 2007)

Título	Número de exemplares distribuídos
PNLD 2010: <i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> (Eliana Garcia) – Editora Saraiva	4.562
PNLD 2007: <i>Língua e linguagem: alfabetização</i> (Eliana Garcia) – Editora Saraiva	32.146

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora por meio de estudos e levantamentos estatísticos na escolha do livro didático dos PNLDs 2010 e 2007.

Os dados apresentados nas duas tabelas indicam a necessidade de analisar o Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para os PNLDs 2010 e 2007, os *Guias de livros didáticos*, os manuais do professor presentes nesses livros e, sobretudo, as dimensões da alfabetização privilegiadas no

livro mais distribuído e no menos distribuído pelo Ministério da Educação. Existem diferenças significativas entre as propostas?

Diante dos dados e tendo em vista a definição de livros didáticos como suportes, é necessário analisar os elementos que caracterizam esses suportes, tais como: capa, tipo de encadernação, número de páginas, formato, editora, gêneros fixados nos suportes etc., para verificar mudanças ou não nesses aspectos, nos títulos publicados em 2010, se comparados com os editados em 2007. Lembramos que, em 2010, a perspectiva do letramento se consolida e, nesse sentido, precisamos compreender se essa consolidação afeta a materialidade dos impressos (livros didáticos). Desse modo, analisaremos esses elementos, em primeiro lugar no livro didático mais distribuído e, em seguida, no livro didático menos distribuído no Brasil.

4.2 LIVRO DIDÁTICO MAIS DISTRIBUÍDO: PNLDs 2007 E 2010

Como mencionado, por meio da pesquisa realizada no *site* do MEC/FNDE, constatamos que o livro *Porta aberta* (Isabella Carpaneda/ Angiolina Bragança) foi o livro didático mais escolhido pelas escolas públicas brasileiras. Realizaremos a materialidade desse suporte a partir de agora, tomando como referência a ordem cronológica do Programa Nacional do Livro Didático, iniciando, assim, nossas análises a partir do PNLD 2007, seguindo ao PNLD 2010.³⁶

4.2.1 *Porta aberta*: PNLD 2007 e 2010

Iniciamos nossos estudos da materialidade do livro didático de alfabetização *Porta aberta* utilizando o *Guia de livros didáticos*, PNLD 2007, com a finalidade de compreender o movimento dos avaliadores em torno desse suporte. Identificamos que, nesse programa, o livro *Porta aberta: alfabetização* é considerado pelos avaliadores como um documento de base teórica socioconstrutivista, convidando os

³⁶ Esclarecemos que os livros didáticos em estudo nesta pesquisa são obras destinadas ao uso do professor, ou seja, *Manual do professor*.

professores a respeitar as hipóteses formuladas pelos alunos acerca do funcionamento da língua escrita. Já sua concretização didática é mesclada com outras orientações metodológicas norteadas por princípios ecléticos de apropriação do sistema de escrita, evidenciando concepções voltadas para o método silábico. Esses especialistas identificam o livro como integrante do Bloco 3 (livros que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita), ou seja, ele se organiza

[...] pela apresentação ao aluno de determinados conhecimentos que devem ser, posteriormente, aplicados (ou repetidos) nas atividades propostas (transmissão). Esses livros combinam ao princípio geral da transmissão de conhecimento princípios dos métodos da silabação ou da palavração, nos quais o estudo da sílaba é tomado como foco. Nesse processo de ensino, as sílabas são introduzidas desde as primeiras unidades do livro por meio de uma palavra-chave que oportuniza o trabalho com os grupos silábicos, propondo-se, em seguida, a sua recombinação e a formação de novas palavras, frases e pequenos textos [...] (BRASIL, 2006, p. 24).

De acordo com o exposto, fica claro que a utilização do método silábico ou a palavração são traços essenciais do livro *Porta aberta: alfabetização*, o que denota um processo de aquisição da linguagem escrita como aprendizado mecânico, desvinculado da preocupação do seu significado, visibilizando que a escrita é concebida como um mero artifício para transcrever a fala, dados confirmados pelo próprio documento:

[...] embora se reconheça que as obras focalizem um ponto fundamental do processo de alfabetização, que é o domínio das relações entre fonema e grafema, os livros deste bloco tendem a valorizar mais o eixo da *codificação e decodificação pela decomposição de palavras em sílabas*. Isso significa que a proposição de atividades significativas de uso e de reflexão sobre escrita fica secundarizada, exigindo a atenção do(a) professor(a) para a realização de um trabalho complementar (BRASIL, 2006, p. 233, grifo nosso).

Com esses esclarecimentos, o documento orienta o professor sobre as qualidades e deficiências dos livros pertencentes a esse bloco, ficando sob sua responsabilidade realizar um trabalho complementar voltado para a perspectiva do letramento. Por outro lado, demonstra que o livro não conseguiu incorporar na sua proposta a perspectiva do letramento, conjugando atividades que alfabetizam e letram simultaneamente. Nesse sentido, não percebemos alterações significativas em torno de práticas sociais da leitura e da escrita, o que nos leva a questionar sua recomendação em 2010.

Diante dos dados e pelo fato de nosso estudo se caracterizar em torno de dois programas – PNLDs 2007 e 2010 – e por constatar o elevado número de escolha dos professores alfabetizadores do livro *Porta aberta: alfabetização*, recorreremos ao *Guia de livros didáticos* do PNLD 2010, com a finalidade de compreender os motivos de sua recomendação para o citado programa. Constatamos, assim, que o *Guia* do PNLD 2010 estabelece critérios gerais de avaliação das coleções de alfabetização em relação aos aspectos didáticos e pedagógicos, respeitando as particularidades específicas e indispensáveis ao contexto da alfabetização, ponderando requisitos essenciais e indispensáveis para esses livros:

- a) *coerência e adequação metodológicas* nos conteúdos curriculares das séries iniciais do ensino fundamental, a partir do uso pertinente e adequado da língua falada e escrita, bem como coerência metodológica de acordo com a proposta pedagógica (BRASIL, 2009). Compreendemos que as ações de ler e escrever, fazer uso de natureza discursiva, textual e gramatical dessas dimensões não podem ser aprendidas espontaneamente, mas precisam ser ensinadas;
- b) *respeito às especificidades do Manual do professor*, uma vez que esse documento se constitui como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção de alfabetização feita pelo professor em seu trabalho de sala de aula, como estabelecer autonomia ao aluno. O *Guia* alerta que este “[...] Não pode, portanto, ser meramente uma cópia do livro do aluno, com as respostas preenchidas [...]” (BRASIL, 2009, p. 21);
- c) *adequação da estrutura editorial e dos aspectos gráfico-editoriais* a partir de proposta pedagógica na qual uma coleção de alfabetização deve se traduzir em um projeto editorial e gráfico correspondente à demanda que irá atender;
- d) *correção dos conceitos e informações básicas* capazes tanto de desenvolver as capacidades necessárias à proficiência escrita e oral quanto de conduzir o aluno a refletir sobre fatos de linguagem. Assim, é preciso que tenhamos isenção de erros e/ou de formulações que induzam a erros, conceitos, informações e procedimentos de uma forma estreitamente articulada ao processo de desenvolvimento das capacidades exigidas na aquisição do sistema da escrita, na leitura compreensiva, na produção de textos e no exercício da oralidade;

- e) *observância de preceitos éticos, legais e jurídicos*, estimulados pelo convívio democrático com a diversidade humana e exercício pleno da cidadania por meio de construção de valores, atitudes éticas nos textos e ilustrações presentes nas obras. São vedados: preconceitos que conduzem à discriminação de qualquer tipo; doutrinação religiosa, política ou outra; publicidade e difusão das marcas de produtos e serviços comerciais (BRASIL, 2009).

Em cumprimento aos critérios gerais estabelecidos pelo *Guia de livros didáticos*, PNLD 2010, as coleções de alfabetização precisam também pautar-se em critérios relativos às particularidades de ensino aprendizagem em seus eixos, aspectos e dimensões relativos à: *natureza do material textual* – possibilitar ao aluno amostragem qualitativa e representativa dos textos em circulação social, uma vez que, para muitos, esses são os textos que nossas crianças terão em casa. *Trabalho com o texto* – “[...] No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura, produção de textos, aquisição do sistema da escrita), é fundamental a *diversidade de estratégias*, assim como a *máxima amplitude em relação aos vários aspectos envolvidos*” (BRASIL, 2009, p. 23, grifos do autor).

Quanto ao *perfil* das coleções apresentadas para o PNLD 2010, o *Guia de livros didáticos* esclarece que

Do conjunto de 59 coleções de Alfabetização linguística inscritas para a avaliação no PNLD 2010, 40 (67,79%) foram *excluídas* e 19 (32,20%) foram *aprovadas*. Se comparados com os de PNLDs passados, esses dados chamam a atenção, pelo percentual significativamente menor de aprovações. Entretanto, considerando-se as determinações recentes das políticas públicas para o ensino fundamental – e, em decorrência, para os livros e outros materiais didáticos a ele destinados, – esses resultados não surpreendem (BRASIL, 2009, p. 26, grifos do autor).

Temos aqui dados estatísticos que nos chamam a atenção em relação ao elevado índice de obras excluídas: 67,79%. Por outro lado, o PNLD 2007 avaliou 52 títulos de alfabetização submetidos. Do conjunto analisado, cinco (9,6%) foram excluídos e 47 (90,4%) foram recomendados. De acordo com o *Guia* 2007, esses dados exprimem investimento na qualificação dos livros didáticos de alfabetização a partir das

avaliações anteriores com os seguintes índices de recomendações: 22% em 1998; 61% em 2001; 68% em 2004.

Batista e Costa Val (2004) assinalam que a instituição do processo de avaliação dos livros didáticos no Brasil gerou fortes conflitos entre as editoras e o Governo Federal. Assim, mesmo que o número de recomendações tenha aumentado em 2007, ele caiu em 2010. O que leva a essa oscilação? Por que o livro *Porta aberta* continua sendo recomendado, se tem características que não respondem à perspectiva adotada pelo Governo? Essas são perguntas difíceis de serem respondidas, mas, em princípio, demonstram contradições nas avaliações.

Diante desse contexto, entendemos ser preciso descrever o parecer da coleção intitulada *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano – PNLD 2010*, objeto de nosso estudo, em seus aspectos gerais:

[...] No primeiro volume [1º ano], o trabalho pedagógico é organizado por pequenas unidades, identificadas pela apresentação de letras do alfabeto e seguidas de exploração de uma palavra-chave retirada de um texto, quase sempre da tradição oral e de domínio público. O objetivo dessas unidades é apresentar os grupos silábicos, sistematizados em atividades que levam os alunos a ler e escrever novas palavras [...]. Os gêneros são diversificados, e a extensão dos textos é progressivamente ampliada. As atividades exploram tanto a aquisição do sistema alfabético quanto a capacidades de leitura e produção de textos escritos ou orais [...]. O Manual do Professor oferece subsídios detalhados para o encaminhamento das atividades, para sua ampliação e para sua articulação com projetos interdisciplinares (BRASIL, 2009, p. 118-119).

Como aponta o parecer, o livro está organizado por unidades. Dos textos (da tradição oral) é retirada uma palavra-chave com a finalidade de explorar grupos silábicos. Assim, os avaliadores alertam para o seguinte fato:

Como a coleção recorre frequentemente a cópias e à memorização dos alunos, as propostas destinadas à *exploração do sistema alfabético* devem ser ampliadas, reservando-se maior espaço à reflexão sobre os princípios e regras trabalhados e a sua aplicação em novas situações.

Também devem ser ampliadas as estratégias de *leitura e compreensão dos textos*, pois estes são mais explorados, principalmente no primeiro volume, para a apropriação do sistema. Assim, as leituras sugeridas na coleção, e mesmo de outros autores representativos de nossa literatura, precisam ser incorporadas ao trabalho de sala de aula, na perspectiva da expansão do letramento dos alunos e da formação do leitor.

Muitas das orientações relativas à *produção de textos* só estão disponíveis no Manual do Professor. Assim, é necessário acompanhar as situações de

escrita com mais cuidado, para que os alunos elaborem textos progressivamente mais extensos, com maior autonomia e com finalidades que ultrapassem os limites da sala de aula.

O mesmo cuidado deve ser dedicado à *produção de textos orais*, para que as atividades incluam diferentes gêneros da oralidade e sejam sempre planejadas de acordo com situações interativas diversas, tanto informais quanto formais (BRASIL, 2009, p. 123, grifos do autor).

Diante das considerações acerca do livro didático em estudo, não podemos deixar de estabelecer correlação com os *critérios avaliativos específicos*, em atenção aos *critérios gerais* referentes ao ensino aprendizagem. Torna-se preciso ponderar para aspectos que envolvem a natureza do material textual, quando salientam a necessidade de “[...] *uma amostra de qualidade [...] o mais possível representativa dos textos em circulação social*” (BRASIL, 2009, p. 23, grifos do autor).

Em relação ao trabalho com textos, o *Guia* sinaliza para a diversidade de metodologias em sua amplitude nos diferentes aspectos envolvidos, como: leitura, produção de textos, aquisição do sistema da escrita e linguagem oral. O que mais nos chama a atenção no documento são os clamores para a *leitura* com a necessidade de proporcionar “[...] *situação efetiva de interlocução entre leitor, autor e texto*, situando a prática de leitura em seu *contexto social [...] formação de um leitor crítico [...]*” (BRASIL, 2009, p. 24, grifos do autor). No contexto da *produção escrita*, segundo o *Guia*, “As propostas de produção de texto escrito devem visar, antes de mais nada, ao *desenvolvimento da proficiência em escrita [...] considerar o uso social da escrita*, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto evitando o exercício descontextualizado da escrita [...]” (p. 24, grifos do autor). Por sua vez, a *aquisição do sistema de escrita* deve ser compreendida levando em consideração a “[...] *reflexão sobre a língua e a linguagem [permitindo] ao aluno o efetivo domínio da escrita alfabética [...]*” (p. 24, grifos do autor). Quanto ao trabalho com a *oralidade*, pontuamos que “[...] o aprendiz desvendará o sistema de escrita e entenderá o domínio da fala para novas situações e contextos, inclusive os mais formais e públicos de uso da linguagem oral [...]” (p. 26).

Posto isso, torna-se evidente, diante das considerações realizadas pelos avaliadores, que o livro didático em estudo, ou seja, *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano*, **não** contempla as exigências estabelecidas pelos critérios

específicos tão bem sinalizados no documento *Guia de livros didáticos*. Diante dos fatos, voltamos a indagar: o que justifica a recomendação do livro pelo programa, bem como a sua expressiva escolha pelos professores das diferentes regiões do País?

Ao dar prosseguimento às nossas análises,³⁷ buscamos agora conhecer o suporte dos livros didáticos em estudo (PNLDs 2007 e 2010). Verificamos que ambos são de autoria de *Isabella Carpaneda* e *Angiolina Bragança*. A autora *Isabella Carpaneda* é licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, com especialização em Administração, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Prepara material pedagógico, coordena e ministra cursos de treinamento para professores da educação infantil e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, em vários Estados, desde 1990. Atua como assessora pedagógica de educação infantil e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, em Brasília/DF, desde 1984. Já *Angiolina Bragança* é licenciada em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal, com especialização em Administração Escolar. Também prepara material pedagógico, coordena e ministra cursos de treinamento para professores da educação infantil e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, em vários Estados, desde 1990. Atua como assessora pedagógica de educação infantil e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, em Brasília/DF, desde 1970. Os dados, bem como o processo de formação das autoras permanecem inalterados nos respectivos programas. No que diz respeito à posição em que os nomes das autoras aparecem nos livros didáticos dos programas em estudo, fica claro que, no PNLD 2007, estes constam sem muito destaque, na parte superior e centralizados, fato não recorrente no PNLD 2010, no qual estão posicionados de forma mais centralizada e com maior destaque.

A Editora FTD é responsável pela publicação desses livros didáticos. O *site* da editora, acesso em maio de 2013, informa que ela nasceu no Brasil, em 1902, ampliando a atuação dos Irmãos Maristas, que estavam aqui desde 1897, na direção de vários colégios. A editora consolidou o trabalho de educação que os maristas já realizavam no País. As iniciais da editora são uma homenagem a **Frère Théophane Durand**, superior geral da Congregação Marista entre os anos de 1883 e 1907. Durante sua gestão, incentivou os irmãos a escrever livros escolares para as demais disciplinas.

³⁷ Informações retiradas do livro *Porta aberta: alfabetização – PNLD 2007*.

Esses livros passaram a integrar a obra que recebeu o título de *Coleção de livros didáticos FTD*.

Muitos desses livros tiveram várias edições de mais de 100 mil exemplares e foram adotados tanto por Escolas Maristas como por outras redes de escolas particulares e públicas na França e nos países onde os maristas passaram a trabalhar. Em muitos países em que eles se instalaram, havia deficiência, quando não total ausência, de editoras de livros didáticos. A solução foi estender a FTD francesa a esses países para maior eficiência do ensino por eles ministrado. Assim, no final do século XIX e na primeira metade do século XX, a marca FTD esteve presente em países desenvolvidos e em países de missões. Inglaterra, Bélgica, Alemanha, Itália, Espanha, Estados Unidos, México, Brasil, Peru, Argentina e até China, além de outros, usavam livros com essa marca, às vezes impressos na França e outras vezes com produção local.

A sigla FTD foi registrada como marca comercial no momento em que houve necessidade de abrir uma empresa editorial, por volta de 1890. A FTD passou a administrar oficial e legalmente as edições já existentes e ampliou o número de obras novas. Essas iniciais passaram, então, a figurar em todas as capas dos livros publicados pelos Irmãos Maristas.

O referido *site* informa ainda que, em 1897, Frère Théophile Durand determinou a vinda dos primeiros Irmãos Maristas para o Brasil. Com eles vieram também os livros da FTD, que já faziam parte da rotina dos Colégios Maristas em diversos países. Logo surgiram traduções e adaptações de várias dessas obras, bem como novos livros passaram a ser escritos dentro das exigências específicas da cultura brasileira. Assim, alguns livros publicados, inicialmente, na França foram cuidadosamente adequados à cultura e ao uso local.

Em 1902, os maristas publicaram o primeiro livro FTD no Brasil: *Exercícios de cálculo sobre as quatro operações*, traduzido e adaptado pelo Irmão Andrônico, que foi diretor de Colégios Maristas no Brasil. Esse livro foi muito utilizado pelos jovens professores e teve várias edições. A partir daí, a cada ano com mais intensidade, os irmãos se dedicaram às tarefas de traduzir os livros de currículo comum à França e ao Brasil, de

criar textos para o ensino de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil e produzir os primeiros atlas escolares brasileiros.

Conforme informações no *site*, o Irmão Isidoro Dumont (1874-1941), sucessor do Irmão Andrônico na direção do Colégio do Carmo, em São Paulo, foi figura-chave da FTD nos seus primeiros 40 anos no Brasil. Dedicou-se pessoalmente à produção de livros novos de Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria, Logaritmos e outros. Tudo sempre de acordo com o esquema denominado *Método FTD*, que incluía a edição de *Livros do mestre*, que passou a ser visto como um guia seguro que trazia economia de tempo para os professores e farto material para os alunos. Por isso, os livros da FTD foram adotados pela maioria dos colégios. Era difícil encontrar uma escola brasileira que não trabalhasse com vários livros da FTD, tanto na rede particular como na rede pública. Dentre os livros que merecem destaque, está *Novas taboas de logarithmos*, que passou a ser visto como a obra-símbolo da FTD.

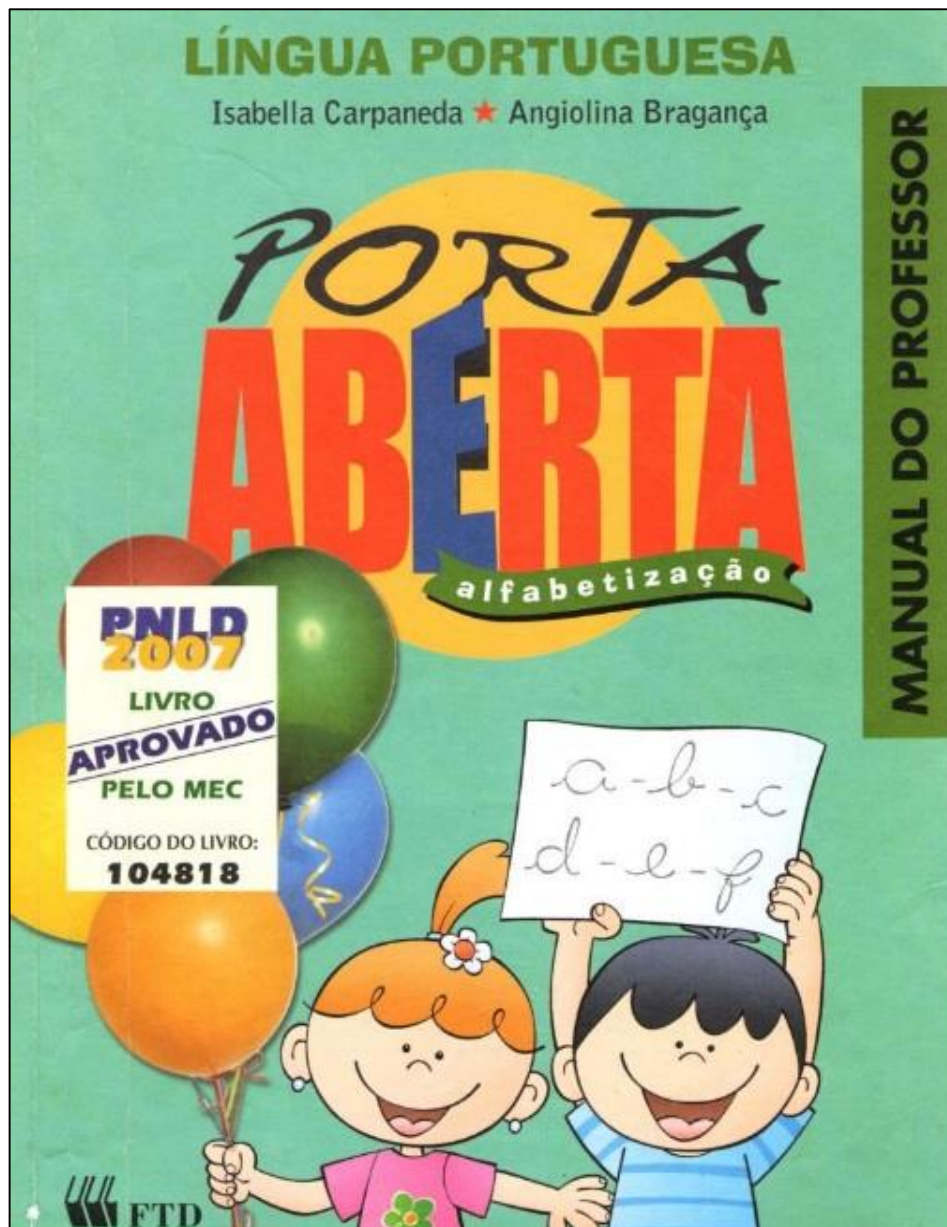
Foi nesse contexto histórico que a FTD se tornou, no século passado, a mais completa editora de livros didáticos do Brasil e a primeira a cobrir todas as áreas de ensino. As novas editoras brasileiras, criadas a partir dos anos 1950, seguiram os passos da FTD e se tornaram importantes no final do século. A FTD é hoje um dos muitos negócios administrados pela Província Marista do Brasil Centro-Sul (PMBCS), que abrange os Estados de Goiás, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Paraná e Santa Catarina, incluindo também o Distrito Federal. Diversos prédios compõem sua estrutura: a matriz, o editorial, o parque gráfico, nove filiais, catorze distribuidores e dezenove casas de atendimento ao professor.³⁸

Em relação ao estudo da materialidade desses impressos, percebemos que tiveram alteração a começar pela cor das capas dos livros *Porta aberta: alfabetização* (PNLD 2007) e *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano* (PNLD 2010), passando de verde-água para um tom amarelo-escuro, evidenciando semelhanças e diferenças em seus aspectos visuais. As cores não apresentam coloridos atraentes, evidenciadas pela ausência do brilho (enquanto uma é clara a outra é mais escura e fosca), possibilitando possíveis inferências em relação à claridade do mundo (verde-

³⁸ Disponível em: <<http://www.ftd.com.br/a-ftd/a-historia/>>. Acesso em: 15 maio 2013.

água) e à sua escuridão (amarelo-escuro), o que talvez retrate situações do domínio ou da ausência, na sociedade, da leitura e da escrita (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Capa do livro *Porta aberta: alfabetização* (PNLD 2007)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 2 – Capa do livro *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano* (PNLD 2010)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As diferenças continuam quando observamos os títulos dessas obras. No PNLD 2007, o título é *Porta aberta: alfabetização* e, no PNLD 2010, passou a ser *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano*. A alteração torna-se significativa ao trazer no PNLD 2010 o uso do termo letramento e alfabetização linguística como parte do título das obras didáticas, cumprindo, assim, as indicações do Edital desse programa e do componente curricular ao qual se destina.

O uso do termo letramento e alfabetização linguística presente, pela primeira vez, nos livros didáticos do PNLD 2010, constitui um diferencial em relação ao programa anterior, uma vez que os livros didáticos de alfabetização eram denominados pelo título com referência à alfabetização. Eles possuíam um suporte próprio, ou seja, um *Guia de livros didáticos de alfabetização*, perpassando a ideia de a alfabetização constituir um campo, uma área de conhecimento. Entretanto, essa concepção de campo/área do conhecimento da alfabetização não ocorre no PNLD 2010, pois o *Guia de livros didáticos* passa a ser constituído por Língua Portuguesa, incluindo os livros de Alfabetização e de Língua Portuguesa, reduzindo a alfabetização à disciplina.

Em relação a esse aspecto, Gontijo e Schwartz (2011) apontam para o destaque à centralidade construída em torno do uso do termo letramento no *Guia de livros didáticos* do PNLD 2010, presente nos títulos dos livros didáticos, em que o termo *letramento* antecede a palavra *alfabetização*. Por sua vez, as autoras, baseadas nos critérios gerais da composição dos livros didáticos (já mencionados) acerca de diferentes disciplinas escolares presentes no PNLD 2010, ponderam para o fato de que

[...] os livros didáticos para os dois primeiros anos do ensino fundamental de nove anos devem considerar as especificidades da ‘disciplina’ alfabetização. A disciplinarização dos conhecimentos permite a sua hierarquização, ou seja, a distinção de conhecimentos mais particulares em relação a outros de caráter mais gerais. Nesse sentido, a alfabetização passa a figurar como um campo específico de conhecimento vinculado unicamente à linguística, particularmente, à fonética e à fonologia [...] (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 43).

A análise das autoras nos conduz à reflexão das intenções do órgão federal ao atribuir à alfabetização apenas o domínio do código linguístico, ou seja, a aquisição do sistema de escrita. Nesse sentido, os “eixos”³⁹ considerados pelo Governo Federal envolvendo leitura e produção de textos escritos passam a ser atribuição do letramento. Compreendemos aqui a necessidade de questionar qual é a finalidade social, crítica e autônoma que temos ao considerar que a alfabetização se limita apenas à aquisição do sistema de escrita, ou seja, o domínio do código linguístico? Como pode um professor alfabetizador compreender que a alfabetização, em seu sentido pleno, se reduz a essa dimensão? Como negar os ideais tão bem postulados

³⁹ Estamos aqui utilizando a expressão veiculada pelo Governo Federal ao tratar da leitura, produção de textos, aquisição do sistema de escrita e oralidade.

e defendidos por Paulo Freire (2005) nos idos da década de 1960, deixando bem claro que a alfabetização é permanentemente *ato político*?

Retomando nosso excedente de visão, voltamos nossa atenção para os aspectos visuais das capas dos livros didáticos *Porta aberta*. As características trabalhadas utilizadas para chamar a atenção são as mesmas nos dois livros, mudando, como mencionado, apenas a cor entre os programas em estudo.

Notamos que, no PNLD 2007, o título aparece com destaque central em que sobressai a palavra *aberta* sugerindo entrada. Inferimos que essa abertura retrata o possível ingresso para o mundo da leitura e da escrita. A expressão *Porta aberta* aparece dando destaque à palavra *aberta*, uma vez que a letra “E” apresenta formato gráfico diferenciado, constituído em abertura, evidenciando a palavra *alfabetização* que, ao sair dessa abertura, provoca efeito figura-fundo. Em seu entorno, cobrindo o título, temos a forma geométrica de um círculo na cor amarelo-escuro – provocando a lembrança do Sol, passando a ideia de um brilho ofuscado; iluminação que irá transparecer ao longo do aprendizado proporcionado pelo livro. Já no PNLD 2010, a palavra *aberta* ganha um colorido vermelho-escuro nas letras A, B, R, T, A. Próximo à última letra da palavra, temos um *design* em cor amarelo-escuro, evidenciando a expressão coleção: *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística*, porém sem muito destaque. A ênfase ao nome do livro, como no PNLD 2007, recai sobre a letra “E” com sua configuração em formato de abertura transmitindo a ideia de uma porta entreaberta – mudando apenas a cor – agora em rosa *pink*, o que novamente provoca a indução do ingresso ao mundo da leitura e da escrita.

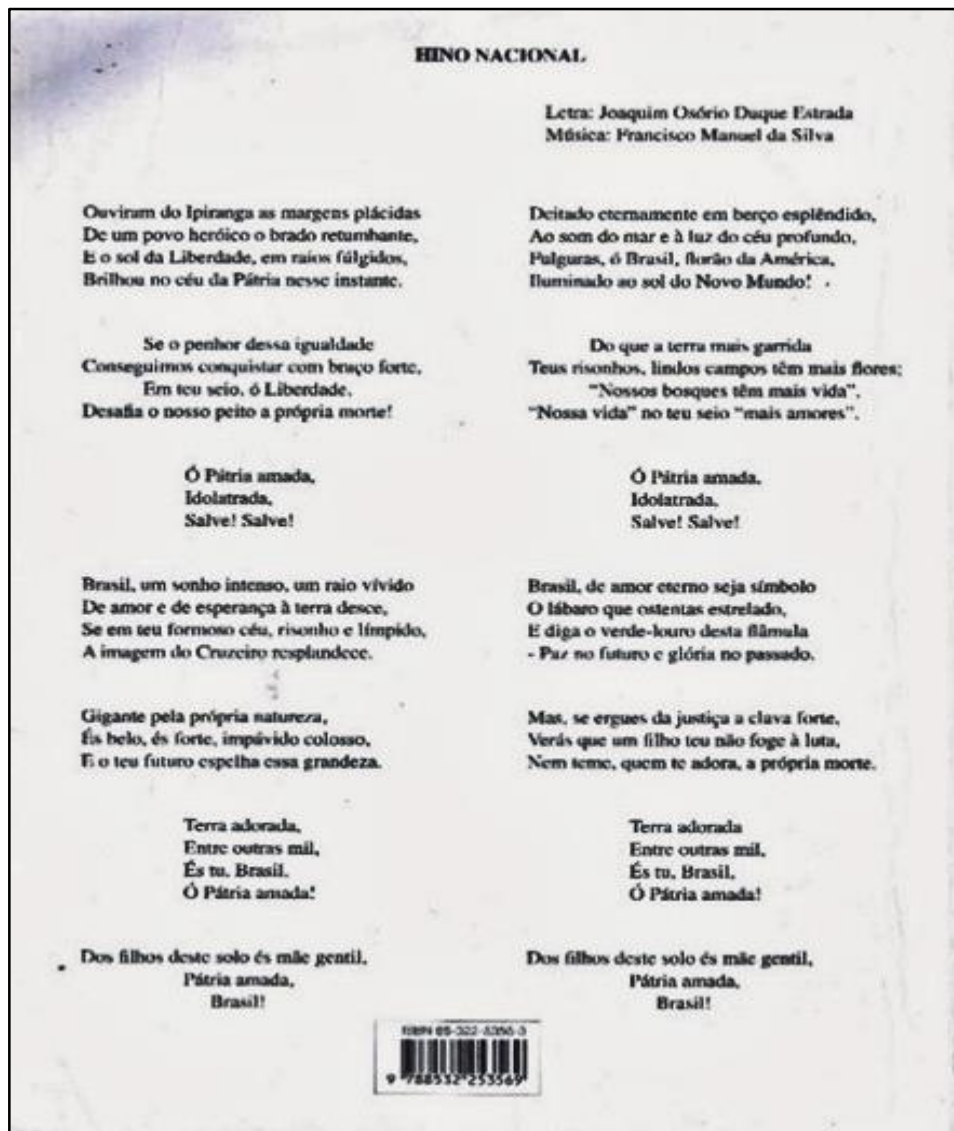
Outro aspecto visual que nos atrai diz respeito às figuras estilizadas que aparecem no livro didático do PNLD 2007, na parte inferior, pois surgem duas crianças (uma menina e um menino) com um largo sorriso. Nas mãos do menino, sobressai um cartaz com registro gráfico em cursiva com as letras: *a, b, c, d, e, f*. Já a menina tem em suas mãos cinco balões coloridos (amarelo, laranja, azul, verde e marrom). As imagens das crianças são caracterizadas por roupas de tom azul, para o menino, e rosa para a menina, demarcando a ideia de gênero (masculino e feminino). Por sua vez, no PNLD 2010, não temos mais figuras estilizadas, mas imagens reais de crianças (total de três) sorrindo. São de etnias diferenciadas, ou seja, uma menina branca, cabelos lisos e compridos, olhos castanhos, evidenciando um sorriso com perda da primeira dentição

(o que retrata a época em que esse processo biológico se constitui – aproximadamente seis anos de idade), período em que tradicionalmente temos as marcas de apropriação, ampliação e/ou consolidação da língua escrita. Ao seu lado temos uma menina *nikkei*,⁴⁰ olhos pretos, cabelo liso, preto e curto. Ela demonstra alegria no olhar. Veste blusa vermelha e branca com manga comprida. O sorriso induz a olhar para a troca da primeira dentição. Ao lado das meninas, um menino negro de olhos pretos. Sua imagem aparece através de um sorriso como o das meninas, o que também evidencia a perda da primeira dentição. As três crianças estão abraçadas, demonstrando a união do grupo, apesar das diferenças raciais e de gênero.

A posição que envolve a logomarca da editora é a mesma nos dois programas. Já o código do livro didático aparece em locais diferentes ao comparar um programa com o outro.

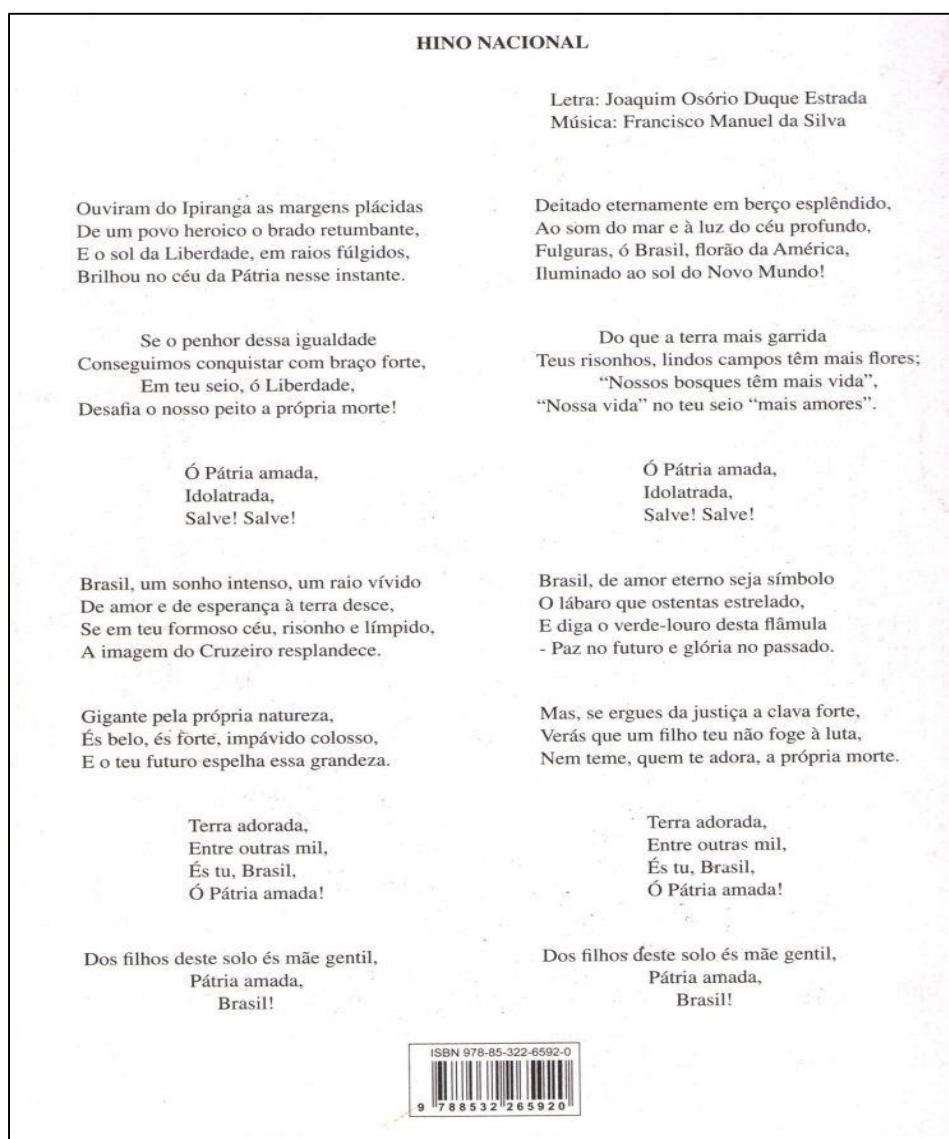
Na contracapa dos dois, conforme imagens que seguem, temos a letra do Hino Nacional cumprindo a determinação do Projeto de Lei nº. 31/06, de autoria do senador Gerson Camata (PMDB-ES), aprovado em 25 de abril de 2006, em decisão terminativa, pela Comissão de Educação (CE), a qual sanciona: “A letra do Hino Nacional Brasileiro deverá ser impressa nas contracapas de cadernos escolares e livros didáticos produzidos e adquiridos com recursos da União” (BRASIL. Acesso em 31 jan. 2014), conforme Figuras 3 e 4.

⁴⁰ Termo usado para denominar os japoneses e seus descendentes.

Figura 3 – Contracapa do livro *Porta aberta: alfabetização* (PNLD 2007)

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 4 – Contracapa do livro *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano (PNLD 2010)*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

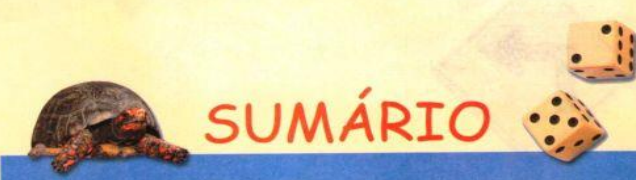
Ao realizar a análise no sumário dos livros didáticos em estudo, foi possível constatar, em seus aspectos visuais, pequenas distinções entre os programas. Dentre elas, ressaltamos a quantidade de páginas nesses documentos. No que diz respeito à proposta de aquisição da leitura e da escrita, esta não sofre alteração, uma vez que o processo fica restrito à codificação e decodificação, o que concebe uma mera transcrição de fonemas em grafemas e vice-versa.

O livro didático do PNLD 2007 apresenta uma organização distribuída em duas partes, confirmando os dados apresentados pelos avaliadores do programa. Em sua primeira

parte, temos a proposta do trabalho com símbolos, o alfabeto, letra de forma e letra cursiva, focalizando vogais e consoantes, encontros vocálicos e sons nasais. Já a segunda parte é constituída pelo que as autoras elegem como textos. Nessa perspectiva, elas apresentam textos como: cantigas folclóricas, parlendas, canções, pequenos trechos da literatura infantil, poemas infantis, trava-língua, lendas, adivinhações e fábulas. Também aparecem histórias em quadrinhos, capas de revistas, avisos, convites, rótulos, anúncios, instruções, propagandas e textos didáticos. Todos representados a partir do princípio de que o texto é pretexto para o ensino das palavras, das sílabas e das letras.


Ao comparar com o livro didático do PNLD 2010, percebemos inicialmente que, em sua primeira parte, o sumário se inicia com uma proposta *Eu sou assim! Veja o quanto você já sabe ler!*. Em seguida, vai mantendo a mesma ordem na proposta pedagógica que temos no livro didático do PNLD 2007, ou seja: o alfabeto, letra de forma e letra cursiva, focalizando alfabeto: vogais e consoantes, encontros vocálicos e sons nasais. Após, segue com proposta idêntica de estudos voltados para o trabalho com texto, ou seja, a concepção de que o texto é pretexto para o ensino da língua.

Um aspecto que nos chamou a atenção com referência ao livro didático do PNLD 2010 é que, após trabalhar com alguns textos e o aprendizado de algumas palavras, o sumário é interrompido com dois subtítulos *Para aprender um pouco mais* e *Traçando letras*. Após, mantém-se a mesma ordem do trabalho do livro didático do PNLD 2007. Finaliza com o subtítulo *Alfabeto móvel*. Chamamos a atenção para o fato de que, dos 39 “textos” utilizados entre os dois livros, poucas são as alterações. Dentre elas, mencionamos que 27 textos são idênticos, apresentando apenas diferença em 12. A ordem de trabalho para apresentação desses “textos”, ou seja, o aprendizado das palavras, sofre pequenas alterações comparada com os programas. Entretanto, ambos mantêm a ordem progressiva do domínio dos aspectos ortográficos enfatizados pelos métodos de alfabetização (Figuras 5, 6, 7, 8 e 9).


Figura 5 – Sumário do livro *Porta aberta: alfabetização* (PNLD 2007)


SUMÁRIO

Símbolos	6
O alfabeto	9
Letra de forma e letra cursiva	14
Alfabeto: vogais e consoantes	21
Encontros vocálicos	25
Sons nasais	28
Textos	
Quem cochicha... (tatu)	30
O pião entrou na roda... (pião)	34
Lugar de lixo é na lata... (lata)	40
Adoro brincar com bola... (bola)	44
Dedo mindinho... (dedo)	56
Nana, nenê... (nenê)	60
A canoa virou... (canoa)	68
Mamãe eu quero... (mamãe)	74
Esta vaca tão mansinha... (vaca)	78
O sapo não lava o pé... (sapo)	82
Com raiva do ronco do rei... (rato)	88
Usa fita no cabelo... (fada)	94
Atirei o pau no gato-to... (gato)	98
<i>O jabuti</i> (jabuti)	106
De xale e vestido rodado... (xale)	112



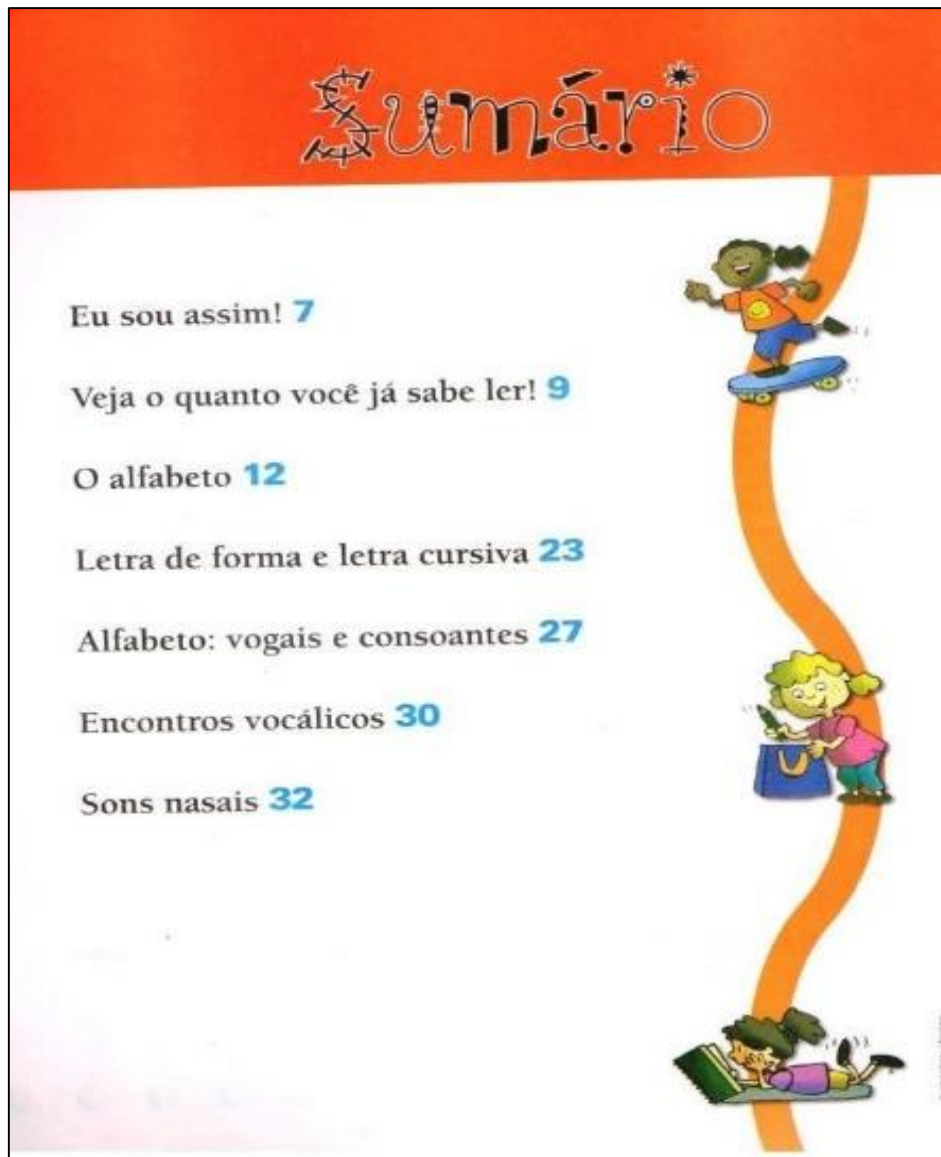
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 6 – Sumário do livro *Porta aberta: alfabetização – PNLD 2007* (continuação)


<i>Zebrinha</i> (zebra)	116
Sou pirata... (pirata)	122
É nos dias de festa... (girafa).....	126
Nosso jardim é uma festa... (borboleta)	132
Uma casa são paredes... (casa)	138
Eu ontem fui à feira... (beterraba)	144
O doce perguntou pro doce... (doce)	152
Nesta rua, nesta rua tem um bosque... (anjo)	160
Todo dia... (escola)	166
Com inveja das crianças... (algodão-doce)	170
<i>Anúncio de zoornal</i> (osso)	174
A joaninha... (pirilampo)	180
Quando a onça-pintada fica irritada... (onça)	186
Há hora pra tudo, dizem... (hora)	190
Quero que você me diga... (abelha)	194
O meu chapéu... (chapéu)	200
O que é que há de novo?... (galinha)	204
<i>Os periquitos</i> (periquito)	208
Presentes do quati... (quati)	212
Caranguejo não é peixe... (caranguejo)	218
Pra tirar a sujeira... (água)	222
Um, dois... (dez)	226
O cravo brigou com a rosa... (cravo).....	230
Foi na loja do mestre André... (flauta).....	236

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 7 – Sumário do livro *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano* (PNLD 2010)



Sumário

Eu sou assim! **7**

Veja o quanto você já sabe ler! **9**

O alfabeto **12**

Letra de forma e letra cursiva **23**

Alfabeto: vogais e consoantes **27**


Encontros vocálicos **30**

Sons nasais **32**

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 8 – Sumário do livro *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano – PNLD 2010* (continuação)

Textos	
Quem cochicha... (tatu)	52
O pião entrou na roda, o pião... (pião)	56
Com o leão... (leão)	60
Quando a avó vai para a cozinha... (bala)	66
Nana, nenê... (nenê)	72
A canoa virou... (canoa)	80
Dedo mindinho... (dedo)	88
Mamãe eu quero... (mamãe)	92
Conheci uma vaca... (vaca)	98
O sapo não lava o pé... (sapo)	102
Com raiva do ronco do rei... (rato)	108
A fada Mafalda... (fada)	114
Atirei o pau no gato-to... (gato)	118
O cabrito berra o dia inteiro... (jabuti)	124
De xale e vestido rodado... (xale)	130
<i>Zebrinha</i> (zebra)	136
Para aprender um pouco mais	144
Traçando letras	147
Eu sou o pirata... (pirata)	166
<i>Dia de feira</i> (barraca)	170
<i>A lagarta</i> (lagarta)	174



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 9 – Sumário do livro *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano – PNLD 2010* (continuação)

Textos	
<i>O caramujo</i> (casa)	180
<i>Anúncio de zoojornal</i> (osso)	186
Todo dia... (escola)	190
Nesta rua, nesta rua tem um bosque... (anjo)	194
A joaninha... (pirilampo)	198
Há hora pra tudo, dizem... (hora)	204
Era uma galinha cor-de-rosa... (galinha)	206
O meu chapéu... (chapéu)	212
Quero que você me diga... (abelha)	216
O cravo brigou com a rosa... (cravo)	222
É nos dias de festa... (girafa)	228
Aposto que você já viu... (cebola)	232
Com inveja das crianças... (algodão-doce)	236
Periquito maracanã... (periquito)	240
Presentes do quati... (quati)	244
Foi na loja do mestre André... (flauta)	246
Caranguejo não é peixe... (caranguejo)	250
Água (água)	252
Quando a onça-pintada... (onça)	256
Um, dois... (dez)	260
Alfabeto móvel	265



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em relação às imagens que circulam nesses livros didáticos, notamos que elas representam, de forma relativa, os contextos sociais da língua escrita. Temos imagens que fazem parte do mundo literário, imagens cartilhescas, histórias em quadrinhos, obras de arte, científicas, cartazes e rótulos. Percebemos, entretanto, que o livro *Porta aberta: alfabetização* (PNLD 2007), em sua contextualização, não apresenta preocupação com a função social da escrita, fato que acontece com certa relatividade no livro *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano* (PNLD 2010).

A constituição gráfica de ambos é realizada a partir do desenho da letra em imprensa (*script*) e cursiva maiúscula e minúscula, com predomínio na letra de imprensa minúscula. Em relação ao tamanho da letra, considera-se adequado, o que garante boa legibilidade. As ilustrações atraentes e coloridas asseguram ao professor e ao aluno uma impressão de qualidade, com equilíbrio entre imagens e textos, com boa distribuição em sua gramatura no papel *off set*. Em ambos os livros, sua caracterização é do tipo brochura, com gramatura mediana de 27,5cm por 20,5cm e abertura vertical.⁴¹ Os textos, apesar de evidenciar o processo de aquisição do conhecimento da língua, visando à codificação e decodificação, apresentam legibilidade e conforto visual. Já em relação ao total de páginas, temos, no livro didático do PNLD 2007, 240 páginas e o PNLD 2010 perfaz 272 páginas.

Por fim, podemos constatar que os livros *Porta aberta: alfabetização* (PNLD 2007) e *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – 1º ano* (PNLD 2010) apresentam propostas didáticas muito semelhantes, ou seja, estabelecem um trabalho pedagógico para o ensino da língua escrita na perspectiva de unidades do estudo de palavras-chave e letras do alfabeto como elementos articuladores de referência em cada unidade.

4.3 LIVRO DIDÁTICO MENOS DISTRIBUÍDO: PNLDs 2007 E 2010

Como evidenciado, ao realizar o levantamento documental pelo MEC/FNDE, constatamos que o livro *Língua e linguagem* está presente nos dois programas em estudo com baixa escolha pelas escolas públicas do País, apresentando queda significativa quando comparado com os programas 2007 e 2010. Passaremos a descrever aspectos desse suporte.

⁴¹ No que diz respeito ao formato dos livros didáticos, é preciso explicitar que todos têm a mesma medida, ou seja, 27,5cm por 20,5cm, com desvio de até mais ou menos 3mm. Já a matéria-prima será sempre de papel “off set” branco, ou cartão branco de 180 a 250g/m², com tolerância de variação de 4% nas gramaturas nominais. Seu miolo será constituído de papel “off set” branco, gramatura de 63g/m², com tolerância de variação de até 4% nas gramaturas nominais. Alvura mínima de 58% e opacidade mínima de 80%. Essas regras são estabelecidas no Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a serem incluídas no *Guia de livros didáticos* do 1º ao 5º ano PNLD 2010 e 1ª a 4ª série do PNLD 2007.

4.3.1 *Língua e linguagem: PNLD 2007 e 2010*

Ao estudar o PNLD 2007, constatamos que o livro didático *Língua e linguagem: alfabetização* pertence ao que o *Guia* denomina livros didáticos do Bloco 2, ou seja, são livros com propostas que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento. Logo, esses livros apresentam propostas pedagógicas voltadas para a apropriação dos conhecimentos linguísticos de forma articulada com o trabalho, com os usos sociais da leitura e da escrita, destacando-se pelo cuidado em propor atividades significativas e contextualizadas, características que irão afirmar o equilíbrio entre as práticas de letramento e a apropriação do sistema de escrita (BRASIL, 2006).

De acordo com o documento, esse livro contempla proposta pedagógica voltada para a concepção sociointeracionista de linguagem com atividades que refletem as reais situações de uso da escrita. Assim, prioriza a

[...] apropriação da escrita como um processo complexo, que se desenvolve por meio de um trabalho gradual de construção de hipóteses a respeito da estrutura e funcionamento do sistema alfabético-ortográfico. Nessa perspectiva, o eixo central do trabalho é a ênfase na questão do letramento, que se destaca principalmente pela diversidade das atividades de leitura e de produção de textos [...] (BRASIL, 2006, p. 180).

Pelo que pudemos perceber, há ênfase nas vozes dos avaliadores de uma proposta pedagógica a ser realizada de forma gradual de aprendizagem, respeitando a estrutura e o funcionamento do sistema de escrita alfabético-ortográfica. Por sua vez, assinala um trabalho a ser realizado por meio da diversidade de atividades em torno da leitura e da produção de textos, enfatizando aspectos que envolvem o uso do termo letramento.

Ao dar continuidade ao processo avaliativo do livro didático em estudo, fomos percebendo enunciados contraditórios em relação aos usos e práticas pedagógicas que envolvem o termo letramento. Com referência à oralidade, os avaliadores apontam que esta é favorecida em diversas situações que ocorrerão em sala de aula. Os textos são cuidadosamente selecionados com a finalidade de garantir à criança contato com textos de diferentes gêneros, como: poema, história, música, história em

quadrinhos, reportagem, receita, fábula, lenda e notícia, entre outros, que representam diversos contextos sociais de uso. No processo que envolve os conhecimentos e as capacidades de compreensão dos textos escritos, de acordo com o *Guia de livros didáticos*, o livro propõe atividades voltadas para a leitura tanto de palavras e sentenças, quanto de diferentes gêneros textuais. Já a escrita reporta-se à escrituração de palavras e sentenças e produção de diferentes gêneros, como: história, notícia, poema, narrativa, lista, trava-língua (BRASIL, 2006). No que diz respeito aos conhecimentos e capacidades relativos à escrita, os avaliadores pontuam que

[...] a obra não propõe situações que favoreçam a reflexão acerca das características dos gêneros textuais, nem indica as condições básicas de produção e circulação dos textos. Assim, nem sempre se delimita o gênero a ser produzido; o contexto de circulação se restringe à escola ou à sala de aula e os destinatários do texto são os alunos da classe e o professor (BRASIL, 2006, p. 182).

Diante dessa citação, localizamos no *Guia* considerações que confirmam nossas afirmações acerca dos aspectos contraditórios em relação à classificação desse suporte como pertencente ao Bloco 2, ou seja, uma obra que mantém equilíbrio entre a alfabetização e o letramento. Vejamos essas considerações:

*Este livro oferece uma contribuição relevante para a inserção do aluno nos processos de alfabetização e de letramento. Contudo, sua utilização poderá ser aprimorada, se algumas complementações forem propostas. Uma delas consiste no acréscimo de atividades de contagem de letras e sílabas das palavras, para que se amplie a exploração de diferentes estruturas silábicas. Além disso, para que a aquisição do sistema de escrita ocorra de forma mais efetiva, o professor poderá ampliar as propostas de análise fonológica (por exemplo, com atividades de observação e de reconhecimento de similaridades sonoras existentes entre palavras faladas e escritas). Será importante que o professor *incremente as atividades de compreensão de textos*, particularmente aquelas pertinentes ao estabelecimento de relações lógicas (por exemplo, explicação de fatos descritos, causa e efeito) e à distinção entre o ponto de vista do autor e o do leitor. O trabalho de *produção de textos escritos*, já bastante diversificado ao longo de toda a obra, *também deverá ser ampliado no que se refere às condições de produção e às estratégias de planejamento e revisão de textos*. O professor poderá utilizar, para isso, orientações sugeridas no manual a ele destinado (BRASIL, 2006, p. 183, grifos nossos).*

Aprimoramento e complementação! Palavras que ganham “peso e destaque” por parte dos avaliadores dessa obra. Aprimorar... complementar... tornam-se premissas

fundamentais por meio do acréscimo de atividades envolvendo o sistema de escrita alfabético como: contagem de letras e sílabas das palavras, reforçando a necessidade do trabalho com as diferentes estruturas silábicas, enfatizando atividades com os aspectos grafofônicos da língua.

Complementando as considerações, apontam para a necessidade de se buscar atividades que visem a aprimorar a compreensão de textos, especialmente aquelas que tratam do estabelecimento das relações lógicas. Esse dado retrata que o livro didático em estudo busca privilegiar

[...] o raciocínio sobre a abstração e conseqüentemente sobre o aspecto formal, universal, uno e regular da língua em detrimento do raciocínio sobre o concreto, o historicamente definido, o aspecto múltiplo e contraditório da língua enquanto discurso e enunciação (GERALDI, 2003, p. 118).

Já em relação ao trabalho com produção de textos escritos, afirmam que este é diversificado, ao longo de toda a obra, entretanto torna-se necessário ampliar discussões envolvendo as condições de produção textual, planejamento da elaboração textual e revisão textual, deixando claro que as propostas de produção, além de não levar em consideração o dizer, a razão para dizer, o destinatário desse dizer, a constituição do sujeito e a escolha do gênero no contexto de produção, não consideram que uma produção, parafraseando Vieira e Val (2005), é como um tecido, que envolve o tecer, entremeando certos fios, ou seja, o tecido final dependerá das opções feitas pelo tecelão. Logo, para as autoras, ao produzir um texto, devemos ter clareza do destinatário textual, quais são seus objetivos, qual será o meio de veiculação, uma vez que é por meio do texto que definiremos o estilo de linguagem da produção. Entretanto, essas considerações tornam-se evasivas nas propostas de produções textuais existentes no livro didático em estudo, segundo os próprios avaliadores do programa.

Estabelecendo contraponto entre os programas PNLD 2007 e PNLD 2010 por meio do *Guia de livros didáticos*, temos que, no PNLD 2010, o livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística – 1º ano*, em seus aspectos gerais, aponta para propostas didáticas pedagógicas diversificadas em torno do universo infantil, por meio de abordagem lúdica e situações de maior envolvimento dos alunos em sala de aula. No que tange aos contornos da leitura, o *Guia* sinaliza que a proposta de formação do

leitor é provocada a partir do acesso aos diferentes gêneros textuais e do desenvolvimento de diversas habilidades de leitura.

Já para a apropriação do sistema de escrita, apresenta proposta “[...] pautada por princípios metodológicos que conjugam a transmissão de conhecimentos e a reflexão sobre novas situações de uso da escrita, com progressivo domínio dos aspectos ortográficos [...]” (BRASIL, 2009, p. 93). Por sua vez, o “[...] eixo da produção de texto também apresenta progressão, apesar de haver uma grande ênfase na escrita de palavras e sentenças [...]” (p. 93). Sua oralidade é constituída por contextos da tradição oral, no entanto apresenta número limitado de gêneros orais. A partir da limitação no âmbito da oralidade, os avaliadores chamam a atenção para a necessidade de “[...] ampliar esse repertório, a partir de outros tipos de textos [...] como [...] os textos informativos e humorísticos, que oferecem possibilidades de socialização adequadas aos interesses lúdicos das crianças [...]” (p. 96). Alertam também para o fato de que é preciso

[...] ampliar e sistematizar as estratégias de planejamento dos textos escritos, ao longo dos processos de sua produção, revisão e reescrita, para que contemplem situações reais de uso, tanto escolar quanto não escolar, bem como clareza e correção de linguagem por parte dos alunos (p. 96).

Para as atividades do sistema alfabético, orientam o professor para que inclua a elaboração de atividades com propostas que visem a

[...] a) intensificar o trabalho com estruturas silábicas diversas, com várias disposições sequenciais das consoantes e vogais e em crescente complexidade; b) estimular o uso sistemático do dicionário, para que os alunos ampliem a compreensão dos significados de palavras abordadas e o repertório de seu vocabulário; c) analisar hipóteses e erros dos alunos, para ajustar atividades aos seus níveis de aprendizagem e propiciar contínua reflexão sobre as propriedades de nosso sistema de escrita (p. 96).

As observações realizadas pelos avaliadores dessa obra nos provocam em relação ao que se propõe como eixo articulador desse programa e às reais propostas veiculadas nos livros didáticos que chegam aos professores e aos nossos alunos. Ao fazer uso do termo letramento nos documentos oficiais, o MEC deixa claro que o trabalho com a leitura e com a escrita levará em conta as práticas sociais de leitura e escrita, por meio dos diferentes gêneros textuais presentes na vida do cidadão.

No entanto, ao estabelecer comparações entre as enunciações presentificadas e as orientações de uso do livro didático em estudo, conforme os *Guias de livros didáticos* dos PNLDs 2007 e 2010, fica explícito em sua avaliação que o livro *Língua e linguagem* apresenta restrições de âmbito discursivo em relação à leitura e à produção de textos orais e escritos, o que impossibilita compreender o espaço educacional e, em especial, a sala de aula como “[...] o lugar privilegiado [...] da interlocução [...] espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos” (GERALDI, 2010, p. 34).

Percebemos ainda nesses livros (PNLDs 2007 e 2010) preocupação em torno dos aspectos linguísticos (fonéticos e fonológicos da língua) com ênfase na escrita de palavras, sentenças, refletindo progressivo domínio dos aspectos ortográficos, voltado para a intensificação no trabalho com as estruturas silábicas diversas, com disposições sequenciais envolvendo consoantes e vogais em ordem crescente de complexidade. Compreendemos ser necessário o estudo dos aspectos grafofônicos, uma vez que esse tipo de relação constitui o sistema de escrita da língua portuguesa. No entanto, defendemos que a dimensão linguística precisa ser *compreendida* pelas crianças, não apenas memorizada, pois torna-se necessária a compreensão das relações entre sons e letras, letras e sons (GONTIJO, 2005).

No que se refere à dimensão da compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons, Gontijo (2005, p. 6, grifos do autor) deixa claro que

[...] as relações entre fonemas e grafemas precisam ser ensinadas e, para isso, é necessária uma organização didática do processo de ensino-aprendizagem, pois as crianças, os jovens e os adultos não aprendem as convenções que regulam essas relações no sistema de escrita sem o auxílio de alguém que *compreende* essas relações e convenções.

Como já dissemos neste estudo, é interessante observar que a autora ressalta o processo de *compreensão* e não apenas de memorização das relações entre sons e letras (fato não evidenciado nos livros de alfabetização em estudo), pretendendo, assim, romper com conceitos que privilegiam a codificação e a decodificação mecânica e de caráter meramente associativo presentes nos métodos (sintéticos e analíticos) e nas cartilhas amplamente utilizadas nas salas de aula.

Por sua vez, em relação às propostas sobre produção de textos orais e escritos, verificamos, de acordo com os avaliadores, que, nos dois programas, os livros didáticos possibilitam o trabalho com a diversidade de gêneros textuais presentes nas esferas sociais de forma restrita. Em relação a esse aspecto, Bakhtin (2003, p. 263) afirma que “Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos [...]” uma vez que esses são oriundos dos diferentes convívios culturais e sociais aos quais estamos inseridos. A partir desse apontamento, mais uma vez voltamos a Bakhtin (2003), que sinaliza para a necessidade de compreendermos a linguagem como um processo interativo e de sujeitos do discurso. Assim enuncia

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo [...] (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Consciente de que a criança está na escola para aprender, precisamos possibilitar a maior diversidade desses gêneros, pois “[...] os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Eliana Garcia é autora desses dois livros avaliados em ambos os PNLDs. É formada em Letras pela Faculdade de Filosofia de Campos dos Goytacazes (RJ); pós-graduada em Língua Portuguesa pela PUC/MG; pós-graduada em Educação – Currículo e Prática Educativa pela PUC/RJ; professora de Língua Portuguesa da Universidade Estácio de Sá – Campos dos Goytacazes (RJ); coordenadora de Língua Portuguesa do 1º e do 2º ciclos do Ensino Fundamental da Escola Infantil do Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora (Censa) – Campos dos Goytacazes (RJ).⁴² No livro didático do PNLD 2007, obtivemos informações referentes ao nome completo da autora Eliana Garcia Farias de Albuquerque. Foi possível também obter dados em relação à sua formação apontando que ela era mestranda em Cognição em Linguagem – UENF/RJ, além de pós-graduada em Educação – PUC/RJ.⁴³ Os demais dados são semelhantes em ambos os programas. Nos suportes analisados, o nome

⁴² Informações obtidas na apresentação do livro didático – PNLD 2010.

⁴³ Informações obtidas na apresentação do livro didático – PNLD 2007.

da autora aparece na parte superior, centralizado, com proporção e semelhança no destaque e cor.

Os livros didáticos que estamos pesquisando pertencem à Editora Saraiva. Ao buscar informações sobre essa editora em seu *site*, com acesso em julho de 2013, encontramos que, em 1914, Joaquim Ignácio da Fonseca Saraiva, português, nascido na província de Trás-os-Montes, após duas décadas morando no Brasil, funda a empresa Saraiva & Cia., um pequeno estabelecimento comercial de livros usados. O imigrante, um apaixonado por livros jurídicos – já havia trabalhado em uma livraria na cidade do Porto, a Biblioteca do Cura da Aldeia – aproxima-se de professores e alunos da mais tradicional escola brasileira de Direito, fundando um sebo, localizado no Largo do Ouvidor, bem próximo à Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, ao qual deu o nome comercial de "Livraria Acadêmica". Nessa época, ganhou o apelido de Conselheiro, por causa das valiosas indicações que dava àqueles que frequentavam sua livraria.

No ano de 1917, Joaquim edita o primeiro livro, *Casamento civil*, de Aniceto Corrêa, inaugurando a fase editorial da livraria. Nos 30 anos seguintes, a livraria teria como prioridade a área jurídica que, até então, padecera da falta de qualquer esquema industrial – os autores eram obrigados a assumir os encargos da produção, financiamento e distribuição de suas obras. Em 1934, a editora estende suas atividades comerciais e começa a editar também livros didáticos, literatura geral, ciências etc., ao mesmo tempo em que amplia as atividades no campo jurídico e se torna a mais conceituada editora desse tipo de obra no Brasil.

Com a morte de Joaquim Saraiva, seus três filhos assumem os negócios, diversificando e ampliando as atividades da empresa. Joaquim encarregou-se da livraria; Jorge, da gráfica; e Paulino, das finanças. A empresa transforma-se em sociedade anônima, com a denominação Saraiva S.A. Livreiros Editores. Um grande número de ex-estudantes encaminha-se à livraria para, sem levar em conta interesses econômicos, subscrever ações da empresa em homenagem ao seu fundador, o Conselheiro Saraiva.

O *site* ainda nos informa que, na década de 1970, o processo de crescimento e formação de uma rede de lojas se iniciou concretamente com a abertura da segunda Livraria Saraiva, na Praça da Sé, marco central da capital de São Paulo. Nos anos de 1980, com o crescimento do número de títulos publicados, viabiliza-se um serviço próprio de distribuição de livros da Editora Saraiva.

O período de 1990 foi marcado pela reafirmação do pioneirismo com as publicações jurídicas, lançando, em formato de CD-ROM, a *LIS – Legislação Informatizada Saraiva*, um banco de dados sobre a legislação federal equivalente a 40 volumes impressos. A Editora Saraiva passa a editar livros paradidáticos, obras de complementação do ensino das diversas matérias que compõem o currículo do ensino fundamental e médio (1994). Em 1996, abre a primeira de uma série de megalivrarias, totalmente informatizadas. Sempre atenta às tendências mundiais do varejo, a empresa inaugura em maio a Mega Store do Shopping Center Eldorado e, em novembro, a Mega Store do Shopping Center Ibirapuera, ambas na cidade de São Paulo. As inovadoras livrarias buscam, mais uma vez, atrair o público oferecendo lojas amplas, confortáveis e com um serviço de atendimento aos clientes muito especial. As grandes novidades implementadas pela Saraiva são: a Saraiva Music Hall, com a seção de CDs e vídeos, e o Cyber Coffee & Book, café que também oferece acesso à *internet*.

Procedendo à nossa consulta ao *site*, encontramos que o período de 1997 foi marcado pela edição de livros nas áreas de Administração, Economia e *Marketing*, destinados ao currículo do ensino de terceiro grau. Em 1998, a Saraiva parte para mais uma conquista e, após um período de intensos estudos, adquire o controle acionário da prestigiosa Editora Atual, fundada há 25 anos pelos professores Gelson Iezzi e Osvaldo Dolce, autores de consagradas obras didáticas. A Editora Atual, assim como a Saraiva, possui uma linha de publicação de livros escolares de alta qualidade. Ainda nesse ano, entra no ar a operação de venda de produtos da Livraria Saraiva por meio da *internet*.⁴⁴ Um dos primeiros *sites* de e-commerce do Brasil.

⁴⁴ *Site*: www.saraiva.com.br

No ano de 2000, a Editora Saraiva adquire o catálogo de livros didáticos e paradidáticos da Editora Renascer e começa as atividades de venda de conteúdo editorial jurídico na *internet*, posteriormente lança o portal jurídico e passa a comercializar produtos e serviços em mídia eletrônica. Nessa mesma fase, desenvolve o portal voltado para professores, alunos universitários e professores dos ensinos fundamental e médio.

Dando sequência ao plano de expansão de suas atividades editoriais no segmento de livros didáticos e paradidáticos, a Editora Saraiva adquire o controle acionário da Formato Editorial, empresa localizada em Minas Gerais. Essa aquisição adicionou aproximadamente 450 novos títulos ao catálogo da Editora Saraiva. Em 2004, é fundado, na cidade de São Paulo, o Instituto Jorge Saraiva, objetivando proporcionar o desenvolvimento integral de crianças de dois a seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando as ações da família e da comunidade. Nesse mesmo ano, a Formato Editorial é incorporada pela Editora Saraiva.

O *site* ainda informa que, no ano de 2007, a Saraiva adquiriu a Pigmento Editorial S.A., responsável pela comercialização do Ético Sistema de Ensino, composto por uma linha de materiais didáticos editados com absoluto rigor conceitual e por uma linha de serviços de apoio pedagógico de reconhecida qualidade. Nesse mesmo ano, a Saraiva criou produtos para atender às demandas do mercado educacional por conteúdos digitais, em uma associação com a *Houghton Mifflin Harcourt International Publishers*, uma das empresas líderes mundiais na área de *softwares* educacionais. Ainda em 2007, a Editora Saraiva lança o selo Saraiva Educação Multimídia e, em 2008, a Livraria e Papelaria Saraiva S.A. Ampliando seus investimentos, adquire 100% do controle acionário do Grupo Siciliano e passa a operar todas as lojas físicas e *site* dessa rede, além de incorporar ao catálogo da editora os selos Arx e Caramelo, aumentando assim o potencial de atuação no mercado editorial e livreiro.

Em 2009, o Grupo Saraiva instala-se em sua nova sede, localizada na Rua Henrique Schaumann, em São Paulo. Essa mudança promove a unificação de todas as operações da Editora e da Livraria, proporcionando sinergia ainda maior das ações e iniciativas da Companhia com o mercado. Em maio desse mesmo ano, lança o Saraiva

Digital, primeiro serviço do País a oferecer aluguel e compra de filmes digitais pela *internet*. Em junho entra no ar o Saraiva Conteúdo, *site* que tem como proposta apresentar conteúdo exclusivo sobre música, literatura, poesia, cinema e o melhor da produção artística contemporânea. Posteriormente foi lançado o Saraiva Digital Reader, uma plataforma que permite a venda de Livros Digitais (*e-books*). Nesse mesmo ano, a fabricante de televisores LG lança uma linha de produtos com opção de acesso à *internet* que utiliza de forma ativa a plataforma de comercialização de filmes digitais da Saraiva. Em abril de 2010, é inaugurada a primeira loja iTown, uma operação da livraria totalmente dedicada à venda de produtos da Apple.

Dando prosseguimento aos investimentos, em 2011, a rede de lojas chega à marca de 98 lojas, incluindo cinco lojas iTown, presentes em 15 Estados brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Pernambuco, Paraíba, Ceará, Amazonas e Pará. Em fevereiro, lançou o Viagens Saraiva, operação que oferece pacotes turísticos, hotéis e passagens aéreas, a preços competitivos, para os mais visitados destinos do Brasil e do exterior através da *internet*. No mês de agosto, foi lançado o Curso Saraiva, um serviço que foi desenvolvido para quem deseja ampliar seus conhecimentos com flexibilidade, tecnologia e qualidade.

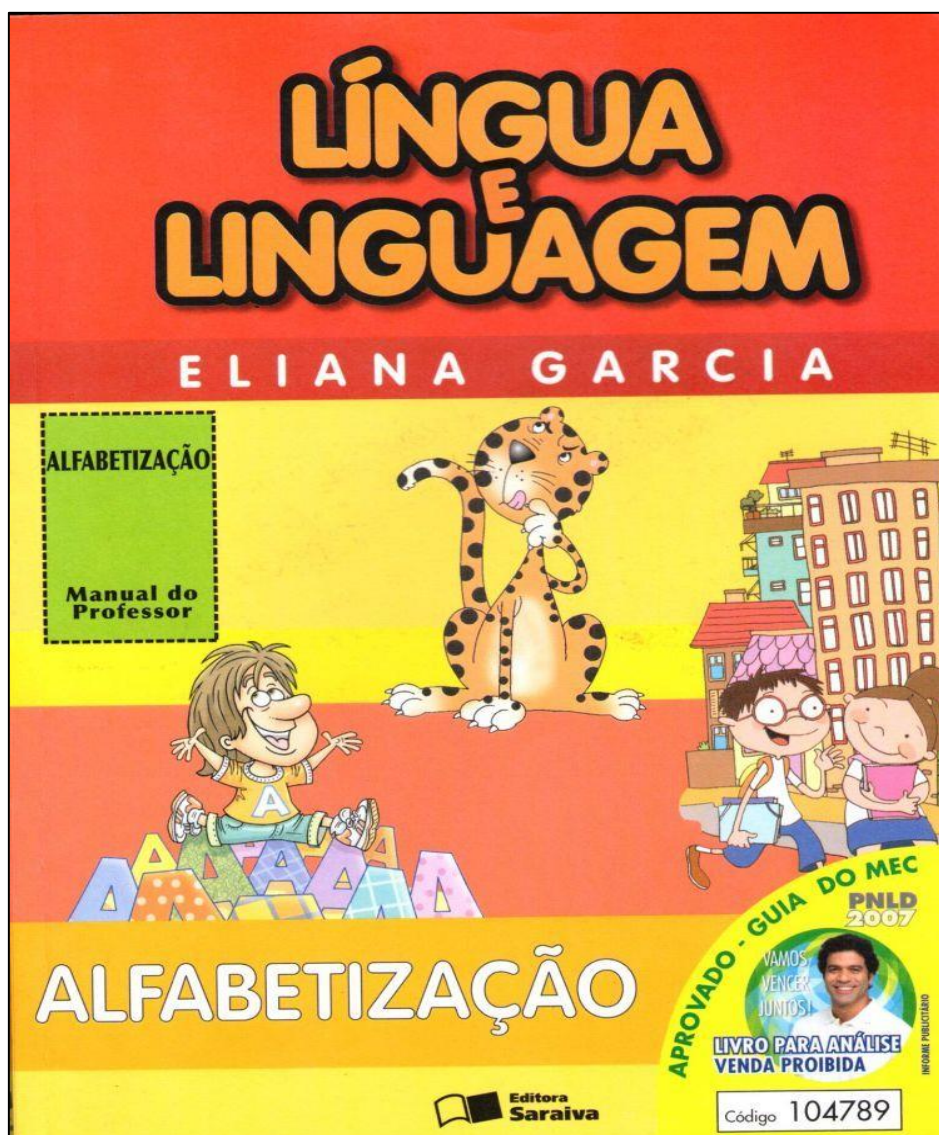
Por fim, nas informações obtidas no *site*, constam que, em janeiro de 2012, é lançado o Assinaturas Saraiva, um novo portal de assinaturas de revistas *on-line* de atualidades, cultura, entretenimento, negócios, saúde, beleza, lazer e muito mais. A Saraiva lançou em junho desse ano, em parceria com a Giuliana Flores, um canal de venda de flores e presentes: Flores Saraiva. A Editora Saraiva e a Hoper Educação criam em outubro o Saraiva Solução de Aprendizagem, nova solução didática de apoio ao ensino de Direito e Administração de Empresas. Trata-se de metodologia desenvolvida para apoiar o trabalho do professor em sala de aula e garantir maior aprendizagem dos alunos. A Saraiva inaugura a sua 105ª loja: Saraiva Village Mall, no Rio de Janeiro, com quatro andares distribuídos em mais de 2.000m² no sofisticado Centro Comercial. O novo espaço tem assinatura do Studio Casas, do arquiteto Arthur Casas. No ano de 2013, em parceria com a Sephora, a Saraiva passa a ter um canal de venda de perfumes e produtos de beleza perfumes Saraiva, ficando claro que a

trajetória histórica da Editora Saraiva não se limita apenas ao mercado editorial de livros didáticos.⁴⁵

Destacada a editora que representa as obras em estudo, buscamos fazer uma análise sobre o suporte e mudanças nos aspectos visuais dos programas (2007 e 2010), evidenciando o *design* da capa e da contracapa. Mais uma vez iremos iniciar a configuração desses aspectos pelo título dos livros didáticos, pois eles sofrem alteração de um programa para o outro. No PNLD 2007, o livro era denominado *Língua e linguagem: alfabetização*, passando para *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística – 1º ano*, no PNLD 2010. Novamente evidencia o uso da expressão “Letramento e Alfabetização Linguística”, reforçando a ideia da alfabetização linguística, da disciplinarização, em que o letramento se torna “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [...]” (SOARES, 2003, p. 47). Já a alfabetização trata da “[...] ação de ensinar/aprender a ler e a escrever [...]” (p. 47).

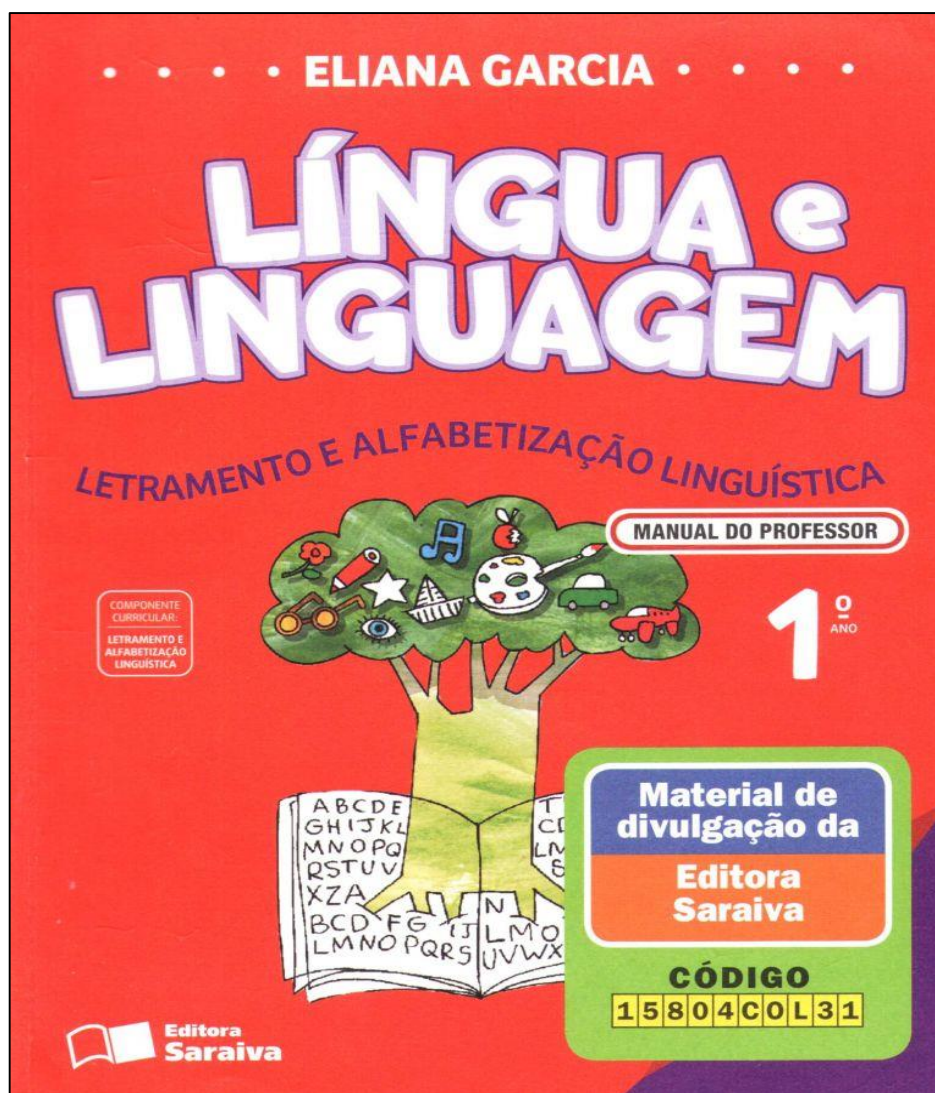
Em relação às imagens e disposições configurativas presentes nas capas, estas são caracterizadas conforme os dados a seguir (Figuras 10 e 11):

⁴⁵ Disponível em: www.livrariasaraiva.com.br/quem-somos/nossa-historia.htm. Acesso em: 30 jul. 2013

Figura 10 – Capa do livro *Língua e linguagem: alfabetização* (PNLD 2007)

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 11 – Capa do livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* – 1º ano (PNLD 2010)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Um dado visual que provocou nossa atenção nas capas desses livros didáticos foi a forte presença do colorido nos dois programas. Na capa do livro *Língua e linguagem: alfabetização* (PNLD 2007), as imagens aparecem de forma centralizada com uma onça pintada, de olhar expressivo, olhos virados, a língua voltada para o canto labial, transmitindo a ideia de pensar... planejar algo que a intriga ou instiga. Ao lado esquerdo e abaixo da onça, aparece um menino com braços abertos, evidenciando alegria ao saltitar por várias letras “A” com cores variadas. Usa uma blusa de cor laranja também com destaque para a letra “A”. A imagem perpassa a alegria de estar em contato com este mundo – o mundo da leitura e da escrita.

Ao lado direito, aparecem residências representadas por prédios e casas em cores, formas e tamanhos variados. À frente temos duas crianças: um menino e uma menina, ambos voltados em direção à escola. As crianças conversam animadamente com livros, pastas e cadernos. Estão sozinhas e uniformizadas.

Ao estabelecer comparação entre o *design* da capa do livro didático *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística – 1º ano* (PNLD 2010) em relação ao livro *Língua e linguagem: alfabetização* (PNLD 2007), visualizamos que, no PNLD 2010, há um investimento na capa da cor vermelha, o que chama a atenção do leitor. Assim, toda a sua tessitura é realizada no entorno dessa cor.

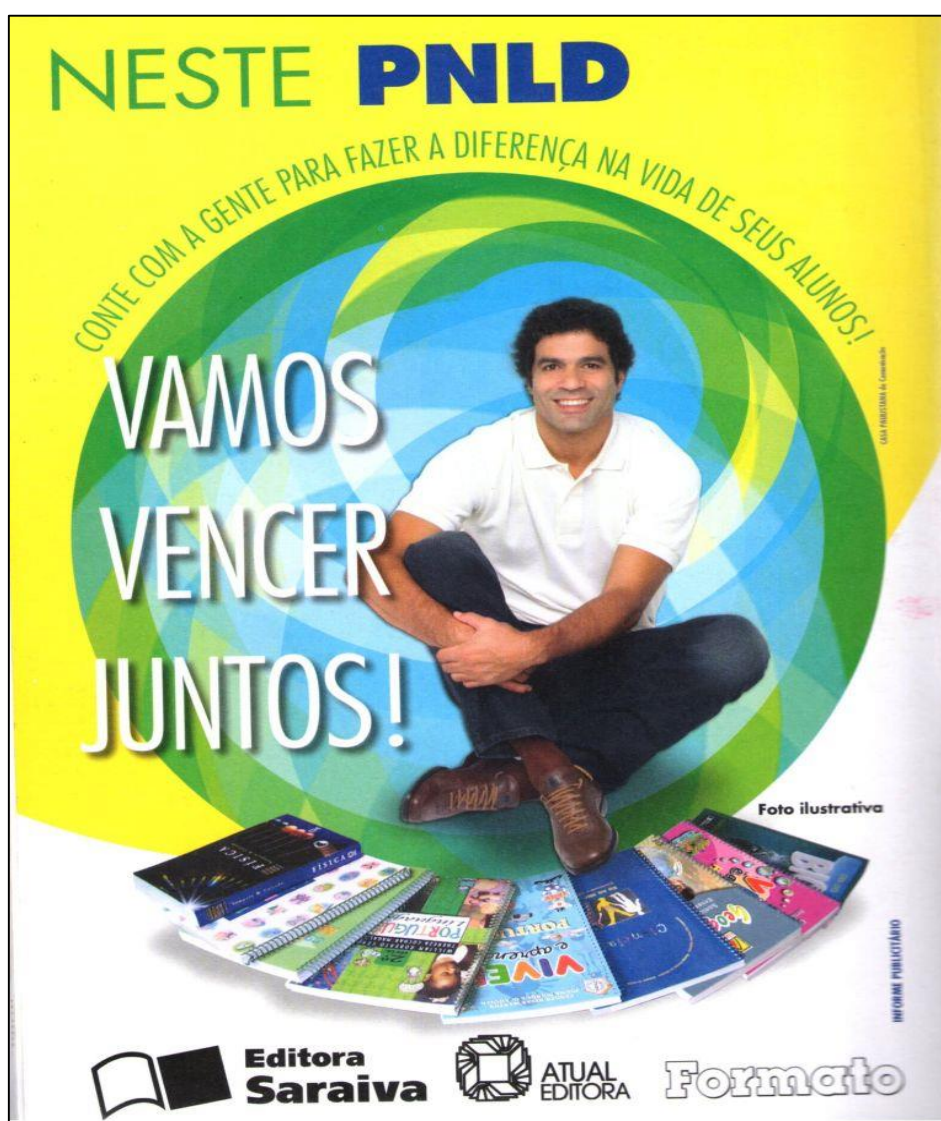
Na parte central, aparece o desenho de uma árvore, que ganha traçados geométricos, tons em verde-escuro e verde-claro. Na copa da árvore, a cor verde-escura é destacada pela variedade de imagens: uma flor vermelha, óculos laranja, um lápis vermelho, uma estrela branca, um olho de cor azul, um barco branco e preto, uma nota musical, uma paleta de tinta com cores variadas, um carro de brinquedo verde e um avião vermelho. O caule e a raiz da árvore estilizada em sua geometria aparecem em verde-claro. O enraizamento é fixado sobre um livro aberto de cor branca com letras do alfabeto em cor preta, formato imprensa maiúscula, o que transmite a ideia da ampliação do conhecimento espalhado por intermédio das raízes – movimento esperado para crianças do 1º ano que estão vivenciando a apropriação da leitura e da escrita. Em nossa perspectiva, fica clara a tentativa de trazer, nas capas dos livros *Língua e linguagem* (PNLD 2007 e 2010), o lúdico por meio das cores, das imagens e do efeito visual.

Por sua vez, a contracapa desses livros apresenta aspectos diferenciados. No livro didático do PNLD 2007, aparece a divulgação da Editora Saraiva especificando: “Neste PNLD conte com a gente para fazer a diferença na vida de seus alunos! Vamos vencer juntos!”, contrariando a exigência do Projeto de Lei nº. 31/06, ao estabelecer a obrigatoriedade da letra do Hino Nacional nas contracapas de livros didáticos e cadernos produzidos e adquiridos com recursos da União, aprovado, em 25 de abril de 2006.⁴⁶ Na contracapa, destaca ainda livros didáticos de várias áreas do

⁴⁶ Não sabemos aqui se o livro do aluno apresenta a letra do Hino Nacional. Como dito, estamos realizando análise utilizando o livro do professor.

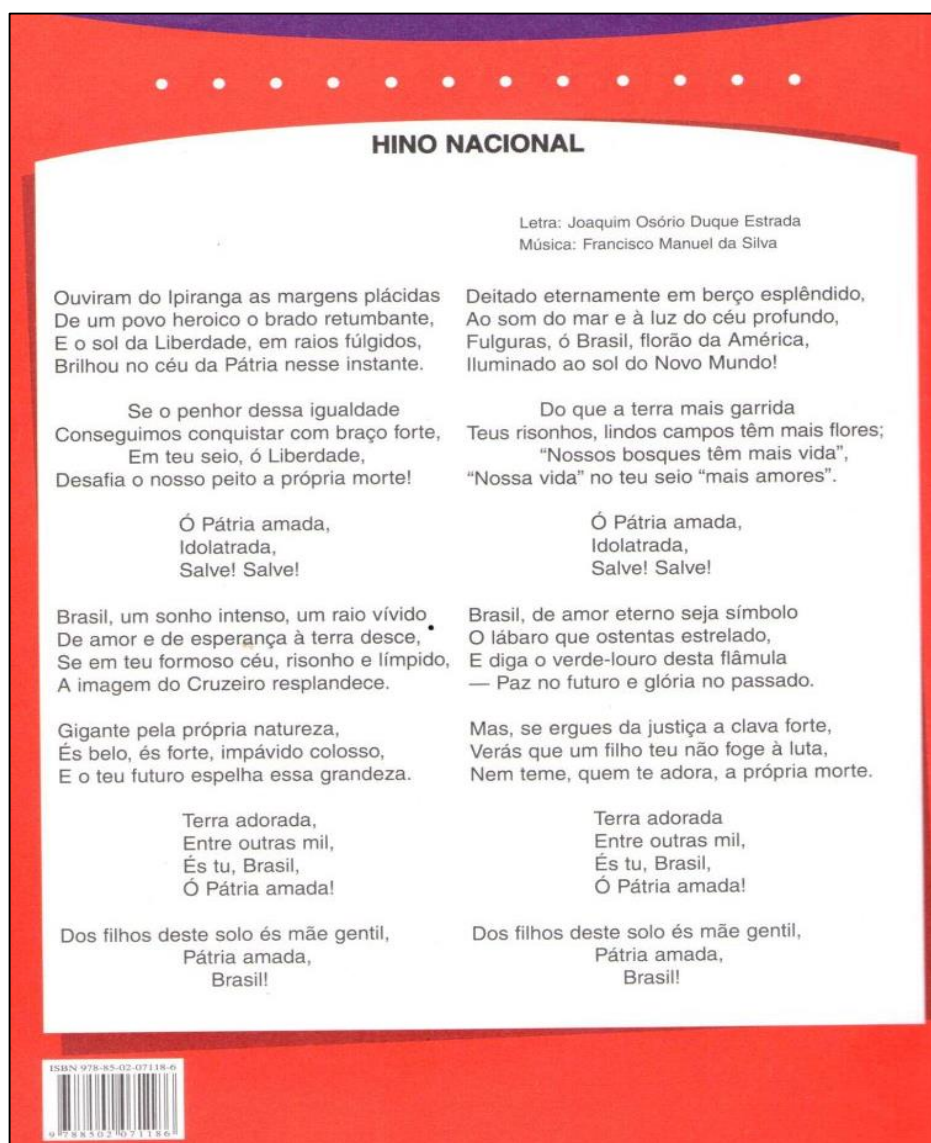
conhecimento e segmentos escolares. Na parte inferior da obra, aparecem as logomarcas que compõem o grupo: Editora Saraiva, Atual Editora e Formato. Já o livro didático do PNLD 2010 cumpre as exigências da lei trazendo a letra do Hino Nacional. Outro dado que diferencia um programa do outro é o fato da ausência do ISBN no livro didático do PNLD 2007. Vejamos a seguir as contracapas analisadas (Figuras 12 e 13).

Figura 12 – Contracapa do livro *Língua e linguagem: alfabetização* (PNLD 2007)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 13 – Contracapa do livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística – 1º ano (PNLD 2010)*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em relação ao sumário, as obras estão organizadas de forma idêntica. Apresentam unidades temáticas que são distribuídas por meio de textos,⁴⁷ produção de textos escritos, produção de textos orais, construindo a escrita. Temos, em ambos, um total de dez unidades de estudo. Essas unidades temáticas são identificadas por meio de títulos. Em consulta ao *Guia de livros didáticos PNLD 2007*, localizamos sua descrição:

⁴⁷ Entendemos, pela análise no documento, que os textos propostos têm como finalidade a leitura.

A unidade I, *O mundo das imagens e das palavras* - apresenta informações sobre a evolução da escrita e explora as letras do alfabeto nos diferentes tipos e em seqüência.

A unidade II, *Meu nome, meu retrato* - privilegia o trabalho com nomes.

A unidade III, *Livros, livros... muitos livros* - enfatiza a leitura de histórias em quadrinhos e de contos de fada.

A unidade IV, *Mundo animal* - explora questões ambientais e sociais.

Na unidade V, *Hum! Que delícia...* - o gênero receita é objeto de análise.

Na unidade VI, *Histórias, canções, festas e brincadeiras... tradições do povo brasileiro* - o eixo do trabalho é o folclore brasileiro.

Na unidade VII, *Brinquedos e brincadeiras* - a temática favorece a exploração das brincadeiras e dos brinquedos.

A unidade VIII, *Onde tem bruxa, tem fada?* e a unidade IX, *Espertezas e mentiras* - exploram o mundo dos contos de fada e o das fábulas.

A unidade X, *Diferentes moradias... diferentes jeitos de viver* - discute diferentes modos de vida, favorecendo a reflexão sobre contextos sociais diversificados (BRASIL, 2006, p. 179, grifos do autor).

Em comparação com o sumário do livro didático PNLD 2010, constatamos que nove unidades temáticas apresentam propostas idênticas em todos os seus aspectos. Apenas na unidade temática *O mundo das imagens e das palavras*, no PNLD 2010, percebemos diferença, quando comparada com o PNLD 2007. Vejamos o recorte realizado a seguir (Figuras 14 e 15):

Figura 14 – Recorte do sumário unidade temática *O mundo das imagens e das palavras* do livro *Língua e linguagem: alfabetização* (PNLD 2007)

1	O MUNDO DAS IMAGENS E DAS PALAVRAS	5
Textos:	<i>A história da escrita</i>	6
	<i>ABC da turma, Luzia de Maria</i>	22
	<i>Alfabeto dos surdos-mudos, Ruth Rocha</i>	25
	<i>Leitura de símbolos</i>	11
	<i>Introdução ao alfabeto</i>	16



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 15 – Recorte do sumário unidade temática *O mundo das imagens e das palavras* do livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010)

1 O MUNDO DAS IMAGENS E DAS PALAVRAS	
Textos:	
<i>Banco de símbolos</i>	6
<i>Introdução ao alfabeto</i>	11
<i>ABC da turma, Luzia de Maria</i>	17
<i>Alfabeto dos surdos-mudos,</i>	
<i>Ruth Rocha</i>	20
<i>A história da escrita</i>	21







Fonte: Acervo da pesquisadora.

O que justifica essa alteração, uma vez que todas as demais permanecem da mesma forma nos dois programas? Que compreensão de letramento e alfabetização está sendo proposta com essa alteração?

Antes de prosseguir nossos estudos, entendemos ser necessário trazer o sumário em sua totalidade, a fim de perscrutá-lo e tecer outras análises, tendo como apoio os documentos orientadores e as considerações realizadas por meio de avaliadores dos PNLDs 2007 e 2010, que são os *Guias de livros didáticos* (Figuras 16, 17, 18 e 19).

Figura 16 – Sumário do livro *Língua e linguagem: alfabetização* (PNLD 2007)

SUMÁRIO	
1 O MUNDO DAS IMAGENS E DAS PALAVRAS 5	
Textos: <i>A história da escrita</i> 6	
<i>ABC da turma</i> , Luzia de Maria 22	
<i>Alfabeto dos surdos-mudos</i> , Ruth Rocha 25	
Leitura de símbolos 11	
Introdução ao alfabeto 16	
3 LIVROS, LIVROS... MUITOS LIVROS 47	
Textos: <i>Infância</i> , José Paulo Paes 48	
<i>A história do livro</i> , Ruth Rocha 51	
<i>Livros, livros...</i> , HQ do Chico Bento, Maurício de Sousa 52	
<i>Cinderela</i> , Charles Perrault 59	
Produção de texto escrito: confecção de listas com nomes de histórias, reescrita de história 58	
Construindo a escrita: letras, 65; sílabas, 66; palavras que se aproximam no plano sonoro, 66	
5 HUM! QUE DELÍCIA... 88	
Textos: <i>O almoço</i> , tela de Claude Monet 88	
Receita: Bolo de chocolate 90	
<i>O doce</i> , quadrinha folclórica 91	
Receita: Bolo de alpim 95	
<i>Lenda da mandioca</i> , folclore brasileiro 97	
<i>R de receita</i> , Elza Beatriz 98	
<i>O mundo na telinha</i> , in Coleção De Olho no Mundo 105	
<i>O medo do menino</i> , Elias José 106	
Receita: Bolo de fubá 106	
<i>Neve colorida e Dia de ir à igreja</i> , Lucrécia Zappi 110	
Propaganda de achocolatado 112	
Produção de texto escrito: caderno de receitas 94	
Produção de texto oral: recontagem de lendas 98	
Construindo a escrita: sílabas CE, CI, 91; regularidade lingüística, o som da letra R, 101	
Produção de texto escrito: montagem de cardápio, 107; confecção de gráfico, 109	
2 MEU NOME, MEU RETRATO 26	
Textos: <i>A história do A</i> , Ziraldo 26	
<i>Certidão de nascimento</i> 28	
<i>Menina com regador</i> , Aline com Pierre, No terraço, <i>A pequena respigadeira</i> , telas de Renoir 37, 40	
<i>Amigos do peito</i> , Cláudio Thebas 41	
Construindo a escrita: nome próprio, número de letras, letras repetidas, 29; distinção de letras, 30; nome e sobrenome, 43	
4 MUNDO ANIMAL 67	
Textos: <i>O leão e o rato</i> , fábula de Esopo 68	
Texto informativo 76	
<i>Raças</i> , Tatiana Belinky 79	
<i>A casa e o seu dono</i> , Elias José 84	
<i>Catita, uma cadela que virou celebridade</i> , notícia de jornal 87	
Construindo a escrita: regularidade na escrita das palavras, 72; vogais e consoantes, 73; ordem alfabética, 74	
Produção de texto escrito: escrita de palavras de acordo com cena, escrita de história a partir de cena, 74; pesquisa sobre animais, 85	





Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 17 – Sumário do livro *Língua e linguagem: alfabetização – PNLD 2007* (continuação)

<p>6 HISTÓRIAS, CANÇÕES, FESTAS E BRINCADEIRAS... TRADIÇÕES DO POVO BRASILEIRO</p> <p>Textos: <i>A história do Saci</i>, folclore brasileiro 118 <i>O Curupira</i>, Marcelo Xavier 122 Quadrinhas do folclore brasileiro 123 Folclore 125 Adivinhas 128 <i>Festas juninas</i>, in Almanaque Recreio 129 <i>Festa boa</i>, Zélia Barros 131</p> <p>Produção de texto oral: recontagem de história 122 Construindo a escrita: palavras com F, 135; regularidades linguísticas, 135</p> 	<p>7 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS</p> <p>Textos: <i>Meninos soltando pipas</i>, tela de Candido Portinari 137 <i>Pipa maranhão</i>, texto instrucional 138 <i>A pipa</i>, Ziraldo 140 <i>A canoa virou</i>, cantiga popular 143 <i>Capelinha de melão</i>, cantiga popular 143 <i>Brinquedos falantes</i>, Gilda Figueiredo 149 <i>Ronda infantil</i>, tela de Candido Portinari 150 <i>Brinquedos</i>, Elza Beatriz 158</p> <p>Construindo a escrita: transcrição de letra de forma para letra manuscrita, 145; CA, CO, CU / QUA, QUE, QUI, 154</p> <p>Produção de texto oral: narrativa de um passeio 157 Produção de texto escrito: narrativa de um passeio ao parque de diversões 158</p> 
<p>8 ONDE TEM BRUXA, TEM FADA?</p> <p>Textos: <i>Você sabe qual é a diferença entre uma bruxa e uma fada?</i>, Heloisa Prieto 160 <i>A bruxa</i>, Elias José 163 <i>Era uma vez uma bruxa</i>, Lia Zatz 172 <i>O telefone</i>, Eva Furnari 180 <i>As fadas</i>, Ruth Rocha 182</p> <p>Construindo a escrita: X / CH 166 Produção de texto escrito: receita, 170; narrativa a partir de HQ, 179</p> 	<p>9 ESPERTEZAS E MENTIRAS</p> <p>Textos: <i>Anedotinha do bichinho da maçã</i>, Ziraldo 186 <i>A onça e a raposa</i>, folclore 187 <i>A Galinha Ruiva</i>, conto popular 192 <i>A galinhazinha vermelha</i>, Natha Caputo 198 <i>Maluquices do "H"</i>, Pedro Bandeira 200 <i>O pastor e o lobo</i>, fábula de Jean de La Fontaine 203 <i>O caboclo, o padre e o estudante</i>, Câmara Cascudo 204</p> <p>Construindo a escrita: sons da letra S, 189; palavras com consoantes dobradas, 191; ponto de interrogação, substituição de nomes por pronomes, 196; ações, singular e plural, NH / CH / LH, 197</p> <p>Produção de texto oral e escrito: recontagem de história 200 Produção de texto oral: dramatização 208</p> 
<p>10 DIFERENTES MORADIAS DIFERENTES JEITOS DE VIVER</p> <p>Textos: <i>Plano é morar na mata</i>, notícia de jornal 211 <i>Os três porquinhos</i>, adaptação 213 <i>Os três porquinhos</i>, Irmãos Grimm 216 <i>A casa que Pedro construiu</i>, Natha Caputo 222 <i>Classificados poéticos</i>, Roseana Murray 225</p> <p>Construindo a escrita: R depois de consoante 220 Produção de texto escrito: resumo e anúncio, 225 e 226; produção coletiva (elaboração de listas), 231</p>	

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 18 – Sumário do livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* – 1º ano (PNLD 2010)

SUMÁRIO	
1 O MUNDO DAS IMAGENS E DAS PALAVRAS	
Textos: Banco de símbolos	6
Introdução ao alfabeto	11
ABC da turma, Luzia de Maria	17
Alfabeto dos surdos-mudos, Ruth Rocha	20
A história da escrita	21
	
2 MEU NOME, MEU RETRATO	
Textos: A história do A, Ziraldo	26
Certidão de nascimento	28
Menina com regador, Aline com Pierre, No terraço, A pequena respigadeira, telas de Renoir	37, 40
Amigos do peito, Cláudio Thebas	41
Construindo a escrita: nome próprio, número de letras, letras repetidas, distinção de letras, nome e sobrenome	29, 30, 43
	
3 LIVROS, LIVROS... MUITOS LIVROS	
Textos: Infância, José Paulo Paes	48
A história do livro, Ruth Rocha	51
Livros, livros..., HQ do Chico Bento, Mauricio de Sousa	52
Cinderela, Charles Perrault	59
Produção de texto escrito: confecção de listas com nomes de histórias, recontagem de história	58
Construindo a escrita: letras, silabas, palavras que se aproximam no plano sonoro	65, 66, 66
	
4 MUNDO ANIMAL	
Textos: O leão e o rato, fábula de Esopo	68
Texto informativo	76
Raças, Tatiana Belinky	79
A casa e o seu dono, Elias José	84
Catita, uma cadela que virou celebridade, notícia de jornal	87
Construindo a escrita: regularidade na escrita das palavras, vogais e consoantes, ordem alfabética	72, 73, 74
Produção de texto escrito: escrita de palavras de acordo com cena, escrita de história a partir de cena, pesquisa sobre animais	74, 85
	
5 HUM! QUE DELÍCIA...	
Textos: O almoço, tela de Claude Monet	88
Receita: Bolo de chocolate	90
O doce, quadrinha folclórica	91
Receita: Bolo de aipim	95
Lenda da mandioca, folclore brasileiro	97
R de receita, Eiza Beatriz	98
O mundo na telinha, in Coleção De Olho no Mundo	105
O medo do menino, Elias José	106
Receita: Bolo de fubá	106
Neve colorida e Dia de ir à igreja, Lucrécia Zappi	110
Propaganda de achocolatado	112
Produção de texto escrito: caderno de receitas	94
Produção de texto oral: recontagem de lendas	98
Construindo a escrita: silabas CE, CI, regularidade linguística, o som da letra R	91, 101
Produção de texto escrito: montagem de cardápio, confecção de gráfico	107, 109

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 19 – Sumário do livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* – 1º ano – PNLD 2010 (continuação)

<p>6 HISTÓRIAS, CANÇÕES, FESTAS E BRINCADEIRAS... TRADIÇÕES DO POVO BRASILEIRO</p> <p>Textos: <i>A história do Saci</i>, folclore brasileiro 118 <i>O Curupira</i>, Marcelo Xavier 122 Quadrinhas do folclore brasileiro 123 Folclore 125 Adivinhas 128 <i>Festas juninas</i>, in <i>Almanaque Recreio</i> 129 <i>Festa boa</i>, Zélia Barros 131</p> <p>Produção de texto oral: recontagem de história 122 Construindo a escrita: palavras com F, 135; regularidades linguísticas, 135</p>  <p>8 ONDE TEM BRUXA, TEM FADA?</p> <p>Textos: <i>Você sabe qual é a diferença entre uma bruxa e uma fada?</i>, Heloisa Prieto 160 <i>A bruxa</i>, Elias José 163 <i>Era uma vez uma bruxa</i>, Lia Zatz 172 <i>O telefone</i>, Eva Furnari 180 <i>As fadas</i>, Ruth Rocha 182</p> <p>Construindo a escrita: X / CH 166 Produção de texto escrito: receita, 170; narrativa a partir de HQ, 179</p>  <p>10 DIFERENTES MORADIAS DIFERENTES JEITOS DE VIVER</p> <p>Textos: <i>Plano é morar na mata</i>, notícia de jornal 211 <i>Os três porquinhos</i>, adaptação 213 <i>Os três porquinhos</i>, Irmãos Grimm 216 <i>A casa que Pedro construiu</i>, Natha Caputo 222 <i>Classificados poéticos</i>, Roseana Murray 225</p> <p>Construindo a escrita: R depois de consoante 220 Produção de texto escrito: resumo e anúncio, 225 e 226; produção coletiva (elaboração de listas), 231</p>	<p>7 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS</p> <p>Textos: <i>Meninos soltando pipas</i>, tela de Candido Portinari 137 <i>Pipa maranhão</i>, texto instrucional 138 <i>A pipa</i>, Ziraldo 140 <i>A canoa virou</i>, cantiga popular 143 <i>Capelinha de melão</i>, cantiga popular 143 <i>Brinquedos falantes</i>, Gilda Figueiredo 149 <i>Ronda infantil</i>, tela de Candido Portinari 150 <i>Brinquedos</i>, Elza Beatriz 158</p> <p>Construindo a escrita: transcrição de letra de forma para letra manuscrita, 145; CA, CO, CU / QUA, QUE, QUI, 154</p> <p>Produção de texto oral: narrativa de um passeio 157 Produção de texto escrito: narrativa de um passeio ao parque de diversões 158</p>  <p>9 ESPERTEZAS E MENTIRAS</p> <p>Textos: <i>Anedotinha do bichinho da maçã</i>, Ziraldo 186 <i>A onça e a raposa</i>, folclore 187 <i>A Galinha Ruiva</i>, conto popular 192 <i>A galinhazinha vermelha</i>, Natha Caputo 198 <i>Maluquices do "H"</i>, Pedro Bandeira 200 <i>O pastor e o lobo</i>, fábula de Jean de La Fontaine 203 <i>O caboclo, o padre e o estudante</i>, Câmara Cascudo 204</p> <p>Construindo a escrita: sons da letra S, 189; palavras com consoantes dobradas, 191; ponto de interrogação, substituição de nomes por pronomes, 196; ações, singular e plural, NH / CH / LH, 197</p> <p>Produção de texto oral e escrito: recontagem de história 200 Produção de texto oral: dramatização 208</p> 
---	--

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os avaliadores do *Guia de livros didáticos* justificam que as unidades temáticas indicadas na obra do PNLD 2007 visam a uma proposta pedagógica fundamentada, como dito, na concepção sociointeracionista de linguagem, buscando trabalhar com textos de diferentes gêneros e criação de situações reais de uso da escrita, pois considera a

[...] apropriação da escrita como um processo complexo, que se desenvolve por meio de um trabalho gradual de construção de hipóteses a respeito da estrutura e funcionamento do sistema alfabético-ortográfico. Nessa

perspectiva, o eixo central do trabalho é a ênfase na questão do letramento, que se destaca principalmente pela diversidade das atividades de leitura e de produção de textos (BRASIL, 2006, p. 180).

No que diz respeito a esse aspecto, retornamos ao sumário e constatamos que o movimento da leitura é tecido a partir das propostas: leitura de símbolos, poema/poesia, história da escrita, história em quadrinhos, certidão de nascimento, leitura imagética, fábulas, textos informativos, notícia de jornal, receita, quadrinhas folclóricas, lendas folclóricas, adivinhas, gráfico, propaganda, cardápio, almanaque, cantiga popular, obra de arte, texto instrucional, literatura infantil, anedotas, conto popular, notícia de jornal, classificados poéticos, clássicos da literatura infantil.

No tocante à produção de texto, foi possível encontrar: listas, reescrita de história, receitas, cardápio, gráfico, escrita de palavras, escrita de histórias, pesquisas, narrativas, resumo e anúncio. Já nos aspectos que envolvem a construção da escrita, as propostas giram em torno de: nome próprio e sobrenome, distinção de letras, sílabas, som/letra e letra/som com aproximação, regularidade linguística, palavras com “f”, vogais e consoantes, ordem alfabética, uso do “x/ ch”/ “r” depois de consoante/ “ca; co; cu”/ “qua; que; qui”/ “nh; ch; lh”, sons da letra “s”, palavras com consoantes dobradas, uso da letra de forma e cursiva, ponto de interrogação, substituição de nomes por pronomes, ações, singular e plural. Por sua vez, a oralidade se concentra nos aspectos: recontos de lendas e histórias, narrativas e dramatização.

Como dito e exposto, no livro didático do PNLD 2010, o sumário apresenta semelhança em nove unidades temáticas. Mesmo assim, buscamos perscrutar o livro didático desse programa a fim de verificar possíveis mudanças em alguns aspectos. No entanto, nossa busca foi em vão, uma vez que localizamos no contexto da leitura a evidência em torno de: leitura de símbolos, poemas/poesia, certidão de nascimento, obras de arte, história em quadrinhos, literatura infantil, clássicos da literatura infantil, fábulas, textos informativos, notícia de jornal, receitas, quadrinha folclórica, lendas folclóricas, propagandas, adivinhas, textos imagéticos, classificados poéticos, texto instrucional e cantigas populares, retratando assim a total ausência de mudanças entre os programas 2007 e 2010.

No âmbito da produção de textos, o livro didático evidencia: listas, receitas, cardápio, gráfico, escrita de palavras, escrita de histórias, pesquisas, narrativas, histórias em quadrinhos, resumo e anúncio. Em relação à construção da escrita, temos no sumário propostas em torno de: nome próprio e sobrenome, distinção de letras, número de letras, sílabas “ce; ci”, regularidade linguística, som da letra “r”, vogais e consoantes, ordem alfabética, palavras com “f”, transcrição de letra de forma para cursiva, uso do “ca; co; cu”/ “qua; que; qui”/ “x; ch”, sons da letra “s”, palavras com consoantes dobradas, ponto de interrogação, substituição de nomes por pronomes, ações, singular e plural, uso do “nh; ch; lh”, “r” depois de consoante, conduzindo à inferência de que não há uma preocupação sistemática com o sistema de escrita alfabética. A proposta de produção de texto oral volta-se para recontos de lendas e histórias, narrativas e dramatização.

Por fim, consideramos nessa busca e estudo dos sumários desses livros didáticos a ausência de mudanças entre eles, partindo do pressuposto da invisibilidade dos movimentos históricos, sociais e culturais do cidadão, estabelecendo uma premissa de linguagem humana “[...] *enquanto produto acabado* [...] *sistema estável* [...] *depósito inerte* [...] *abstratamente construída pelos linguístas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado* [...]” (BAKHTIN, 2009, p. 75, grifos do autor).

Finalmente, o quantitativo de páginas impressas dos livros didáticos (PNLD 2007 e 2010) apresenta dados numéricos idênticos, ou seja, 239 páginas, ao formato padrão e matéria-prima como determinado pelos editais. Esses livros apresentam, como constituição do desenho gráfico, a letra em imprensa (*script*) e cursiva maiúscula e minúscula, com predomínio na letra de imprensa maiúscula. O tamanho da letra é considerado bom ao público a que se destina. Em relação aos aspectos gráfico-editoriais, os livros apresentam de forma equilibrada as diferentes linguagens visuais como: ilustrações, fotografias, telas/quadros.

Ressaltamos que, com exceção da unidade *O mundo das imagens e das palavras*, as demais ilustrações, fotografias, telas/quadros são idênticas. Os recursos gráficos apresentados são constituídos da mistura de ícones e letras, cores e tipos de letras. A logomarca da editora e o código dos livros nos respectivos programas aparecem na parte inferior da capa dos livros didáticos.

Diante dos estudos apresentados pelos livros didáticos de maior e menor distribuição no Brasil nos PNLDs 2007 e 2010, podemos inferir, pela análise dos sumários, que os textos orais e escritos apresentados se constituem por meio de enunciados acabados, que são propostos e analisados isolados do contexto no qual somos *induzidos, conduzidos e abduzidos* – professores e alunos – a promover enunciados para construir sentido ao texto e permitir o grau de conclusibilidade que possibilita suscitar respostas preestabelecidas pelos autores dos livros didáticos. Por sua vez, a condução de leitura, ao invés de proporcionar a produção de sentidos pela interação entre autor-texto-leitor, implica um processo que envolve a decodificação. Já a aquisição do sistema de escrita privilegia a relação grafofonológica da língua.

Posto isso, e dentro dos limites deste estudo, o *corpus* de pesquisa para análise visa a *compreender mudanças e/ou permanências nas propostas dos livros didáticos de alfabetização com a adoção da perspectiva do letramento como norteadora das políticas de alfabetização em nível federal*. Sendo assim, *objetivamos investigar as dimensões da alfabetização privilegiadas nas coleções de livros didáticos de alfabetização aprovadas pelos PNLDs 2010 e 2007, bem como a concepção de linguagem que sustenta as suas propostas pedagógicas*. Definimos:

- a) o livro de *alfabetização* mais distribuído nacionalmente, para uso na 1ª série (PNLD 2007) e 1º ano do ensino fundamental (PNLD 2010), e o livro menos distribuído;
- b) o *Manual do professor* que acompanha esses livros didáticos;
- c) os *Guias de livros didáticos dos Programas Nacional de Livros Didáticos 2007 e 2010*;
- d) o *Edital de convocação* para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o PNLD 2007 e 2010, estabelecido pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Diante de nossa proposta metodológica de estudo e de análise dos aspectos visuais dos suportes expostos neste capítulo, buscamos, a princípio, perscrutar os livros de alfabetização dos PNLDs 2007 e 2010, pois é a partir do PNLD 2007 que o termo letramento é fortalecido no Brasil com sua posterior consolidação no PNLD 2010,

passando, assim, a fazer parte dos documentos oficiais, dentre eles, os livros didáticos.

No capítulo seguinte, diante da materialidade descrita desses suportes, tomando como marco as obras de maior e menor distribuição dos livros didáticos de alfabetização nas escolas públicas do País e tendo como parâmetro de estudo os editais e *Guias* dos PNLDs 2007 e 2010, buscaremos elementos para concretizar nosso objetivo central.

5 PERSPECTIVA DO LETRAMENTO NOS PNLDs 2007 e 2010

*N*osso objetivo, neste capítulo, é dialogar com os textos dos *editais de convocação*, para a inscrição de obras didáticas dos PNLDs 2007 e 2010, elaborados pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, *com o livro didático de alfabetização mais distribuído pelo Ministério da Educação, para uso na 1ª série (PNLD 2007) e 1º ano do ensino fundamental (PNLD 2010), com o livro didático menos distribuído pelo Ministério da Educação, com o manual do professor que acompanha esses livros didáticos e com os Guias de livros didáticos dos Programas Nacional de Livros Didáticos 2007 e 2010*. As análises desses documentos e suportes, como mencionamos, visam a *compreender mudanças e/ou permanências nas propostas dos livros didáticos de alfabetização com a adoção da perspectiva do letramento como norteadora das políticas de alfabetização em nível federal*.

Desse modo, nosso estudo incidirá sobre a leitura e a produção de textos (orais e escritos), entendidas, nesta pesquisa, como dimensões essenciais do processo de alfabetização, e pelos especialistas do MEC como eixos relacionados com o letramento inicial. Ao longo deste texto, buscaremos compreender os sentidos desse termo nos documentos do Ministério da Educação. Apesar de tomar a leitura e a produção de textos como foco desta análise, ressaltamos que os conhecimentos sobre o sistema da Língua Portuguesa, assim como o trabalho com as relações entre sons e letras e letras e sons serão discutidos à medida que integrarem a organização das unidades dos livros didáticos em estudo.

Na condução das nossas análises, parafraseamos João Wanderley Geraldi que, em outubro de 2013, participou do II Encontro de Estudos Bakhtinianos: vida, cultura, alteridade (EEBA), realizado em Vitória, na Universidade Federal do Espírito Santo. Nesse encontro, o pesquisador utilizou a terminologia “vozes” para enunciar seu dizer.

5.1 “PRIMEIRA VOZ”: OS EDITAIS DE CONVOCAÇÃO (2007 e 2010)

Compreender as vozes existentes que ecoam nos livros didáticos de alfabetização dos PNLDs 2007 e 2010 requer um entendimento dos editais de convocação para inscrição no processo avaliativo. Faz-se necessário mencionar que os editais são disponibilizados pelo Governo Federal aos interessados por um período que antecede três anos do processo de distribuição para as escolas. Sendo assim, para o PNLD 2007, sua publicação, no Diário Oficial da União, aconteceu em 2004. Já para o PNLD 2010, ocorreu em 2007. Esses dados tornam-se relevantes para entendermos a dimensão do programa, o tempo necessário para a finalização do processo que ele compreende e o contexto que o produz, que pode se distinguir do contexto que o finaliza, principalmente se considerarmos aspectos políticos envolvidos.

Como nosso objetivo é *compreender mudanças e/ou permanências nas propostas dos livros didáticos de alfabetização com a adoção da perspectiva do letramento como norteadora das políticas de alfabetização em nível federal*, sentimos necessidade também de buscar o Edital do livro didático que antecedeu os programas em estudo (Edital do PNLD 2004), a fim de conhecer de que forma o termo letramento foi anunciado/conceituado nesse período. De acordo com o objeto desse Edital:

O Ministério da Educação, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e da Secretaria de Educação Fundamental – SEF, faz saber aos titulares de direito autoral de obras didáticas, destinadas ao Ensino Fundamental, que se encontram abertas as inscrições para o processo de seleção de livros das áreas de *Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências de 1ª a 4ª séries e de dicionários da Língua Portuguesa* [...] (BRASIL, 2001, p. 1, grifos do autor).

Notamos a ausência de especificação da área de conhecimento Alfabetização no objeto do Edital, pois está compreendida na área de Língua Portuguesa. No entanto, no item *Dos Procedimentos*, o Edital define que o cadastramento das obras didáticas deverá ser realizado por meio de coleção completa, inscrita sob um mesmo título, exceto o dos livros regionais (Geografia ou História) e dos livros de Alfabetização. Na linha de diferenciação do ensino de Língua Portuguesa em anos mais adiantados do ensino fundamental, o Edital confirma, em seus princípios gerais, que

[...] o ensino de Língua Portuguesa, nos primeiro e segundo ciclos (1^a a 4^a série) do Ensino Fundamental apresenta características próprias, devidas ao perfil que o aluno destes ciclos apresenta e ao fato destes ciclos significarem, na maioria das vezes, seu primeiro contato com o espaço e o letramento escolar [...]. Nestes ciclos, um dos objetos de reflexão sobre a língua que recebe destaque são as relações entre oralidade e escrita, especialmente no processo de alfabetização [...] trata-se das primeiras experiências do aluno com o espaço e o letramento escolar [...] (BRASIL, 2001, p. 46-47)

Não há menção às características próprias das crianças que frequentam os referidos ciclos, mas o Edital menciona que, nos primeiros ciclos do ensino fundamental, a criança tem as primeiras experiências com o espaço e o letramento escolar. Desse modo, é introduzida a noção de letramento escolar que, por ser escolar, se realiza no espaço e no tempo da escola. Assinala também que um dos objetos de reflexão sobre a língua a ser privilegiado inicialmente, no espaço e tempo da escola, são as relações entre oralidade e escrita, “especialmente no processo de alfabetização”. Nesse sentido, podemos compreender que o letramento escolar abrange a alfabetização, sendo esta um processo mais específico que privilegia o código escrito, ou que o processo inicial de letramento escolar compreende a aquisição do código escrito.

Kleiman (2003), em estudo sobre o letramento escolar, aponta que a escola não tem se preocupado com o letramento, mas somente com um tipo dele:

[...] a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2003, p. 20, grifos da autora).

A partir dos apontamentos da autora, podemos concluir que as ações escolares privilegiam um tipo de prática do letramento – a alfabetização, voltada apenas para o processo de aquisição de um código escrito, o alfabético, geralmente compreendido em termos individuais, ou seja, processo que ocorre na criança, ignorando outras experiências vivenciadas no contexto social. Sendo assim, nos termos em que tem sido tratada pela escola, a alfabetização tem sentido específico, isto é, restringe-se ao domínio do código com finalidades meramente escolares que estão ligadas ao

sucesso e à promoção escolar. Em contrapartida, assinala que outras agências proporcionam ou promovem outras práticas de letramento.

Por sua vez, o Edital do Governo Federal, ao introduzir a noção de letramento escolar, enfatiza, no entanto, no processo inicial de aprendizagem, a aquisição código, conforme assinalado por Kleiman (2003), uma prática de letramento – alfabetização. Dessa forma, o letramento, prática social mais ampla, abrange a prática escolar de alfabetização. O *Guia de livros didáticos* – PNLD 2004, referente ao Edital (2001), trata a alfabetização como um processo essencial do letramento ou letramento escolar.

Um dos momentos cruciais no processo de letramento dos alunos é o da construção do conhecimento sobre o sistema alfabético e ortográfico da língua materna, que abre as portas da leitura e da produção de textos escritos, feitas de maneira autônoma, para o sujeito letrado (BRASIL, 2003, p. 37).

Conforme escrito no *Guia*, a construção de conhecimentos sobre o sistema alfabético e ortográfico abre as portas para a leitura e produção de textos. Podemos, então, inferir que a alfabetização, prática de letramento, é uma etapa inicial que culmina no letramento ou na formação do sujeito letrado, capaz de ler e criar textos. De acordo com os textos produzidos nos documentos oficiais, podemos deduzir que há, em 2004, a criação de um novo conceito, mas abrangente do que o conceito de alfabetização, mas, mesmo no bojo do novo conceito – letramento escolar – a aquisição do código é o aspecto essencial das práticas de alfabetização ou da prática inicial de letramento escolar.

Tendo em vista essa introdução, é importante perguntar se as noções de letramento escolar e prática de letramento – alfabetização – permanecem nos editais que são o foco de nosso estudo. No Edital do PNLD 2007, no item *Do Objeto*, diferentemente do Edital 2004, há menção das obras voltadas para a alfabetização:

[...] Este Edital tem por objeto a convocação de titulares de direito autoral para inscrição no processo de avaliação e seleção de *obras didáticas das áreas de Língua Portuguesa, **inclusive** Alfabetização, Matemática, Geografia, História e Ciências, destinadas aos alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental*, observadas as condições e as especificações nele constantes e em seus anexos (BRASIL, 2004, p. 1, grifos do autor).

Desse modo, como escrito no Edital, ele se destina aos titulares de direitos autorais, ou seja, a pessoa jurídica que possui direitos sobre uma obra mediante transferência efetuada pelos autores, porque pessoas jurídicas podem se inscrever no processo de avaliação e seleção de obras didáticas.

Diferentemente do Edital do PNLD 2004, o de 2007 menciona, em seu objeto, as obras didáticas de alfabetização, assinalando que estas estão incluídas na área de Língua Portuguesa. Em 2010, no entanto, não há menção às áreas, mas aos componentes curriculares, ou seja, “[...] *obras didáticas adequadas aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental* [...]” (BRASIL, 2007, p. 1, grifos do autor). Como já evidenciado em outro capítulo deste estudo, o Quadro 5 representa os tipos de obras e componentes curriculares pertencentes ao Edital PNLD 2010.

Quadro 5 – Coleção para os dois primeiros anos do ensino fundamental

Ano de escolaridade	Tipo de obra	Componente curricular
1º ano	Coleções definidas por componente curricular, cada uma com um livro consumível para o ano em questão	3) Letramento e alfabetização linguística 4) Alfabetização matemática
2º ano	Coleções definidas por componente curricular, cada uma com um livro consumível para o ano em questão	3) Letramento e alfabetização linguística 4) Alfabetização matemática
	Um livro não consumível de introdução a conteúdos básicos e elementares de cada componente curricular	História, Ciências e Geografia

Fonte: www.fnnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?...pnld-2010-edital

É necessário ressaltar que o Edital do PNLD 2007 chama a atenção para obras didáticas das diferentes áreas disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências), “[...] inclusive alfabetização [...]” (BRASIL, 2004, p. 1). Assim, apesar de incluir a alfabetização na área de Língua Portuguesa, a primeira, nesse Edital, era também compreendida como uma *área de conhecimento*, com previsão de livros específicos com a finalidade de alfabetizar as crianças. No Edital do PNLD 2010, como dito, a denominação área é substituída por componente curricular.

A alteração na denominação implica, em princípio, mudanças no modo como o currículo do ciclo inicial de aprendizagem passa a ser concebido, pois componente curricular também significa disciplina.

Dessa forma, conforme mostra o Quadro 5, no primeiro ano do ensino fundamental, o letramento e alfabetização linguística, assim como a alfabetização matemática, são os únicos componentes curriculares ou disciplinas que terão obras didáticas específicas fornecidas pelo Ministério da Educação. No segundo ano, são acrescentadas obras de História, Ciências e Geografia. O nosso interesse incide sobre as obras do componente curricular que se repete no primeiro e no segundo ano e nas alterações. Uma vez que, em 2007, a área de Língua Portuguesa incluía a alfabetização, em 2010, esta passa a ser vista como uma disciplina específica, ao lado do letramento e adjetivada com o termo linguística.

Assim, podemos entrever que, em 2010, com a consolidação do uso do termo letramento, anunciado em 2004, a alfabetização passou a ser vista mais fortemente como um processo de aquisição do código escrito e de habilidades de leitura e escrita. Ela deixa de ser incluída na área de Língua Portuguesa, passando a ser um processo mais específico, vinculado ao letramento, como condição para o indivíduo ser letrado, que, não por acaso, aparece primeiro na definição do componente curricular.

No que diz respeito à caracterização das obras, o Edital do PNLD 2007 aponta que os livros de alfabetização poderão ter títulos específicos. Nesse caso, as obras destinadas à primeira, segunda, terceira e quarta séries deveriam ter os mesmos títulos. Apesar de saber que grande parte dos professores da primeira série das escolas públicas escolheria livros de alfabetização, pois a maioria das crianças não estava alfabetizada nesse momento, o Edital estimulava a produção de livros de alfabetização e livros da área de Língua Portuguesa para a primeira série do ensino fundamental.

Tal fato não ocorre no PNLD 2010, uma vez que, ao caracterizar as obras, fica explícito que “[...] 1.1. Os livros didáticos de Alfabetização e de Matemática dos 1º e 2º anos deverão compor coleções, por componente curricular, cujas características básicas atendam aos princípios de organização curricular e de progressão lógica dos conteúdos [...]” (BRASIL, 2007, p. 2).

O Edital 2004, referente ao PNLD 2007, salienta que a maioria das crianças da primeira e segunda série tem seus primeiros contatos com o *espaço e o letramento escolar*. Nesse sentido, segundo esse Edital, as crianças dessa etapa não se apropriaram de *práticas de uso da linguagem mais complexas e menos cotidianas, em leitura e compreensão de textos orais e escritos, assim como em sua produção de textos*, cabendo ao ensino da Língua Portuguesa *dar início a este processo de apropriação das diversas formas de textos orais e escritos mais complexos que circulam em diferentes situações sociais de uso da língua, em atividades de compreensão ou de produção desses textos*. Diante disso, é necessário questionar: considerando a obra mais distribuída pelo Ministério da Educação e que, portanto, mais circula nas escolas brasileiras, o que são textos orais e escritos complexos? Posteriormente, apresentaremos a obra mais escolhida dialogando, assim, sobre o que é contemplado e compreendido por textos orais e escritos.

Como mencionamos, no PNLD 2007, a alfabetização era vista como uma área de conhecimento vinculada à Língua Portuguesa. Apesar disso, a alfabetização é ligada fortemente ao ensino das relações entre oralidade e escrita. Assim, conforme o Edital do PNLD 2007, no ciclo inicial de aprendizagem escolar, *é necessário também aprofundar o processo de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem (oral e escrita) nestas situações de uso compreensivo ou produtivo. Nesses ciclos, um dos objetos de reflexão sobre a língua que recebe destaque são as relações entre oralidade e escrita, especialmente no processo de alfabetização*.

Com base nessas proposições, o Edital pressupõe que *o caminho desse aluno em direção à autonomia e à cidadania está se iniciando. Isso implica reconhecer a importância da busca da autonomia e da contribuição para a construção da cidadania responsável*. Não podemos deixar de explicitar nossos questionamentos ao escrito no Edital: as crianças, antes da escola, não são vistas como cidadãs? Elas começam a ser cidadãs quando começam a ser alunos? Infelizmente, parece ser isso que está escrito.

Em contrapartida, vale, então, assinalar que, independentemente de serem alunos, as crianças são sujeitos de direito. Muitas vezes, temos dito que essa expressão se tornou pouco compreendida, mas muito repetida. A prova disso é um documento do

Ministério da Educação cair na armadilha de pensar que a cidadania se inicia com o ingresso no ensino fundamental. Crianças, desde o nascimento, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são cidadãs, com direitos claramente definidos, infelizmente, nem sempre reconhecidos e, na maioria dos casos, não efetivados.

Conforme o Edital do PNLD 2007, a partir da ideia de as crianças vivenciarem as primeiras experiências com o *espaço e letramento escolar*, ganham destaque

[...] maior a correção e a adequação da metodologia de ensino-aprendizagem adotada, que deverá estar preocupada com uma avaliação diagnóstica e processual, com a construção de possibilidades de avaliação autônoma, com a seqüenciação e a progressão das aprendizagens e, finalmente, com a articulação e a síntese entre diferentes aprendizagens (BRASIL, 2004, p. 54).

Assim, o Edital, sem mencionar um tipo de metodologia específica a ser adotada nas obras didáticas de alfabetização, esclarece que se deve levar em conta a avaliação diagnóstica, processual e autônoma, a sequenciação e progressão das aprendizagens e a articulação entre as diferentes aprendizagens. Nessa direção, também é necessário questionar: o livro mais e menos distribuído pelo Ministério da Educação contempla esse tipo de avaliação? Que progressão ou sequenciação organiza o ensino aprendizagem nesses livros? Posteriormente, mostraremos como se organizam e, a partir disso, poderemos inferir sobre o método de ensino adotado nos livros de alfabetização escolhidos para análise.

O Edital do PNLD 2007 deixa claro quais devem ser as três preocupações centrais na composição do ensino da língua materna:

- a) o *processo de apropriação e de desenvolvimento*, pelo aluno, da *linguagem escrita* e da *linguagem oral* – especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação –, das maneiras mais complexas e variadas possíveis;
- b) o *desenvolvimento da proficiência na norma culta*, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
- c) a *prática de análise e reflexão sobre a língua*, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos (BRASIL, 2004, p. 54-55, grifos do autor).

Assim, as preocupações devem se voltar para a apropriação e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, com o desenvolvimento da proficiência na norma culta, ambas com foco nas situações de uso formal e para a prática de análise e reflexão

sobre a língua. Dessa forma, salienta o Edital que as atividades de leitura, produção de textos e oralidade devem ser enfatizadas “[...] *em situações reais de uso* [...]” (BRASIL, 2004, p. 55, grifos do autor) e no contexto da criança, tornando-as prioritárias ao processo de ensino aprendizagem nesses anos.

O Edital acentua também a preocupação com o processo de alfabetização, ao enfatizar que este não pode ser obscurecido ou, pelo menos, a sua faceta linguística, pois essa é condição, como mencionado, para o uso da língua escrita. Assim, há uma preocupação de que o letramento se sobreponha à alfabetização. Nessa direção, a alfabetização diz respeito ao

[...] *domínio do sistema de escrita*: de sua natureza e funcionamento, das relações entre o sistema fonológico do português e o sistema de escrita alfabético-ortográfico, das habilidades motoras e cognitivas envolvidas no uso de instrumentos e equipamentos da escrita (BRASIL, 2004, p. 55, grifos nossos).

Reitera o documento ainda que o trabalho com textos na sala de aula, desvinculado de um trabalho sistemático com os aspectos sonoros da língua e dos demais mencionados, dificulta e, muitas vezes, impossibilita a alfabetização das crianças (BRASIL, 2004) em ler e produzir textos.

Esse Edital (PNLD 2007) descreve os objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa do ensino fundamental, considerando a alfabetização integrada a esse ensino. Em seguida, estabelece *Critérios para a avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa*, atentando para: a) correção dos conceitos e informações básicas; b) coerência e pertinência didático-metodológicas; c) preceitos éticos; d) natureza do material textual; e) trabalho com o texto (leitura, produção de textos); f) trabalho com a oralidade; g) trabalho com os conhecimentos linguísticos; h) alfabetização; i) manual ou livro do professor; j) aspectos gráficos e editoriais.

Dos critérios de avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa ora descritos queremos destacar os *critérios relativos à alfabetização*, ou seja, o que os livros de alfabetização devem privilegiar. Conforme esse Edital, devem enfatizar o domínio

- I. do sistema de escrita;
- II. dos processos de decodificação e de codificação;

III. da fluência da leitura e da automatização do ato de escrita (BRASIL, 2004, p. 60-61).

Assim, a ênfase deve ser no domínio do sistema de escrita, nos processos de codificação e de decodificação, na fluência da leitura e na automatização do ato de escrita, ou seja, nos aspectos considerados mecânicos. O Edital torna mais preciso os conhecimentos e habilidades que devem tomar a maior parte dos livros de alfabetização. O mesmo Edital, em parágrafo seguinte, frisa que

Evidentemente, privilegiar esses domínios cognitivos não significa defender uma desatenção à necessidade de, desde as primeiras aprendizagens, promover o letramento do alfabetizando, por meio de usos da língua escrita em práticas sociais de leitura e produção de textos, com maior ou menor apoio do professor. Com certeza, a compreensão das funções e usos da língua escrita, suas relações com o mundo da oralidade são importantes condições para a própria alfabetização (BRASIL, 2004, p. 61).

Conforme expresso no excerto, o privilégio em aspectos cognitivos na alfabetização não deve implicar descaso com o letramento, pois suas práticas são condições importantes para a alfabetização das crianças. Por outro lado, o letramento não pode impedir a realização de um trabalho sistemático com o sistema de escrita, conforme é evidenciado na citação que se segue:

A promoção do letramento dos alunos, porém, não deve ser realizada em detrimento de um sistemático trabalho com o domínio do sistema de escrita. Para isso, é também importante levar em conta que conhecimentos e habilidades em geral adquiridos por crianças de meios fortemente letrados, antes da entrada na educação fundamental, devem ser, do mesmo modo, trabalhados sistematicamente, como, por exemplo, a atenção aos aspectos sonoros da linguagem, a percepção consciente aos princípios de categorização de letras, o desenvolvimento de gestos e movimentos de escrita adequados para uma escrita eficiente e rápida, a distinção entre a escrita e outros sistemas simbólicos (BRASIL, 2004, p. 61, grifos nossos).

Assim, os textos ora citados demonstram a tentativa expressa no Edital de conciliar alfabetização e letramento, pois, ao mesmo tempo em que os distingue, mostra a necessidade de um em relação ao outro. Reforça, então, o entendimento de alfabetização como domínio do sistema de escrita por meio da codificação e decodificação de fonemas e grafemas, respectivamente. Desse modo, podemos concluir que o Edital PNLD 2007 fortalece a perspectiva do letramento, anunciada em 2004, com a noção de letramento escolar, ao mesmo tempo em que define a

alfabetização associada ao processo acima mencionado, ao criar seus limites e conteúdos.

O Edital PNLD 2010, por sua vez, em nossa opinião, consolida a perspectiva fortalecida em 2007. Nesse Edital, os princípios gerais da Língua Portuguesa são enfatizados tendo como preceito que a linguagem é inerente à sociedade. Dessa forma, recomendações são expressas por meio de diretrizes, orientações e parâmetros curriculares oficiais para a concretização do ensino da língua materna nos livros didáticos de letramento e alfabetização linguística. Torna-se necessário, de acordo com o documento, que, nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, ocorra o desenvolvimento da oralidade, da linguagem escrita em espaços públicos e formais de uso da língua, domínio pleno da escrita alfabética e a proficiência em leitura principalmente de gêneros discursivos e tipos de textos utilizados em diferentes esferas de atividade social.

Enfatiza ainda a necessidade da fruição estética e apreciação crítica das produções literárias; compreensão das variações de linguagem e convívio com elas, dada a diversidade do País, evitando, assim, possíveis preconceitos linguísticos. Ressalta a necessidade de “[...] domínio das normas urbanas de prestígio [norma culta], especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido [...]” (BRASIL, 2007, p. 50). Propõe a reflexão sobre a língua, na medida em que se revelar pertinente, seja para a construção, seja para a reconstrução dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem. Nessa lógica,

[...] as atividades de leitura e compreensão, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização – e, por conseguinte, na proposta pedagógica dos livros didáticos de Português (LDPs) a eles destinados. Por outro lado, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas (BRASIL, 2007, p. 50).

O Edital do PNLD 2010 chama a atenção para as características de um adequado processo de alfabetização que focalize, “[...] *de um lado, as práticas de letramento*

necessárias ao (re)conhecimento da cultura letrada e ao exercício inicial das funções sociais da escrita; de outro, o domínio do sistema alfabético e, portanto, a compreensão de sua natureza e funcionamento [...]” (BRASIL, 2007, p. 51, grifos nossos).

Destaca ainda os critérios para a avaliação do livro didático de Língua Portuguesa sendo relevante: coerência e adequação metodológicas da proposta pedagógica e das atividades que o constituem; correção dos conceitos e informações básicas por meio de explanações, atividades e exercícios; contribuição específica à construção escolar das condições necessárias ao convívio democrático com a diversidade humana e o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2007). Esses critérios visam essencialmente à construção de práticas de linguagem necessárias para o exercício da cidadania numa sociedade complexa e letrada como a que vivemos.

Por sua vez, o Edital PNLD 2010, assim como o anterior, estabelece critérios relativos à: a) coerência e pertinência didático-metodológica; b) correção dos conceitos e informações básicas; c) construção da cidadania; d) alfabetização; e) natureza do material textual; f) trabalho com texto (leitura, produção de textos escritos); g) trabalho com a oralidade; h) trabalho com os conhecimentos linguísticos; i) manual ou livro do professor; e j) aspectos editoriais e gráficos.

Apesar de o letramento e a alfabetização linguística serem tratados como componentes curriculares específicos, o Edital explica os critérios de avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa, incluindo a alfabetização e o letramento. Assim, esses livros deverão:

[...] explicitar clara e corretamente as concepções de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem com que trabalha, assim como os princípios teórico-metodológicos assumidos e os objetivos da proposta didático-pedagógica [...]; no caso de o LDP recorrer a mais de um modelo didático-metodológico, justificar o arranjo proposto e indicar claramente a articulação entre seus componentes; isso é particularmente necessário no caso dos livros destinados à alfabetização, cujos objetos de ensino-aprendizagem, relacionados ao letramento e à alfabetização, demandam, por sua natureza diversa, tratamentos didáticos específicos; desenvolver as capacidades e competências inerentes à leitura e à produção de textos escritos e à compreensão e produção de textos orais, bem como à reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2007, p. 52).

Tomando como referência o Edital 2007 (PNLD 2010), diferentemente do Edital 2004 (PNLD 2007), estabelece como critério de avaliação a explicitação da concepção de linguagem. No que diz respeito aos aspectos metodológicos, os livros de Língua Portuguesa deverão justificar o arranjo proposto. Os livros destinados à alfabetização, no entanto, demandam tratamentos didáticos específicos, ou seja, o uso de métodos que proporcionem o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua. Dessa forma, segundo o Edital,

[...] letramento, alfabetização e desenvolvimento da proficiência oral e escrita, assim como a reflexão, a análise e a construção de conhecimentos lingüísticos básicos decorrentes, devem articular-se e distribuir-se, ao longo dos dois volumes/anos, de forma a constituir-se numa proposta pedagógica única para a alfabetização inicial do aluno (BRASIL, 2007, p. 54).

Assim como no Edital 2004 (PNLD 2007), o Edital 2007 (PNLD 2010) enfatiza aspectos gráficos. Dessa maneira, chama a atenção para o

[...] tamanho de letra e [...] espaço entre linhas, letras e palavras adequados à proficiência leitora incipiente do alfabetizando; a exploração de diferentes tipos de letras (cursiva, script etc.); o recurso a ilustrações que aproximem o alfabetizando do material impresso e motivem a leitura (BRASIL, 2007, p. 57).

Posto isso, podemos compreender que há, no Edital do PNLD 2010, uma preocupação com o grau de letramento vinculado ao domínio da escrita alfabética, uma vez que promove, de forma gradual, a inserção ao mundo da escrita. Nessa perspectiva, evidencia-se que os livros didáticos de alfabetização precisam contemplar propostas de atividades com organização de práticas que serão adequadas ao convívio social (letramento) da criança, possibilitando o conhecimento das diferentes funções da cultura escrita.

Porém, anuncia prudência com os princípios que regulam a escrita alfabética por meio de atividades que explorem as propriedades sonoras da fala, seus registros gráficos (fonemas e grafemas) e o desenvolvimento da fluência na leitura e na escrita. Dessa forma, reforça a necessidade do uso do termo letramento, compreendendo a alfabetização como o domínio do código escrito, dos conhecimentos lingüísticos básicos e o letramento ligado às práticas que esse domínio possibilitará em termos de usos sociais.

À vista disso, as orientações contidas no PNLD 2010 não sofreram alterações significativas em relação às já sinalizadas do PNLD 2007. Elas consolidam a perspectiva do letramento, anunciada/introduzida no Edital 2004 (PNLD 2007), fortalecida no Edital 2007 (PNLD 2010), por meio de explicações mais claras do que se pretendia. Se as editoras de livros didáticos de alfabetização estão de fato cumprindo as exigências estabelecidas pelo Ministério da Educação nos editais, saberemos a partir do diálogo com os livros didáticos – os livros escolhidos para análise.

5.2 “SEGUNDA VOZ”: OS SUMÁRIOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Na tentativa de compreender as mudanças e/ou permanências identificadas no livro didático mais e menos distribuído no âmbito dos PNLDs 2007 e 2010, analisaremos a sua organização tomando, para isso, seus respectivos sumários. Iniciaremos com a descrição do livro mais distribuído pelo Ministério da Educação – o livro *Porta aberta* – seguido da análise do sumário do livro menos distribuído pelo Ministério da Educação, o livro didático *Língua e linguagem*. Para entender como os livros estavam organizados, recorreremos também aos *Guias de livros didáticos* e às explicações dos avaliadores para melhor compreendermos sua proposta metodológica.

5.2.1 Sumário do livro didático mais distribuído pelo Ministério da Educação: *Porta aberta*

Para permitir uma visualização mais adequada dos sumários desses livros (*Porta aberta* PNLDs 2007 e 2010), eles foram organizados no quadro em que se segue. Acreditamos que o quadro permite mostrar as mudanças ocorridas nos livros com a consolidação da perspectiva do letramento em 2010. Antes, porém, de discutir os sumários, é preciso, mais uma vez, salientar a mudança no título da obra.

No PNLD 2007, o livro mais distribuído era denominado *Porta aberta: alfabetização*. No PNLD 2010, passou a ser intitulado *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística*. Desse modo, a obra é denominada, em 2010, conforme o componente

curricular descrito no Edital. Porém, cabe questionar: a mudança no título implica mudança na composição da obra? Pensamos que a análise dos sumários permitirá construir respostas para essa pergunta e outras expressas ao longo deste texto.

É importante assinalar que o livro *Porta aberta* – PNLD 2007 por nós analisado é da 2ª edição, do ano 2005. Já o *Porta aberta* – PNLD 2010 é a 1ª edição, do ano 2008.⁴⁸

Quadro 6: Sumário do livro didático *Porta aberta: alfabetização* – PNLD 2007 e sumário do livro didático *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística* – PNLD 2010 (continua)

<i>Porta aberta: alfabetização</i> – PNLD 2007	Página	<i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística</i> – PNLD 2010	Página
Símbolos	6	Eu sou assim!	7
O alfabeto	9	Veja o quanto você já sabe ler!	9
Letra de forma e letra cursiva	14	O alfabeto	12
Alfabeto: vogais e consoantes	21	Letra de forma e letra cursiva	23
Encontros vocálicos	25	Alfabeto: vogais e consoantes	27
Sons nasais	28	Encontros vocálicos	30
Textos		Sons nasais	32
Quem cochicha... (tatu)	30	Textos	
O pião entrou na roda... (pião)	34	Quem cochicha... (tatu)	52
Lugar de lixo é na lata... (lata)	40	O pião entrou na roda, o pião... (pião)	56
Adoro brincar com bola... (bola)	44	Com o leão... (leão)	60
Dedo mindinho... (dedo)	56	Quando a avó vai para a cozinha... (bala)	66
Nana, nenê... (nenê)	60	Nana, nenê... (nenê)	72

⁴⁸ Esclarecemos que a edição do livro *Porta aberta* – PNLD 2007 trata de uma edição anterior ao PNLD em estudo – ano 2005. O fato também se constitui em relação ao *Porta aberta* – PNLD 2010, uma vez que diz respeito ao ano 2008. Acreditamos que o processo das datas anteriores aos PNLDs pode ser em função da publicação dos editais que são feitos com data anterior a três anos ao programa. Assim, os livros circulam no mercado mesmo não tendo certeza de sua escolha no *Guia*. Outro dado que merece nossa atenção, em relação às datas desses documentos, é que o livro *Porta aberta* PNLD 2007, mesmo sendo de edição de 2005, tem na capa o código do PNLD 2007, com a especificidade de “Livro aprovado pelo MEC”, com o seu respectivo código. Já o livro *Porta aberta* do PNLD 2010 não apresenta a aprovação do MEC. Especifica apenas que se trata de um “Material de divulgação da editora FTD”, com o seu código de escolha para o PNLD 2010.

Quadro 6: Sumário do livro didático *Porta aberta: alfabetização* – PNLD 2007 e sumário do livro didático *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística* – PNLD 2010 (continuação)

<i>Porta aberta: alfabetização – PNLD 2007</i>	<i>Página</i>	<i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – PNLD 2010</i>	<i>Página</i>
A canoa virou... (canoa)	68	A canoa virou... (canoa)	80
Mamãe eu quero... (mamãe)	74	Dedo mindinho... (dedo)	88
Esta vaca tão mansinha... (vaca)	78	Mamãe eu quero... (mamãe)	92
O sapo não lava o pé... (sapo)	82	Conheci uma vaca... (vaca)	98
Com raiva do ronco do rei... (rato)	88	O sapo não lava o pé... (sapo)	102
Usa fita no cabelo... (fada)	94	Com raiva do ronco do rei... (rato)	108
Atirei o pau no gato-to... (gato)	98	A fada Mafalda... (fada)	114
<i>O jabuti</i> (jabuti)	106	Atirei o pau no gato-to... (gato)	118
De xale e vestido rodado... (xale)	112	O cabrito berra o dia inteiro... (jabuti)	124
<i>Zebrinha</i> (zebra)	116	De xale e vestido rodado... (xale)	130
Sou pirata... (pirata)	122	<i>Zebrinha</i> (zebra)	
É nos dias de festa... (girafa)	126	Para aprender um pouco mais	144
Nosso jardim é uma festa... (borboleta)	132	Traçando letras	147
Uma casa são paredes... (casa)	138	Eu sou o pirata... (pirata)	166
Eu ontem fui à feira... (beterraba)	144	<i>Dia de feira</i> (barraca)	170
O doce perguntou pro doce... (doce)	152	<i>A lagarta</i> (lagarta)	174
Nesta rua, nesta rua tem um bosque... (anjo)	160	<i>O caramujo</i> (casa)	180
Todo dia... (escola)	166	<i>Anúncio de zojornal</i> (osso)	186
Com inveja das crianças... (algodão-doce)	170	Todo dia... (escola)	190
<i>Anúncio de zoornal</i> (osso)	174	Nesta rua, nesta rua tem um bosque... (anjo)	194
A joaninha... (pirilampo)	180	A joaninha... (pirilampo)	198
Quando a onça pintada fica irritada... (onça)	186	Há hora pra tudo, dizem... (hora)	204

Quadro 6: Sumário do livro didático *Porta aberta: alfabetização* – PNLD 2007 e sumário do livro didático *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística* – PNLD 2010 (conclusão)

<i>Porta aberta: alfabetização – PNLD 2007</i>	<i>Página</i>	<i>Porta aberta: letramento e alfabetização linguística – PNLD 2010</i>	<i>Página</i>
Há hora pra tudo, dizem... (hora)	190	Era uma galinha cor-de-rosa... (galinha)	206
Quero que você me diga... (abelha)	194	O meu chapéu... (chapéu)	212
O meu chapéu... (chapéu)	200	Quero que você me diga... (abelha)	216
O que é que há de novo?... (galinha)	204	O cravo brigou com a rosa... (cravo)	222
<i>Os periquitos</i> (periquito)	208	É nos dias de festa... (girafa)	228
Presentes do quati... (quati)	212	Aposto que você já viu... (cebola)	232
Caranguejo não é peixe... (caranguejo)	218	Com inveja das crianças... (algodão-doce)	236
Pra tirar a sujeira... (água)	222	Periquito maracanã... (periquito)	240
Um dois... (dez)	226	Presentes do quati... (quati)	244
O cravo brigou com a rosa... (cravo)	230	Foi na loja do mestre André... (flauta)	246
Foi na loja do mestre André... (flauta)	236	Caranguejo não é peixe... (caranguejo)	250
		<i>Água</i> (água)	252
		Quando a onça-pintada... (onça)	256
		Um, dois... (dez)	
		Alfabeto móvel	265

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao observar os sumários dos livros didáticos *Porta aberta*, percebemos que as propostas são muito similares. Sua estrutura está organizada em duas partes. A primeira compreende os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Já a segunda está organizada a partir de textos, mas o ensino está centrado no estudo de palavra-chave retirada do texto.

O livro *Porta aberta* PNLD 2007 inicia o ensino da leitura e da escrita com o estudo dos conhecimentos sobre o sistema de escrita, tais como: símbolos, alfabeto (vogais e consoantes), letras de forma e letra cursiva, encontros vocálicos e sons nasais. Por

sua vez, o livro *Porta aberta* do PNLD 2010 se inicia com as unidades “Eu sou assim!” e “Veja o quanto você já sabe ler!”. A primeira objetiva a identificação das crianças, por meio do ensino do nome completo, idade, onde moram, nome das pessoas que moram com elas, brincadeiras preferidas. A unidade “Veja o quanto você já sabe ler!” trabalha símbolos, textos imagéticos, sinalizações existentes no meio social para que as crianças, mesmo não tendo domínio do código alfabético, façam leitura. Em seguida, mantém a mesma proposta do livro didático pertencente ao PNLD 2007, enfatizando o trabalho com o alfabeto (vogais e consoantes), letras de forma e cursiva, encontros vocálicos e sons nasais.

Os textos propostos para estudo da língua escrita são praticamente os mesmos, havendo pouca alteração na ordem em que aparecem nos dois livros. Apesar da presença dos textos, enfatiza, como mencionado, o ensino da língua escrita a partir de palavra-chave. Como exemplo, podemos citar o texto “Dedo mindinho... (dedo)”, cuja ênfase será na palavra “dedo” e o estudo será a família silábica da letra “D”. Assim, o texto está presente com a finalidade de contextualizar as palavras. Estas, por sua vez, servem de contexto para, inicialmente, trabalhar as sílabas canônicas,⁴⁹ garantindo um ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas.

O livro utiliza, em sua proposta, gêneros textuais, tais como: músicas do folclore, parlendas, poemas, histórias em quadrinhos, adivinhas, contos, bilhetes, lendas, informação científica, brincadeiras e outros que serão pontos de partida para o trabalho com palavras-chave e famílias silábicas, priorizando a codificação e a decodificação, mas garantindo, ao seu modo, aspectos sociais que envolvem as práticas de leitura. Após o trabalho com as sílabas canônicas, é iniciado o estudo com sílabas não canônicas⁵⁰ – encontro consonantal, dígrafos e acento gráfico. Os textos curtos e de fácil memorização permitem explorar o r e rr (intervocálico); ar, er, ir, or, ur; s e ss (intervocálico); as, es, is, os, us; an, en, in, on, um; am, em, im, om, um, h antecedendo vogais e formando dígrafos (nh, ch, lh); cr, dr, br, fr, gr, pr, tr, vr; ge e gi; ce e ci; al, el, il, ol, ul; que e qui; qua; bl, cl, fl, gl, pl, tl, vl; gue e gui, gua; acento gráfico ç; az, ez, iz, oz, uz.

⁴⁹ Denominamos sílabas canônicas as compostas por consoantes e vogais.

⁵⁰ Sílabas não canônicas são as que fogem do modelo consoante seguida de vogal, como dígrafos e grupos consonantais.

A proposta do livro didático *Porta aberta* – PNLD 2010 é muito semelhante a do PNLD 2007. Entretanto, chamou-nos a atenção que, antecedendo ao trabalho com as sílabas não canônicas, propõe estudo com o objetivo de ensinar a forma gráfica das letras, com ênfase na escrita cursiva a partir das unidades “Para aprender um pouco mais” e “Traçando letras”. O trabalho tem continuidade de forma equivalente ao que foi detalhado na análise do sumário do livro *Porta aberta* – PNLD 2007, com o uso de textos muito semelhantes, havendo pequena alteração na ordem em que são apresentados. O livro se encerra com o “Alfabeto móvel”, que se constitui no conjunto de letras que permitem formar palavras e frases.

Finalmente, de acordo com os sumários dos livros didáticos *Porta aberta* – PNLD 2007 e 2010, podemos inferir que o texto é utilizado como pretexto para o ensino dos aspectos linguísticos, particularmente as famílias silábicas. Dessa forma, os sumários indiciam para uma organização didática que segue o modelo dos métodos analíticos, tradicionalmente, usados no Brasil. Esse modo de organização do ensino aprendizagem pode explicar o fato de ser o livro mais distribuído em ambos os PNLDs e, portanto, o que mais circula nas escolas brasileiras.

Apesar de a perspectiva do letramento se consolidar no PNLD 2010, o livro didático em estudo não altera substancialmente os textos que o compõem e nem mesmo a sua organização. Essa ponderação nos leva a inferir que, com base nos sumários dos livros, pela dificuldade de a aprendizagem da leitura e da escrita se realizar, como proposto, por meio de duas vias, uma técnica (alfabetização) e outra que diz respeito ao uso social da leitura e escrita (letramento), a ênfase recai sobre o processo de alfabetização, pensado como a aprendizagem de uma técnica, reforçando práticas que, como assinala Gontijo (2014), já demonstraram sua incapacidade de formar leitores e produtores de textos. A análise dos sumários do livro mais distribuído no PNLD 2007 e 2010 reforça essa inferência. Por sua vez, salientamos o fato de que a mudança no título da obra, nos programas em estudo, não alterou sua proposta pedagógica.

5.2.2 Sumário do livro didático menos distribuído pelo Ministério da Educação: *Língua e linguagem*

Passaremos, agora, à análise do livro didático menos distribuído pelo Ministério da Educação nos PNLDs 2007 e 2010 – *Língua e linguagem*. Seguiremos, aqui, os mesmos procedimentos adotados na análise do sumário do livro mais distribuído. Buscando compreender sua forma de organização, analisaremos os *Guias de livros didáticos* na tentativa de evidenciar sua proposta. Depois, utilizaremos as explicações dos avaliadores desses *Guias* para melhor compreendermos a indicação pedagógica.

Como fizemos no livro mais distribuído, os sumários dos livros *Língua e linguagem* – PNLDs 2007 e 2010 foram organizados no quadro que se segue. Reiteramos que o quadro permite um melhor acompanhamento das possíveis mudanças em relação aos programas em estudo. Mais uma vez, chamamos a atenção para a mudança dos títulos da obra, ou seja, no PNLD 2007 era denominado de *Língua e linguagem: alfabetização*; já no PNLD 2010 passou a ser identificado por *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística*. Tendo em vista os títulos, novamente, indagamos: as mudanças nos títulos alteram a composição da obra? Com esse intuito, descreveremos os sumários do livro menos distribuído nos PNLDs 2007 e 2010.

Quanto ao livro *Língua e linguagem* – PNLD 2007, analisamos a 4ª edição reformulada no ano 2004, com primeira tiragem em 2006. Já o livro *Língua e linguagem* – PNLD 2010 faz parte da 6ª edição reformulada 2008.⁵¹

⁵¹ Os anos das edições dos livros didáticos em estudo, *Língua e linguagem* dos PNLDs 2007 e 2010, são anteriores aos programas analisados. Tudo indica que o fato se constitui em função da publicação dos editais se efetuar com antecedência, provocando possivelmente tiragens dos exemplares. Entretanto, ponderamos que ambos trazem em suas capas identificações dos programas. No livro do PNLD 2007, temos “Aprovado – guia do MEC – PNLD 2007” e o código para escolha. Já no livro didático do PNLD 2010 não temos a aprovação do MEC, mas consta “Material de divulgação da editora Saraiva”, com seu respectivo código para escolha.

Quadro 7: Sumário do livro didático *Língua e linguagem: alfabetização* – PNLD 2007 e sumário do livro didático *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* – PNLD 2010 (continua)

<i>Língua e linguagem: alfabetização</i> – PNLD 2007	Página	<i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> – PNLD 2010	Página
<p>1- O mundo das imagens e das palavras</p> <p><i>Textos:</i></p> <p>A história da escrita</p> <p>ABC da turma (Luzia Maria)</p> <p>Alfabeto dos surdos-mudos (Ruth Rocha)</p> <p>Leitura de símbolos</p> <p>Introdução ao alfabeto</p>	5	<p>1- O mundo das imagens e das palavras</p> <p><i>Textos:</i></p> <p>Banco de símbolos</p> <p>Introdução ao alfabeto</p> <p>ABC da turma (Luzia de Maria)</p> <p>Alfabeto dos surdos-mudos (Ruth Rocha)</p> <p>A história da escrita</p>	6
<p>2- Meu nome, meu retrato</p> <p><i>Textos:</i></p> <p>A história de A (Ziraldo)</p> <p>Certidão de nascimento</p> <p>Menina com regador, Aline com Pierre, No terraço, A pequena respigadeira, telas de Renoir</p> <p>Amigos do peito (Cláudio Thebas)</p> <p><i>Construindo a escrita:</i></p> <p>Nome próprio, número de letras, letras repetidas, distinção de letras, nome e sobrenome</p>	26	<p>2- Meu nome, meu retrato</p> <p><i>Textos:</i></p> <p>A história de A (Ziraldo)</p> <p>Certidão de nascimento</p> <p>Menina com regador, Aline com Pierre, No terraço, A pequena respigadeira, telas de Renoir</p> <p>Amigos do peito (Cláudio Thebas)</p> <p><i>Construindo a escrita:</i></p> <p>Nome próprio, número de letras, letras repetidas, distinção de letras, nome e sobrenome</p>	26
<p>3- Livros, livros... muitos livros</p> <p><i>Textos:</i></p> <p>Infância (José Paulo Paes)</p> <p>A história do livro (Ruth Rocha)</p> <p>Livros, livros... HQ do Chico Bento (Maurício de Sousa)</p> <p>Cinderela (Charles Perrault)</p> <p><i>Produção de texto escrito:</i></p> <p>Confecção de listas com nomes de histórias, reescrita de história</p> <p><i>Construindo a escrita:</i></p>	47	<p>3- Livros, livros... muitos livros</p> <p><i>Textos:</i></p> <p>Infância (José Paulo Paes)</p> <p>A história do livro (Ruth Rocha)</p> <p>Livros, livros... HQ do Chico Bento (Maurício de Sousa)</p> <p>Cinderela (Charles Perrault)</p> <p><i>Produção de texto escrito:</i></p> <p>Confecção de listas com nomes de histórias, recontagem de história</p> <p><i>Construindo a escrita:</i></p>	48

Quadro 7: Sumário do livro didático *Língua e linguagem: alfabetização* – PNLD 2007 e sumário do livro didático *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* – PNLD 2010 (continuação)

<i>Língua e linguagem: alfabetização</i> – PNLD 2007	Página	<i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> – PNLD 2010	Página
Letras, sílabas, palavras que se aproximam no plano sonoro		Letras, sílabas, palavras que se aproximam no plano sonoro	
4- Mundo animal <i>Textos:</i> O leão e o rato (fábula de Esopo) Texto informativo Raças (Tatiana Belinky) A casa e seu dono (Elias José) Catita, uma cadela que virou celebridade (notícia de jornal) <i>Construindo a escrita:</i> Regularidade na escrita das palavras, vogais e consoantes, ordem alfabética <i>Produção de texto escrito:</i> Escrita de palavras de acordo com a cena, escrita de história a partir da cena, pesquisa sobre animais	67	4- Mundo animal <i>Textos:</i> O leão e o rato (fábula de Esopo) Texto informativo Raças (Tatiana Belinky) A casa e seu dono (Elias José) Catita, uma cadela que virou celebridade (notícia de jornal) <i>Construindo a escrita:</i> Regularidade na escrita das palavras, vogais e consoantes, ordem alfabética <i>Produção de texto escrito:</i> Escrita de palavras de acordo com a cena, escrita de história a partir da cena, pesquisa sobre animais	68
5- Hum! Que delícia... <i>Textos:</i> O almoço (tela de Claude Monet) Receita: Bolo de chocolate O doce (quadrinha folclórica) Receita: Bolo de aipim Lenda da mandioca (folclore brasileiro) R de receita (Elza Beatriz) O mundo na telinha (In: Coleção de olho no mundo) O medo do menino (Elias José) Receita: Bolo de fubá	88	5- Hum! Que delícia... <i>Textos:</i> O almoço (tela de Claude Monet) Receita: Bolo de chocolate O doce (quadrinha folclórica) Receita: Bolo de aipim Lenda da mandioca (folclore brasileiro) R de receita (Elza Beatriz) O mundo na telinha (In: Coleção de olho no mundo) O medo do menino (Elias José) Receita: Bolo de fubá	88

Quadro 7: Sumário do livro didático *Língua e linguagem: alfabetização* – PNLD 2007 e sumário do livro didático *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* – PNLD 2010 (continuação)

<i>Língua e linguagem: alfabetização</i> – PNLD 2007	Página	<i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> – PNLD 2010	Página
<p>Neve colorida e Dia de ir à igreja (Lucrécia Zappi)</p> <p>Propaganda de achocolatado</p> <p><i>Produção de texto escrito:</i></p> <p>Caderno de receitas</p> <p><i>Produção de texto oral:</i></p> <p>Recontagem de lendas</p> <p><i>Construindo a escrita:</i></p> <p>Sílabas “ce”, “ci”; regularidade linguística, o som da letra “r”</p> <p><i>Produção de texto escrito:</i></p> <p>Montagem de cardápio, confecção de gráfico</p>		<p>Neve colorida e Dia de ir à igreja (Lucrécia Zappi)</p> <p>Propaganda de achocolatado</p> <p><i>Produção de texto escrito:</i></p> <p>Caderno de receitas</p> <p><i>Produção de texto oral:</i></p> <p>Recontagem de lendas</p> <p><i>Construindo a escrita:</i></p> <p>Sílabas “ce”, “ci”; regularidade linguística, o som da letra “r”</p> <p><i>Produção de texto escrito:</i></p> <p>Montagem de cardápio, confecção de gráfico</p>	
<p>6- Histórias, canções, festas e brincadeiras... tradições do povo brasileiro</p> <p><i>Textos:</i></p> <p>A história do Saci (folclore brasileiro)</p> <p>O Curupira (folclore brasileiro)</p> <p>Quadrinhas do folclore brasileiro</p> <p>Folclore</p> <p>Adivinhas</p> <p>Festas juninas (In: Almanaque Recreio)</p> <p>Festa boa (cantiga popular)</p> <p><i>Produção de texto oral:</i></p> <p>Recontagem de história</p> <p><i>Construindo a escrita:</i></p> <p>Palavras com “f”; regularidades linguísticas</p>	116	<p>6- Histórias, canções, festas e brincadeiras... tradições do povo brasileiro</p> <p><i>Textos:</i></p> <p>A história do Saci (folclore brasileiro)</p> <p>O Curupira (Marcelo Xavier)</p> <p>Quadrinhas do folclore brasileiro</p> <p>Folclore</p> <p>Adivinhas</p> <p>Festas juninas (In: Almanaque Recreio)</p> <p>Festa boa (Zélia Barros)</p> <p><i>Produção de texto oral:</i></p> <p>Recontagem de história</p> <p><i>Construindo a escrita:</i></p> <p>Palavras com “f”; regularidades linguísticas</p>	118

Quadro 7: Sumário do livro didático *Língua e linguagem: alfabetização* – PNLD 2007 e sumário do livro didático *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* – PNLD 2010 (continuação)

<i>Língua e linguagem: alfabetização</i> – PNLD 2007	Página	<i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> – PNLD 2010	Página
<p>7- Brinquedos e brincadeiras</p> <p><i>Textos:</i></p> <p>Meninos soltando pipas (tela de Cândido Portinari)</p> <p>Pipa maranhão (texto instrucional)</p> <p>A pipa (Ziraldo)</p> <p>A canoa virou (cantiga popular)</p> <p>Brinquedos falantes (Gilda Figueiredo)</p> <p>Ronda infantil (tela de Cândido Portinari)</p> <p>Brinquedos (Elza Beatriz)</p> <p><i>Construindo a escrita:</i></p> <p>Transcrição de letra de forma para letra manuscrita; “ca”, “co”, “cu”; “qua”, “que”, “qui”</p> <p><i>Produção de texto oral:</i></p> <p>Narrativa de um passeio</p> <p><i>Produção de texto escrito:</i></p> <p>Narrativa de um passeio ao parque de diversões</p>	137	<p>7- Brinquedos e brincadeiras</p> <p><i>Textos:</i></p> <p>Meninos soltando pipas (tela de Cândido Portinari)</p> <p>Pipa maranhão (texto instrucional)</p> <p>A pipa (Ziraldo)</p> <p>A canoa virou (cantiga popular)</p> <p>Capelinha de melão (cantiga popular)</p> <p>Brinquedos falantes (Gilda Figueiredo)</p> <p>Ronda infantil (tela de Cândido Portinari)</p> <p>Brinquedos (Elza Beatriz)</p> <p><i>Construindo a escrita:</i></p> <p>Transcrição de letra de forma para letra manuscrita; “ca”, “co”, “cu”; “qua”, “que”, “qui”</p> <p><i>Produção de texto oral:</i></p> <p>Narrativa de um passeio</p> <p><i>Produção de texto escrito:</i></p> <p>Narrativa de um passeio ao parque de diversões</p>	137
<p>8- Onde tem bruxa, tem fada?</p> <p><i>Textos:</i></p> <p>Você sabe qual é a diferença entre uma bruxa e uma fada? (Heloisa Prieto)</p> <p>A bruxa (Elias José)</p> <p>Era uma vez uma bruxa (Lia Zatz)</p> <p>O telefone (Eva Furnari)</p> <p>As fadas (Ruth Rocha)</p>	159	<p>8- Onde tem bruxa, tem fada?</p> <p><i>Textos:</i></p> <p>Você sabe qual é a diferença entre uma bruxa e uma fada? (Heloisa Prieto)</p> <p>A bruxa (Elias José)</p> <p>Era uma vez uma bruxa (Lia Zatz)</p> <p>O telefone (Eva Furnari)</p> <p>As fadas (Ruth Rocha)</p>	160

Quadro 7: Sumário do livro didático *Língua e linguagem: alfabetização* – PNLD 2007 e sumário do livro didático *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* – PNLD 2010 (continuação)

<i>Língua e linguagem: alfabetização</i> – PNLD 2007	Página	<i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> – PNLD 2010	Página
<p><i>Construindo a escrita:</i> “x”; “ch”</p> <p><i>Produção de texto escrito:</i> Receita, narrativa a partir de HQ</p>		<p><i>Construindo a escrita:</i> “x”; “ch”</p> <p><i>Produção de texto escrito:</i> Receita, narrativa a partir de HQ</p>	
<p>9- Espertezas e mentiras</p> <p><i>Textos:</i> Anedotinha do bichinho da maçã (Ziraldo) A onça e a raposa (folclore) A galinha ruiva (conto popular) A galinhazinha vermelha (Natha Caputo) Maluquices do “H” (Pedro Bandeira) O pastor e o lobo (fábula de Jean de La Fontaine) O caboclo, o padre e estudante (folclore)</p> <p><i>Construindo a escrita:</i> Sons da letra “s”, palavras com consoantes dobradas; ponto de interrogação; substituição de nomes por pronomes; ações; singular e plural; “nh”, “ch”, “lh”</p> <p><i>Produção de texto oral e escrito:</i> Recontagem de história</p> <p><i>Produção de texto oral:</i> dramatização</p>	186	<p>9- Espertezas e mentiras</p> <p><i>Textos:</i> Anedotinha do bichinho da maçã (Ziraldo) A onça e a raposa (folclore) A galinha ruiva (conto popular) A galinhazinha vermelha (Natha Caputo) Maluquices do “H” (Pedro Bandeira) O pastor e o lobo (fábula de Jean de La Fontaine) O caboclo, o padre e estudante (Câmara Cascudo)</p> <p><i>Construindo a escrita:</i> Sons da letra “s”, palavras com consoantes dobradas; ponto de interrogação; substituição de nomes por pronomes; ações; singular e plural; “nh”, “ch”, “lh”</p> <p><i>Produção de texto oral e escrito:</i> Recontagem de história</p> <p><i>Produção de texto oral:</i> dramatização</p>	186
<p>10- Diferentes moradias, diferentes jeitos de viver</p> <p><i>Textos:</i></p>	210	<p>10- Diferentes moradias, diferentes jeitos de viver</p> <p><i>Textos:</i></p>	211

Quadro 7: Sumário do livro didático *Língua e linguagem: alfabetização* – PNLD 2007 e sumário do livro didático *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* – PNLD 2010 (conclusão)

<i>Língua e linguagem: alfabetização</i> – PNLD 2007	Página	<i>Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística</i> – PNLD 2010	Página
Plano é morar na mata (notícia de jornal) Os três porquinhos (adaptação) Os três porquinhos (Irmãos Grimm) A casa que Pedro construiu (Natha Caputo) Classificados poéticos (Roseana Murray) <i>Construindo a escrita:</i> “R” depois de consoante <i>Produção de texto escrito:</i> Resumo e anúncio, produção coletiva (elaboração de listas)		Plano é morar na mata (notícia de jornal) Os três porquinhos (adaptação) Os três porquinhos (Irmãos Grimm) A casa que Pedro construiu (Natha Caputo) Classificados poéticos (Roseana Murray) <i>Construindo a escrita:</i> “R” depois de consoante <i>Produção de texto escrito:</i> Resumo e anúncio, produção coletiva (elaboração de listas)	

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao explorar e buscar compreender os sumários dos livros didáticos *Língua e linguagem* dos PNLDs 2007 e 2010, constatamos que são idênticos. São organizados em dez unidades, distribuídas da mesma forma, não sofrendo alteração de um programa ao outro. A constituição dos textos para leitura praticamente não sofre alteração.⁵² O mesmo acontece com o processo de produção de texto, construção da escrita e as ilustrações que perfiguram os sumários. A proposta pedagógica dos livros didáticos dos PNLDs 2007 e 2010 é realizada por meio de seções com textos para leitura, produção de texto oral e escrito e construindo a escrita. Constatamos que as unidades têm um princípio organizacional que é mantido da primeira à última unidade proposta.

Percebemos que as unidades vão sendo apresentadas com variedade textual, o que, a nosso ver, acena para o que se pretende com a adoção da perspectiva do

⁵² Ressaltamos aqui uma ou outra mudança de textos que são do folclore brasileiro no livro didático do PNLD 2007 que, no PNLD 2010, aparece com autoria definida. No entanto, o título se mantém. Temos ao todo um total de três textos que se caracterizam por essa alteração.

letramento. Existe proposição do estudo do sistema de escrita, entretanto só acontece ao longo da unidade em uma seção articulada à leitura e à produção textual, denominada construindo a escrita. Em seus aspectos gerais, as unidades apresentam diversos textos para *leitura*, tais como: histórias infantis, certidão de nascimento, estudo de telas, poesia, texto informativo-científico, histórias em quadrinhos, contos, fábula, notícia de jornal, parlendas, adivinhas, cantigas populares, receitas, contos folclóricos, instruções, classificados poéticos, anedotas, conto popular e propagandas. No que diz respeito à *produção de texto escrito*, constatamos que o trabalho recai sobre elaboração de listas, cardápios, gráficos, reescrita, escrita de histórias, pesquisas, receita, reconto, resumo, anúncio, escrita de palavras, reescrita de histórias. Já a *produção de texto oral* é realizada por meio de recontos.

A seção *construindo a escrita* se inicia pelo estudo do nome próprio, letras do alfabeto, número de letras, letras repetidas, distinção entre vogais e consoantes, prenome e sobrenome, sílabas e palavras que se aproximam no plano sonoro, regularidade e irregularidade das palavras, ordem alfabética, sinais de pontuação, pronomes, singular e plural, uso dos dígrafos, aspectos gramaticais da língua e graus de dificuldades com a ortografia da Língua Portuguesa.

Percebemos, por meio dos sumários dos livros didáticos *Língua e linguagem*, no que diz respeito à *leitura*, que os textos apresentados circulam em diferentes instâncias sociais. Alguns são específicos da escola. No âmbito da *produção de texto oral e escrito*, a proposta é constituída com a preocupação de possibilitar o maior contato com os diferentes textos que circulam na sociedade, o que vem reforçar o trabalho realizado com a leitura. Ressaltamos o reduzido empenho em torno da oralidade. Já o aspecto que envolve o *sistema de escrita alfabético*, esse é estruturado com preocupação no domínio do sistema de escrita da Língua Portuguesa, chamando nossa atenção para a ausência de sistematização explícita das relações sons e letras por meio das famílias silábicas, ou seja, o aspecto fonográfico da língua.

Entretanto, esclarecemos que as obras não deixam de sinalizar para essa dimensão, até porque se torna uma exigência presente nos editais desses programas, porém os sumários são constituídos de forma tal, que o sistema de escrita alfabético não se sobrepõe ao contexto do letramento que é a leitura e a produção textual.

Ao fazer uma análise concisa em torno das propostas dos sumários, é possível compreender que, diferentemente do livro mais distribuído pelo Ministério da Educação, temos nessas obras – *Língua e linguagem* – PNLDs 2007 e 2010, uma preocupação em propor uma diversidade de gêneros textuais voltados para a leitura e produção de textos. Como dito, entendemos que essa diversidade evidencia preocupação em possibilitar a leitura e a produção textual, com contornos da perspectiva do letramento.

Buscando compreender as propostas presentes nos sumários analisados e o parecer dos avaliadores acerca dessas obras – *Língua e linguagem* – constatamos que o livro do PNLD 2007 apresenta uma proposta pedagógica, fundamentada na “[...] concepção sociointeracionista de linguagem, organiza-se em torno de atividades que exploram os conhecimentos prévios dos alunos sobre a escrita e promovem, por meio do contato sistemático com textos de diferentes gêneros, a criação de situações reais de uso da escrita [...]” (BRASIL, 2006, p. 180).

Os avaliadores apontam que o livro didático *Língua e linguagem* do PNLD 2007 segue a concepção sociointeracionista de linguagem, aspecto observado no sumário, ao constatar a diversidade de textos para leitura e as conduções de produção textual. Logo, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos torna-se legado dessa concepção no País desde a década de 1980, uma vez que passamos a valorizar conhecimentos construídos por meio das múltiplas experiências sociais em que estamos inseridos. No que diz respeito ao estudo do sistema de escrita, os avaliadores mencionam que este está organizado em um crescente de sua apropriação, respeitando a estrutura e funcionamento do sistema alfabético-ortográfico.

A avaliação do livro didático *Língua e linguagem* do PNLD 2010 aponta que essa obra apresenta focos temáticos pertinentes ao universo infantil com propostas “[...] variadas do ponto de vista dos procedimentos de ensino e aprendizagem, com abordagem de aspectos lúdicos e sugestões de possibilidades de organização dos alunos para maior participação e interação em sala de aula” (BRASIL, 2009, p. 92). Como dito, o processo avaliativo desses livros didáticos presentes nos *Guias* dos PNLDs 2007 e 2010 demonstra que eles foram organizados com atividades que certificam preocupação em valorizar o conhecimento que o aluno demonstra ter em relação à escrita. Para tanto, apresentam propostas educacionais variadas do ponto de vista do

ensinar e aprender empregando diferentes possibilidades na interação com a criança, usando variados gêneros textuais no âmbito da leitura e produção textual, cuja finalidade é a ênfase às propostas do letramento.

Ao buscar elos entre os editais, os sumários e os *Guias de livros didáticos* dos programas por nós analisados, constatamos que o Edital do PNLD 2007 destaca preocupação com a compreensão das funções sociais da leitura e da escrita, bem como o domínio do sistema de escrita. Por sua vez, o Edital do PNLD 2010 corrobora esses princípios, ao sinalizar que os livros dos dois primeiros anos precisam enfatizar práticas de letramento e o domínio dos sistema alfabético de escrita.

Os apontamentos nos editais – PNLDs 2007 e 2010 – demonstram, assim, preocupação com a capacidade dos sujeitos em utilizar a leitura e a escrita de forma adequada em diferentes situações sociais, além do domínio do sistema de escrita para compreensão pelo alfabetizando de sua natureza e funcionamento, isto é, as relações entre o sistema fonológico do português e o sistema de escrita alfabético-ortográfico.

Portanto, questionamos: se os livros conseguem concretizar as propostas dos editais e se estão em consonância com a perspectiva do letramento, o que leva à sua baixa distribuição – queda essa significativa quando comparados os dois programas? O que conduz o professor a deixar de escolher um livro como o *Língua e linguagem* para fazer opção pelo *Porta aberta*? Acreditamos que indagações como essas poderão ser respondidas no momento em que analisarmos mais detalhadamente suas propostas pedagógicas.

Ao encerrar nossas descrições tendo como base os sumários, percebemos que, apesar de termos obras didáticas de programas distintos (PNLDs 2007 e 2010), não há diferenciação expressiva na condução pedagógica, uma vez que a leitura, produção de textos e sistema de escrita alfabética presente no livro didático de 2007 voltam ao livro didático de 2010, sem alterações. Analisando as seções que envolvem leitura e produção textual, percebemos diversidade nos gêneros textuais, o que garante visibilidade ao uso do termo letramento nos livros didáticos dos programas. Já a proposta sobre o sistema de escrita alfabética é contemplada sem uma preocupação sistemática das relações entre sons e letras, letras e sons por meio de

famílias silábicas. Entretanto, não deixa de ser enfatizada com suas regularidades e irregularidades ao longo das unidades.

A avaliação do livro indica preocupação de articulação entre alfabetização e letramento ao longo dos dois primeiros anos de escolarização. Os sumários informam que as unidades temáticas têm seções destinadas ao ensino aprendizagem da alfabetização – entendemos aqui tratar do trabalho que envolve a leitura e o sistema de escrita ao letramento inicial.

Por sua vez, os sumários – PNLDs 2007 e 2010 – evidenciam que não há alteração de um programa ao outro em relação aos textos para leitura e produção textual. Corroboram ainda que, apesar da ênfase a esses aspectos sociais da leitura e da escrita, há preocupação em assegurar o sistema de escrita alfabético por meio dos textos, sentenças, palavras e sílabas, o que é confirmado pelos avaliadores dos diferentes programas, contribuindo, dessa forma, para que ocorra um processo adequado na apropriação do sistema de escrita pelos alunos.

O fato fica visível pois há uma proposta pedagógica única nos programas em estudo, não apresentando alteração nas unidades, nos textos para leitura e produção textual, ou seja, mantêm a mesma constituição nas obras.

Em relação às mudanças nos títulos da obra em estudo, quando comparados os programas, constatamos, mais uma vez, que essa não provocou alteração que justifique a consolidação do letramento em 2010, haja vista que em sua totalidade não houve alterações na obra quando comparada com o programa de 2007. Ao comparar o parecer dos avaliadores dos *Guias* do PNLDs 2007 e 2010 referente ao livro *Língua e linguagem* e os editais dos respectivos programas, constatamos que o livro contempla os critérios relativos à alfabetização. O Edital do PNLD 2007 configura-se afirmando que

[...] Cabe, portanto, ao ensino de língua materna, nestes ciclos ou séries, dar início a este processo de apropriação das diversas formas de textos orais e escritos mais complexas que circulam em diferentes situações sociais de uso da língua, em atividades de compreensão ou de produção desses textos. Para fazê-lo, além de alfabetizar, é necessário também aprofundar o processo de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem (oral e escrita) nestas situações de uso compreensivo ou produtivo [...] (BRASIL, 2004, p. 54).

Por sua vez, o Edital do PNLD 2010 afirma que “Cabe à escola, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, garantir ao aluno o grau de letramento e de domínio da escrita alfabética necessários à sua inserção gradual, mas efetiva no mundo da escrita [...]” (BRASIL, 2007, p. 53).

Confirmamos, assim, que os diferentes gêneros textuais para leitura e produção de textos presentes nas obras – PNLDs 2007 e 2010 – em estudo são resultados de critérios estabelecidos nesses editais afirmando a pertinência desses com o uso do termo letramento e a compreensão do Governo Federal em relação à alfabetização. Por sua vez, a ênfase dada à escrita em seus aspectos estruturais e funcionais, sistema alfabético-ortográfico, reflete também exigências dos editais balizadores que determinam o critério de escolha e seleção de um livro para os *Guias de livros didáticos*, confirmando assim as políticas públicas de governo.

5.3 “TERCEIRA VOZ”: AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS OBRAS

Compreender as vozes no interior dos livros didáticos em pesquisa torna-se, neste momento, o foco deste estudo. Acreditamos com esta análise encontrar respostas aos questionamentos elaborados ao longo deste trabalho. Entendemos que esta análise requer o estudo dos *Guias de livros didáticos* dos PNLDs 2007 e 2010 bem como dos manuais do professor de cada livro.

Mais uma vez, ressaltamos que, pelo fato de nosso objeto de estudo buscar *compreender mudanças e/ou permanências nas propostas dos livros didáticos de alfabetização com a adoção da perspectiva do letramento como norteadora das políticas de alfabetização em nível federal*, acreditamos ser necessário, aqui, trazer evidências das propostas pedagógicas desses livros em relação à leitura e produção textual, uma vez que essas dimensões estão diretamente ligadas ao letramento. Ressaltamos, como dito, que não temos como deixar de enunciar os aspectos que envolvem o sistema de escrita alfabética por compreender que as propostas pedagógicas constituem as unidades de estudo em sua totalidade.

5.3.1 Proposta pedagógica do livro didático mais distribuído pelo Ministério da Educação: *Porta aberta*

Como explicitado, o livro *Porta aberta* configurou-se nos PNLDs 2007 e 2010 como o livro didático de alfabetização mais distribuído pelo Ministério da Educação. Na tentativa de entender as enunciações propostas nessa obra, recorreremos, mais uma vez, aos *Guias de livros didáticos* dos programas, bem como aos manuais do professor que acompanham essas obras. A opção por iniciar pelos *Guias* justifica-se pelo fato de ser esse o documento oficial utilizado para orientar a escolha dos livros didáticos nas escolas públicas brasileiras. Já o estudo sobre os manuais do professor é constituído de orientações para o professor que completam a proposta.

O *Guia* do PNLD 2007 foi constituído a partir de uma Comissão Técnica (Portaria nº 3.503, de 28 de outubro de 2004), organizado por: Roxane Helena Rodrigues Rojo; Coordenação institucional: Aparecida Paiva; Coordenação geral de área: Maria da Graça Costa Val; Coordenação regional: Ceris Salete Ribas da Silva, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal; leitura crítica: Heliana Maria Brina Brandão, Maria das Graças de Castro Bregunci, Maria Lúcia Castanheira; Pareceristas: Alessandra Latalisa de Sá, Alexsandro da Silva, Ana Carolina Perrusi Alves Brandão, Andréa Tereza Brito Ferreira, Carmi Ferraz Santos, Clenice Griffó, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Liliane dos Santos Jorge, Luciana da Silva, Maria Emília Lins e Silva, Marília de Lucena Coutinho, Martha Lourenço Vieira, Mônica Correia Baptista, Neiva Campos Toneli, Roseane Pereira da Silva e Solange Alves de Oliveira; Instituição responsável pelo processo de avaliação: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)/ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

Já a equipe de avaliação do PNLD 2010 – *Letramento e alfabetização*, foi constituída por uma Comissão Técnica: Egon de Oliveira Rangel; Coordenação institucional: Francisca Izabel Pereira Maciel; Coordenação geral de área: Ceris Salete Ribas da Silva; Coordenação adjunta: Cecília Maria Aldigueri Goulart, Eliana Baorges Correia de Albuquerque, Maria Lúcia Castanheira; Assessoria: Ana Carolina Perrusi Alves Brandão, Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Moraes, Edith Ione dos Santos Frigotto, Else Martins dos Santos, Helenice Aparecida Bastos Rocha, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Margareth Silva Mattos, Maria das Graças de Castro Bregunci, Patrícia Corsino, Sara Monteiro Mourão, Telma Ferraz Leal; Redatores: Else Martins

dos Santos, Maria das Graças de Castro Bregunci, Maria Aparecida Araújo, Maria Zélia Versiani Machado, Martha Lourenço Vieira; Leitura crítica das resenhas: Adriana Mota Ivo Martins, Áurea Rocha, Juliana Cunha de Carvalho, Juliana Rezende Moscatelli, Marcelino Cástulo Martins, Mariúccia Pisani dos Santos, Sandra Aparecida Colares; Revisores: Hércules Tolêdo Corrêa, Vanir Consuelo Guimarães; Revisão especial: Giane Maria da Silva; Revisão ortográfica das obras aprovadas: Flávia Ferreira de Almeida, Heloísa Rocha de Alkimim, Hércules Tolêdo Corrêa, Lúcia Helena Junqueira Maciel Bizotto, Maria Aparecida da Mata, Maria Flor de Maio Barbosa Benfica, Neiva Costa Tonelli, Vanir Consuelo Guimarães; Equipe de avaliação: Adriane Gomes Farah, Alexsandro da Silva, Alice de La Roque Romeiro, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, Ana Cláudia Ribeiro Tavares, Ana Gabriela de Souza Seal, Andréa Vilela Gouvêa Quadra, Ângela Meyer Borba, Angela Vidal Gonçalves, Catherine Monique de Souza Hermont, Cláudia Cristina Andrade, Clénice Griffó, Fátima Soares da Silva, Flávia Helena Pontes Carneiro, Kátia Leal Reis de Melo, Kelly Cristina Nogueira Souto, Leila Nascimento da Silva, Letícia Maria Machado Coutada, Luciana Prazeres Silva, Ludmila Thomé de Andrade, Magna do Carmo Silva Cruz, Margareth Brainer de Queiroz, Maria Cristina Corais, Maria de Fátima Cardoso Gomes, Maria Elisa de Araújo Grossi, Maria Emília Lins e Silva, Marina Mello Bittencourt, Martha Lourenço Vieira, Mauricéia Vieira de Paula Vieira, Neiva Costa Tonelli e Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite.

Percebemos, na composição do *Guia* PNLD 2010, a reincidência de alguns pesquisadores da área da alfabetização quando comparada a sua presença no *Guia* PNLD 2007. Por sua vez, é notória a presença de muitos pesquisadores no Programa de 2010 que não fizeram parte do programa anterior. Outro dado que nos chamou a atenção foi a centralização da instituição responsável pela avaliação no *Guia* PNLD 2007 – a Universidade Federal de Minas Gerais – por meio do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Já no PNLD 2010, esse dado não se configura. Aliás, não há menção nesse programa a uma instituição responsável pelo processo avaliativo.

Constatamos também que a grande maioria dos pesquisadores integrantes faz parte da Rede Nacional de Formação Continuada do País, que não se restringe mais à Universidade Federal de Minas Gerais por meio do Centro de Alfabetização, Leitura e

Escrita, estendendo-se agora a outras Universidades Federais do Brasil, dentre elas: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF). Chamou-nos também a atenção o fato de ser Egon de Oliveria Rangel responsável pela Comissão Técnica – PNLD 2010 – vinculado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), instituição de ensino superior privada e católica brasileira. Por meio dessas observações e considerações, compreendemos que, neste programa (PNLD 2010), começam a integrar outras instituições, o que possibilita uma amplitude e descentralização dos olhares em suas bases teóricas educacionais no âmbito da alfabetização e do letramento.

Posto isso, passaremos à consulta dos *Guias* dos PNLDs 2007 e 2010,⁵³ a fim de compreender o olhar dos pareceristas em relação ao livro didático *Porta aberta*. Ao realizar nossas buscas no *Guia* do PNLD 2007, para entender sua constituição e os contornos das obras selecionadas, constatamos que estas foram agrupadas em três blocos dadas as diferenças existentes em suas propostas pedagógicas:

- Bloco 1* - Livros que abordam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento (21 livros)
- Bloco 2* - Livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento (16 livros)
- Bloco 3* - Livros que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita (10 livros) (BRASIL, 2006, p. 24, grifos do autor).

Como demonstrado no PNLD 2007, as obras selecionadas para compor o *Guia* foram classificadas por blocos. Esses blocos refletem a proposta pedagógica subjacente às obras em torno do equilíbrio entre alfabetização e letramento. Tivemos um total de 47 obras didáticas presentes no *Guia*. A maioria pertencia ao Bloco 1, ou seja, 21 obras (45%), caracterizadas por livros didáticos que abordam de forma desigual os diferentes componentes de alfabetização e letramento. Para o Bloco 2, foram aprovadas 16 obras (34%) que focalizam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e letramento. Já no Bloco 3, tivemos um total de 10 obras (21%) que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita.

⁵³ Esclarecemos ao leitor que, ao estudar os *Guias de livros didáticos*, bem como o parecer dos avaliadores, neste trabalho, algumas informações que poderão fazer parte desta seção já foram mencionadas em outros capítulos. Contudo, faz-se necessária sua reincidência, dado o caráter do estudo na seção.

Os dados levantados em termos de quantitativos e percentual nos desafiaram para a busca de um levantamento a fim de conhecer as obras didáticas de alfabetização pertencentes aos diferentes blocos, sua autoria e editora. Esses livros foram transcritos conforme o Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Relação dos livros didáticos, autoria e editora classificados no PNLD 2007 (continua)

PNLD 2007		
Sumário do Bloco 1		
Título	Autoria	Editora
Alfabetização	Eliane Mingues Aloma Fernandes de Carvalho Cecília Arruda Sampaio Esteves	Sarandi
Paratodos	Sônia Maria Patrício da Silva Rosana Corrêa Pereira El-kadri Maria Cristina Portugal Godinho Maria Amália Forte Banzato	Scipione
Conversando com as palavras	Luciana Brustolin Biscaia Simone Regina Manosso Cartaxo	Base
Linhas & entrelinhas	Maria Otília Leite Wandresen Lucia Helena Ribeiro Cipriano	Positivo
Alfabetização 3 sem mistério	Avani Avelar Xavier Lanza Sulamita Nagem Dias Lima	Dimensão
Brincando com as letras	Reny Gregolin Guindaste Elisiani Vitoria Tiepolo	Módulo
ALET – Aprendendo a ler e escrever textos	Marco Antonio Hailer Maria Fernandes	FTD
No mundo das palavras	Maria Inês Bizzoto Soares Maria Luisa Campos Aroeira	Dimensão
Alfabetização	Sandra Gomes	Positivo
A palavra no mundo das palavras	Lucia Helena Ribeiro Cipriano Thania Mara Teixeira Asinelli Maria Otília Leite Wandresen	Base
Dois contos e sua mágica	Terezinha Conceição de Lima e Silva Vera Byczynski de Souza	Saraiva
Pensar e viver	Maria Regina Velasquez Santos Sandra Lúcia C. Miranda Capurucho	Ática
Linguagem em construção	Roberto Melo Mesquita Maria Aparecida M. Costa	Saraiva
Vivendo a leitura e a escrita	Paula Bacchi Erzsebet V. H. Mangucci	Saraiva
Ideias em contexto	Rosimeiry Mostachio Ieda Maria Kucera Josiane Maria de Souza Sanson Marília Moraes Ormeneze Silva	Brasil
Tempo de alfabetizar	Sandra Bozza	Saraiva
Arte & manhas da linguagem	Elisiani Vitória Tiepolo Sonia Aparecida Glodis Medeiros	Positivo
Elas se tornaram palavras...	Marília Marques Mira	Base

Quadro 8 – Relação dos livros didáticos, autoria e editora classificados no PNLD 2007 (continuação)

Título	Autoria	Editora
	Grenilza Maria Lis Zobot	
Viver e aprender	Cláudia Martins Lourenço Vartanian	Saraiva
FLEC – falar, ler, escrever e comunicar	Jesus Barbosa de Souza Samira Youssef Campedelli	Positivo
Bem-me-quer	Vanda Aldina Garcia Campos Maria Regina Centeno Giesen	Brasil
Sumário do Bloco 2		
Minhas descobertas	Milton Takeda Elisabete Garcia Erdna Perugine Nahum	Nova Geração
Primeiros textos	Luciana Guimarães Bia Morelli Marcia Leite	FTD
Descobertas & relações	Cibele Mendes Curto dos Santos Josiane Maria de Souza Sanson	Brasil
Fios da linguagem para alfabetização e letramento	Olívia Carvalho de Mello Franco	IBEP
Trocando ideias	Jane Maria Araújo Passos Mércia Maria Silva Procópio	Scipione
Alfalettra: uma proposta para alfabetização e letramento	Maria Del Pilar Espi Cavalcanti Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo	Ática
Língua e linguagem ⁵⁴	Eliana Garcia	Saraiva
Na trilha do texto	Solange Bonomo Assunção Magna Diniz Matos	Quinteto
Série Brasil	Luci Mendes de Melo Bonini Priscila Ramos de Azevedo Erdna Perugine Nahum	Ática
LEP leitura, expressão e participação	Paulo Nunes de Almeida	Saraiva
Português: uma proposta para o letramento	Gladys Rocha	Moderna
Letra viva	Maria Alice Setúbal Beatriz Penteado Lomônaco Izabel Brunsizian	Saraiva
Vivência e construção	Vera Lúcia Rodrigues Angélica Carvalho Lopes Cláudia Miranda	Ática
A escola é nossa	Márcia Aparecida Paganini Cavéquia	Scipione
Roda, pião!	Branca Portes	Saraiva
A grande aventura	Vera Regina Lima Anson Maria Regina Carvalho da Silva	FTD
Sumário do Bloco 3		
De olho nas palavras	Dirce Guedes	Quinteto
Alfabetização: saberes e linguagens	Mayli Colla Nara Luz Chierighini Salamunes Maria Iolanda Fontana	Base

⁵⁴ Livro menos distribuído pelo MEC, tendo como base o PNLD 2010.

Quadro 8 – Relação dos livros didáticos, autoria e editora classificados no PNLD 2007 (conclusão)

Título	Autoria	Editora
Criar e recriar	Andrea Filatro	FTD
Alegria de saber	Lucina Maria Marinho Passos	Scipione
Letra por letra	Priscila Ramos de Azevedo Erdna Perugine Nahum	Ática
Conhecer e crescer	Cristiane Buranello Eliane Vieira dos Reis	Escala Educacional
A caminho do letramento	Diléa Pires	Saraiva
Porta aberta ⁵⁵	Isabella Pessoa de Melo Carpaneda Angiolina Domanico Bragança	FTD
Novo tempo	José de Nicola Neto Rosalina Aparecida Acedo Chiarion	Scipione
Todas as letras	Marisley Augusto	Saraiva

Fonte: Dados obtidos no *Guia* do PNLD 2007.

A partir do descrito no Quadro 8, chamou-nos a atenção o fato de a Editora Saraiva⁵⁶ constituir-se presente em todos os blocos e com destaque de livros aprovados no Programa – Bloco 1 (5 livros); Bloco 2 (4 livros) e Bloco 3 (2 livros), perfazendo um total de 11 livros (23,4%) no PNLD 2007, cuja seleção total foi de 47 obras selecionadas.

Por sua vez, o livro *Porta aberta*, obra de maior distribuição por parte do Governo Federal no PNLD 2007, da editora FTD, perfaz um total de cinco obras (10,63%) selecionadas. O que esses dados significam, em termos de editora, poderia trazer questionamentos, contudo, neste estudo, não terão respostas, uma vez que essa questão não constitui nosso objeto de pesquisa. Entretanto, não deixa de ser um tema a ser considerado por outros estudos.

Por outro lado, merece também consideração o fato de a obra mais distribuída pelo MEC fazer parte do Bloco 3. Bloco este destinado a livros que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita, ou seja, a alfabetização em detrimento do letramento. Segundo o *Guia*, a

[...] orientação [é] socioconstrutivista [...]. Na concretização didática da proposta, esses pressupostos se mesclam a outras orientações metodológicas e a abordagem é norteada por princípios ecléticos de apropriação do sistema de escrita. O princípio mais evidenciado na proposta

⁵⁵ Livro mais distribuído pelo MEC, tendo como base o PNLD 2010.

⁵⁶ Lembrando que a Editora Saraiva é a responsável pelo livro de menor distribuição no PNLD 2010.

de *alfabetização* é o do método silábico [...] (BRASIL, 2006, p. 270, grifos do autor).

Desse modo, a proposta pedagógica tem orientação sociocontrutivista, mas o princípio mais enfatizado é o método silábico. No *Manual do professor*,⁵⁷ não há definição da orientação da obra didática *Porta aberta* do PNLD 2007. Os editores realizam a apresentação dessa obra por meio de uma carta aos professores, ressaltando a necessidade e a importância do aprender a ler e escrever como direito do cidadão. Enfatizam a diversidade de objetos culturais com os quais o aluno passará a conviver na escola, uma vez que muitos poderão não estar acostumados. Alertam para a função da escola em promover situações de comunicação diferentes daquelas em que habitualmente os alunos convivem. Assim, afirmam que ampliar o universo cultural e letrado dos alunos é dever do professor (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2005, 2008).

Ainda no que diz respeito à classificação das obras, foi encontrado no *Guia* do PNLD 2010 um sumário com 19 obras classificadas para adoção nas escolas. De acordo com o documento, os perfis das coleções resenhadas nesse *Guia*, em seus princípios gerais, decorrem de critérios referentes ao letramento e à alfabetização iniciais nos quatro grandes eixos envolvidos nesses processos – leitura, produção de textos, linguagem oral e aquisição do sistema de escrita. Assim, é mencionado no *Guia* do PNLD 2010 que,

Do conjunto de 59 coleções de Alfabetização linguística inscritas para a Avaliação no PNLD 2010, 40 (67,79%) foram excluídas e 19 (32,20%) foram aprovadas. Se comparados com os de PNLDs passados, esses dados chamam a atenção, pelo percentual significativamente menor de aprovações. Entretanto, considerando-se as determinações recentes das políticas públicas para o ensino fundamental – e, em decorrência, para os livros e outros materiais didáticos a ele destinados, – esses resultados não surpreendem (BRASIL, 2009, p. 26).

Do total de obras didáticas para alfabetização classificadas para o PNLD 2010, constatamos que 19 foram selecionadas. Há de fato um significativo decréscimo de obras, quando comparadas com o PNLD 2007 – 47 obras. O *Guia* alerta para o quantitativo de livros excluídos – 40 obras. Contudo, pondera que, ao levar em conta

⁵⁷ O livro didático *Porta aberta* – PNLD 2007, não usa a denominação *Manual do professor*, mas *Anotações para o professor*. Como no *Guia* a menção é *Manual do professor*, utilizaremos essa nomenclatura.

as exigências e determinações das recentes políticas públicas para o ensino fundamental (anos 2009/2010), o resultado torna-se satisfatório e não surpreendente.

Entendemos que as recentes políticas públicas a que faz menção dizem respeito à aprovação do Ensino Fundamental de Nove Anos por meio da Lei nº 11.274/06, bem como, ao ciclo de alfabetização inicial que compreende “[...] os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos que constituem o ciclo da alfabetização e letramento e não devem ser passíveis de interrupção [...]” (Acesso em 19 fev. 2015).⁵⁸ Também podemos inferir, em princípio, que as obras, efetivamente, deveriam levar em conta a perspectiva do letramento, garantindo o tratamento equilibrado entre as dimensões do letramento e alfabetização, conforme descrito no Edital PNLD 2010

[...] os livros destinados aos dois primeiros anos configuram-se como livros didáticos voltados para a alfabetização, focalizando, de um lado, as práticas de letramento necessárias ao (re)conhecimento da cultura letrada e ao exercício inicial das funções sociais da escrita; de outro, o domínio do sistema alfabético e, portanto, a compreensão de sua natureza e funcionamento [...] (BRASIL, 2007, p. 51).

Os dados sobre as obras selecionadas para compor o *Guia* PNLD 2010 nos levaram à elaboração do Quadro 9. Assim, como já fizemos (PNLD 2007), listamos os livros didáticos selecionados – seus títulos, autoria e editora para nosso conhecimento.

Quadro 9 – Relação dos livros didáticos, autoria e editora classificados no PNLD 2010 (continua)

PNLD 2010		
Título	Autoria	Editora
A aventura da linguagem	Silvana Aparecida Costa Zélia Almeida Gusmão de Andrade Maria Luisa Campos Madeira de Ley Aroeira	Dimensão
A escola é nossa – letramento e alfabetização linguística	Márcia Aparecida Paganini Cavéquia	Scipione
A grande aventura	Vera Regina Anson Regina Carvalho	FTD
Alfalettra – letramento e alfabetização linguística	Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo Maria Del Pilar Espí Cavalcanti	Ática

⁵⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16166.

Quadro 9 – Relação dos livros didáticos, autoria e editora classificados no PNLD 2010 (continuação)

Título	Autoria	Editora
Aprendendo sempre – letramento e alfabetização linguística	Angélica Carvalho Lopes Cláudia Miranda Vera Lúcia Rodrigues	Ática
Construindo a escrita – letramento e alfabetização linguística	Cristina Barelli Carmen Silvia Carvalho Silvia Maria De Almeida Salmaso Déborah Panachão	Ática
Hoje é dia de português	Samira Youssef Campedelli	Positivo
Leitura, expressão e participação – letramento e alfabetização linguística	Paulo Nunes de Almeida	Saraiva Editores Livreiros
LER – leitura, escrita e reflexão	Beatriz Morelli Márcia Leite Luciana Guimarães Cristina Bassi	FTD
Projeto prosa – letramento e alfabetização linguística	Cristina Hülle Angélica Demasi	Saraiva Editores Livreiros
Língua e linguagem – letramento e alfabetização linguística ⁵⁹	Eliana Garcia	Saraiva Editores Livreiros
Linhas & entrelinhas	Lucia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otilia Leite Wandresen	Positivo
Vivenciando a linguagem	Lourdes Sirtoli de Oliveira	Base Editora e Gerenciamento Pedagógico
Novo bem-me-quer – letramento e alfabetização linguística	Vanda Aldina Garcia Campos Maria Regina Centeno Giesen Rita de Cassia Rodrigues	Editora do Brasil
Pensar e viver – letramento e alfabetização linguística	Cláudia Miranda Eliete Presta Leila Barbosa Marisa Timponi	Ática
Porta aberta – letramento e alfabetização linguística ⁶⁰	Angiolina Bragança Isabella Carpaneda	FTD
Português: linguagens	Thereza Anália Cochar Magalhães William Roberto Cereja	Saraiva Editores Livreiros
Conhecer e crescer – letramento e alfabetização linguística	Cristiane Brunello	Edições Escala Educativa

⁵⁹ Livro de menor distribuição pelo MEC no PNLD 2010.⁶⁰ Livro de maior distribuição pelo MEC no PNLD 2010.

Quadro 9 – Relação dos livros didáticos, autoria e editora classificados no PNLD 2010 (conclusão)

Título	Autoria	Editora
Infância feliz – letramento e alfabetização linguística	Albanize Aparecida Aredes Neves Ângelo Alexandref Stefanovits Míriam dos Santos Grilo	Edições Escala Educativa

Fonte: Dados obtidos no *Guia* do PNLD 2010.

Como evidenciado no Quadro 8 (PNLD 2007), percebemos a reincidência da Saraiva Livres Editores⁶¹ com quatro obras didáticas classificadas, o que equivale a 21% da totalidade das obras. Por sua vez, nesse programa, temos a Editora Ática também com quatro obras (21%), seguida da Editora FTD com três obras (16%), perfazendo, entre as três editoras, um total de onze obras, o que equivale a 58% dos livros didáticos dessas editoras.

Acerca da presença do mercado editorial, Batista (2003, p. 38) aponta que o PNLD demarcou padrões de qualidade para os livros didáticos brasileiros. Para o autor “[...] a avaliação pedagógica dos livros ensejou uma ampla renovação da produção didática brasileira, evidenciada tanto pela participação de novas editoras a cada PNLD, como a inscrição de novos títulos, quanto pelo surgimento de uma nova geração de autores [...]”. O movimento retrata, para o autor, preocupação crescente das editoras com a adequação dos livros didáticos ao controle do Governo Federal.

Concordamos com o autor em suas ponderações em relação ao controle de qualidade em torno dos livros didáticos. Contudo, chamamos a atenção para o fato de algumas editoras permanecerem nos PNLDs analisados. Como dissemos, isso não é nosso objeto de estudo, no entanto são dados que não podemos deixar de mencionar ao analisar livros didáticos de maior e menor distribuição no País, considerando dois Programas em estudo (2007 e 2010).

Acerca de nossas considerações e ainda em relação aos livros selecionados para compor o PNLD 2010, o *Guia* sinaliza que,

No plano dos materiais didáticos, essa reorganização não poderia ter deixado de causar um redimensionamento das demandas, o que conduz a um olhar

⁶¹ Nesse programa, há uma alteração no nome da editora para Saraiva Livres Editores, não mais Saraiva.

diferenciado para a análise de novas e antigas coleções voltadas para a alfabetização, com resultados para a avaliação necessariamente diferentes dos anteriores. Não por acaso, salta aos olhos, também, o alto índice de renovação da produção editorial: entre as 19 coleções aprovadas, oito (42,10 %) aparecem no Guia pela primeira vez; e outras duas (10,52 %) anunciam-se como bastante remodeladas, num total que supera a metade da amostra (BRASIL, 2009, p. 26-27).

Esses dados reiteram os enunciados de Batista (2003), ao esclarecer que o processo de avaliação pedagógica promoveu ampla renovação da produção didática no País, não só por meio de novas editoras, mas também por novos títulos e novos autores. No caso do livro didático mais distribuído, observamos que ele se repete nos dois PNLDs analisados, o que poderia implicar mudanças na sua proposta pedagógica para adequá-la à perspectiva do letramento.

Posto isso, retomemos nossa análise em relação ao livro *Porta aberta*. De acordo com os avaliadores do PNLD 2007 e, conforme já sinalizamos na análise dos sumários, o livro *Porta aberta* é constituído por unidades iniciadas por um texto geralmente curto, articulando ou não textos secundários. A proposição dos textos visa à apresentação do alfabeto, encontros vocálicos e famílias silábicas, a partir de palavras-chave retiradas do texto em estudo. Em relação à sua proposta pedagógica, como mencionado, tem orientação socioconstrutivista. Nessa direção, aconselha o professor a respeitar as hipóteses formuladas pelos alunos sobre a língua escrita. Acrescem ainda que a obra mescla outras orientações metodológicas norteadas por uma abordagem de princípios ecléticos de apropriação do sistema de escrita.

Nesse sentido, os avaliadores sinalizam que o princípio mais evidenciado para a proposta de alfabetização volta-se para o método silábico organizado por meio da “[...] apresentação do alfabeto, pela formação dos encontros vocálicos e, finalmente, a partir de palavras-chave extraídas de pequenos textos pela sistematização progressiva de diferentes grupos silábicos e de questões ortográficas” (BRASIL, 2006, p. 270).

Assim, podemos inferir que os avaliadores consideram a possibilidade de conciliação dos princípios socioconstrutivistas com os princípios que sustentam o método silábico. O *Guia* do PNLD 2010, no que diz respeito à organização do método silábico, salienta que, no livro do 1º ano,

[...] o trabalho pedagógico é organizado por pequenas unidades, identificadas pela apresentação de letras do alfabeto e seguidas de exploração de uma palavra-chave retirada de um texto, quase sempre da tradição oral e de domínio público. O objetivo dessas unidades é apresentar os *grupos silábicos*, sistematizados em atividades que levam os alunos a ler e escrever novas palavras [...] (BRASIL, 2009, p. 118, grifos nossos).

O processo de avaliação no PNLD 2010 reforça o já expresso pelos avaliadores do Programa 2007, ao mencionar que o livro é organizado em unidade, iniciada por textos geralmente curtos. Outro aspecto comum diz respeito ao fato de a obra começar pelo ensino aprendizagem do alfabeto, vogais e consoantes, seguido pelos encontros vocálicos quando, finalmente, inicia a exploração das famílias silábicas, por meio de palavras-chave retiradas do texto. Complementando os apontamentos, os consultores do *Guia* PNLD 2010 elencam restrições em relação ao uso desse livro didático:

[...] devem ser ampliadas as estratégias de *leitura e compreensão dos textos*, pois estes são mais explorados, principalmente no primeiro volume, para a apropriação do sistema. Assim, as leituras sugeridas na coleção, e mesmo de outros autores representativos de nossa literatura, precisam ser incorporadas ao trabalho de sala de aula, na perspectiva da expansão do letramento dos alunos e da formação do leitor.

Muitas das orientações relativas à *produção de textos* só estão disponíveis no Manual do Professor. Assim, é necessário acompanhar as situações de escrita com mais cuidado, para que os alunos elaborem textos progressivamente mais extensos, com maior autonomia e com finalidades que ultrapassem os limites da sala de aula.

O mesmo cuidado deve ser dedicado à *produção de textos orais*, para que as atividades incluam diferentes gêneros da oralidade e sejam sempre planejadas de acordo com situações interativas diversas, tanto informais quanto formais.

Como a coleção recorre frequentemente a cópias e à memorização dos alunos, as propostas destinadas à *exploração do sistema alfabético* devem ser ampliadas, reservando-se maior espaço à reflexão sobre os princípios e regras trabalhados e a sua aplicação em novas situações (BRASIL, 2009, p. 123, grifos do autor).

Nessa lógica, acreditamos, com base no parecer dos avaliadores e também nos sumários analisados, que os textos dos livros didáticos *Porta aberta* – PNLDs 2007 e 2010 são constituídos como pretextos para o ensino das unidades menores da língua e que a ênfase recai sobre o estudo das famílias silábicas (PNLD 2007) e grupos silábicos (PNLD 2010). A produção de textos orais e escritos, assim como a compreensão de textos são pouco exploradas, devendo, segundo os avaliadores, ser complementadas pelos professores. Desse modo, a alfabetização priorizada é pensada como processo de aquisição do código escrito que ocorre por meio do trabalho com famílias silábicas. Apesar das limitações da obra, principalmente no que

diz respeito às dimensões do eixo letramento, ela é indicada pelos avaliadores e também é a obra mais distribuída pelo Ministério da Educação.

A análise dos avaliadores nos leva a inferir que: a) o denominado socioconstrutivismo, no campo da alfabetização, combina com o método silábico, bastando o professor estar atento às hipóteses construídas pelas crianças; b) a perspectiva do letramento é eclética, pois permite conciliar a perspectiva socioconstrutivista e o método silábico. Tais afirmações poderão ser corroboradas com as análises das unidades escolhidas: “Quem cochicha... (tatu)” com a exploração da letra “t”.⁶²

As unidades se iniciam com a leitura de uma parlenda, e as autoras orientam o trabalho a ser feito pelo professor antes da leitura:

[...] transcreva os textos de abertura para uma folha de cartolina ou papel pardo. Eles devem ser fixados em local bem visível e lidos pela turma em diferentes oportunidades, coletivamente e em voz alta, de forma que se tornem tão familiares que cheguem a ser memorizados pelos alunos. Assim, mesmo os que ainda não lêem convencionalmente participarão da atividade, exercitando suas estratégias de leitura. A memorização, quando plena de significado, é um poderoso auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2005, p. 30).

Apesar de as orientações mencionarem uma *memorização plena de significados*, não há menção de como o professor pode explorar os sentidos do texto. Ao confrontar as obras (PNLD 2007 e 2010), percebemos que, no último – PNLD 2010 – há orientações sobre os gêneros textuais. Encontramos, também, orientações idênticas. Vejamos:

Explique que parlendas são versos usados para escolher quem começa um jogo, confundir um amigo ou só para divertir. Depois da leitura oral dos alunos pergunte: vocês conhecem outras parlendas? Quais? É importante que transcreva os textos de abertura para uma folha de cartolina ou papel pardo. Eles devem ser fixados em local bem visível e lidos pela turma em diferentes oportunidades, coletivamente e em voz alta, de forma que se tornem tão familiares que cheguem a ser memorizados pelos alunos. Assim, mesmo os que ainda não lêem convencionalmente participarão da atividade, exercitando suas estratégias de leitura. A memorização, quando plena de significado, é um poderoso auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2008, p. 52).

⁶² Analisaremos concomitantemente as duas obras, pois, como demonstrou a análise dos sumários, não há mudanças significativas na organização dos livros.

Como pode ser lido, as orientações fornecidas ao professor se restringem aos aspectos composicionais e às finalidades da parlenda. Há também questionamentos sobre conhecimentos prévios ou leituras anteriores desse gênero. Sendo assim, as orientações não ajudam o professor a discutir a parlenda como integrante da cultura oral popular, nascida em um meio social, com finalidades específicas.

O uso do gênero textual parlenda encontra amparo nos editais PNLDs 2007 e 2010 de convocação que apontam para a necessidade de uma legítima preocupação com as práticas de letramento necessárias à cultura letrada e ao exercício inicial das funções sociais da escrita. Supõe-se, portanto, que o uso da parlenda garante às obras em estudo o cumprimento das determinações oficiais. Por sua vez, os avaliadores dos PNLDs 2007 e 2010 reforçam que os livros didáticos selecionados apresentam diversidade de gêneros, com destaque para os textos de domínio popular ou vinculados à tradição oral ao lado de textos didático-informativos, como cantigas folclóricas, parlendas, poemas infantis, canções, trava-línguas e adivinhações (BRASIL, 2006, 2009).

O discurso evidencia a necessidade de, nessa etapa de escolarização, apresentar às crianças textos familiares, como é o caso das parlendas ou textos de curiosidades, pois são normalmente curtos, fáceis de memorização. Assim, mantém-se a ideia de proporcionar a leitura, no início da alfabetização, de textos curtos, portanto, propícios à memorização, ricos em rimas, aliterações, o que facilita o desenvolvimento da consciência fonológica e de domínio público, proporcionando o não pagamento de direitos autorais, o que resulta no barateamento do custo das obras.

Chamam-nos a atenção, na avaliação dos pareceristas, no *Guia* PNLD 2010, os critérios específicos relativos à natureza do material textual:

O conjunto de textos que um livro didático apresenta é um instrumento privilegiado – às vezes único – de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto, é imprescindível que a coletânea, respeitado o nível de ensino a que se destina, ofereça ao aprendiz uma amostra de qualidade e o mais possível representativa dos textos em circulação social (BRASIL, 2009, p. 23).

Desse modo, os avaliadores compreendem que as crianças que estudam nas escolas públicas possuem pouco acesso à cultura escrita, e o livro didático tem, então, um

lugar importante, pois pode ser o único material escrito com o qual essas crianças têm contato. Ressalta ainda que a escolha dos textos para compor a coletânea deve observar o nível de ensino a que se destina. Nesse caso, a parlenda é um texto apropriado para as crianças do 1º ano e também está de acordo com o conceito de alfabetização adotado.

No que se refere a textos de circulação social, Bakhtin (2003) evidencia que, por meio dos gêneros do discurso, estabelecemos interconexão da linguagem com a vida social, uma vez que a linguagem permeia os diversos campos da atividade humana, mas, se não há conexão dos textos com a cultura oral, estes se tornam apenas instrumentos para ensinar a ler, perdendo sua substância.

O mesmo *Guia*, ao afirmar sobre o apoio didático para o processo de letramento e alfabetização iniciais, ressalta que as coleções aprovadas se organizam de forma a garantir ao aluno uma inserção qualificada no mundo da escrita e o domínio da escrita alfabética, endossando que,

Ao contrário do que se verificava com frequência, há 15 ou 20 anos atrás, os textos selecionados para o trabalho com o letramento e a alfabetização iniciais são predominantemente autênticos. Portanto, em sua grande maioria foram escritos e publicados, originalmente, para atender a uma demanda social de leitura, e não para ensinar a ler. Nesse sentido, não são pseudotextos: não sonegam ao aluno as características de forma, conteúdo e apresentação material que textos autênticos apresentam socialmente – e que, em vez de evitar, a criança precisa conhecer, entender e assimilar. Coerentemente, os textos ou são integrais ou, quando excertos, preservam a unidade de sentido. Cortes, supressões e/ou adaptações são indicados e se fornecem os créditos completos de cada texto transcrito [...] (BRASIL, 2009, p. 28).

O livro didático apresenta para leitura uma parlenda. As parlendas, como sabemos, são versinhos com temática infantil que são recitados em brincadeiras de crianças. São usadas por adultos também para embalar, entreter e distrair as crianças. Possuem uma rima fácil e, por isso, são populares entre as crianças. Muitas parlendas são usadas em jogos para melhorar o relacionamento entre os participantes ou apenas por diversão. Muitas são antigas e algumas delas foram criadas há décadas.

Elas fazem parte do folclore, pois representam uma importante tradição cultural do nosso povo.⁶³

No caso de os livros didáticos e, em especial, o livro *Porta aberta*, esses textos aparecem por serem pequenos, de leitura fácil que proporciona a memorização, favorece o trabalho com as rimas e aliterações. Dessa forma, os textos podem ser “autênticos”, ou seja, não foram artificialmente criados para ensinar a ler e a escrever, mas podem se tornar apenas instrumentos para a alfabetização, se considerarmos as orientações das autoras do livro. O fato de mencionar as finalidades do texto e seus aspectos composicionais não muda o modo como os textos são explorados e compreendidos: pretextos ou contextos para o ensino das unidades silábicas.

Considerando essas últimas afirmações, mapeamos os textos que são apresentados nas obras *Porta aberta* (PNLDs 2007 e 2010) a fim de verificar os gêneros textuais e suas respectivas quantidades (Tabela 3).

Tabela 3 – Gêneros textuais presentes nos livros didáticos *Porta aberta* – PNLD 2007 e 2010 (continua)

Porta aberta – PNLD 2007		Porta aberta – PNLD 2010	
Gênero textual	Quantitativo	Gênero textual	Quantitativo
Adivinhas	01	Adivinhas	01
Anúncio	01	Anúncio	01
Avisos	01	Cartazes	04
Cartazes	03	Fábula	01
Rótulo	01	Fotografia	01
Fábula (recorte)	01	Contos (recortes)	09
Contos (recortes)	06	Histórias em quadrinhos	05
Histórias em quadrinhos	05	Instrução de jogo	01
Instrução de jogo	01	Trava-língua	01
Lenda	01	Músicas folclóricas	16
Trava-língua	02	Convite	01
Manchetes	01	Parlendas	05
Músicas folclóricas	17	Poemas (recortes com uma ou duas estrofes)	23

⁶³ Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/parlendas.htm>. Acesso em: 22 fev. 2015.

Tabela 3 – Gêneros textuais presentes nos livros didáticos Porta aberta – PNLD 2007 e 2010 (conclusão)

Porta aberta – PNLD 2007		Porta aberta – PNLD 2010	
Convite	01	Quadrinhos (recortes)	01
Parlendas	07	Receita	01
Poema (recortes com uma ou duas estrofes)	18	Textos científicos (recortes)	09
Quadrinhos (recortes)	02		
Textos científicos (recortes)	05		
TOTAL	74		80

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos documentos em estudo.

De acordo com a Tabela 3, constatamos que, na obra do PNLD 2007, há 74 textos e recortes destes. Desses, 18 são poemas, 17 são músicas e 7 são parlendas, o que totaliza 42 textos desses gêneros (76,19% dos textos). No PNLD 2010, há 80 textos e partes de textos completos. Há 23 poemas, 16 músicas e 5 parlendas, totalizando 44 textos desses três gêneros (81,81%). A grande presença de textos com rimas e aliterações pode ser explicada pelo fato de ajudarem a alfabetizar.

Quando as músicas ou poemas são mais longos, eles são recortados para servir mais adequadamente ao objetivo de alfabetizar pela memorização. É interessante notar ainda que as músicas que aparecem em maior número nos dois PNLDs são da cultura popular, o que ajuda no barateamento do custo das obras e impede as crianças de conhecerem músicas e compositores do mundo moderno.

De modo geral, os textos estão voltados para o ensino do sistema de escrita alfabética e não atendem nem sequer à sua função social. A leitura desses textos não possibilita ver além das formas linguísticas, isto é, a relação fonética e fonográfica da língua, negando, assim, a linguagem humana como criação coletiva, como fenômeno social, ferindo, como já explicitado, as propostas enunciadas nos critérios específicos de seleção das obras de alfabetização contempladas no PNLD 2010.

Cabe, porém, esclarecer que o trabalho com gêneros textuais incorporado nos livros didáticos de alfabetização encontra amparo nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que estabeleceram que o ensino da língua materna fosse realizado com base neles. Desde então, os gêneros textuais passaram a ser

contemplados nesse tipo de livro. Entretanto, esses gêneros são utilizados desconsiderando sua dimensão discursiva, sua riqueza e diversidade, mais pela caracterização de um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer para alfabetizar, ou seja, em muitos casos, simplesmente para se constituir como um elo de ligação para o ensino do sistema de escrita alfabética (FIORIN, 2008).

Após as orientações sobre a leitura da parlenda da unidade em análise, o livro continua a orientação da leitura do texto *Quem cochicha... (tatu)*. Assim, conforme enunciado nos livros, a criança deverá *acompanhar a leitura do professor e, depois, ler com seus colegas*. Após esse comando, propõe que, em parceria com os colegas, *Leia mais uma vez a parlenda apontando as palavras com o dedo, para depois sublinhar a palavra "tatu"*. Mais uma vez, o livro traz orientação em destaque ao professor para que "[...] amplie a atividade, pedindo que cada fileira ou grupo de alunos leia um verso de cada vez" (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2005, p. 30). Vejamos esses extratos a seguir (Figuras 20 e 21):

Figura 20 – Livro *Porta aberta: alfabetização* (PNLD 2007), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*



T t **J t**

Professor, é importante que transcreva os textos de abertura para uma folha de cartolina ou papel pardo. Eles devem ser fixados em local bem visível e lidos pela turma em diferentes oportunidades.

5 Acompanhe a leitura do professor. Depois leia com seus colegas. coletivamente e em voz alta, de forma que se tornem tão familiares que cheguem a ser memorizados pelos alunos. Assim, mesmo os que ainda não lêem convencionalmente participarão da atividade, exercitando suas estratégias de leitura. A memorização, quando plena de significado, é um poderoso auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita.

Quem cochicha
O rabo espicha.
Quem cutuca
O rabo encurta.

Viva eu
Viva tu
Viva o rabo
Do tatu.

(folclore)

• Agora, junto com seus colegas, leia a parlenda mais uma vez, apontando as palavras com o dedo. Depois sublinhe a palavra **tatu**. Professor, amplie a atividade pedindo que cada fileira ou grupo de alunos leia um verso de cada vez.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 21 – Livro *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*



T t

T t

◆ ACOMPANHE A LEITURA DO SEU PROFESSOR. DEPOIS LEIA COM OS COLEGAS.

Professor, informe aos alunos que irão ler uma **parlenda**. Explique que **parlendas** são versos usados para escolher quem começa um jogo, confundir um amigo ou só para divertir. Depois da leitura oral dos alunos, pergunte: • Vocês conhecem outras parlendas? Quais? É importante que transcreva os textos de abertura para uma folha de cartolina ou papel pardo. Eles devem ser fixados em local bem visível e lidos pela turma em diferentes oportunidades, coletivamente e individualmente. A memorização, quando plena de significado, é um poderoso auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita.

QUEM COCHICHA,
O RABO ESPICHA.
QUEM ESCUTA,
O RABO ENCURTA.

VIVA EU,
VIVA TU,
VIVA O RABO
DO TATU.

(FOLCLORE)

● AGORA, COM OS COLEGAS, LEIA A PARLENDA MAIS UMA VEZ, APONTANDO AS PALAVRAS COM O DEDO. DEPOIS SUBLINHE A PALAVRA **TATU**.

Professor, amplie a atividade pedindo que cada fileira ou grupo de alunos leia um verso de cada vez.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A proposta de leitura no livro didático *Porta aberta*, de acordo com os consultores do Programa 2007, segue uma gradação nos processos de ensino aprendizagem, incentivando a autonomia progressiva do aluno como leitor. De acordo com o *Guia*, “[...] No princípio, são explorados textos familiares ao universo infantil em leituras conduzidas pelo professor [...]” (BRASIL, 2006, p. 271). Acerca da leitura, Geraldi (2010, p. 103) afirma que

[...] ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando [...].

O texto para leitura que o livro didático *Porta aberta* apresenta não permite esse diálogo com o presente ou com o passado. Logo, como mencionamos, são textos escolhidos para alfabetizar e, por isso, proporcionam apenas o reconhecimento e identificação de signos que compõem o sistema de escrita. Nem sequer a compreensão, elemento essencial e primeiro que proporciona uma atitude responsiva diante do texto, é explorada. Como mostra a página apresentada, o texto não tem autor. É identificado como do *folclore*.

Desse modo, textos criados em um contexto histórico e espaço geográfico específicos são apresentados às crianças para proporcionar unicamente a identificação e o reconhecimento de signos. No ensino da língua, como assinala Bakhtin (1992), esses textos são tratados como enunciações monológicas, sem autor, sem contexto histórico e geográfico, vistos como folclóricos, de domínio popular, o que proporciona, em nossa opinião, um grande atrativo, não envolve pagamento de direitos autorais e possui características que permitem a alfabetização no sentido expresso pelos documentos oficiais.

Para os avaliadores do PNLD 2007, os textos para leitura presentes no livro *Porta aberta* tratam de um conjunto de atividades

[...] que exploram a leitura e a compreensão dos textos [através de] uma gradação coerente com os processos de aprendizagem e incentiva a autonomia progressiva do aluno como leitor. No princípio, são explorados textos familiares ao universo infantil em leituras conduzidas pelo professor. Em seguida, os alunos são estimulados a ler em pares e, somente ao final do livro, são solicitados a lerem sozinhos.

A condução do trabalho de leitura pelo professor é orientada da seguinte maneira: ele deve escrever, no quadro negro ou em papel apropriado, os principais textos para leitura e lê-los várias vezes para a classe, em voz alta, ressaltando a entonação e o ritmo.

A leitura silenciosa é igualmente estimulada, embora não existam orientações específicas para o professor sobre essa atividade ou sobre os recursos de acompanhamento da atividade do aluno (BRASIL, 2006, p. 271).

O parecer dos avaliadores endossa o já constatado nos textos em estudo, uma vez que trata de um texto familiar ao universo infantil, com leituras conduzidas pelo professor. O mesmo acontece quando sugere que cada fileira ou grupo de alunos leia um verso da parlenda. Os avaliadores do Programa prosseguem sinalizando que a proposta de leitura do livro didático *Porta aberta* do PNLD 2007 se caracteriza pela ausência de preocupação com metodologias que provoquem, pelo menos,

compreensão, formulação de hipóteses, inferências, localização de informações presentes no texto, estabelecimento de relações lógicas entre as partes do texto e diferenciação entre o ponto de vista do autor e o do leitor (BRASIL, 2006). Reiteramos que, apesar de não atender ao que se pressupõe como perspectiva do letramento, ele é indicado pelos avaliadores para adoção nas escolas e se torna o livro mais distribuído pelo Ministério da Educação nos programas em estudo.

Buscamos o *Manual do professor*, com a finalidade de conhecer as propostas de leitura nele contidas e apresentadas ao professor como apoio. Constatamos que existem, por parte da autora, propostas que advêm de algumas lições (textos) em estudo, ou seja, não há proposta de leitura complementar para todos as lições (textos). Os textos presentes na *Hora da história* são os contos. Realizamos também busca à seção *Fique sabendo*. Como dito pelos avaliadores, é uma seção que trata de textos informativos. São textos que apresentam informações complementares sobre o que está sendo estudado na lição.

Pelo fato de o texto em estudo *Quem cochicha... (tatu)*, nas obras por nós pesquisadas, não ter a seção *Fique sabendo*, decidimos estudar a frequência com que esses textos eram contemplados nos documentos. Constatamos que, do total de 39 textos para leitura propostos no PNLD 2007, a seção *Fique sabendo* aparece apenas em três textos, ou seja, 7,69%. Já no PNLD 2010, há também a proposta de 39 textos e a seção *Fique sabendo* é contemplada em sete textos, o que equivale a 17,94%.

Esses dados tornam-se significativos em nossas análises, reforçando a ideia de que os textos presentes nas obras em estudo visam à leitura como processo de decodificação, com ênfase em seus aspectos grafofonológicos. Ainda em relação à leitura, os avaliadores enfatizam que as estratégias mais exploradas no PNLD 2010, inicialmente, são as antecipações de sentidos do texto, articuladas aos conhecimentos prévios dos alunos e à localização de informações explícitas nos textos. Além disso, há constante foco nos significados de palavras e expressões. Ressaltam que há, na primeira página do livro, a apresentação da personagem “Maria-Traça-Dicionário” – que anuncia os verbetes com significados de palavras, ao longo da obra (BRASIL, 2009).

Para as autoras dos livros didáticos em estudo PNLDs 2007 e 2010, a proposta de leitura presente nessas obras é constituída por “[...] diversas atividades de leitura nas quais o aluno será levado a pensar na finalidade e nas características específicas dos diferentes textos apresentados [...]” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2005, p. 7; 2008, p. 4). Apontam, ainda, que esses textos buscam contemplar a diversidade textual bem como seus diferentes contextos sociais de circulação. Ressaltam a importância de um trabalho sistemático com o desenvolvimento de estratégias de leitura como a seleção, antecipação, inferência e verificação.

Diante dos enunciados das autoras das obras em estudo e do parecer dos avaliadores, indagamos acerca da alusão a respeito da consideração realizada pelos pareceristas no que se refere às estratégias de leitura mais exploradas no documento (antecipação, conhecimento prévio do aluno, localização de informação explícita no texto) uma vez que, no PNLD 2007, eles sinalizavam para essa carência. Vale destacar que o foco nessas estratégias permite o avanço da leitura como decodificação para a leitura como compreensão de significados. Entretanto, não permite aprender a ler como processo de produção de sentidos. Pensar a leitura como diálogo entre autor-texto-leitor implica movimentos de construção de sentidos, o que provoca o exercício de ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir sentidos. Nessa lógica, para Geraldí (2010, p. 104),

[...] o processo da leitura de um texto opera:

1. com conhecimentos que vão além do linguístico,
2. com muitos outros textos, que dão ao texto um contexto,
3. com as condições concretas da leitura, que incluem desde condições materiais de leitura, objetivos e interesses e mesmo relações externas à própria leitura, como por exemplo, a relação professor/ aluno.

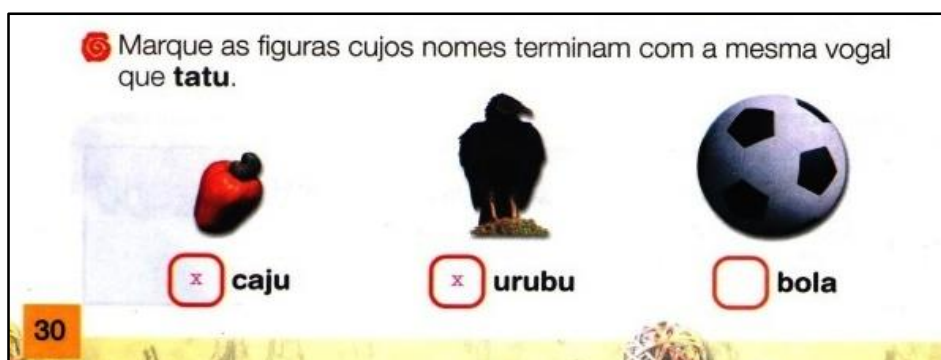
Uma leitura não encontrada nas unidades por nós perscrutadas nos livros didáticos *Porta aberta*, uma vez que são textos que visam, como resultado, ao domínio da leitura da palavra e das famílias silábicas em estudo, ou seja, a decodificação. Quando avançam, vão além da decodificação, limitam-se ainda às estratégias da leitura. Percebemos, no entanto, que o foco nas estratégias de leitura não incide em alterações nas orientações ao professor, nem em sua proposta pedagógica de trabalho, o que nos leva a concluir que as mudanças nas propostas de trabalho com a leitura acabam por reforçar uma concepção em que a ênfase se constitui na

captação de ideias do autor ou dos aspectos estruturais, desconsiderando as experiências e os conhecimentos do leitor.

Esse dado remete a apontamentos em que as situações de leitura contempladas nos livros didáticos *Porta aberta* são constituídas apenas para o reconhecimento dos signos linguísticos, implicando a subordinação de um leitor modelo, presente apenas na imaginação das autoras.

Após a leitura com a finalidade de memorização do texto, as autoras propõem atividades que visam a *marcar as figuras cujos nomes terminam com a mesma vogal da palavra "tatu"*. As palavras apresentadas são: caju, urubu e bola (Figura 22).

Figura 22 – Livro *Porta aberta: alfabetização* (PNLD 2007), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esse tipo de atividade reforça o estudo das vogais, mas também permite o reconhecimento de sons semelhantes nas palavras. Ao comparar com o livro didático do PNLD 2010, constatamos que a mudança incide apenas na proposição do grupo – temos nesse programa a categoria frutas. No entanto, a proposta tem a mesma finalidade (Figura 23).

Figura 23 – Livro *Porta aberta*: letramento e alfabetização linguística (PNLD 2010), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

De acordo com o *Guia PNLD 2010*, o eixo aquisição do sistema de escrita do livro didático *Porta aberta* está baseado em uma perspectiva de transmissão com ênfase no trabalho sistemático com palavras-chave e na memorização de padrões silábicos, sempre por meio de atividades com cópias de palavras, formação e separação de palavras em sílabas, escrita de frases com as palavras formadas e repetições desses modelos (BRASIL, 2009). Concordamos com os avaliadores uma vez que a ênfase à palavra-chave e à memorização de padrões silábicos é destacada ao longo das atividades de sistematização de escrita dessas unidades.

O documento do PNLD 2007 prossegue com proposta de leitura da palavra “tatu”, com o enunciado – *Leia*. Apresenta a palavra “tatu” com registros gráficos diferenciados – letra de imprensa e cursiva minúscula. A orientação é para que o professor

[...] informe aos alunos que, quando falamos, movimentamos os lábios e a língua. Peça-lhes que falem em voz alta a palavra **tatu**. Assim: **ta-tu**. Pergunte se perceberam que cada vez que movimentamos os lábios e a língua pronunciamos uma sílaba, isto é, um pedacinho da palavra. Solicite que pronunciem mais uma vez a palavra **tatu**, dando uma batida na mesa cada vez que disserem uma sílaba. Por fim, pergunte: quantas sílabas tem a palavra **tatu**? (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2005, p. 31, grifos do autor).

Destacamos inicialmente a ênfase dada à leitura da palavra “tatu”. Em seguida, o texto orienta o professor a levar as crianças a repetirem a palavra em estudo para que possam perceber quantas sílabas a compõem. Nessa perspectiva, inicia o estudo das sílabas. Após a orientação de leitura da palavra “tatu” e sua decomposição em sílabas,

é apresentada a proposta: *Leia e copie*. Nessa atividade, a criança terá que escrever a letra “t” em cursiva maiúscula e minúscula e escrever as palavras “tatu” e “Teo” (Figura 24).

Figura 24 – Livro *Porta aberta: alfabetização* (PNLD 2007), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*

Leia.

tatu + tatu

Professor, informe aos alunos que, quando falamos, movimentamos os lábios e a língua. Peça-lhes que falem em voz alta a palavra **tatu**. Assim: **ta-tu**. Pergunte se perceberam que cada vez que movimentamos os lábios e a língua pronunciamos uma **sílaba**, isto é, um pedacinho da palavra. Solicite que pronunciem mais uma vez a palavra **tatu**, dando uma batida na mesa cada vez que disserem uma sílaba. Por fim, pergunte: Quantas sílabas tem a palavra **tatu**?

Leia e copie.

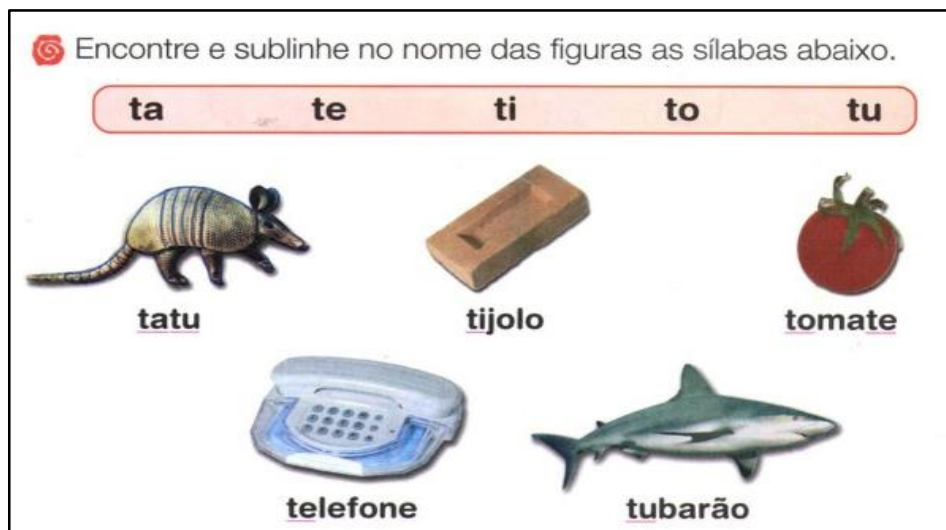
t				tatu		
T				Teo		

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A atividade enfatiza que o ato de ensinar se restringe à apresentação dos quatro tipos de letras, reforçando o que as cartilhas de alfabetização tradicionalmente ensinaram: os exercícios de cópias e memorização em que o codificar e o decodificar eram propostas recorrentes aos princípios dos métodos de alfabetização.

A unidade no PNLD 2007 prossegue com a atividade sobre *Encontre e sublinhe no nome das figuras as sílabas abaixo*. Apresenta a família silábica (*ta-te-ti-to-tu*) seguida de imagens e respectivos nomes como: *tatu*, *tijolo*, *tomate*, *telefone* e *tubarão*. Em todas são contempladas uma sílaba que compõe o estudo da letra “t” e as letras que representam as vogais (Figura 25).

Figura 25 – Livro *Porta aberta: alfabetização* (PNLD 2007), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fica explícita a preocupação do livro com o sistema de escrita alfabética, declarando o cumprimento com as determinações previstas no Edital do PNLD 2007, ao afirmar que a legítima preocupação com o letramento não poderá sobressair a um trabalho sistemático com a alfabetização, ou seja, com o domínio do sistema de escrita, tanto em sua natureza como em seu funcionamento, nas relações entre o sistema fonológico do português como o sistema de escrita alfabético-ortográfico (BRASIL, 2004). Porém, não há no livro, como demonstra o trabalho com a leitura de textos folclóricos, preocupação com o letramento. Por sua vez, confirma a análise dos avaliadores que a proposta pedagógica da obra se volta para o método silábico com sistematização progressiva de diferentes famílias silábicas e de questões ortográficas, corroborando, assim, que a compreensão vem depois da aprendizagem do processo de decodificação.

Quando confrontados os programas em relação à proposta da atividade sobre o reconhecimento das sílabas, percebemos pequenas alterações de enunciado no PNLD 2010. É proposto às crianças olhar para algumas placas de animais de um zoológico. Em seguida, orienta a *Encontrar e sublinhar no nome desses animais as sílabas ti, tu e ta*. Contudo, a ênfase no reconhecimento das sílabas permanece (Figura 26).

Figura 26 – Livro *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Pesquisamos, no *Manual do professor*, as considerações das autoras sobre o sistema de escrita. Constatamos que a compreensão do sistema alfabético acontece, para elas, a partir da reflexão dos alunos sobre a escrita. Elas afirmam que o exercício de se colocar no papel de leitor e escritor lhes possibilitará empregar em seus próprios textos o que aprenderam tanto em relação à organização de nossa língua quanto às diferentes estruturas textuais. Pontuam que os textos apresentados no início de cada lição

[...] podem ser conhecidos dos alunos ou textos de fácil memorização. A escolha desses textos buscou favorecer as atividades de análise e reflexão sobre a língua, pois os alunos poderão utilizar o que sabem sobre eles, estabelecendo a correspondência entre os segmentos lidos (ou falados) e os segmentos escritos. A partir desses textos são apresentadas várias propostas focando palavras, que serão objeto de análise sobre o nosso sistema de escrita (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2005, p. 10; 2008, p. 7).

Explicitam-se, assim, os aspectos já considerados nesta pesquisa no que diz respeito à memorização dos textos, bem como as propostas de estudo de palavras que constituem, para as autoras, o objeto de análise sobre o sistema de escrita da língua. Prosseguindo nas dissonâncias, o livro do PNLD 2010 propõe *Montar com o alfabeto*

móvel a palavra “tatu” e depois solicita que a escreva. Ao lado da proposta com o alfabeto móvel, apresenta orientações ao professor (Figura 27).

Professor, o alfabeto móvel deve ser utilizado sempre que houver oportunidade, para formar palavras e frases, individualmente ou em grupo. O importante é que os alunos sejam levados a confrontar as produções com os colegas, a realizar consultas e correções entre os colegas, e sempre que possível a socializar informações (CARPANEDA; BRANGANÇA, 2008, p. 53).

Figura 27 – Livro *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*



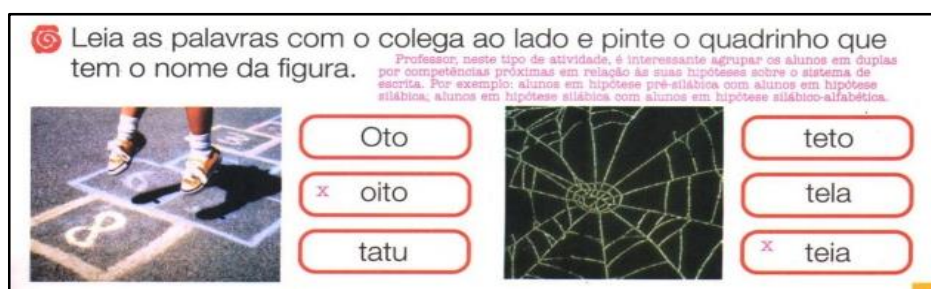
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Mais uma vez, enfatiza-se a necessidade de domínio do reconhecimento de palavras, limitando-se aos aspectos linguísticos da língua, uma vez que são proposições para escrituração de palavras ou frases descontextualizadas de suas enunciações. Acerca da importância da palavra, Bakhtin (2009, p. 99, grifos do autor) acentua que “[...] *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial [...]*”. Atividades como essas negam a concretização da palavra em seu contexto real, reforçando, assim, enunciações monológicas fechadas e abstratas. Por outro lado, o livro acena para a necessidade de considerar as hipóteses das crianças sobre a escrita, o que confirma a sua base socioconstrutivista, conforme mencionado pelos avaliadores.

O enunciado da atividade que segue não é alterado nos PNLDs 2007 e 2010, modifica-se apenas uma imagem. A proposta assim se configura: *Leia as palavras com o colega ao lado e pinte o quadrinho que tem o nome da figura.* Novamente, as autoras orientam o professor, apontando que (Figuras 28 e 29).

[...] neste tipo de atividade, é interessante agrupar os alunos em duplas por competências próximas em relação às suas hipóteses sobre o sistema de escrita. Por exemplo: alunos em hipótese pré-silábica com alunos em hipótese silábica; alunos em hipótese silábica com alunos em hipótese silábico-alfabética (CARPANEDA; BRANGANÇA, 2005, p. 31).

Figura 28 – Livro *Porta aberta: alfabetização* (PNLD 2007), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 29 – Livro *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A orientação para o professor sobre o agrupamento de crianças em duplas, considerando suas respectivas hipóteses fornecidas no PNLD 2007, mantém-se no PNLD 2010. Destaca apenas orientações para os aspectos da variação interna das palavras o que poderá provocar na criança movimentos de pesquisa, uma vez que há, nas atividades, variações internas e não externas. Assim, orienta ao professor que

[...] A escolha das palavras fará com que os alunos voltem sua atenção para o interior das palavras, procurando descobrir o que as diferencia, uma vez que têm número aproximado de letras, começam e terminam com as mesmas letras (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2008, p. 53).

Destacamos o aspecto da hipótese silábica com variedade de caracteres internos, o que poderá provocar conflitos potenciais em torno da categorização funcional, uma vez que, ao escrever uma palavra, não podemos usar qualquer letra em qualquer

posição. Acerca da orientação fornecida ao professor sobre os agrupamentos de alunos por proximidades de hipóteses de escrita, acena para uma proposta socioconstrutivista, já anunciada pelos avaliadores, em consonância com os denominados agrupamentos produtivos.

A expressão agrupamentos produtivos pode ser encontrada nas propostas de práticas pedagógicas presentes no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), financiado pelo Governo Federal, no período de 2001 a 2002.⁶⁴ A proposta considera que os alunos têm saberes diferentes, o que pressupõe

[...] trabalhar em um sistema de ensino que possibilite que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados, modificados [...]. É na interação que os alunos aprendem. Portanto, planejar situações didáticas em que os alunos estejam agrupados criteriosamente e possam trocar pontos de vista, negociar e chegar a um acordo é imprescindível no cotidiano da sala de aula. Nessa proposta o professor deixa de ser o único informante e os alunos passam a ter também um status de informantes válidos. Essa condição, além de permitir que todos avancem, possibilita uma mobilidade maior ao professor dentro da sala de aula para atender os que precisam de mais ajuda. Desse modo, poderá planejar esse atendimento de forma que, por exemplo possa se dedicar a todos ao longo de uma semana [...] (BRASIL/PROFA, M2U2T6, 2001b, p. 101).

A sugestão do trabalho com agrupamento produtivo do Profa é uma ação intencional e criteriosamente planejada pelo professor. “[...] Tal ação deve estar baseada em três aspectos: o conhecimento dos alunos sobre o que se pretende ensinar, as características pessoais dos alunos e a clareza do objetivo da atividade que se pretende propor [...]” (BRASIL/PROFA, M2U2T6, 2001b, p. 101). O programa aponta que, ao deixar de considerar esses aspectos, em geral, resulta em agrupamentos improdutivos, baseados na improvisação.

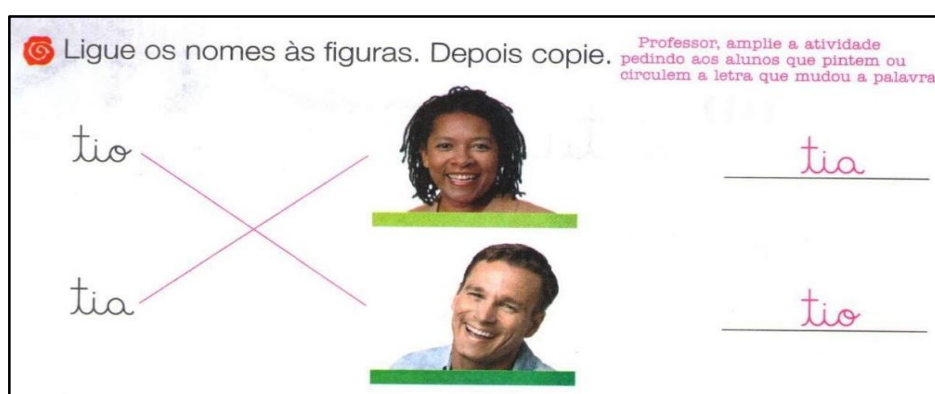
Contudo, apesar do incentivo proposto no livro didático acerca da necessidade do professor de considerar as hipóteses formuladas pelos alunos sobre o funcionamento da linguagem escrita, por meio dos agrupamentos produtivos, os avaliadores ressaltam que “[...] o manual não oferece propostas efetivas de intervenção do professor em função dos diferentes níveis de aprendizado dos alunos” (BRASIL, 2006, p. 273). Fica assim evidenciado que, apesar de esse livro didático apresentar uma

⁶⁴ Esclarecemos que, a partir dessa data, a formação do Profa passou a ser de responsabilidade dos Estados e municípios.

concepção pedagógica socioconstrutivista, ele não fornece ao professor orientações de trabalho voltadas para essa perspectiva teórica.

Na sequência, temos *Ligue os nomes às figuras. Depois copie.* A orientação ao professor é que “[...] amplie a atividade pedindo aos alunos que pintem ou circulem a letra que mudou a palavra” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2005, p. 32) (Figura 30).

Figura 30 – Livro *Porta aberta: alfabetização* (PNLD 2007), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*



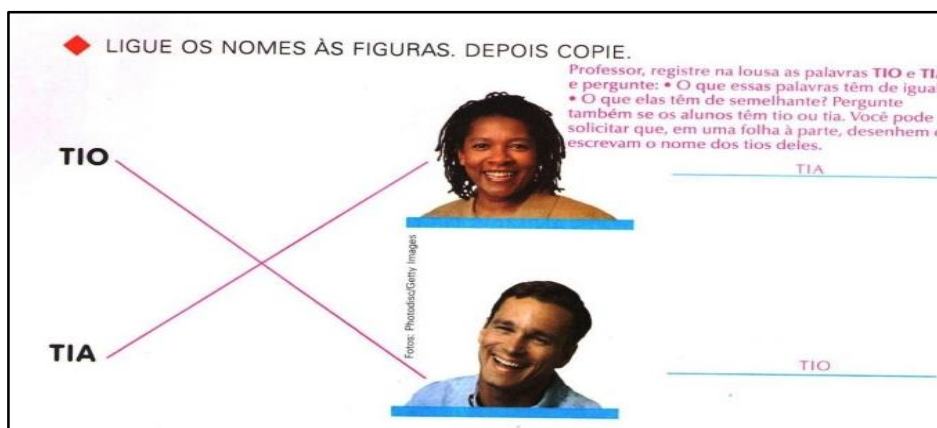
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A unidade reforça o conhecimento da criança acerca do domínio de palavras em que a letra “t” se liga às letras que representam as vogais. Por sua vez, a orientação dada ao professor enfatiza a necessidade do trabalho com a categorização funcional, uma vez que as palavras, de acordo com as normas ortográficas, devem ser escritas observando uma sequência convencional das letras. No caso da atividade proposta, a alteração de uma letra – “o” ou “a” – modifica o sentido da palavra, implicando a mudança de gênero nos substantivos.

No livro didático do PNLD 2010, observamos alterações mínimas na sua proposição pedagógica. O diferencial está na orientação ao professor, ao mencionar que (Figura 31)

[...] registre na lousa as palavras ‘tio’ e ‘tia’ e pergunte: o que essas palavras têm de igual? O que elas tem de semelhante? Pergunte também se os alunos têm tio ou tia. Você pode solicitar que, em uma folha à parte, desenhem e escrevam o nome dos tios deles (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2008, p. 54).

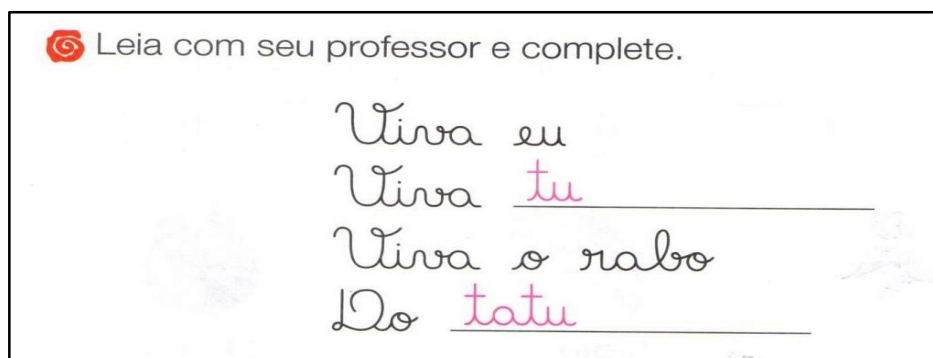
Figura 31 – Livro *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A sequência das unidades no PNLD 2007 é por meio da atividade *Leia com seu professor e complete* (Figura 32).

Figura 32 – Livro *Porta aberta: alfabetização* (PNLD 2007), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Mais uma vez, a sugestão de atividade volta-se para a leitura de pequenos textos. O livro didático traz outra parlenda para a realização da atividade sugerida. Existe no texto proposto para leitura alternância com a sistematização do uso da sílaba e registro da palavra “tatu”, ressaltando a preocupação com o domínio sistemático das relações entre fonemas e grafemas. Ao propor a continuidade de estudo da unidade com outra parlenda, as autoras do livro didático enfatizam a necessidade de

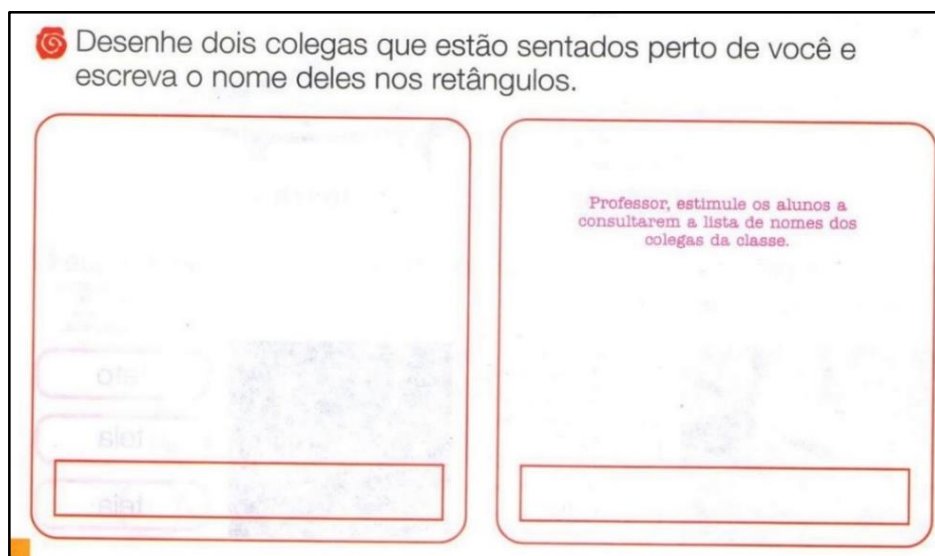
alfabetizar letrando com textos que circulam nas diferentes esferas sociais, dado já mencionado.

A ideia de alfabetizar a partir de textos não é recente. Desde o final do século XIX, educadores norte-americanos, percebendo o interesse das crianças pelas narrativas e a capacidade de memorizar rapidamente histórias ouvidas, criaram o método da historieta ou do conto. Assim, a partir desses textos, chegava-se à análise de frases, palavras, sílabas e, finalmente, às letras (CARVALHO, 2002).

Adaptações mais ou menos bem-sucedidas do método da historieta ou do conto aparecem nos manuais de alfabetização, fato destacado no livro didático *Porta aberta*, por meio das parlendas. Contudo, fica explícito que a obra visa ao aprendizado da frase, da palavra, da sílaba e da letra em estudo. Nesse contexto, é importante mencionar que, apesar de os textos não serem artificialmente construídos para ensinar a alfabetizar, eles são escolhidos para esse fim. Diferem de antigas cartilhas, pois não há preocupação em utilizar textos que são compostos somente com as letras e sílabas aprendidas em lições anteriores e introduzidas na nova lição.

Em seguida, o livro didático sugere que a criança *Desenhe dois colegas que estão sentados perto de você e escreva o nome deles nos retângulos*. A orientação para o professor é que “[...] estimule os alunos a consultarem a lista de nomes dos colegas de classe” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2005, p. 32) (Figura 33).

Figura 33 – Livro *Porta aberta: alfabetização* (PNLD 2007), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Novamente, o exercício da escrituração de palavras torna-se presente na unidade estudada, reforçando o caráter metodológico de ênfase ao domínio de palavras, isolando as unidades menores da língua para analisá-las. Condução diferente, em relação ao livro do PNLD 2007, encontramos na obra do PNLD 2010. É solicitado ao aluno que *Pinte os desenhos e complete com as palavras que rimem com o nome das figuras*. Antes que o aluno inicie a atividade, há outra orientação ao professor para a elaboração da atividade que estabelece:

Professor, antes da atividade, retome com os alunos o conceito de rima e proponha uma brincadeira com os sons de algumas palavras. Por exemplo: eca, meleca, cueca, careca, sapeca/ rata, lata, pata/ oito, biscoito, dezoito/ escola, cola, vitrola, esmola, camisola/ pirulito, palito, mosquito, periquito, cabrito, apito/ chinelo, martelo, marmelo, cogumelo, farelo, amarelo (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2008, p. 54).

Ao trabalhar com a rima, o professor estará trazendo para a sala de aula ideias conceituais e estruturais do gênero poema. Contudo, enfatizamos que proposições como essas negam o caráter discursivo da língua humana, pois não há uma interconexão da linguagem com a vida social (BAKHTIN, 2003). A seguir, ilustramos nosso dizer (Figura 34).

Figura 34 – Livro *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*

◆ **PINTE OS DESENHOS E COMPLETE COM PALAVRAS QUE RIMEM COM O NOME DAS FIGURAS.** Professor, antes da atividade, retome com os alunos o conceito de rima e proponha uma brincadeira com sons de algumas palavras. Por exemplo: eca, meleca, cueca, careca, sapeca / rata, lata, pata / oito, biscoito, dezoito / escola, cola, vitrola, esmola, camisola / pirulito, palito, mosquito, periquito, cabrito, apito / chinelo, martelo, marmelo, cogumelo, farelo, amarelo.

OTO PEGOU A
LATA DE 
E COMEU _____ **OITO** _____

TÁTI PEGOU
A 
E A _____ **PETECA** _____

7 **SETE** **8** **OITO**

 **PETECA**  **BOLA**

54

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para encerrar a unidade, as autoras propõem uma produção textual intitulada *Projeto*. A atividade visa a um estudo voltado para pesquisa de parlendas e poemas com a finalidade de realizar um recital para o público. A proposta tem desdobramento com a organização de um livro com esses textos que será doado à biblioteca. Ao final, apresentam mais uma orientação para a condução do trabalho do professor destacando que (Figura 35):

Embora na Educação Infantil⁶⁵ os alunos ainda estejam construindo a capacidade de expressão oral, a escola não pode reduzir sua participação nas comunicações espontâneas e relatos produzidos pelos alunos. É preciso proporcionar a eles situações mais formais, às quais têm menos acesso. Este é o objetivo deste projeto.

No apêndice do 'Anotações para o professor' você encontrará todos os passos para a execução do projeto, além de algumas parlendas e poemas (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2005, p. 33).


⁶⁵ Ressaltamos aqui um equívoco do livro didático em mencionar a alfabetização (antiga 1ª série) como pertencente ao segmento da educação infantil e não ao ensino fundamental.

Figura 35 – Livro *Porta aberta: alfabetização* (PNLD 2007), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*

Projeto

❶ Você e seus colegas irão pesquisar parlendas e poemas e fazer um recital para o público que escolherem: alunos de outras turmas ou familiares. Também irão montar com esses textos um livro que será doado à biblioteca da escola. Se você tiver em casa algum CD de parlendas, traga-o para a escola, na data marcada pelo seu professor.

Lá em cima do piano
 tem um copo de veneno,
 quem bebeu, morreu!
 O azar foi seu!



Embora na Educação Infantil os alunos ainda estejam construindo a capacidade de expressão oral, a escola não pode reduzir sua participação nas comunicações espontâneas e relatos produzidos pelos alunos. É preciso proporcionar a eles situações mais formais, às quais têm menos acesso. Este é o objetivo deste projeto.
 No apêndice do "Anotações para o professor" você encontrará todos os passos para a execução do projeto, além de algumas parlendas e poemas.

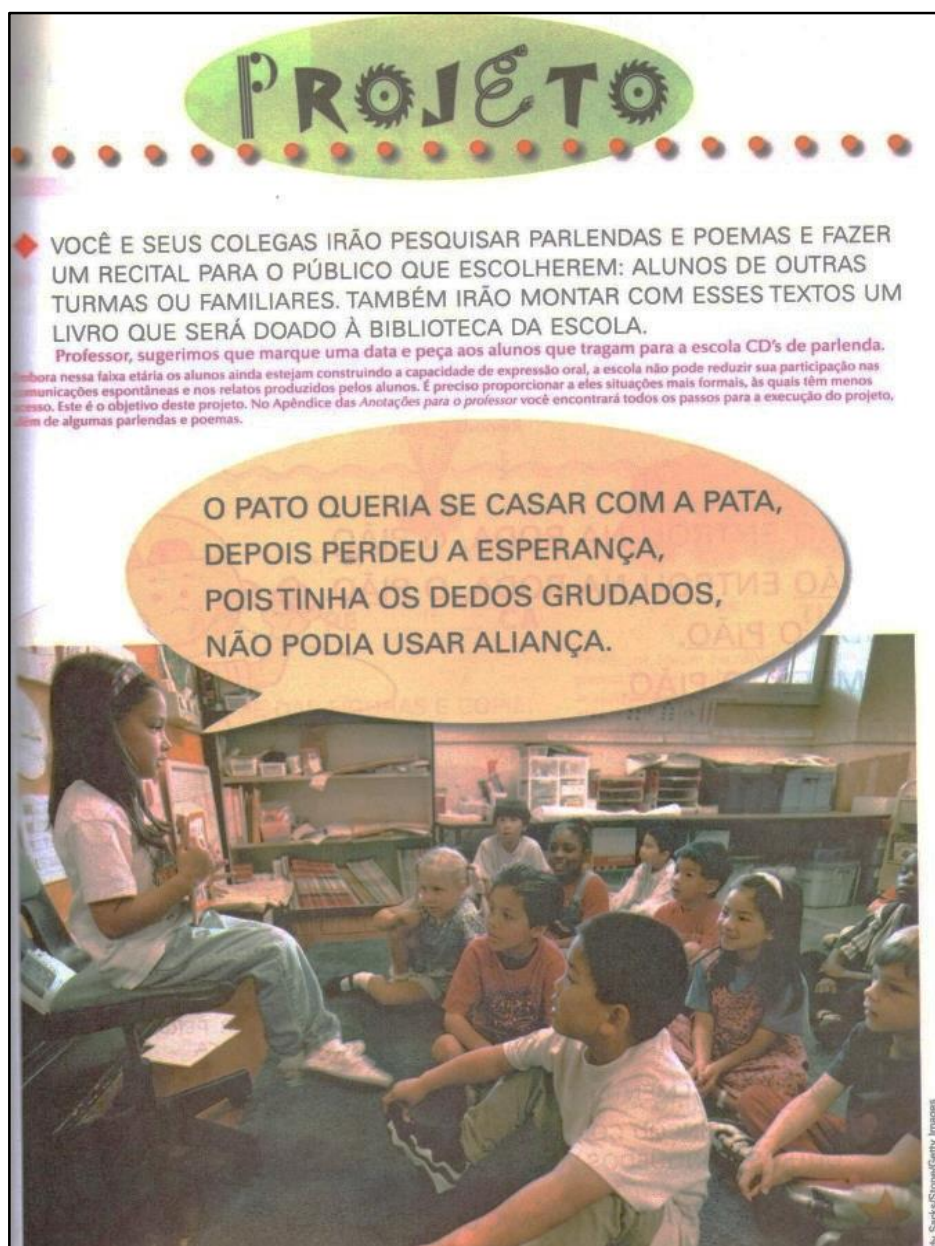
Fonte: Acervo da pesquisadora.

No PNLD 2010, a imagem é a mesma. Contudo, ao analisar a orientação para o professor, percebemos inicialmente pequenas alterações. Em seguida, mantém o texto indicador do PNLD 2007. A orientação é assim tecida (Figura 36):

Professor, sugerimos que marque uma data e peça aos alunos que tragam para a escola CD's de parlenda. Embora nessa faixa etária os alunos ainda estejam construindo a capacidade de expressão oral, a escola não pode reduzir sua participação nas comunicações espontâneas e relatos produzidos pelos alunos. É preciso proporcionar a eles situações mais formais, às quais têm menos acesso. Este é o objetivo deste projeto.

No apêndice do 'Anotações para o professor' você encontrará todos os passos para a execução do projeto, além de algumas parlendas e poemas (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2008, p. 55).

Figura 36 – Livro *Porta aberta: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato do texto *Quem cochicha... (tatu)*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os avaliadores do programa enfatizam que o livro *Porta aberta* – PNLD 2010 é caracterizado por meio do predomínio de “[...] situações em que o professor é o escriba da turma, reservando-se os textos curtos para a produção autônoma dos alunos [...]” (BRASIL, 2009, p. 120). Proposta que mantém consonância com o PNLD 2007. Desse modo, os encaminhamentos de produção textual ignoram a linguagem como fundamental no desenvolvimento intelectual de todo ser humano,

desconsiderando, assim, o lugar privilegiado da interlocução como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos (GERALDI, 2010). Por sua vez, os avaliadores do PNLD 2010 endossam que

Muitas das orientações relativas à produção de textos só estão disponíveis no Manual do Professor. Assim, é necessário acompanhar as situações de escrita com mais cuidado, para que os alunos elaborem textos progressivamente mais extensos, com maior autonomia e com finalidades que ultrapassem os limites da sala de aula (BRASIL, 2009, p. 123).

Já no PNLD 2007, consideram que,

Ao trabalhar com a produção de textos orais e escritos, alguns encaminhamentos serão importantes: ampliar o estudo das semelhanças e diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua; observar as hipóteses infantis e seu aproveitamento nas atividades propostas; e estimular a produção autônoma de textos, ultrapassando a escrita de palavras e sentenças (BRASIL, 2006, p. 273).

Os avaliadores consideram, assim, que o livro *Porta aberta* dos PNLDs 2007 e 2010 não proporciona situações de produção de textos com autonomia e função social. Apontam para o fato de ser necessário ao professor ampliar o trabalho com produções textuais que ultrapassem a escrituração de palavras e sentenças, que é a prioridade da proposta pedagógica das obras em estudo, ou seja, a proposta de ensino apresentada volta-se para a exclusividade da codificação e decodificação da língua escrita.

Como foi sugerido pelos avaliadores do PNLD 2007, já que muitas orientações sobre produção de textos se encontravam no *Manual do professor*, pesquisamos esse manual a fim de compreender a concepção das autoras acerca desse eixo. Para Carpaneda e Bragança (2005, 2008), as atividades de produção de textos têm por objetivo levar os alunos a avançarem na construção do papel de escritor, aproximando-os dos procedimentos inerentes à sua função e, conseqüentemente, dos conhecimentos da língua escrita. Afirmam que

[...] Escritor é aquele que sabe *o que* escrever (o conteúdo que quer comunicar), *como* escrever (gênero textual adequado), *para quem* escrever (leitor a quem se destina o texto) e *para que* escrever (a finalidade da comunicação). Para ajudar nossos alunos a se tornarem escritores, precisamos estar atentos às condições de produção que propomos. É importante que a produção tenha relação com situações de uso real da escrita e que seja contextualizada, ou seja, que faça sentido para a classe.

Oferecemos sugestões de trabalho que contemplam uma variedade de gêneros textuais, adequados à faixa etária em questão. As propostas de produção escrita apresentadas articulam-se com os temas abordados nas diversas lições – incluindo temas transversais – e com os gêneros textuais enfocados nas atividades de leitura (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2005, p. 11).

As enunciações das autoras acerca da sua compreensão sobre a produção textual se assemelham com as propostas apresentadas e defendidas por Geraldi (2003) no que diz respeito às condições de produção, ao sinalizar que, por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto, devemos ficar atentos ao dizer, à razão para o dizer, ao destinatário do dizer, à constituição do sujeito ao dizer e à escolha do melhor gênero que expressa esse dizer.

Observamos ainda a preocupação da escrita como veículo social de comunicação e se estava contextualizada ao tema em discurso em seu espaço social, fazendo sentido para a classe. Para tanto, afirmam que dispõem de uma variedade de gêneros textuais adequados à faixa etária para a qual a obra se destina. Por fim, acenam para o fato de que as propostas de produção textual existentes nos documentos estão articuladas às lições em estudo, aos temas transversais propostos no PCNs e aos gêneros textuais indicados para leitura.

Reportamos nosso olhar ao *Manual do professor* – PNLD 2010 e constatamos que a concepção de produção de textos se evidencia de forma semelhante nesse programa. Obtivemos poucas distinções acerca do assunto. Apenas acrescentam que,

Para favorecer essa construção [produção de textos], inicialmente, os alunos irão trabalhar contando com o auxílio dos colegas e a mediação do professor. Momento rico para que cada um possa colaborar com o que aprendeu ou aprender com o que o outro já sabe. As propostas de escrita com apoio de textos conhecidos visam minimizar a insegurança inicial tão comum entre aqueles que não dominam a escrita convencional (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2008, p. 9).

Além das semelhanças presentes nos programas quanto à concepção teórica que envolve a produção de textos, constatamos ainda a preocupação das autoras em iniciar a produção textual contando com o auxílio de colegas e intervenção do professor – contexto este que facilitará a troca em sala de aula. Justificam o fato de que as

propostas escritas com base em textos conhecidos visam a minimizar a insegurança das crianças que não dominam a escrita convencional.

Mais uma vez, conduzimos nosso olhar para o *Manual do professor* do PNLD 2007, nas orientações do projeto, para que pudéssemos compreender a proposta de produção textual. Identificamos que se trata de um *recital de parlendas e poesias*. Consiste em colocar as crianças em situações formais de uso da língua, uma vez que irão se apresentar para a um determinado público recitando textos da tradição oral. O documento apresenta proposta de organização e preparação do recital passo a passo.

Em seguida, traz o item *Pesquisa e Seleção dos textos* orientando o professor a dialogar com os alunos sobre o projeto, definir o público para o qual irão declamar as parlendas e poemas, orientar na pesquisa e leitura das parlendas e poemas, selecionar parlendas e poemas para serem preferidos pela turma, propor fazer a cópia dos textos selecionados, ilustrar as parlendas e poemas e escriturar o convite. Fornece ainda esclarecimentos sobre apresentação do recital, por meio dos ensaios e sugestões para apresentação. Conclui as orientações com a *organização do livro de poemas e parlendas* e proposições das parlendas e poemas.

Por fim, ao analisar as unidades escolhidas para compor este texto, questionamos a proposta pedagógica dessas obras fundada em *antigas* práticas de alfabetização, em método cujo foco é o ensino aprendizagem de letras, sílabas, palavras e frases. A respeito da necessidade do texto, em diferentes contextos de uso social, Bakhtin (2003, p. 309) salienta que, “[...] Se por trás do texto não há linguagem, este já não é um texto mas um fenômeno das ciências naturais [...]” é, portanto, uma coisa.

A indicação da obra para uso nas salas de aula pelos avaliadores do MEC demonstra mudança? Se, na década de 1990, com a ampla divulgação do construtivismo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, houve uma renúncia aos métodos de ensino, em tempos de letramento, esses métodos são revigorados por meio da sua conciliação com as propostas denominadas, agora, socioconstrutivistas.

5.3.2 Proposta pedagógica do livro didático menos distribuído pelo Ministério da Educação: *Língua e linguagem*

Neste tópico, analisamos o livro didático menos distribuído pelo Ministério da Educação – *Língua e linguagem* (PNLDs 2007 e 2010). Percorreremos um caminho semelhante ao trilhado na análise do livro mais distribuído pelo Ministério da Educação, possibilitando uma arquitetura que dê visibilidade ao leitor da proposta pedagógica da obra didática. Reforçamos a importância das avaliações contidas nos *Guias* para cotejar nossas análises e também do *Manual do professor*.

Constatamos que o livro *Língua e linguagem* do PNLD 2007 integra o Bloco 2, ou seja, “[...] Livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento [...]” (BRASIL, 2006, p. 24). Em 2010, não houve classificação dessa maneira. Mas, como não houve alteração expressiva na organização do livro, como ficou demonstrado na análise dos sumários, acreditamos que o livro mantém a mesma característica.

Segundo escrito no *Manual do professor*, a concepção que alicerça as obras *Língua e linguagem* dos PNLDs 2007 e 2010 é interacionista,

[...] uma vez que considera a língua como forma de ação e interação entre os indivíduos na sociedade, tendo em vista uma qualidade de vida melhor. Além disso, consideram-se as observações de Vigotsky sobre o fato de a linguagem ser um dos instrumentos pelos quais o homem organiza e desenvolve os processos de pensamento e da experiência social que é veiculada pela linguagem.

É importante salientar que este material busca princípios e conceitos fundamentais na teoria construtivista; no entanto, não se detém em aspectos acessórios nem a considera como único embasamento da obra (GARCIA, 2004, p. 2; 2008, p. 5).

A autora explicita, assim, que a concepção que orienta as obras está assentada na ideia de língua como forma de ação e interação entre os humanos na sociedade. Além disso, a concepção fundamenta-se em observações de Vigotsky sobre a linguagem como instrumento que organiza e desenvolve o pensamento e processos sociais. Ela também está ancorada no construtivismo, mas não somente nele, haja vista as bases vigotskianas e de língua como interação. Segundo os avaliadores do PNLD 2007:

A *proposta pedagógica* do livro, fundamentada na concepção sociointeracionista de linguagem, organiza-se em torno de atividades que

exploram os conhecimentos prévios dos alunos sobre a escrita e promovem, por meio do contato sistemático com textos de diferentes gêneros, a criação de situações reais de uso da escrita (BRASIL, 2006, p. 180, grifos do autor).

É difícil concluirmos sobre o que é entendido como concepção *sociointeracionista* de linguagem. Podemos inferir, considerando o que escreveu Magda Soares (2004), que se trata, na área da alfabetização, de um paradigma cognitivista que, no Brasil, se difundiu sob a discutível denominação de construtivismo (posteriormente socioconstrutivismo). Para Soares (2004), o paradigma socioconstrutivista chegou entre nós pela via da alfabetização, por meio das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita realizados, inicialmente, por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Sabemos o quanto os estudos da psicogênese da língua escrita proporcionaram mudanças para a área da alfabetização, uma vez que essa perspectiva alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita que deixa de ser representada por meio de um código (concepção presente nos métodos de alfabetização), para um sistema de representação do código, “[...] interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material ‘para ler’, não com material artificialmente produzido para ‘aprender a ler’ [...]” (SOARES, 2004, p. 11).

Contudo, vemos que a autora também não opta pela expressão sociointeracionismo. Voltamos ao *Guia do PNLD 2007* e ao *Manual do professor*, na tentativa de compreender o que denominam concepção sociointeracionista. Vimos que a ênfase está compreendida na interação, enfatizando que a aprendizagem se constitui por meio de situações reais de uso da escrita. Por sua vez, consideram a língua como forma de ação e interação entre indivíduos na sociedade. No *Guia do PNLD 2010*, no entanto, a menção ao sociointeracionismo desaparece no que diz respeito à proposta pedagógica da obra. Os avaliadores apenas acenam para o fato de que

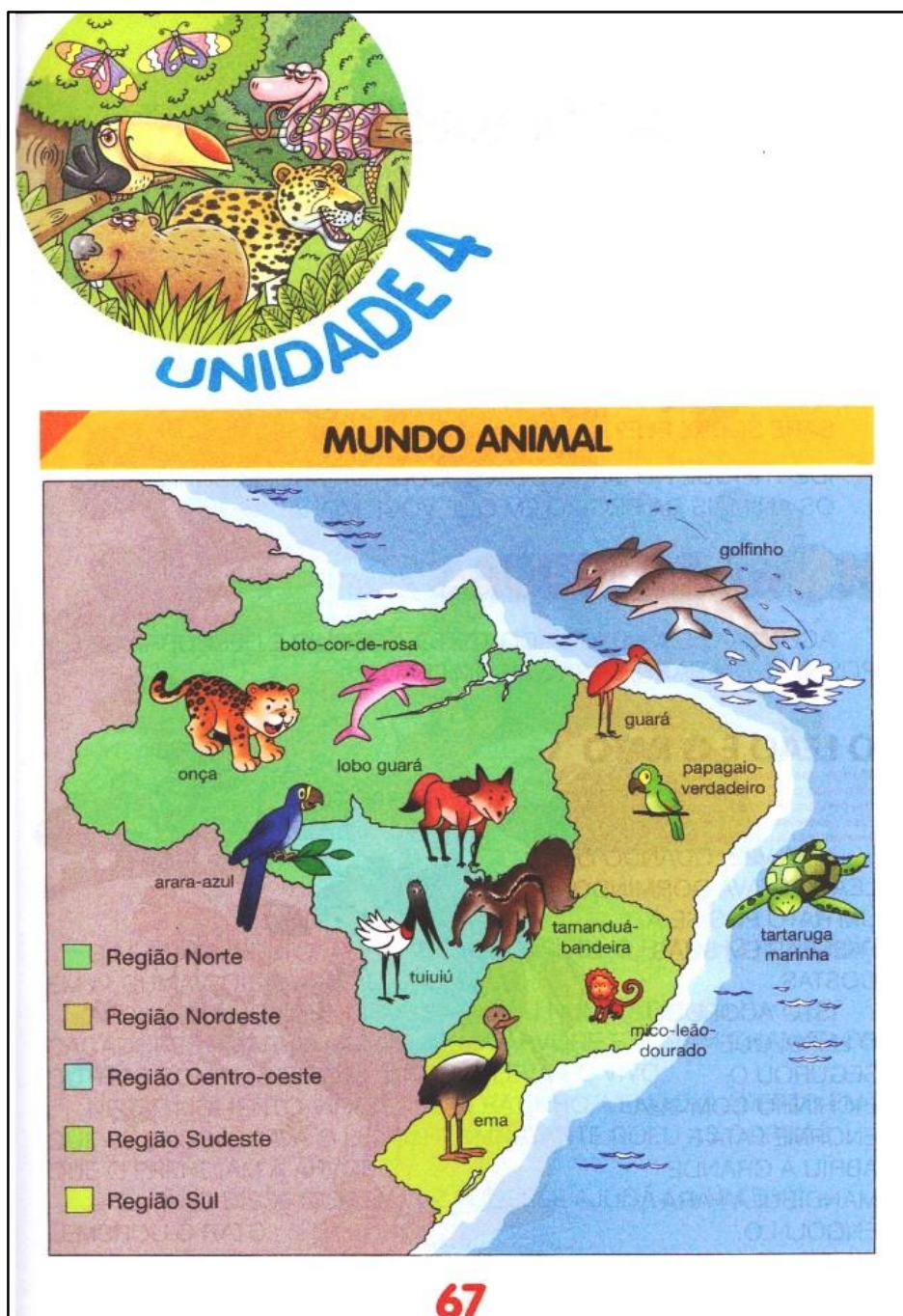
A coleção apresenta, nos dois volumes, semelhanças nos focos de suas unidades temáticas – sempre pertinentes ao universo infantil – e na estruturação de seções e atividades. As propostas são variadas do ponto de vista dos procedimentos de ensino e aprendizagem, com abordagem de aspectos lúdicos e sugestões de possibilidades de organização dos alunos para maior participação e interação em sala de aula (BRASIL, 2009, p. 92).

Como descrito, apesar de os avaliadores não apontarem para uma proposta pedagógica específica, tudo indica, pela ausência de modificações entre as obras nos programas em estudo, que esta se mantém.

Explicitadas as enunciações que abrangem a proposta pedagógica das obras didáticas dos programas por parte dos avaliadores e da autora, passaremos a estudar uma unidade contemplada nos livros dos PNLDs 2007 e 2010, com o objetivo de compreender como a proposta pedagógica é concretizada. Ao fazer escolha da unidade para estudo, constatamos que os livros didáticos, apesar de serem de programas distintos, possuem estrutura organizacional, quantitativo de unidades propostas para estudo, identificação numérica em suas páginas, quantitativo de páginas na unidade, textos para leitura e produção de textos muito semelhantes.

Analisamos as unidades dos programas denominados *Mundo animal*. Na página inicial dessa unidade, abaixo do registro do tema, há o mapa do Brasil com animais em risco de extinção nas regiões do País. Banhando o Brasil, aparece na imagem o Oceano Atlântico com animais marinhos que o habitam. Esses também em risco de extinção. A seguir, a imagem de nossa descrição (Figura 37):

Figura 37 – Livro *Língua e linguagem: alfabetização* (PNLD 2007), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

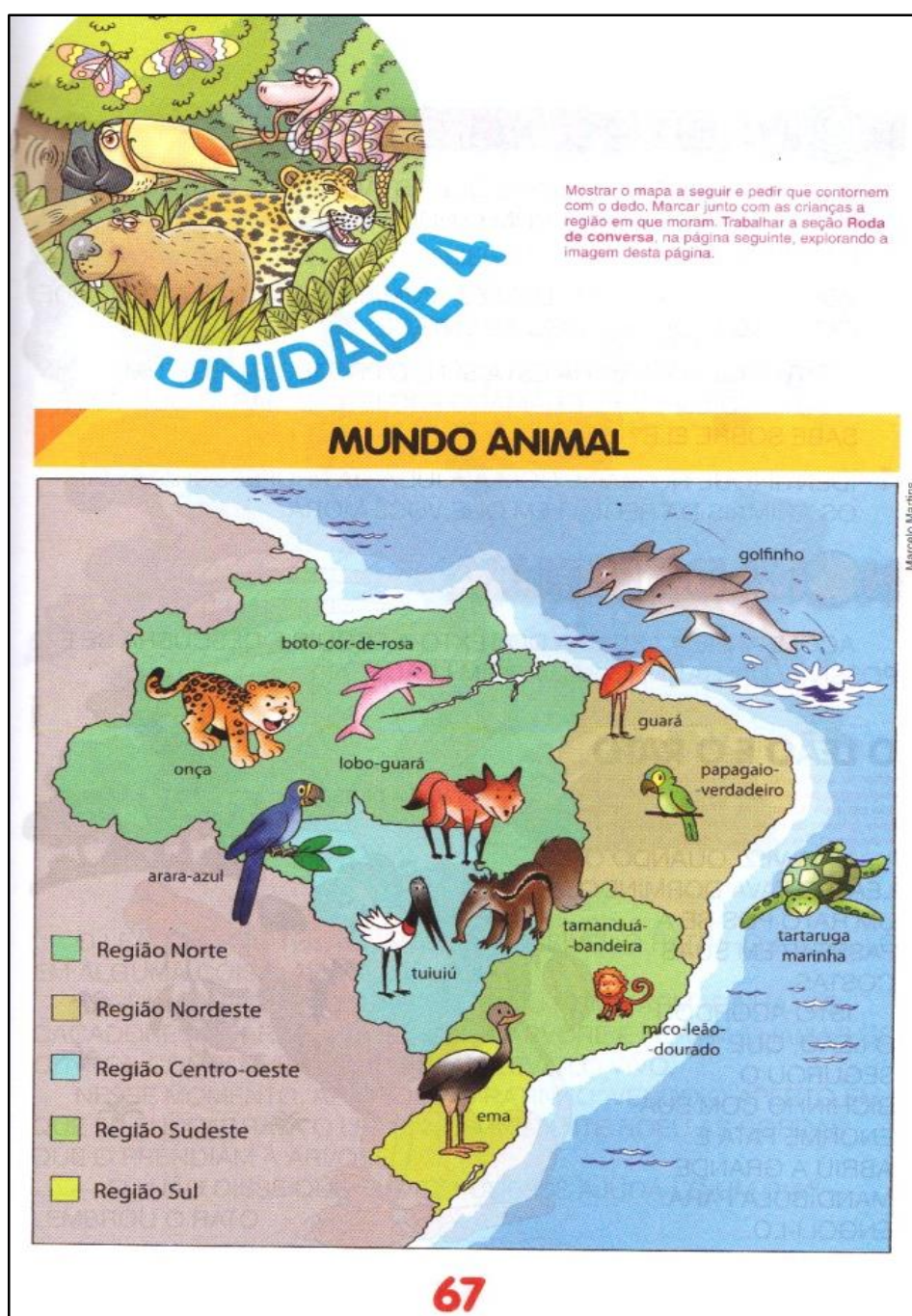


Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao comparar com o livro didático do PNLD 2010, observamos que, apesar de tratar da mesma imagem e proposta de estudo, a autora apresenta ao professor orientação para *mostrar o mapa para as crianças, indicando que o contornem com o dedo e*

marquem a região em que moram. Orienta ainda o professor para trabalhar a seção *Roda de conversa*, com questionamentos que estão contemplados na página seguinte, explorando a primeira imagem (GARCIA, 2008). Apresentamos a página do livro didático do PNLD 2010 com a orientação ao professor (Figura 38)


Figura 38 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na seção *Roda de conversa*, são propostos questionamentos sobre os animais que aparecem no mapa. Eles são idênticos nas duas obras. Vejamos (Figura 39):

Figura 39 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2007), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

R  **DA DE CONVERSA**

- 1** VOCÊ CONHECE OS ANIMAIS QUE ESTÃO REPRESENTADOS NO MAPA? FAÇA UMA LISTA COM O NOME DELES JUNTO COM A PROFESSORA.
- 2** VOCÊ SABE SE ALGUNS DESSES ANIMAIS ESTÃO AMEAÇADOS DE EXTINÇÃO? POR QUE ISSO ACONTECE?
- 3** A TARTARUGA MARINHA ESTÁ SENDO PROTEGIDA POR UM TRABALHO ESPECIAL CHAMADO PROJETO TAMAR. O QUE VOCÊ SABE SOBRE ELE? Incentivar e orientar a pesquisa sobre o Projeto Tamar.
- 4** IDENTIFIQUE NO MAPA, COM A AJUDA DA PROFESSORA, QUAIS OS ANIMAIS DA REGIÃO EM QUE VOCÊ MORA.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Foram elaborados quatro questionamentos que visam a identificar o conhecimento que a criança demonstra ter sobre o assunto. Inicia indagando se conhece os animais que estão no mapa. Em seguida, solicita o registro do nome desses animais com a ajuda da professora. Segue questionando a criança se tem conhecimento acerca de animais que estão em extinção e o que a provoca. O terceiro questionamento diz respeito à tartaruga-marinha e ao Projeto Tamar⁶⁶ – busca dialogar com a criança para

⁶⁶ O Projeto Tamar-ICMBio foi criado em 1980, pelo antigo Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal-IBDF, que mais tarde se transformou no Ibama-Instituto Brasileiro de Meio Ambiente. Hoje, é reconhecido internacionalmente como uma das mais bem-sucedidas experiências de conservação marinha e serve de modelo para outros países, sobretudo porque envolve as comunidades costeiras diretamente no seu trabalho socioambiental. Pesquisa, conservação e manejo das cinco espécies de tartarugas-marinhas que ocorrem no Brasil, todas ameaçadas de extinção, é a principal missão do Tamar, que protege cerca de 1.100km de praias, em 25 localidades em áreas de alimentação, desova, crescimento e descanso desses animais, no litoral e ilhas oceânicas, em nove Estados brasileiros. O nome Tamar foi criado a partir da combinação das sílabas iniciais das palavras *tartaruga-marinha*, abreviação que se tornou necessária, na prática, por conta do espaço restrito para as inscrições nas pequenas placas de metal utilizadas na identificação das tartarugas marcadas para diversos estudos. Desde então, a expressão *Tamar* passou a designar o Programa Nacional de Conservação de Tartarugas-Marinhas, executado em cooperação entre o Centro Brasileiro de Proteção e Pesquisa das Tartarugas- Marinhas/Centro Tamar, vinculado à Diretoria de Biodiversidade do Instituto Chico Mendes da Biodiversidade (ICMBio), órgão do Ministério do Meio Ambiente, e a Fundação Pró-Tamar, instituição não governamental, sem fins lucrativos, fundada em 1988 e considerada de Utilidade Pública Federal desde 1996. A Fundação Pró-Tamar foi criada para executar o trabalho de conservação das tartarugas-marinhas, como responsável pelas atividades do Projeto Tamar nas áreas administrativa, técnica e científica, pela captação de recursos com a iniciativa privada e agências financiadora; e pela

que esta exponha o que sabe sobre esse projeto. Ao lado desse questionamento, a autora sugere ao professor *incentivar e orientar a pesquisa sobre o Projeto Tamar* (GARCIA, 2006, p. 68). A *Roda de conversa* é encerrada com a solicitação de identificação no mapa, com a ajuda da professora, dos animais da região onde a criança mora.

Desse modo, o trabalho é iniciado com uma roda de conversa. Acerca da importância da *Roda de conversa*, Costa (2007, p. 100), aponta que “[...] ela pode vir a ser um espaço privilegiado para a realização do trabalho pedagógico com a linguagem oral [...]”. Com base no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Rcnei), Costa (2007) considera que

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias. Por meio desse exercício cotidiano, as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas idéias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlenda, textos de brincadeiras infantis (apud BRASIL, 1998, p. 138).

Ao apontar a *Roda de conversa* como momento privilegiado de diálogo utilizado em sala de aula que possibilita o intercâmbio de ideias, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil acrescenta que ela não será compreendida apenas como recurso pedagógico, mas como momento de troca entre crianças e professora, com a finalidade de ampliar conhecimentos. A palavra ampliar utilizada no documento demonstra que a criança terá a possibilidade nesse espaço de conversar, alongar suas capacidades comunicativas, falar e ouvir professor e colegas.

gestão do programa de autossustentação. Essa união do governamental com o não governamental revela a natureza institucional híbrida do projeto. O Tamar conta com patrocínio nacional da Petrobras, por meio do Programa Petrobras Socioambiental, apoios e patrocínios regionais de Governos Estaduais e prefeituras, empresas e instituições nacionais e internacionais, além de organizações não governamentais. Mas é fundamental, sobretudo, o papel das comunidades litorâneas onde está presente e da sociedade civil em geral, que participa e colabora com o projeto, individual e coletivamente (Disponível em: <http://www.tamar.org.br/interna.php?cod=63>. Acesso em: 10 nov. 2014).

De acordo com Garcia (2006, p. 5; 2008, p. 9), no *Manual do professor*, nas obras, a seção *Roda de conversa* é realizada

[...] em torno de reprodução de obras de arte, capas de livros, pequenos poemas, anedotas, fotos, etc., seguidos de questões que têm como objetivos situar o tema da unidade, ativar o conhecimento prévio sobre o assunto, favorecer a expressão oral e a interação entre os alunos. O tema das unidades é desenvolvido por meio de textos e de atividades.

Conforme observamos, a seção *Roda de conversa*, na unidade em análise, tem por finalidade introduzir o tema em estudo, ativando o conhecimento prévio sobre o assunto, possibilitando que as crianças falem sobre o que sabem. Os avaliadores, no *Guia do PNLD 2007*, expõem que a linguagem oral é

[...] favorecida em situações diversificadas, principalmente nas seções *Roda de conversa*, *Conversando sobre o texto* e *Produção de texto oral*, nas quais são propostas conversas informais e debates, assim como produção de textos orais em turnos longos, como contagem e recontagem de histórias; narrativas e dramatização. Há situações que ampliam o vocabulário da criança e exploram os sentidos de diferentes palavras e expressões presentes em textos de diversos gêneros. Porém, não é objeto de trabalho sistemático, ao longo do livro, a relação entre as modalidades oral e escrita da língua, no que diz respeito às semelhanças e diferenças entre elas (BRASIL, 2006, p. 182, grifos do autor).

Assim, de modo geral, os avaliadores assinalam que o desenvolvimento da linguagem oral é favorecido com as atividades propostas na obra. Entretanto, apontam a ausência do trabalho sistemático, ao longo da livro, com as relações de semelhanças e diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Por sua vez, no *Guia do PNLD 2010*, a avaliação nos pareceu mais rigorosa. Consideram que a linguagem oral⁶⁷ é trabalhada por meio de

[...] atividades regulares de elaboração de textos orais, em torno de poucos gêneros, destinados à circulação no contexto de sala de aula. Observa-se o exercício de narrar histórias em repetidas situações, apoiadas nas vivências dos alunos e contextualizadas pela unidade temática dos textos trabalhados. Essas propostas demandam reflexão aos alunos, estimulados a comparar suas produções orais pelas semelhanças e diferenças no 'jeito de contar' de cada um.

A modalidade oral é explorada em várias seções: *Roda de conversa* (mais peculiar ao primeiro ano), *Conversando sobre o texto*; *Desafios*; *Jogos e brincadeiras* (presentes nos dois volumes) (BRASIL, 2009, p. 95, grifos do autor).

⁶⁷ Reiteramos que, em alguns contextos deste estudo, algumas informações presentes nos *Guias PNLDs 2007 e 2010* são reforçadas dado o caráter do estudo ser constituído por meio de documentos.

Assim, a linguagem oral é trabalhada regularmente em atividades de elaboração de textos orais, mas envolvendo poucos gêneros e de *circulação restrita na sala de aula*. Os avaliadores mencionam as *repetidas situações* de narrar histórias apoiadas em um texto trabalhado. Apontam ainda, no *Guia PNLD 2007*, que a modalidade oral é explorada em diferentes seções, por meio de conversas informais, debates, produções orais, contagem e recontagem de histórias, narrativas e dramatizações. Apresentam preocupação em oferecer diversidade textual que explorem os sentidos de diferentes palavras e expressões presentes que possibilitam ampliação de vocabulário. Contudo, os avaliadores não mencionam a ausência de um trabalho sistemático, no decorrer da obra, isto é, de trabalho sistemático com as relações de semelhanças e diferenças entre linguagem oral e escrita.

Sobre a importância e necessidade de trabalho sistemático com linguagem oral, ao descrever sobre as abordagens metodológicas adotadas nas propostas de alfabetização, os avaliadores do *Guia do PNLD 2007* destacam que “[...] o tratamento da linguagem oral também compõe o desenvolvimento do letramento. No entanto, como vimos, nas obras analisadas [do Bloco 2], dispensa-se um tratamento semelhante e insuficiente a esse componente de ensino [...]” (BRASIL, 2006, p. 24).

Afirmado o parecer dos *Guias* em estudo, constatamos que, na seção *Roda de conversa* em análise, as perguntas são formuladas de modo a permitir uma única resposta, como é o caso da primeira e da quarta. Além disso, há preocupação, mesmo na *Roda de conversa*, em escrever nomes, o que significa que a linguagem escrita é priorizada nas obras em detrimento da linguagem oral.

Após a exploração do mapa e dos animais em extinção nas diversas regiões nacionais, na seção *Hora da leitura*, é proposta a escuta da leitura do gênero textual fábula. A fábula é apresentada com o enunciado: *Acompanhe a leitura do texto a seguir e descubra se é possível um ratinho salvar um leão*. Antes da escuta da leitura da fábula, a autora orienta o professor a “[...] Informar aos alunos que a fábula é um tipo de texto cujas personagens são geralmente animais que pensam, falam e agem como se fossem seres humanos. Esse gênero de texto sempre termina com um ensinamento: a moral da história” (GARCIA, 2006, 2008, p. 68). Eis a fábula (Figuras 41 e 41):

Figura 40 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

HORA DA LEITURA

ACOMPANHE A LEITURA DO TEXTO A SEGUIR E DESCUBRA SE É POSSÍVEL UM RATINHO SALVAR UM LEÃO.

O LEÃO E O RATO

Informar aos alunos que a fábula é um tipo de texto cujas personagens são geralmente animais que pensam, falam e agem como se fossem seres humanos. Esse gênero de texto sempre termina com um ensinamento: a moral da história.

FÁBULA DE ESOPHO

UMA VEZ, QUANDO O LEÃO ESTAVA DORMINDO, UM RATO PÔS-SE A PASSEAR EM SUAS COSTAS.

ISTO ACORDOU O LEÃO, QUE SEGUROU O BICHINHO COM SUA ENORME PATA E ABRIU A GRANDE MANDÍBULA PARA ENGOLÍ-LO.



68

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 41 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Apesar de o texto provocar uma certa ruptura com a discussão sobre o assunto animais em extinção, que inicia a unidade, ele está relacionado com o tema geral da unidade *Mundo animal*, que pretende, segundo os avaliadores do MEC, explorar questões ambientais e sociais. Conforme também indicado pelos avaliadores, os textos contidos na obra “[...] em sua maioria devem ser lidos pelo professor e cabe ao aluno acompanhar e/ou escutar. A leitura em voz alta é contemplada, principalmente

em atividades que solicitam que o aluno leia o texto com a ajuda do professor [...]” (BRASIL, 2006, p. 181).

Ainda sobre a leitura, Garcia (2006, p. 6; 2008, p. 10) esclarece que, “[...] A partir do momento em que aluno estiver familiarizado com a leitura, poderá ler com um colega, com o professor ou individualmente [...]”. Percebemos também que há na unidade em análise textos variados em extensão e complexidade linguística. Presença de rimas e aliterações não foram critérios utilizados na seleção dos textos que compõem a obra. Pelo contrário, textos diversos foram selecionados, tais como: poema, história, música, história em quadrinhos, reportagem, receita, fábula, lenda e notícia etc.

Observamos, como mencionado, busca de motivação para a leitura no enunciado que introduz a fábula e preocupação com as características do gênero fábula. Entretanto, não há menção de quem é Esopo,⁶⁸ em que tempo e espaço foi produzida a fábula. A autoria é um aspecto importante e também a origem das fábulas na cultura oral. Após propor a escuta da leitura da fábula, apresenta as seções *Escrevendo sobre o texto* e *Conversando sobre o texto*, que são exploradas com a finalidade de proporcionar a compreensão do texto. Abaixo da seção *Escrevendo sobre o texto*, há orientação ao professor para que, “Após a leitura do texto, reúna os alunos em duplas para que respondam às questões” (GARCIA, 2006, 2008, p. 70) que estão escritas nas imagens das páginas que se seguem (Figura 42):


⁶⁸ Esopo foi um escritor da Grécia Antiga a quem são atribuídas várias fábulas populares. É considerada dele a paternidade da fábula como gênero literário (Disponível em: <http://www.contandohistoria.com/esopo.htm>. Acesso em: 22 jan. 2015).

Figura 42 – Livro *Língua e linguagem*: letramento e alfabetização linguística (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

ESCREVENDO SOBRE O TEXTO

Após a leitura do texto, reúna os alunos em duplas para que respondam às questões.

1 O QUE FAZIA O RATINHO ENQUANTO O LEÃO DORMIA?




2 PARA VOCÊ, O LEÃO IA COMER O RATO PORQUE ESTAVA COM FOME OU PORQUE SE SENTIU MOLESTADO POR ELE?

3 O QUE O RATINHO DEMONSTROU AO GRITAR:

“— PERDÃO, REI DOS ANIMAIS.”

VAIDADE HUMILDADE BRAVURA



4 A PROFESSORA VAI RELER UM TRECHO DA FÁBULA PARA VOCÊ COLORIR A PARTE QUE MOSTRA O QUE O RATINHO FEZ PARA SALVAR O LEÃO.

“NESSE MOMENTO, APARECEU O RATINHO. VENDO O APERTO EM QUE SE ENCONTRAVA O LEÃO, NUM INSTANTE ROEU AS CORDAS QUE O PRENDIAM À ÁRVORE”.

5 VOCÊ ACHA POSSÍVEL UM LEÃO DESISTIR DE COMER UM RATO QUE FICA CARA A CARA COM ELE? POR QUÊ?

70

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segundo os avaliadores do MEC, no *Guia* do PNLD 2007, no que diz respeito às estratégias de compreensão dos textos, o livro apresenta atividades que visam à localização de informações, ativação de conhecimentos prévios sobre o gênero que

será lido ou sobre o tema do texto, além do incentivo à construção e à confirmação de hipóteses sobre o conteúdo dos textos. Também há atividades que lidam com as capacidades de apreensão do conteúdo global dos textos e de realização de inferências. De acordo com Garcia (2006, p. 6; 2008, p. 10), a seção *escrevendo sobre o texto* tem como objetivo

[...] o desenvolvimento da habilidade de leitura, de compreender o que se lê e ainda, de forma inicial, sinalizar para os alunos as especificidades de cada gênero.

As atividades propostas devem ser feitas de forma alternada: os alunos levantam hipóteses coletivamente e o professor as registra na lousa, fazendo as interferências necessárias. No caso da compreensão do texto, os alunos devem fazê-la individualmente e socializá-la em um segundo momento.

Na seção *Escrevendo sobre o texto*, a autora explora diferentes estratégias de compreensão/leitura do texto. A primeira e quarta pergunta, por exemplo, envolve a localização de informação. Já na segunda e quinta pergunta, evidencia-se a ativação dos conhecimentos prévios sobre a temática em estudo e capacidades de apreensão do sentido global do texto, bem como a capacidade de fazer inferências. A terceira pergunta visa à construção e confirmação de hipóteses sobre o conteúdo dos textos.

A atividade seis da mesma seção explora aspectos linguísticos, solicitando aos alunos que escrevam, a partir de um banco de palavras, aquelas que servirão de base para consulta e registro. Vejamos a atividade (Figura 43):

Figura 43 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

6 COMPLETE A FÁBULA *O LEÃO E O RATO* COM AS PALAVRAS DO QUADRO. ATENÇÃO: ALGUMAS PALAVRAS SERÃO USADAS MAIS DE UMA VEZ.

RATO — COMPANHEIROS — CORDAS — DIA — FAVOR
MEDO — ZANGADO — CAÇADORES — COSTAS — PATA
BOCA — ÁRVORE — ARMADILHA

UM DIA, UM LEÃO ACORDOU COM UM _____ PASSEANDO EM SUAS _____.

O LEÃO FICOU MUITO _____ E SEGUROU O POBREZINHO COM SUA ENORME _____, ABRINDO A GRANDE _____ PARA ENGOLI-LO.

O _____ FICOU COM MUITO _____ E PEDIU AO LEÃO QUE O SOLTASSE, DIZENDO: — QUEM SABE UM _____ NÃO CONSEGUIREI PAGAR-LHE ESTE _____?

O REI DOS ANIMAIS RIU MUITO, ACHANDO IMPOSSÍVEL UM _____ AJUDÁ-LO. MAS, SOLTOU-O.

O TEMPO PASSOU E O LEÃO CAIU NUMA _____ OS _____ AMARRARAM-NO NUMA _____ E FORAM CHAMAR OS OUTROS _____. QUERIAM LEVÁ-LO VIVO.

NESSE MOMENTO APARECEU O RATINHO. VENDO O APERTO EM QUE SE ENCONTRAVA O LEÃO, RAPIDAMENTE ROEU AS _____ QUE O PRENDIAM À _____.

“— EU NÃO DISSE QUE TALVEZ PUDESSE AJUDÁ-LO UM _____ ?” — LEMBROU O _____

Comentar com os alunos que existem diferentes formas de contar uma mesma história. Esta é uma das muitas versões da fábula do leão e do rato. Convide-os a pesquisar e ler outras versões.

71

Fonte: Acervo da pesquisadora.

De acordo com Naspolini (1996, p. 64), os exercícios que envolvem os textos lacunados propiciam o desenvolvimento da leitura. São atividades que, segundo a autora, “[...] requerem concentração, antecipação e inferência por parte do leitor”.

Acreditamos que, ao propor a atividade, Garcia (2006, 2008) enfatiza o fato de que as crianças estarão, dessa forma, em situações que envolvem as estratégias de leitura por meio da concentração, antecipação e inferência.

Por sua vez, a autora do livro didático ainda propõe que o professor converse com as crianças sobre as muitas formas de contar uma mesma história. Explicita que a forma por ela adotada é uma das muitas possibilidades. Ao final, sugere que o professor convide as crianças a pesquisar e ler outras versões do texto, possibilitando, assim, à criança condições de explorar as muitas variações de escrituração de um gênero textual.

Ao prosseguir a unidade, apresenta a seção *Conversando sobre o texto*, que visa, na perspectiva da autora, a apresentar (Figura 44)

[...] questões que estimulam a troca de experiências, favorecendo a interação entre os participantes da sala de aula, assim como a reflexão compartilhada sobre os sentidos atribuídos aos textos e, ainda, alguns aspectos da estrutura de cada texto.

Durante o trabalho oral, deve-se dar tempo às crianças para elaborar suas respostas, refletindo sobre as questões. Todos precisam discutir as possibilidades de respostas, confrontá-las e formulá-las de forma coletiva. O importante, aqui, é que os alunos pensem, reflitam, não exatamente chegando a uma única resposta 'certa' (GARCIA, 2006, p. 6; 2008, p. 10).

Figura 44 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Percebemos que a autora dos livros didáticos, ao propor a seção *Conversando sobre o texto*, demonstra a intenção de proporcionar e estimular a troca de experiências entre o grupo, o que favorece a interação entre eles. Por sua vez, essas trocas possibilitam refletir sobre o olhar e a compreensão do outro sobre o texto em estudo. Além desses aspectos, sinaliza para a possibilidade do trabalho com a estrutura do texto, aspecto demarcado pela própria concepção pedagógica do livro didático.

Em relação ao trabalho com a produção oral, chamou-nos a atenção a preocupação de garantir às crianças tempo para elaborar suas respostas ao refletir sobre as questões. Frisa ainda que se torna necessário discutir as possibilidades de respostas, confrontar e formular de maneira coletiva essas possibilidades, ressaltando que não há uma resposta certa, mas é necessário que pensem e reflitam sobre o assunto. Bakhtin (2003) argumenta que o enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos. Assim, o que delimita, pois, sua dimensão é a alternância dos falantes. Nesse sentido, o enunciado não existe fora das relações dialógicas.

Para Fiorin (2008, p. 25), “Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre espaços de lutas entre as vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição [...]”. Logo, temos o grande coro de vozes que participam do processo dialógico estimulado por meio da multiplicidade do dizer aberta à interação com o outro.

Após trabalhar conhecimentos e capacidades relativos à compreensão do texto escrito, o livro traz a seção *Construindo a escrita*. Essa seção busca “[...] privilegiar atividades que favoreçam a observação dos alunos sobre o sistema da escrita, de forma que possam apreender suas regularidades e irregularidades e, depois, organizar, registrar e exercitar os aspectos linguísticos enfocados” (GARCIA, 2006, p. 6; 2008, p. 10). Vejamos (Figura 45):

Figura 45 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

CONSTRUINDO A ESCRITA

1 MARQUE A PALAVRA IGUAL À DO MODELO.

LEÃO	PEÃO	LEÃO	CÃO	PÃO
GALO	LAGO	GOLA	GALO	CALO
CALO	CALO	LAGO	COLA	GOLA

2 PINTRE DE CORES DIFERENTES, NO QUADRO ABAIXO, AS PALAVRAS ONDE APARECEM: Não é necessário trabalhar a nomenclatura sílaba com os alunos neste momento.

LE	—	EM VERMELHO	GA	—	EM VERDE
LO	—	EM AZUL	CA	—	EM AMARELO

GATO	MACACO	BALÃO	CORUJA	CAMELO
GALINHA	LOBO	PANELA	BOLO	VACA
RATO	JACARÉ	LEÃO	CAVALO	

A) VOCÊ PINTOU DA MESMA COR MAIS DE UMA VEZ ALGUMA PALAVRA? ESCREVA: _____

B) COPIE DO QUADRO TODOS OS NOMES DE ANIMAIS.


72


Fonte: Acervo da pesquisadora.


Nas atividades descritas, são trabalhados reconhecimento de palavras, identificação de sílabas e cópia. Na atividade 2, que visa ao reconhecimento de sílabas em palavras, a autora recomenda que “Não é necessário trabalhar a nomenclatura sílaba nesse momento” (GARCIA, 2006, p. 72) da alfabetização. Conforme salientado pelos avaliadores do MEC, a proposta do livro é fundamentada em princípios *sociointeracionistas*. Nesse tipo de proposta, não há sistematização das sílabas como no método silábico. O seu ensino é feito de modo menos sistemático e explícito, como demonstram as atividades, inclusive as que se seguem (Figuras 46 e 47):

Figura 46 – Livro *Língua e linguagem: alfabetização* (PNLD 2007), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

3 DESCUBRA O NOME DAS FIGURAS COMPLETANDO OS ESPAÇOS COM **LE** OU **LA**, **GA** OU **CA**.
PRESTE ATENÇÃO À LEITURA DA PROFESSORA.

 le OPARDO  le ãO  E le FANTE

 ca RAMUJO  la GARTO  ga TO

 ga VIÃO  MA ca CO  ca MELO

4 LIGUE AS PALAVRAS QUE COMECEM COM SONS IGUAIS.

GA LO	GALINHA	LA GARTIXA	LAGOSTA
	GATO		LAGARTO
	CARACOL		LEOPARDO

5 VAMOS RECORDAR A ORDEM ALFABÉTICA COMPLETANDO OS CÍRCULOS COM AS LETRAS QUE FALTAM?



6 AGORA, VAMOS LER O ALFABETO EM VOZ ALTA JUNTO COM OS COLEGAS.

7 COPIE, AQUI, SOMENTE AS VOGAIS.

8 AGORA COPIE AS CONSOANTES.

73

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 47 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

7 ESCREVA OS NOMES DOS ANIMAIS EM ORDEM ALFABÉTICA OBSERVANDO A PRIMEIRA LETRA DE CADA PALAVRA.

CAMELO — LEÃO — ELEFANTE — VACA — MACACO — BOI

Orientar coletivamente a realização da atividade, dando outros exemplos na lousa.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

As atividades constantes nas imagens objetivam o reconhecimento das sílabas destacadas (le, la, ga, ca), levando as crianças a fazer correspondência entre essas unidades sonoras e a escrita. Trabalham ordem alfabética, leitura do alfabeto, reconhecimento das letras que representam vogais e consoantes. Esses últimos conhecimentos já foram vistos e as atividades pretendem promover a fixação da aprendizagem.

Nesse contexto, é importante notar que a unidade segue uma organização: leitura da fábula, compreensão do texto e exploração de aspectos relativos à apropriação do sistema alfabético de escrita, o que nos leva a inferir sobre adoção de uma metodologia analítica modificada, cuja denominação mais recente dada por Carvalho (2002) é alfabetização a partir do texto.

Como dito, para a autora, no momento inicial da alfabetização, as crianças utilizam o texto não para o domínio do mecanismo da leitura, mas para aprender fatos sobre o sistema de escrita e, eventualmente, descobrir algumas relações entre a escrita e a fala. O movimento contínuo envolvendo o lidar com o texto possibilitará o aprendizado sobre os usos sociais da escrita e os diferentes tipos de organização textual. À medida que esse contato vai sendo constituído, aumenta o reconhecimento de palavras que se repetem com certa intensidade no texto além de outros elementos que constituem o sistema da língua portuguesa, bem como as relações entre sons e letras.

Carvalho (2002, p. 47) informa que “[...] A aprendizagem através do texto é altamente motivadora porque dá ao aluno impressão de que ele caminha rápido para chegar ao que interessa: a compreensão de uma mensagem”. Contudo, alerta para a necessidade de os textos escolhidos provocarem sentido e interesse para a turma. Com relação ao trabalho com textos, Geraldi (2004), em um estudo intitulado “*Da redação à produção de texto*”, salienta para a necessidade de se pensar terminologias. Para ele,

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores (GERALDI, 2004, p. 22).

Pensar o trabalho *com* textos implica pensar que, em qualquer área do conhecimento, o texto se fará presente, uma vez que a sala de aula se torna espaço vivo de interação verbal, em que aluno e professor se confrontam por meio de seus textos com saberes e conhecimentos. Por sua vez, o indivíduo será compreendido como “[...] herdeiro e produtor de herança cultural em que alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade” (GERALDI, 2004, p. 23).

A perspectiva apontada pelo autor difere do trabalho até então desenvolvido nas obras didáticas em tela, bem como dos enunciados de Carvalho (2002), uma vez que a proposta das obras se centra em trabalho a partir do texto, como preconizavam os métodos globais. Apesar disso, a proposta da obra em análise é enriquecida com textos variados e não há sistematização rigorosa das relações fonemas/grafemas e vice-versa.

Em relação ao sistema de escrita alfabética, os avaliadores do MEC apontam que o livro didático *Língua e linguagem* no PNLD 2007

[...] apresenta poucas atividades de contagem de letras e de sílabas nas palavras e de comparação de palavras quanto ao número de letras e de sílabas. Nesse aspecto, a obra requer uma complementação com atividades que contribuam para a percepção da sílaba como unidade ou segmento sonoro e para a reflexão sobre as diferentes estruturas das sílabas nas palavras (BRASIL, 2006, p. 180-181).

Desse modo, os avaliadores parecem dar muita importância ao trabalho com letras, sílabas e palavras. Por isso, aconselham que é preciso complementar a proposta do livro com atividades que contribuam para a percepção das sílabas, apesar de o livro ter sido classificado no Bloco 2, que compreende aqueles que, pelas suas características, articulam equilibradamente práticas de letramento e de apropriação do sistema de escrita. No PNL 2010, os avaliadores acentuam a necessidade de complementação pelo docente de atividades ligadas à apropriação do sistema de escrita, ampliando a exposição das carências da obra:

Nas atividades direcionadas à apropriação do sistema alfabético, o planejamento docente deve incluir a elaboração de novas atividades, com os objetivos de: a) intensificar o trabalho com estruturas silábicas diversas, com várias disposições sequenciais das consoantes e vogais e em crescente complexidade; b) estimular o uso sistemático do dicionário, para que os alunos ampliem a compreensão dos significados de palavras abordadas e o repertório de seu vocabulário; c) analisar hipóteses e erros dos alunos, para ajustar atividades aos seus níveis de aprendizagem e propiciar contínua reflexão sobre as propriedades de nosso sistema de escrita (BRASIL, 2009, p. 96).

Entendem, desse modo, que as atividades com as sílabas devem seguir ou observar o grau crescente de complexidade. Além disso, aconselham o uso de dicionários e o ajuste das atividades aos níveis de aprendizagem das crianças. Assim, o livro é fundamentado em princípios sociointeracionistas, mas caberá ao professor adequar as atividades aos níveis de desenvolvimento da criança. No que diz respeito ao estímulo sistemático do uso do dicionário, é necessário compreender que os sentidos das palavras são contextualizados, ou seja, dependem do sentido do texto. Os significados escritos nos dicionários são gerais, independem do contexto, dificultam a formação de outros sentidos. Sendo assim, precisamos ter cuidados com as finalidades desejadas ao propor o uso do dicionário nos livros didáticos.

As restrições aos livros didáticos em estudo apontadas nas avaliações, sugerindo a intensificação de novas atividades para trabalhar a apropriação do sistema de escrita alfabética, possivelmente, estão relacionadas com a visão de que alguns

[...] autores dos atuais livros didáticos de alfabetização parecem estar mais preocupados com o eixo do letramento (diversidade e representatividade do repertório textual, natureza e diversidade das práticas de leitura e produção

textual) e, no que diz respeito à apropriação do SEA,⁶⁹ têm deixado a desejar tanto em relação ao número de atividades quanto à natureza delas (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2005, p. 157).

Acreditamos que as considerações dos avaliadores levam em conta também a proposta dos editais de o letramento não se sobrepor ao processo de alfabetização, ligado especificamente à apropriação do sistema alfabético de escrita. Em 2003 e, posteriormente, em 2006, como mencionado, essa era uma questão central nas discussões no campo da alfabetização. O GT constituído pela Câmara dos Deputados criticou as teorias que orientaram as políticas de alfabetização nos anos de 1990, particularmente a construtivista, por considerar a “[...] necessidade do ensino explícito das relações entre sons e letras, ou seja, o ensino explícito da decodificação e da codificação [...]” (GONTIJO, 2014, p. 35), enquanto as teorizações construtivistas conduzem à ideia de que a criança constrói ativamente hipóteses sobre a relação entre o oral e o escrito e não mediante processos de treinos e memorização.

O GT, considerando a necessidade de ensino sistemático e explícito da decodificação e codificação, propõe o método fônico como o mais adequado para ensinar crianças a ler e a escrever. Ferreiro e Teberosky, no final da década de 1980, assinalaram as inadequações desse e de outros métodos de marcha sintética por ensinarem apenas uma dimensão do signo linguístico: os significantes. As críticas dessas autoras demonstraram a dificuldade de conciliar as suas proposições e teorizações com as bases teóricas que sustentam esses métodos.

As críticas do GT produziram movimentos no meio educacional e político. Um deles pode ser caracterizado pela tentativa de conciliar posições em contraponto. De certo modo, a aprovação de livros pelos avaliadores do MEC, cujo método é, confessadamente, o silábico, e de livros dos quais a proposta pedagógica se aproxima dos métodos analíticos, assim como a ênfase nos editais na necessidade de o letramento não se sobrepor à alfabetização são elementos que reforçam essa ideia. Sobre esse aspecto, Soares (2004, p. 16) considera a necessidade de reconhecer a “[...] especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e

⁶⁹ Sistema de Escrita Alfabética.

apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico [...] e a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento [...].”

Logo, a afirmação da autora nos conduz à conclusão de que a proposição formulada consegue conciliar os enfoques da alfabetização – o do GT e a proposta construtivista, fato demonstrado nos livros didáticos em tela – *Língua e linguagem*, corroborando os editais em estudo ao enfatizar a importância das especificidades de um adequado processo de alfabetização, por meio do domínio do sistema alfabético, envolvendo a compreensão e o funcionamento de sua natureza, focalizando as práticas necessárias de letramento ao exercício inicial das funções sociais da escrita.

Considerando que uma das dimensões essenciais do letramento é a produção de textos, após o trabalho com o sistema alfabético de escrita, na unidade que está sendo analisada, a autora propõe a seção *Produção de texto escrito*. A orientação ao professor é: “Explorar a gravura coletivamente observando todos os detalhes: o que está acontecendo? Com quem? Onde? etc. Encaminhar a atividade em dupla” (GARCIA, 2006, 2008, p. 74) (Figura 48).


Figura 48 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

PRODUÇÃO DE TEXTO escrito

Explorar a gravura coletivamente observando todos os detalhes:
 • o que está acontecendo?
 • com quem?
 • onde? etc.
 Encaminhar a atividade em duplas.

1 PALAVRA PUXA PALAVRA. QUANTAS PALAVRAS VOCÊ É CAPAZ DE ESCREVER SOBRE ESTA CENA?

Escrever na lousa as palavras que as crianças escreveram.



2 AGORA, JUNTO COM UM COLEGA, ESCREVA UMA HISTÓRIA, USANDO AS PALAVRAS ACIMA, LEMBRANDO DOS DETALHES QUE FORAM DISCUTIDOS ANTERIORMENTE. PRIMEIRO MONTEM A HISTÓRIA SÓ CONVERSANDO, DEPOIS CADA UM ESCREVE A HISTÓRIA DO SEU JEITO, NO CADERNO. NO FINAL, CADA UM LÊ A HISTÓRIA PARA O COLEGA PARA VERIFICAR SE ELAS FICARAM IGUAIS OU DIFERENTES.

É importante chamar várias duplas para a leitura dos textos, a fim de que comparem as histórias e percebam que podem ser escritas de modos diferentes.

74

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em primeiro lugar, as crianças deverão escrever palavras sobre a cena, que está relacionada com a fábula. Em seguida, em parceria com outro colega, escreverão uma história, utilizando as palavras escritas. Garcia (2006, 2008) sugere que construam a história oralmente para, depois, cada um registrar a história do seu jeito no caderno. Ao final, cada um fará a leitura para o colega a fim de verificar se ficaram iguais ou diferentes. Após a atividade de número 2, há outra orientação para o professor, alertando que “É importante chamar várias duplas para a leitura dos textos, a fim de que comparem as histórias e percebam que podem ser escritas de modos diferentes” (GARCIA, 2006, 2008, p. 74).

Conforme salientado pelos avaliadores no *Guia PNLD 2007*, no que tange à escrita, as crianças são incentivadas a escrever palavras, sentenças e a produzir textos. Como na atividade em análise, a escrita é proposta em duplas, mas cada um escreve seu texto. Também foi destacado pelos avaliadores:

[...] a obra não propõe situações que favoreçam a reflexão acerca das características dos gêneros textuais, nem indica as condições básicas de produção e circulação dos textos. Assim, nem sempre se delimita o gênero a ser produzido; o contexto de circulação se restringe à escola ou à sala de aula e os destinatários do texto são os alunos da classe e o professor. As estratégias de planejamento e de revisão dos textos podem ser exploradas a partir de orientações gerais inseridas no Manual do Professor, embora sejam escassas no Livro do Aluno (BRASIL, 2006, p. 182).

Desse modo, segundo os avaliadores, o livro reforça a produção de texto no contexto escolar, ou seja, não cria situações em que as crianças compreendam sua produção e circulação fora desse contexto. Os avaliadores mencionam ainda as estratégias de planejamento da revisão dos textos que podem ser encontradas no *Manual do professor*.

Por sua vez, no PNLD 2010, os avaliadores sinalizam que

Embora não configurem planejamentos sistemáticos, contemplam roteiros gerais que podem orientar a produção do aluno ou perguntas que organizam a estrutura do texto a ser escrito. Essa orientação se aplica também à revisão e à reescrita de textos. As orientações para que os alunos discutam e analisem suas produções, em duplas ou grupos, podem compensar a ausência de sistematização dessa capacidade no conjunto das atividades (BRASIL, 2009, p. 94).

No que diz respeito às condições de produção, os avaliadores apontam que há roteiros gerais para a produção ou perguntas que ajudam a organizar a estrutura do texto. Porém, essa é apenas uma das condições para a produção de um texto. Certamente, ela é importante, mas, isolada das demais condições, conteúdo do texto, destinatários, motivações para escrever, pode promover o trabalho apenas com aspectos composicionais. No que se refere ao planejamento da revisão, os avaliadores demonstram aspectos que podem compensar as deficiências.

Complementam as considerações ao sinalizar que,

Da mesma forma, deve-se ampliar e sistematizar as estratégias de planejamento dos textos escritos, ao longo dos processos de sua produção, revisão e reescrita, para que contemplem situações reais de uso, tanto escolar quanto não escolar, bem como clareza e correção de linguagem por parte dos alunos (BRASIL, 2009, p. 96).

Se considerarmos a atividade em tela, conforme assinalado pelos avaliadores no *Guia PNLD 2007*, não há indicação das condições de produção. A imagem e a fábula

poderiam ser consideradas os motivadores para a escrita do texto. Como a imagem tem relação com a fábula, é muito provável que a criança seja levada a reescrever a cena da fábula. O texto é dirigido aos colegas, pois deverá ser lido em duplas e, depois, de acordo com as orientações para o professor, as duplas lerão para os colegas com finalidade de identificar aspectos semelhantes e diferentes nos textos produzidos. A avaliação do *Guia* PNLD 2010 reforça o que foi dito, com ênfase em aspectos ligados ao planejamento do processo de produção, revisão e reescrita dos textos.

Não podemos deixar de mencionar a crítica relativa à não delimitação do gênero a ser escrito pelas crianças no PNLD 2007. Haveria mesmo necessidade de definição prévia? Tomando como referência as contribuições de Geraldi (2003) e de Bakhtin (2003), é importante lembrar que os gêneros são enunciados relativamente estáveis, criados no interior das relações sociais e, por isso, podem ser recriados constantemente.

Sendo assim, a escolha do gênero apropriado a cada situação de comunicação depende das motivações para escrever, dos destinatários, dos objetivos e do conteúdo a dizer. Os gêneros discursivos não são como roupas feitas sob medida. Pelo contrário, é a própria situação de comunicação que os define. Certamente, a atividade não observa as condições de produção, conforme salientado pelos avaliadores, mas a crítica de não definição prévia dos gêneros a serem escritos não tem fundamento nos ensinamentos de Bakhtin (2003), quando trata dos gêneros do discurso.

Um aspecto mencionado pelos avaliadores sobre as obras indicadas em 2007 e 2010 diz respeito a seu caráter lúdico. No que se refere à obra *Língua e linguagem*, esse aspecto não é mencionado por parte dos avaliadores, apesar de a obra ter uma seção denominada *Jogos e brincadeiras*. Compartilhamos da ideia de que é possível aprender brincando e é possível brincar de aprender (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009). Para Garcia (2006, p. 6; 2008, p. 10-11), os jogos e as brincadeiras

[...] Estabelecem relações ricas de troca entre as crianças, que ainda aprendem a esperar a própria vez, acostumam-se a lidar com as regras, entendendo que podem perder ou ganhar. Alguns desses momentos são propostos no desenvolvimento desse material, porém, eles devem se

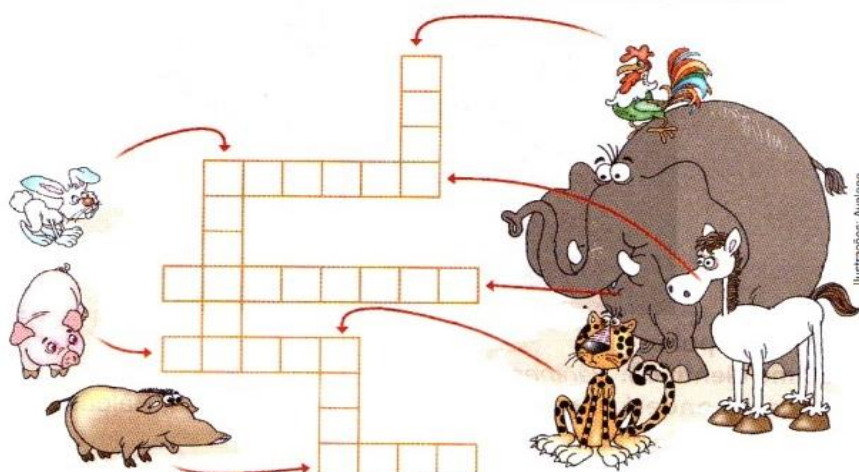
constituir em atividades permanentes, pois são uma excelente estratégia de aprendizagem.

Na unidade em análise, os jogos e brincadeiras são propostos como apresentados a seguir (Figura 49).


Figura 49 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

JOGOS E BRINCADEIRAS

1 PREENCHA A CRUZADINHA COM OS NOMES DOS ANIMAIS.



2 ENCONTRE OS ANIMAIS ESCONDIDOS. PINTE O DESENHO E ESCREVA O NOME DE CADA UM DELES.



75

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ressaltamos que não é da forma concebida e descrita pela autora que a proposta de jogos e brincadeiras é apresentada. As duas atividades estão relacionadas com o tema geral da unidade: *Mundo animal*. A primeira é uma cruzadinha e, na segunda, as crianças devem encontrar os animais escondidos. Ambas envolvem a escrita de nomes de animais. Dessa forma, o lúdico e a brincadeira ficam restritos, nessa unidade, a jogos com finalidades didáticas, perdendo-se o caráter simbólico do jogo e sua importância na construção do simbolismo da escrita.

Na sequência, é apresentada outra seção, *Hora da leitura*. Relacionando com o animal da fábula, o leão, a autora escreve informações sobre o animal. Nele, há várias orientações adicionais para o professor conduzir a leitura. A autora sinaliza para “[...] Explicar o que é território nesse contexto” (GARCIA, 2006, 2008, p. 76), uma vez que, ao mencionar a função do macho, o texto explicita que é proteger o território.

São destacados no texto o tamanho do animal em estudo, com a orientação de “Trabalhar a noção de medida para que tenham ideia desse tamanho” (GARCIA, 2006, 2008, p. 76); o peso do animal, com outra orientação para o professor para que estimule as crianças a comparar pesos; o período de gestação do animal, dessa vez com a sugestão de “Explorar e ver quantos meses são” (p. 76). Ao final, o texto menciona a vida média do leão. Tem-se, então, outra orientação ao professor para “Comparar com a média de idade de vida do ser humano” (p. 76).

Fica, assim, explícita, na ficha descritiva, ênfase ao tamanho do animal em estudo, peso, período de gestação e vida média. Torna-se destaque, no estudo da ficha descritiva, a correlação que a autora sugere ao professor para estabelecer comparação do animal em estudo com o ser humano. Vejamos o texto na íntegra (Figura 50):

Figura 50 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

HORA DA LEITURA

OUÇA AS INFORMAÇÕES QUE A PROFESSORA VAI LER SOBRE O LEÃO.



Nome popular: leão.

Nome científico: *Panthera leo*.

Lugares onde é encontrado: África, parte da Índia, Balcãs e Grécia.

Habitat: Savana.

Hábitos alimentares: É carnívoro.

Função da fêmea: Por serem mais rápidas e ágeis, compete às fêmeas caçar, abater a presa para alimentar o bando.

Função do macho: proteger o território. Explicar o que é território nesse contexto.

Tamanho: 2 metros de comprimento mais a cauda e 1 metro de altura. Trabalhar a noção de medida para que tenham ideia desse tamanho.

Peso: Em média pesa cerca de 250 kg. Comparar com o peso das crianças.

Período de gestação: De 102 a 113 dias. Explorar e ver quantos meses são.

Número de filhotes: De 2 a 3.

Curiosidades: O macho é o primeiro a alimentar-se. Só depois que ele estiver satisfeito, as leas e os filhotes terão sua vez. A agilidade, o rugido, a juba, a força e a aparência majestosa são características que deram ao leão o título de "rei dos animais". O cardápio do leão é bem variado. Pela ordem, estas são suas principais presas: gnu, zebra, búfalo, gazela de thomson, girafa, antílope-saltador, alcéfalo, facoquero. Os que comem gente são leões velhos, solitários, fracos para caçar. Vive em média 20 anos. Comparar com a média de idade de vida do ser humano.

(www.animais.villcnct.com.br — adaptado.)

76

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao final do texto, há indicação da referência, ou seja, do *site* de onde foi retirada a informação e que foi adaptada pela autora. Esse é um aspecto relevante e recorrente na obra. Outro fato importante diz respeito ao fato de a leitura de textos ser o ponto de partida da unidade, mas não somente. No caso da unidade que está sendo

analisada, é proposta a leitura de mais um texto, distinto do anterior, porém relacionado com ele, para leitura. As crianças ouvirão a leitura que será realizada pelo professor, assim como para o primeiro texto da unidade.

Coadunando com essas considerações, no *Manual do professor*, Garcia (2006, p. 6) ainda salienta que

A leitura constitui uma atividade de vital importância e, por isso, deve ter horário regular e prioridade entre as atividades da classe. Assim, cada unidade, como também 'blocos de trabalho' que compõem as mesmas, iniciam-se com um texto. Trata da seção *hora da leitura*.

Novamente, as crianças são levadas a escrever sobre o texto na seção *Escrevendo sobre o texto* (Figuras 51 e 52):

Figura 51 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

ESCREVENDO SOBRE O TEXTO

1 VOCÊ LEU O TEXTO SOBRE O LEÃO. NESSE TEXTO, VOCÊ:

DIVERTIU-SE, POIS O TEXTO É ENGRAÇADO.

CONHECEU UMA HISTÓRIA DE FANTASIA SOBRE LEÃO.


APRENDEU A FAZER ALGUMA COISA.

ADQUIRIU INFORMAÇÕES SOBRE O ANIMAL.

AGORA, CONCLUA:

ESSE TEXTO É: UMA FÁBULA. UM TEXTO INFORMATIVO.

UM POEMA. UMA ADIVINHA.



CURIOSIDADES

VOCÊ SABIA QUE OS **TEXTOS INFORMATIVOS**, COMO O PRÓPRIO NOME DIZ, TRAZEM **INFORMAÇÕES REAIS** SOBRE ANIMAIS, PESSOAS, LUGARES... ELAS SÃO DIFERENTES DOS CONTOS E DAS FÁBULAS, QUE, APESAR DE FALAREM SOBRE TUDO ISSO, SÃO TEXTOS DA IMAGINAÇÃO: TÊM FADAS, TÊM BRUXAS E ANIMAIS QUE FALAM, PENSAM E TÊM SENTIMENTOS, COMO A HISTÓRIA DO LEÃO E DO RATO.

2 ESCREVA NA FRENTE DE CADA INFORMAÇÃO: **LEÃO** OU **LEOA**.

A) É O PRIMEIRO A ALIMENTAR-SE _____

B) É MAIS ÁGIL _____

C) PROTEGE O TERRITÓRIO _____

D) TEM A FUNÇÃO DE CAÇAR E ABATER A PRESA _____

E) SEU PERÍODO DE GESTAÇÃO É DE 102 A 113 DIAS. _____

77

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 52 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

3 PODEMOS ENCONTRAR LEÕES NO BRASIL? ONDE? EM QUAL REGIÃO? EM QUAIS LUGARES?


4 QUEM PODE VIVER MAIS TEMPO: O SER HUMANO OU O LEÃO?

5 VOCÊ COSTUMA OBSERVAR OS ANIMAIS? QUAIS?

6 O QUE MAIS CHAMA SUA ATENÇÃO NESSES ANIMAIS?

7 VOCÊ POSSUI ALGUM ANIMAL DE ESTIMAÇÃO? QUAL? COMO ELE SE CHAMA? DESENHE-O AO LADO.

78



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As crianças são incentivadas a pensar sobre a finalidade do texto lido, ou seja, informar e concluir sobre a denominação do gênero. No item *Curiosidades*, há informações, agora, sobre o gênero textual no que se refere ao seu conteúdo e

diferenças em relação a gêneros conhecidos das crianças. Quanto ao uso de textos para leitura, a autora enfatiza, no *Manual do professor*, que

A prática de leitura de textos diversificados como fábulas, contos de fadas, poemas, parlendas, histórias em quadrinhos, adivinhas, textos informativos, receitas, cantigas etc., têm como objetivo principal familiarizar as crianças com diferentes estruturas textuais e, ainda propiciar, algumas vezes dentro da própria unidade, uma abordagem intertextual, ou seja, um mesmo tema desenvolvido por meio de diferentes gêneros. Tal abordagem facilita a exploração de linguagens diversificadas: verbal, icônica, plástica, gráfica etc., contribuindo para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de compreender, produzir e comunicar ideias (GARCIA, 2006, p. 5-6).

Os questionamentos propostos sobre o texto informativo envolvem estratégias de compreensão com respostas que visam à localização de informações, como é o caso das perguntas número 2, 3 e 4. As perguntas 5, 6 e 7 provocam as crianças a lidar com as capacidades de apreensão do sentido global dos textos, realização de inferências e ativação dos conhecimentos prévios sobre o texto em estudo. Já o questionamento de número 1 visa à construção e à confirmação de hipóteses sobre o conteúdo dos textos.

Após os questionamentos acerca do texto informativo, a autora apresenta outro texto para leitura, na seção *Hora da leitura*. O foco, agora, é o estudo das raças dos animais (cachorro), por meio da poesia, com ênfase na definição do que é uma estrofe. Para dar início ao texto, há o enunciado *Acompanhe a leitura feita pela professora*. Segue uma orientação ao professor que diz: “Orientar a discussão sobre o que são versos e estrofes em poemas. Destacar as rimas, marcando as palavras que rimam em cada estrofe” (GARCIA, 2006, 2008, p. 79).

Como já sinalizado, as propostas de leituras, nas unidades em estudo, são concretizadas de forma que envolvem a leitura realizada pelo professor, que é ouvida e acompanhada pelo aluno. Garcia (2006, p. 6) enfatiza que: “Nessa fase do processo de alfabetização, o professor deve ler o texto todo para a criança como um referencial de leitura eficaz. Porém, é preciso criar momentos em que a criança deve brincar de ler, antes que faça de maneira convencional [...]”.

A autora propõe ainda a poesia com temática sobre raças de cachorros, priorizando características da composição desse gênero, como: versos, estrofes e rimas. São exploradas ainda a referência colocada ao final do texto: autoria, nome da obra, local

de publicação e editora. Na sequência, a criança completará o texto com o nome da raça do cachorro (Figura 53).

Figura 53 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

HORA DA LEITURA

ACOMPANHE A LEITURA FEITA PELA PROFESSORA.

Estrofe é o agrupamento de versos.

RAÇAS → título do poema

Orientar a discussão sobre o que são versos e estrofes em poemas. Destacar as rimas, marcando as palavras que rimam em cada estrofe.

1ª estrofe →

EU SOU PEQUINÊS, E QUEM PASSA
DIZ LOGO, "Ó GENTE, QUE GRAÇA!"
FOCINHO ACHATADO,
RABINHO ENROLADO,
SOU ARISTOCRATA DE RAÇA!

2ª estrofe →

PASTOR ALEMÃO, SOU O TAL:
VALENTE, SOU BOM POLICIAL,
MAS ISTO EU NÃO NEGÓ —
SER GUIA DE CEGO,
É ISTO QUE EU ACHO LEGAL!

3ª estrofe →

EU POODLE, COM MUITA ALEGRIA,
AO HOMEM FAÇO COMPANHIA
BRINCO COM CRIANÇA —
BRINCAR NÃO ME CANSO,
SOU BOM PARA QUEM APRECIA.

nome da obra: *Gravide cão — cãezó*, local de publicação: *Rio de Janeiro*, editora: *Salamandra*, nome da autora: *Tatiana Belinky*, fonte: *Tatiana Belinky, Gravide cão — cãezó, Rio de Janeiro, Salamandra*

AGORA É COM VOCÊ: DE QUE RAÇA DE CACHORRO A ESTROFE ESTÁ FALANDO?

SOU _____, UM CÃO BRASILEIRO
QUE ENFRENTA QUALQUER ESTRANGEIRO!
BRAVO GUARDADOR,
SOU AS-SUS-TA-DOR:
LADRÃO SE ESCAFEDA LIGEIRO!

4ª estrofe →

79

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na continuidade, Garcia (2006, 2008) apresenta a seção *Escrevendo sobre o texto* com indagações sobre o poema *Raças* (Figura 54).

Figura 54 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*



ESCREVENDO SOBRE O TEXTO

1 QUAL O TÍTULO DO POEMA?

2 E QUAL É A AUTORA?

3 DE ONDE ESSE POEMA FOI RETIRADO?

4 COMPLETE O QUADRO COM DESENHOS, NOME DAS RAÇAS E CARACTERÍSTICAS DESSES ANIMAIS.

DESENHO	RAÇA	CARACTERÍSTICAS
	PEQUINÊS	
		ALEGRE
		GUARDADOR
	PASTOR ALEMÃO	

80

Ilustrações: Sônia Uemura

Fonte: Acervo da pesquisadora.

As três primeiras questões abordam aspectos relativos ao título, autoria e fonte, com atividades que visam à localização de informação. Em seguida, as crianças devem completar o quadro com desenho, características ou nome do animal. Novamente, a

atividade se volta para os aspectos composicionais do poema como mostra a imagem que segue (Figura 55):

Figura 55 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

5 ESCREVA **SIM** OU **NÃO** DE ACORDO COM O TEXTO.

A) POSSUI VERSOS

B) ENSINA A FAZER ALGO

C) APRESENTA ESTROFES

D) CONTA UMA HISTÓRIA SOBRE CÃES

E) DESCREVE EM VERSOS RAÇAS DE ALGUNS CÃES

6 NUMERE OS VERSOS ABAIXO, REORGANIZANDO A SEGUNDA ESTROFE DO POEMA. Reler com os alunos a estrofe em questão para que eles percebam as rimas e o sentido da estrofe.

SER GUIA DE CEGO,

VALENTE, SOU BOM POLICIAL,

MAS ISTO EU NÃO NEGO —

PASTOR ALEMÃO, SOU O TAL:

É ISTO QUE EU ACHO LEGAL!

JUNTE-SE A UM COLEGA E COPIEM OS VERSOS NA ORDEM CERTA USANDO AS LETRAS MÓVEIS. MONTAR A ESTROFE EM CIMA DA CARTEIRA. COMPAREM COM O TEXTO ORIGINAL.

7 PINTE AS RIMAS QUE APARECEM NAS QUADRINHAS DA PÁGINA 79.

81

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A atividade 5 propõe questionamentos que são realizados com base nas informações do texto em estudo – poema, a criança deverá responder de forma afirmativa ou

negativa a questões que são propostas. A perspectiva visa à compreensão da criança sobre informações contidas no texto. Na atividade 6, a criança deverá numerar as estrofes, reorganizando o poema de acordo com o original. Nesse caso, a autora explora partes do poema. Ao lado do questionamento número 6, ela orienta o professor a “Reler com os alunos a estrofe em questão para que eles percebam as rimas e o sentido da estrofe” (GARCIA, 2006, 2008, p. 81). Em seguida, apresenta a atividade 7 para que a criança pinte as rimas que aparecem nas quadrinhas da página em que o texto – poema – é proposto. Reforça aqui o estudo do reconhecimento da rima. Com a finalidade de explorar a compreensão do texto, a autora propõe outras atividades (Figura 56):

Figura 56 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

8 QUAIS CUIDADOS DEVEMOS TER COM OS ANIMAIS EM GERAL?
FAÇA UMA LISTA JUNTO COM SEUS COLEGAS.



Fazer a lista dos cuidados com os animais junto com os alunos na lousa. Em seguida, eles deverão copiá-la nos livros.

9 RESOLVA A CHARADA PARA DESCOBRIR E RELACIONAR OS NOMES DOS ANIMAIS COM SUAS FORMAS DE EXPRESSÃO.

3 + 2	3
CÃO	MUGE
2 + 4	4
LEÃO	CANTA, GORJEIA
5 - 2	5
VACA	LATE
8 - 1	6
GALINHA	URRA
2 + 2	7
PASSARINHO	CACAREJA

82

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na atividade 8, a autora solicita que se faça uma lista sobre cuidados que devemos ter com os animais em geral. A orientação é que a criança faça essa elaboração com os colegas. Propõe ao professor “Fazer a lista dos cuidados com os animais junto com

os alunos na lousa. Em seguida, eles deverão copiá-la nos livros” (GARCIA, 2008, p. 82). A atividade explora conhecimentos prévios das crianças sobre cuidados com animais. Propõe ainda a escrita da lista no quadro pelo professor para que, em seguida, as crianças possam copiá-la. Na atividade 9, apresenta charadas envolvendo nome de animais e formas de expressão. A criança deverá utilizar a estratégia da operação da adição e seu resultado para encontrar a solução.

É interessante notar que o conjunto de questões explora aspectos composicionais do poema e conhecimentos prévios. A leitura da fábula e do texto informativo explorou mais estratégias de leitura. Desse modo, a autora se preocupa com o processo de compreensão dos textos, em ensinar aspectos composicionais e levar as crianças a dialogar com os textos com base em seus conhecimentos. Sobre a concepção de leitura, Garcia (2006, p. 6; 2008, p. 10) esclarece que “É fundamental que antes e durante a leitura de um texto sejam apresentadas propostas que possibilitem à criança fazer deduções e utilizar seus conhecimentos prévios para construir significados na leitura [...]”.

A autora volta a propor atividades com a finalidade de trabalhar a apropriação do sistema de escrita, na seção *Desafios*, enfatizando a escrita de palavras nas atividades 1 e 2 (Figuras 57 e 58).

Figura 57 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

DESAFIOS

1 JUNTO COM SEU COLEGA, LEIA AS PALAVRAS DO QUADRO. DEPOIS, AGRUPEM-NAS DE ACORDO COM O QUE VOCÊ SABE SOBRE OS ANIMAIS.

MAMÍFEROS	AVES	INSETOS

LEÃO — ABELHA — RATO — GATO
 CACHORRO — MOSCA — PASSARINHO
 CAVALO — MOSQUITO — BOI — PATO
 BEIJA-FLORES

2 LEIA O QUADRO.

ANIMAIS	NÚMERO DE PATAS
INSETOS	6
MAMÍFEROS	4
AVES	2

83

Ilustrações: Avalonia

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 58 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

A) QUAIS OS ANIMAIS QUE TÊM MAIS PATAS?

B) QUAIS OS QUE TÊM MENOS PATAS?

C) QUEM TEM MAIS PATAS: AS AVES, OS MAMÍFEROS OU OS INSETOS?

3 OBSERVANDO AS RIMAS, PROCURE COMPLETAR O POEMA COM OS NOMES DOS ANIMAIS QUE APARECEM NAS ILUSTRAÇÕES:

A CASA E O SEU DONO

ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É O MACACO.

ESSA CASA TÃO BONITA
QUEM MORA NELA É A cabrita.


ESSA CASA É DE CIMENTO
QUEM MORA NELA É O jumento.

ESSA CASA É DE TELHA
QUEM MORA NELA É A abelha.

ESSA CASA É DE LATA
QUEM MORA NELA É A barata.

ESSA CASA É ELEGANTE
QUEM MORA NELA É O elefante.

E DESCOBRI DE REPENTE
QUE NÃO FALEI EM CASA DE gente.



(Elias José. *Lua no brejo*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987. p. 18-9.)

84

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A atividade 3, relativa ao trabalho com rimas, confirma o parecer dos avaliadores no PNLD 2007, ao especificar a necessidade das produções de rimas, uma vez que “[...] contribuem para que os alunos compreendam que as palavras são escritas com letras

e que a escrita tem relação com a pauta sonora das palavras” (BRASIL, 2006, p. 181). Endossando o PNLD 2007, no Programa de 2010, acrescentam:

As atividades iniciais do primeiro livro pautam-se pelo procedimento de cópia e pela introdução gradativa de desafios para a análise de palavras e aplicação de conhecimentos a novas situações: o reconhecimento e a utilização de sonoridades em rimas, a segmentação em sílabas, a composição de novas palavras a partir das mais familiares etc. (BRASIL, 2009, p. 95).

O trabalho com as rimas torna-se essencial para o desenvolvimento da consciência fonológica. Por sua vez, o poema é um gênero textual que contribui para que as crianças percebam semelhanças sonoras e gráficas entre as palavras.

Na segunda seção, *Produção de texto escrito* da unidade, a autora sugere que as crianças realizem uma pesquisa sobre os animais. Ela propõe orientações para o estudo, esclarecendo que façam o trabalho em dupla e que a dupla escolha um animal para estudo. Apresenta uma ficha de pesquisa para que as crianças a tenham como base de trabalho. Sugere opções de locais de busca de informações, como biblioteca da escola, revistas, folhetos, *internet*. A ficha foi organizada conforme demonstrado a seguir (Figura 59).

Figura 59 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

PRODUÇÃO DE TEXTO *escrito*

PESQUISA SOBRE ANIMAIS

1 EM DUPLA, ESCOLHAM UM ANIMAL PARA PESQUISAR. SIGAM OS ITENS DA FICHA ABAIXO PARA ORIENTAR A PESQUISA. VOCÊS PODEM IR À BIBLIOTECA DA ESCOLA OU PROCURAR EM LIVROS, REVISTAS, FOLHETOS QUE TENHAM EM CASA OU MESMO NA INTERNET, SE POSSÍVEL.

<p>NOME POPULAR: _____</p> <p>_____</p> <p>NOME CIENTÍFICO: _____</p> <p>LUGARES ONDE É ENCONTRADO:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>HÁBITAT: _____</p> <p>HÁBITOS ALIMENTARES: _____</p> <p>_____</p> <p>TAMANHO: _____ PESO: _____</p> <p>PERÍODO DE GESTAÇÃO: _____</p> <p>CURIOSIDADES: (POR EXEMPLO: SE É UM ANIMAL QUE CORRE RISCO DE EXTINÇÃO, SE É O MAIS PESADO, O MAIS ÁGIL DA SUA ESPÉCIE ETC.)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>COLEM AQUI UMA GRAVURA DO ANIMAL OU FAÇAM UM DESENHO</p>
--	---

85

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Dessa forma, seguindo o modelo do texto informativo lido pela professora e trabalhado com as crianças, a autora compõe a proposta de produção de texto. Os destinatários do texto estão descritos na atividade 2. Vejamos (Figura 60):

Figura 60 – Livro *Língua e linguagem: alfabetização* (PNLD 2007), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

- 2** NUM DIA PREVIAMENTE COMBINADO, CADA DUPLA VAI LER A SUA FICHA PARA OS COLEGAS E VAI OUVIR COM ATENÇÃO O QUE OS COLEGAS PESQUISARAM.
- A) SE PREFERIREM, CONTEM O QUE PESQUISARAM, USANDO A FICHA APENAS COMO APOIO PARA A EXPOSIÇÃO.
- B) DEPOIS, COLOQUEM A FICHA NO MURAL DA SALA DE AULA.
- 3** EM DUPLAS OU GRUPOS DE TRÊS OU QUATRO COLEGAS, VOCÊS VÃO PESQUISAR SOBRE UM **ANIMAL QUE ESTEJA EM EXTINÇÃO NO BRASIL**.
- A) TRAZER FOTO OU DESENHO DO ANIMAL.
- B) ESCREVER O NOME.
- C) EXPLICAR ONDE VIVE, QUAL O RISCO DE EXTINÇÃO E SE HÁ ALGUM PROJETO QUE COLABORE PARA A PRESERVAÇÃO DESSA ESPÉCIE.
- D) DISCUTIR COM O GRUPO: O QUE CADA UM DE NÓS PODE FAZER PARA AJUDAR NA PRESERVAÇÃO DOS ANIMAIS EM EXTINÇÃO. Ver p. 12 do Manual do Professor.

APÓS A DISCUSSÃO, FAZER CARTAZES PARA ALERTAR SOBRE A NECESSIDADE DE PRESERVAR A VIDA DESSES ANIMAIS E AFIXAR NOS CORREDORES E PÁTIOS DA ESCOLA.



86

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Assim, os destinatários dos textos das duplas são as crianças e a professora. Em seguida, eles serão expostos no mural. A autora sugere nova pesquisa, desta vez sobre animais em extinção. Nessa proposta de produção de texto escrito, diante da

pergunta número 3, a autora orienta o professor a “Ver p. 12 do Manual do Professor” (GARCIA, 2006, p. 86). Salientamos que essa orientação aparece apenas na obra do PNLD 2007. Tal orientação, como podemos constatar a seguir, não é contemplada na obra do PNLD 2010 (Figura 61).

Figura 61 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*

- 2** NUM DIA PREVIAMENTE COMBINADO, CADA DUPLA VAI LER A SUA FICHA PARA OS COLEGAS E VAI OUVIR COM ATENÇÃO O QUE OS COLEGAS PESQUISARAM.
- A) SE PREFERIREM, CONTEM O QUE PESQUISARAM, USANDO A FICHA APENAS COMO APOIO PARA A EXPOSIÇÃO.
- B) DEPOIS, COLOQUEM A FICHA NO MURAL DA SALA DE AULA.
- 3** EM DUPLAS OU GRUPOS DE TRÊS OU QUATRO COLEGAS, VOCÊS VÃO PESQUISAR SOBRE UM **ANIMAL QUE ESTEJA EM EXTINÇÃO NO BRASIL**.
- A) TRAZER FOTO OU DESENHO DO ANIMAL.
- B) ESCREVER O NOME.
- C) EXPLICAR ONDE VIVE, QUAL O RISCO DE EXTINÇÃO E SE HÁ ALGUM PROJETO QUE COLABORE PARA A PRESERVAÇÃO DESSA ESPÉCIE.
- D) DISCUTIR COM O GRUPO: O QUE CADA UM DE NÓS PODE FAZER PARA AJUDAR NA PRESERVAÇÃO DOS ANIMAIS EM EXTINÇÃO.
- APÓS A DISCUSSÃO, FAZER CARTAZES PARA ALERTAR SOBRE A NECESSIDADE DE PRESERVAR A VIDA DESSES ANIMAIS E AFIXAR NOS CORREDORES E PÁTIOS DA ESCOLA.



É interessante destacar, quanto ao *Manual do professor*, as considerações no *Guia do PNLD 2007* acerca da posição dos avaliadores diante desse recurso obrigatório determinado nos editais.

Em relação às atividades, o manual traz orientações sobre seu desenvolvimento, que podem ajudar o professor na condução do seu trabalho, nas intervenções junto aos alunos e na articulação com outras áreas de conteúdo (BRASIL, 2006, p. 182-183).

Como pode ser notado, o *Manual do professor* contribui com as intervenções do professor. No caso em tela, a orientação contida no documento estabelece propostas de continuidade ao trabalho com produção de texto, contribuindo com sugestões que ampliarão a discussão em sala de aula. Vejamos as orientações da autora:

Para dar continuidade ao trabalho de produção de texto sobre animais, sugerimos: uma coletânea de poemas sobre animais (os alunos pesquisam e copiam), um livro sobre um tema pesquisado (a vida das baleias, dos leões etc.), um álbum de figuras dos animais (com nomes escritos abaixo). Outra sugestão é oferecer às crianças tiras de cartolina com nomes e figuras de animais e pedir a elas que, em equipes, agrupem-nas de acordo com as semelhanças que encontrarem.

Antes dessa proposta, ampliar a conversa com os alunos sobre a ameaça de extinção dos animais como a onça-pintada, o lobo-guará, o mico-leão-dourado, o tamanduá bandeira, o veado-campeiro, a ararinha-azul, entre outros, devido à caça predatória e ao desmatamento. Fazer distinção entre os animais que podem conviver com o homem (domésticos) e os selvagens. Lembrar que cuidar dos animais de estimação é também demonstrar afeto por eles. Um assunto muito discutido nas grandes cidades é a presença de animais nas ruas, nas praias, nos parques etc. discutir as seguintes questões: os animais podem ser levados às praias? Os animais que ficam na rua devem ser recolhidos? Eles podem fazer suas necessidades na rua? Vocês sabiam que em alguns países as pessoas são obrigadas a recolher as fezes de seus animais? O que vocês acham dessa medida? O que é a 'carrocinha'? Os animais possuem direitos? Quais são esses direitos?

Se possível, levar um veterinário para conversar sobre os animais e a questão ambiental.

Se houver alunos que tenham animais de estimação em casa, pedir que relatem suas experiências e os cuidados que têm com eles (GARCIA, 2006, p. 12; 2008, p. 21).

As propostas complementares possibilitam a ampliação do dizer. A autora, além de propor outras situações didáticas, apresenta ainda sugestões para produção oral sobre animais em extinção. Além disso, sugere a discussão em torno da distinção dos animais domésticos e selvagens. Evidencia também os cuidados que devemos ter com os animais de estimação e o afeto que o homem tem por esses animais. Acrescenta discussões sociais relativas a esses animais que vivem nas ruas, praias,

parques. Em seguida, apresenta vários questionamentos a serem feitos sobre as condições desses animais na sociedade. Finaliza sua proposta com as sugestões de levar para a sala de aula um veterinário para conversar sobre animais e questões ambientais e questiona se na sala há alunos que tenham animais de estimação em casa, solicitando que relatem suas experiências e cuidados com eles.

Em relação às propostas de produção de texto, nos aspectos que envolvem critérios classificatórios dos livros didáticos do PNLD 2007, endossado no PNLD 2010, os *Guias* acenam para

[...] propostas de produção de texto escrito [que visam] ao desenvolvimento da proficiência em escrita. Nesse sentido, não podem deixar de: considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita; explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades; apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, sem se restringir à exploração temática; desenvolver as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (BRASIL, 2006, p. 14, grifos do autor; BRASIL, 2009, p. 24, grifos do autor).

Entendemos que os gêneros textuais contemplados nas unidades estudadas acatam a proposta de fortalecimento e consolidação do letramento, pois atendem a sua diversidade textual. No entanto, quando comparados com os aspectos considerados em relação à leitura e produção de texto, em seus princípios gerais e específicos, e com critérios classificatórios das obras escolhidas nos *Guias* dos PNLDs 2007 e 2010, percebemos a ausência de situações em que as propostas de leitura e produção de textos sejam de fato relacionadas em um entendimento que vise a uma alfabetização que possibilite a dialogicidade a partir de diferentes enfrentamentos sociais de forma emancipatória.

Bakhtin (2003), ao discutir os fundamentos da noção de gêneros discursivos, apresenta-nos muitos outros elementos não evidenciados nas conduções de leitura e produção de textos presentes nas unidades dos livros didáticos por nós analisados. Para o autor, seu ponto de partida é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Compreendemos, assim, que não há como falar de gênero discursivo sem mencionar o conceito de enunciado, uma vez que nossas formas de enunciações são realizadas por intermédio de algum gênero, quer

seja na forma oral, quer seja na forma escrita, primários ou secundários. Assim, a escolha de um gênero discursivo não ocorre por ações independentes, apenas por querer garantir seus diferentes gêneros textuais, mas necessariamente advém das condições de uma dada situação comunicativa. Nessa concepção assinala que

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Dessa forma, Bakhtin (2003) atenta para o fato da necessidade do domínio acerca das características de gêneros discursivos por nós utilizados, para assim ampliar nossa possibilidade discursiva. Portanto, a escolha de um gênero não acontece desvinculada de uma dada realidade social, pois ele estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social, fato que confere aos gêneros vínculos ao domínio das atividades humanas, refletindo suas condições específicas e suas finalidades.

Contudo, não foram essas as circunstâncias dos gêneros encontrados na obra estudada. Compreendemos, no entanto, que, quando comparadas com os livros mais distribuídos pelo Ministério da Educação, essas obras promovem avanços e mudanças, ao propor textos para leitura e produção de textos que se tornam mais interessantes ao universo do letramento em situações presentes no cotidiano das crianças, o que atende ao consenso nas políticas do governo, acreditando, assim, que a criança reconheça as funções sociais da escrita e se sinta verdadeiramente incluída no contexto.

A unidade é finalizada com a seção *Curiosidades* nas duas obras analisadas. O texto trata de uma notícia sobre uma cadelinha que salvou seu dono, veiculada no jornal *Folha da Manhã*, da cidade de Campos, Rio de Janeiro. O enunciado do texto enfatiza para que o aluno *leia junto com a professora a notícia* (Figura 62).

Figura 62 – Livro *Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística* (PNLD 2010), extrato da Unidade 4 *Mundo Animal*


CURIOSIDADES

LEIA JUNTO COM A PROFESSORA A NOTÍCIA DE UMA CADELINHA QUE SALVOU O SEU DONO DO ATAQUE DE DOIS CÃES *PITBULLS*.

CATITA, UMA CADELA QUE VIROU CELEBRIDADE

Uma cadela que virou celebridade. Disputada por programas de TV, como "Domingão do Faustão", "Domingo Legal", "Ratinho" e até "Globo Repórter", além de ter sido comparada a um dos mais famosos lutadores de boxe, Evander Rolifield, e a cães de seriados de TV, como Rin Tin-Tin e Lessie, Catita, uma vira-lata, arriscou sua vida para salvar seu dono, de apenas 6 anos, Lucas Martins.

O episódio ocorreu no início de 1999 e ainda hoje o caso é lembrado nos bate-papos sobre cães heróis. A cadela salvou o menino Lucas do ataque de dois *pitbulls*, no parque São Caetano. Em 2002, morreu sem alarde, com 10 anos, na praia de Grussaí, sem causa aparente. Na época, a dona de Catita, Elizabeth Reis Tavares, afirmou que a última gestação da cachorra, logo após ela ter virado celebridade, rendeu R\$ 150 por filhotes de vira-lata legítimos.



Bravura: Cadela Catita arriscou sua vida para salvar seu pequeno dono, Lucas, que estava sendo atacado por dois cães *pitbulls*.

(Folha da Manhã, Campos. Rio de Janeiro, 19 out. 2003.)

87

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O gênero textual é uma notícia, divulgada no ano de 2003, sobre uma cadela vira-lata que se tornou notícia em 1999 por ter defendido o dono, uma criança de seis anos de idade, salvando-a de um ataque de dois *pitbulls*. O texto vai mostrando que a cadela é lembrada em conversas informais sobre cães heróis.

Ao finalizar o estudo das unidades escolhidas *Mundo animal* nos livros didáticos *Língua e linguagem* dos PNLDs 2007 e 2010, pudemos constatar que tivemos mudanças e avanços nas obras analisadas. Percebemos que, apesar das restrições apresentadas pelos avaliadores dos programas, as obras apresentam mudanças quando comparadas com o livro didático mais distribuído pelo Ministério da Educação. Acreditamos que muitas dessas mudanças podem ser caracterizadas pela possibilidade de conciliar a perspectiva teórica sociointeracionista e os métodos de alfabetização.

6 NOSSAS ENUNCIÇÕES FINAIS E PROVISÓRIAS

*B*uscamos, ao longo deste estudo, compreender *mudanças e/ou permanências nas propostas dos livros didáticos de alfabetização com a adoção da perspectiva do letramento como norteadora das políticas de alfabetização em nível federal*. Para tal, analisamos os PNLDs 2007 e 2010, os editais dos respectivos programas, os *Guias de livros didáticos* dos programas em pesquisa, o livro mais e o menos distribuído pelo Ministério da Educação e os *Manuais dos professores*, utilizando como balizador o PNLD 2010, pois, como demonstrado, o uso do termo letramento se consolidou nesse programa. Essas análises indicaram mudanças e permanências materializadas nas propostas pedagógicas concretizadas nesses livros.

Em termos de permanências, destacamos, em primeiro lugar, a utilização do método silábico no livro mais distribuído pelo Ministério da Educação. Desse modo, a ênfase da aprendizagem recai sobre o ensino das famílias silábicas, palavras e frases que são sistematicamente ensinadas. Pequenos textos são utilizados como ponto de partida para o ensino das palavras e estas para o ensino das famílias silábicas. Os pequenos textos tomados como ponto de partida para o ensino das famílias silábicas são oriundos da cultura oral, popular. Portanto, não são artificialmente construídos para ensinar a ler. Tomando como referência esse aspecto, o livro apresenta novidades ou mudanças em relação às antigas cartilhas que adotavam o método silábico ou o método analítico-sintético.

Como mencionamos, usando uma nomenclatura mais atual, podemos dizer que o livro *Porta aberta* (livro mais distribuído) adota uma metodologia a partir do texto, pois, nos métodos analítico-sintéticos, os textos eram criados pelos autores exclusivamente para ensinar a ler e a escrever. Nessa direção, podemos entender a relação feita pelos avaliadores dos *Guias* entre a proposta didática do livro e o socioconstrutivismo ou com o letramento.

Não podemos deixar de notar que a proposta concretizada no livro atende ao Edital do PNLD 2007, ao enfatizar que a legítima preocupação com o letramento das crianças não poderá se sobrepor ao trabalho sistemático com a alfabetização, ou seja,

“[...] o domínio do sistema de escrita de sua natureza e funcionamento, das relações entre o sistema fonológico do português e o sistema de escrita alfabético-ortográfico, das habilidades motoras e cognitivas envolvidas no uso de instrumentos e equipamentos da escrita” (BRASIL, 2004, p. 55). Tal afirmação é reiterada no Edital do PNLD 2010, ao afirmar que os livros didáticos voltados para a alfabetização devem priorizar, de um lado, “[...] as práticas de letramento necessárias ao (re)conhecimento da cultura letrada e ao exercício inicial das funções sociais da escrita; de outro, o domínio do sistema alfabético e, portanto, a compreensão de sua natureza e funcionamento” (BRASIL, 2007, p. 51).

No entanto, na medida em que o texto é utilizado apenas como partida para o ensino de palavras e famílias silábicas, o livro não permite pensar a leitura como processo de produção, de diálogos. Aliás, ele sequer traz propostas que permitam a compreensão das ideias escritas. Ele é usado para ser memorizado, para dele se retirar palavras. O trabalho com a produção de textos orais e escritos volta-se para propostas que, raramente, sugerem verdadeiras produções textuais autônomas, limitando-se à escrita de palavras ou sentenças.

Como a ênfase do livro recai sobre o ensino das famílias silábicas, é necessário mencionar a novidade relativa à conciliação dos princípios desse método com o construtivismo. Como assinala Gontijo (2008), em que pesem as diferenças entre os princípios teóricos que sustentam o construtivismo (base piagetiana) e o método silábico (base behaviorista), no campo da Psicologia, essa conciliação pode ser explicada levando em conta as bases linguísticas que sustentam o método silábico e o construtivismo no campo da alfabetização. Ambos se apoiam na linguística estruturalista, particularmente, na noção de signo linguístico como unidade de dupla face que comporta significado e significante. Nos métodos silábicos, a ênfase é no significante, ou seja, nos sons e em seus correspondentes gráficos. No construtivismo, conforme salienta Ferreiro (1990), a ênfase está na integridade do signo linguístico, ou seja, leva-se em conta também o significado.

O livro *Língua e linguagem* também toma o texto como partida. Entretanto, os gêneros textuais são variados e de extensão diversa. Os conhecimentos linguísticos envolvidos na aprendizagem da língua escrita são ensinados de forma assistemática, principalmente os que dizem respeito às relações grafemas e fonemas e vice-versa.

Nesse sentido, é um livro que se aproxima mais de princípios construtivistas. Segundo os avaliadores dessa obra, ela é constituída por uma seleção criteriosa e cuidadosa de textos que proporcionam à criança contato com diferentes gêneros textuais. Os textos “[...] apresentam extensão variada e autores nacionais selecionados são representativos [...] em sua maioria, autênticos e integrais [...]” (BRASIL, 2006, p. 181), o que favorece o desenvolvimento de diversas estratégias de leitura.

Notamos também que o livro é classificado pelos avaliadores como sociointeracionista. Essa denominação parece implicar, nessa perspectiva, na conciliação dos princípios construtivistas com as contribuições da concepção de linguagem como interação. Apesar dessa avaliação, norteia o trabalho com os textos a noção de leitura como compreensão, privilegiando estratégias de leitura, tais como: localização de informações, ativação de conhecimentos prévios do aluno, inferências, incentivo à construção e à confirmação de hipóteses sobre o conteúdo dos textos.

De certo modo, o livro *Língua e linguagem* rompe com as concepções tradicionais de alfabetização fundadas nos antigos métodos, pois toma o texto como ponto de partida para o ensino aprendizagem da língua, e os conhecimentos linguísticos são trabalhados de forma assistemática. Assim, é importante questionar: por que ele é o livro menos distribuído pelo Ministério da Educação? Por que o livro *Porta aberta*, que guarda forte relação com os antigos métodos, é o mais distribuído?

Segundo Silva (2004, p. 153), apesar de a linguagem que constitui esses livros receber fortes críticas por parte dos teóricos do campo educacional, eles são defendidos pelos professores e se tornam um atrativo em sua escolha, por terem

[...] linguagem simplificada, presente nas atividades [...] formulação das atividades [que] possibilita uma relação mais autônoma do aluno com o livro didático, pois assim ele compreende mais facilmente a tarefa solicitada. Ou seja, esse tipo de enunciado nas atividades não deixa dúvidas para o aluno em fase inicial de alfabetização sobre a ação que deve realizar. Consequentemente, resulta em um instrumento que facilita o trabalho do professor em sala de aula, pois os alunos acabam por resolver as atividades propostas, mesmo que ainda não saibam ler [...].

Acreditamos que essas enunciações possam esclarecer os motivos que levam o livro didático *Porta aberta* ser a obra mais distribuída pelo Ministério da Educação, uma

vez que os conteúdos apresentados, na visão dos professores, são adequados ao perfil da turma. Adequação esta que pode ser explicada pela presença de textos curtos, exercícios simples e fáceis de resolver pelos alunos, adaptáveis perfeitamente à rotina de trabalho dos professores e com previsibilidade de sua realização, uma vez que não exigem grande esforço para sua condução.

Dessa forma, a análise dos livros didáticos mais e menos distribuídos pelo Ministério da Educação é pautada por permanências e mudanças. Contudo, apesar das mudanças, torna-se evidente que elas ainda não se caracterizam por meio de uma alfabetização voltada para a perspectiva crítica, autônoma e inventiva. Ainda há distanciamento das propostas pedagógicas dessas obras, tendo em vista a alfabetização como ato político, defendida por Paulo Freire.

Considerando a obra mais distribuída pelo Ministério da Educação, constatamos, em primeiro lugar, que a perspectiva do letramento, apesar de se tornar a base para a política de alfabetização nos anos 2000, não se concretiza no Programa Nacional do Livro Didático. Há contradições entre a perspectiva que pretende *alfabetizar letrando* e a indicação dos avaliadores de livros como o *Porta aberta*. Em segundo lugar, podemos pensar que a perspectiva do letramento pretendeu exatamente o que foi observado: conciliação de diversas concepções existentes, sem que ocorressem mudanças no sentido de promover a alfabetização como uma ação política que se desenvolve nas escolas.

É necessário, portanto, assinalar que adotar um trabalho **com** textos na alfabetização exige uma mudança de postura diante dos aprendizes da língua. Eles precisam ser vistos, assim como os professores, como agentes no mundo, capazes de mudar os rumos da sua vida e da sociedade (GONTIJO, 2005).

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ALBURQUERQUE, Eliana Borges; MORAIS, Artur Gomes de. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANCO **Mundial** (World Bank). Disponível em: <<http://www.bancomundial.org/es/about>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 25-68.

_____. **Alfabetização e ensino de português**: um desafio e algumas perspectivas curriculares. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

_____. O processo de escolha de livros: o que dizem os **professores**? In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça. **Livros de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 9-28.

_____. **Recomendações para uma política de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRAGANÇA, Angiolina; CARPANEDA, Isabella. **Porta aberta**: alfabetização. 2. ed. São Paulo: FTD, 2005.

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

BRASIL. **Cadernos e livros didáticos terão Hino Nacional na contracapa.** Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2006/04/25/cadernos-e-livros-didaticos-terao-hino-nacional-na-contracapa>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final.** 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho alfabetização infantil. **Os novos caminhos: relatório final.** 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 6 ago. 2012.

_____. **Decreto nº 7084, de 27 de janeiro de 2010.** Disponível em: <www.fnde.gov.br/.../decretos/.../3177-decreto-nº-7084-de-27-de-janeiro->. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **Edital PNL D 2004 – FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico.** Disponível em: <C:\internet\download\editais_ftp\última versão do Edital PNL D 2004.doc>. Acesso em: 5 jan. 2014.

_____. **Edital PNL D 2007 – FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico.** Disponível em: <www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **Edital PNL D 2010 – FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico.** Disponível em: <http://oglobo.globo.com/blogs/arquivos_upload/2008/01/175_1645-edital-pnl-d-2010.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **Educação básica.** Ciclo de alfabetização deve prosseguir sem interrupção. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16166>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 59/2009 – Presidência da República.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990** (atualizado até a Lei nº 12.038/2009). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/constituicaoaudio.html/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Dados estatísticos. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico. **Dados estatísticos PNLD**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>. Acesso em: 6 jun. 2013.

_____. **Guia de livro didático 2007**: alfabetização: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2004: Língua portuguesa e alfabetização. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2003. v. 1

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2010: letramento e alfabetização/língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 6 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do formador, Módulo 1. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.: il.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos – 1993**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

_____. **Portal do FNDE – Histórico**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010**. Disponível em: <www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?...pnld-2010-edital>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **Projeto exige letra do Hino Nacional em livros didáticos**. Projeto de Lei nº 7.333/06. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 31 jan. 2014.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 60, de 20 novembro de 2009**. Disponível em: <www.fnde.gov.br/fnde/.../3369-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-60-de-20-de-novembro-de-2009>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados: textos para discussão**. Junho de 2011. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CONFERÊNCIA de Jomtien. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=110>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **O trabalho com a linguagem oral em uma instituição educativa infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Educação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

ESOPO. Disponível em: <<http://www.contandohistoria.com/esopo.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação Santa Maria**, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira **Cartilhas/impressos**: perspectivas teórico-metodológicas de análise do texto e do paratexto e suas contribuições para a história da alfabetização e do livro. Disponível em: < www2.faced.ufu.br/.../279>. Acesso em: 20 nov. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FTD. **A história, editora FTD**. Disponível em: <www.ftd.com.br/a-ftd/a-historia/>. Acesso em: 15 maio 2013.

FURTADO, Andrea Garcia; OGAWA, Mary Natsue. **Políticas públicas do livro didático e Banco Mundial**. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2123/149>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

GARCIA, Eliana. **Língua e linguagem**: letramento e alfabetização linguística, 1º ano. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____. **Língua e linguagem**: alfabetização. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwirges (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6. ed. São Paulo, 2004. V. 1. p. 17-24.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização na prática educativa escolar. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, n. 14, p. 7-15, out. 2006.

_____. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **Alfabetização I**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. Núcleo de Educação Aberta e a Distância. Vitória: Ufes, 2005.

_____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Des)caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, Edwirges (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome?. Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 33-49.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLEIMAN, Angela B. . **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 6. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MEC/UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: MEC, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizando?. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Didática do português**: tijolo por tijolo. São Paulo: FTD, 1996.

PROJETO **Tamar**: 35 anos. Disponível em: <<http://www.tamar.org.br/interna.php?cod=63>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SARAIVA. **Nossa história, livraria Saraiva**. Disponível em: <<https://www.livrariasaraiva.com.br/quem-somos/nossa-historia.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, dez. 1999.

SILVA, Camilla Croso Silva (Org.); AZZI, Diego; BOCK. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Ceris Ribas da. Alfabetização e letramento na infância: a criança de seis anos no ensino fundamental. In: SILVA, Ceris Ribas da. **Alfabetização e letramento na infância**. Boletim 9. jun. 2005.

_____. Os novos livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça. **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 137-174.

SILVA, Ivete Aparecida da. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educação**, ano 13, n. 23, p. 47-58, dez. 2005.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TFOUNI, Leda Verdinani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 125-194.

VAL, Maria da Graça Costa; VIEIRA, Martha Lourenço. **Língua, texto e interação: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Escolhas dos livros didáticos PNLD 2007 no Brasil

Nome do livro didático	Quantidade escolhida (1ª série)
Sumário do Bloco 1	
Alfabetização	160.762
Paratodos	4.066
Conversando com as palavras	35.117
Linhas & entrelinhas	204.101
Alfabetização sem mistério	37.594
Brincando com as letras	11.370
ALET – Aprendendo a ler e escrever textos	5.026
No mundo das palavras	62.694
Alfabetização	67.153
A palavra no mundo das palavras	25.950
Dois contos e sua mágica	3.571
Pensar e viver	18.452
Linguagem em construção	10.662
Vivendo a leitura e a escrita	5.835
Idéias em contexto	3.047
Tempo de alfabetizar	1.025
Arte & manhas da linguagem	9.123
Elas se tornaram palavras	31.632
Viver e aprender	37.268
FLEC – falar – ler – escrever – comunicar	63.943
Bem-me-quer	70.867
Sumário do Bloco 2	
Minhas descobertas	82.862
Primeiros textos	175.155
Descobertas & relações	5.972
Fios da linguagem para alfabetização e letramento	54.467
Trocando idéias	7.901

Alfabetização: uma proposta para alfabetização e letramento	20.223
Língua e linguagem	32.146
Na trilha do texto	1.648
Série Brasil	89.918
LEP Leitura, expressão, participação	30.664
Português: uma proposta para o letramento	97.802
Letra viva	6.958
Vivência e construção	76.792
A escola é nossa	69.977
Roda, pião!	12.288
A grande aventura	16.439
Sumário do Bloco 3	
De olho nas palavras	98.665
Alfabetização: saberes e linguagens	28.463
Criar e recriar	9.172
Alegria de saber	356.573
Letra por letra	42.013
Conhecer e crescer	133.181
A caminho do letramento	60.789
Porta aberta	1.405.665
Novo tempo	14.599
Todas as letras	421.069

APÊNDICE B – Escolhas dos livros didáticos PNLD 2010 no Brasil

Nome do livro didático	Quantidade escolhida (1º ano)
A aventura da linguagem	27.949
A escola é nossa: letramento e alfabetização linguística	185.981
A grande aventura	57.830
Alfalettra: letramento e alfabetização linguística	9.677
Aprendendo sempre: letramento e alfabetização linguística	150.889
Construindo a escrita: letramento e alfabetização linguística	4.423
Hoje é dia de português	144.863
LEP Leitura, expressão, participação: letramento e alfabetização linguística	5.534
LER: leitura, escrita e reflexão	123.200
Projeto prosa: letramento e alfabetização linguística	320.314
Língua e linguagem: letramento e alfabetização linguística	4.562
Linhas & entrelinhas	53.421
Vivenciando a linguagem	119.298
Novo bem-me-quer: letramento e alfabetização linguística	24.900
Pensar e viver: letramento e alfabetização linguística	28.367
Porta aberta: letramento e alfabetização linguística	762.974
Português: linguagens	14.885
Conhecer e crescer: letramento e alfabetização linguística	164.253
Infância feliz: letramento e alfabetização linguística	59.043