

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL  
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA – MELL

**LAYSSA DE JESUS ALVES DUARTE**

**ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO:  
uma análise sobre livros didáticos da educação infantil**

ARAGUAÍNA – TO  
2016

**LAYSSA DE JESUS ALVES DUARTE**

**ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO:  
uma análise sobre livros didáticos da educação infantil**

Dissertação apresentada à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura – PPGLL – da Universidade Federal do Tocantins – *Campus* de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Língua e Literatura, na área de concentração Ensino e Formação de Professor de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira.

ARAGUAÍNA – TO  
2016

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

D812e Duarte, Layssa de Jesus Alves.

Ensino de leitura e de escrita na alfabetização: uma análise sobre livros didáticos da educação infantil . / Layssa de Jesus Alves Duarte. – Araguaína, TO, 2016.

128 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2016.

Orientador: Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

1. Abordagens de ensino. 2. Material didático. 3. Alfabetização. 4. Parâmetros Curriculares. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

LAYSSA DE JESUS ALVES DUARTE

**ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO:  
UMA ANÁLISE SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – *Campus* de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira.

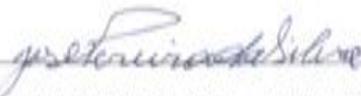
Aprovada em: 30/04/2016

BANCA EXAMINADORA



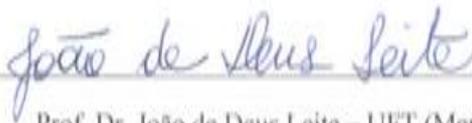
---

Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira – UFT (Orientador)



---

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (Membro Externo)



---

Prof. Dr. João de Deus Leite – UFT (Membro Interno)

À minha família, que tanto contribuiu para a  
minha formação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que tudo tem sustentado.

Ao Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira pelo apoio, pela confiança e, sobretudo, pela orientação dedicada e paciente.

À minha família e aos meus amigos por todas as demonstrações de apoio e incentivo.

Ao Prof. Dr. José Pereira da Silva e ao Prof. Dr. João de Deus Leite, pela revisão minuciosa deste trabalho e pelas preciosas sugestões durante o exame de qualificação.

Aos professores e funcionários do PPGLL. Em especial à Prof. Dr<sup>a</sup>. Carine Haupt, que muito contribuiu com os meus estudos sobre a Fonética e a Fonologia.

Aos professores e colegas da graduação em Letras. Em especial à Prof. Msc. Alessandra Mara de Assis, também pelas contribuições em meus estudos sobre a Fonética e a Fonologia e pelo incentivo, dispensado não só a mim, mas a outros colegas durante a graduação.

Aos colegas de curso, Marinalva Dias, Naiana Galvão e Antonio Cilírio, pela amizade, atenção e companheirismo.

À Prof. Glêciman Fernandes, por ter contribuído, ainda nos tempos de escola, com a escolha da minha profissão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa.

*Não existe perfeição no conhecimento humano, nem em qualquer outra conquista humana. A onisciência é negada ao homem. A teoria mais elaborada que parece satisfazer completamente a nossa sede de conhecimento pode um dia ser emendada ou superada por uma nova teoria. A ciência não nos dá certeza final e absoluta. Apenas nos dá convicção dentro dos limites de nossa capacidade mental e do prevalente estado do conhecimento científico. Um sistema científico não é senão um estágio na permanente busca de conhecimento. É necessariamente afetado pela insuficiência inerente a todo esforço humano.*

*Ludwig von Mises*

## RESUMO

Este trabalho é uma investigação sobre a abordagem de ensino da leitura e da escrita em livros didáticos da educação infantil. Por meio de uma pesquisa documental amparada pela análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), examinamos os dois manuais mais adotados pelas escolas públicas brasileiras para o ciclo 2013/2014/2015 – "Ápis" e "Porta Aberta" (1º ano). A investigação buscou responder de que modo a proposta didática dos materiais aborda a terminologia relacionada à fonética e à fonologia e de que forma incorpora duas abordagens distintas, no tocante ao ensino inicial de leitura e de escrita: a primeira com foco na sistematização e intervenção escolares e a segunda com foco no sujeito que aprende. Nesse sentido, uma abordagem voltada para a sistematização e intervenção escolares pretende conduzir o aluno por um processo plenamente guiado por um professor que conheça bem o sistema de escrita. Nessa abordagem, as etapas de ensino costumam ser planejadas de acordo com uma ordem de dificuldade crescente e, dessa forma, o aluno se torna apto a atividades textuais de escrita e de leitura, quando sabe, minimamente, o suficiente sobre codificar e decodificar a escrita. Por outro lado, uma abordagem com foco no aprendiz considera o aluno como participante ativo da construção do conhecimento. Sendo o conhecimento uma interação entre o que já se sabe e a nova aquisição, a aprendizagem não é uma resposta à intervenção escolar ou a um método. Para uma abordagem com foco no aprendiz, o aluno dificilmente chega à escola sem nenhum conhecimento sobre a escrita, sendo que deve ser estimulado a escrever e experimentar suas hipóteses, ainda que não saiba traçar as letras. Como principais referenciais teóricos, consideramos os estudos de Moraes (2000), Cagliari (2009, 2006, 2005 e 2001), Faraco (2005), Bortoni-Ricardo (2006) e Ferreiro & Teberosky (1999). Os resultados demonstram que (1) grande parte das escolas brasileiras optou por materiais didáticos que abordam os conteúdos de modo a focalizar o aluno e sua capacidade de construir e reconstruir o conhecimento. (2) A análise das seções e da sistematização dos conteúdos de escrita alfabética nos materiais examinados mostrou que os documentos oficiais, sobretudo os PCN, exercem grande influência sobre a abordagem didática desses livros, e, que (3) essa influência se reflete na ênfase dada ao uso social da língua, sobretudo no que se refere à abordagem dos eixos de oralidade, de leitura e de escrita; e, na ênfase dada a atividades epilinguísticas durante a abordagem da notação alfabética, sendo, por esse motivo, o uso de terminologia empregado somente nas orientações ao professor.

**Palavras-chave:** Abordagens de ensino. Material didático. Alfabetização.

## ABSTRACT

This work is a study about teaching approach of reading and writing in textbooks of early childhood education. Through content analysis proposed by Bardin (2011) we examined the two most adopted textbooks by the Brazilian public schools for the 2013/2014/2015 cycle– "Ápis" and "Porta Aberta" (1st grade). The research aimed to answer how the didactic proposal of textbooks approaches the terminology related to phonetics and phonology and how the proposal incorporates two distinct approaches to the initial teaching of reading and writing: the first focusing on systematization and school intervention and the second focusing on the learner. Thus, a focused approach to the systematization and school intervention aims to lead the student for a fully guided process by a teacher who knows a lot about the writing system. In this approach, teaching steps are usually planned in accordance with an order of increasing difficulty and thus the students become able to textual activities of reading and writing when they know, minimally, enough to encode and decode the writing. On the other hand, a learner-focused approach considers the student as an active participant in the knowledge construction. The knowledge to a learner-focused approach is an interaction between what is already known and the new knowledge acquisition. So, learning is not an answer to the school intervention or an answer to a method. To a learner-focused approach the students hardly arrive at school without any knowledge about writing. So they should be encouraged to write and try their hypothesis even if they do not know how to trace the letters. The main theoretical framework was the studies of Morais (2000), Cagliari (2009, 2006, 2005, 2001), Faraco (2005), Bortoni-Ricardo (2006) and Ferreiro & Teberosky (1999). The results show that (1) most of Brazilian schools adopted textbooks that approaches the contents in order to focus on the students and their ability to build and rebuild knowledge. (2) The analysis of sections and alphabetic writing content in textbooks showed that the official documents, especially the PCN, have great influence on the didactic approach of these books and (3) this influence is reflected in the emphasis on the social use of language, especially with regard to the approach of speaking, reading and writing and in the emphasis on epilinguistic activities during the approach of alphabetical notation, so the use of terminology occurs only in the guidelines to the teacher.

**Keywords:** Teaching approaches. Textbook. Literacy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

No corpo do texto:

Ilustração 1 – Proposta de níveis para a elaboração de currículos escolares, de acordo com a <i>Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais</i> .....	21
Ilustração 2 – Dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014. ....	25
Ilustração 3 – Níveis de alfabetismo da população brasileira de 2001 a 2011, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) .....	26
Ilustração 4 – Distribuição dos estudantes brasileiros por níveis de proficiência na área de leitura, segundo dados do PISA ( <i>Programme for International Student Assessment</i> ) de 2003 e 2012.....	27
Ilustração 5 – Comparativo entre a solicitação de exemplares das coleções "Porta Aberta"/"Ápis" e demais coleções. ....	56
Ilustração 6 – Distribuição das coleções segundo solicitação das escolas públicas.	57

Nos apêndices:

Ilustração 1 – “Seção inicial” .....	89
Ilustração 2 – “Produção” .....	91
Ilustração 3 – “Texto por toda a parte” .....	92
Ilustração 4 – “Hora da história” .....	93
Ilustração 5 – “Hora da investigação” .....	95
Ilustração 6 – “Fique sabendo” .....	96
Ilustração 7 – “Para se divertir” .....	97
Ilustração 8 – “Você já leu?” .....	99
Ilustração 9 – “Projeto” .....	100
Ilustração 10 – “Iniciais” .....	103
Ilustração 11 – “Práticas de oralidade” .....	105
Ilustração 12 – “Traçando a letra” .....	107
Ilustração 13 – “Pesquisa de palavras” .....	108
Ilustração 14 – “Memória em jogo” .....	108
Ilustração 15 – “Produção de texto” .....	110
Ilustração 16 – “Quando as vogais se encontram” .....	112

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Breve descrição das linhas pedagógicas da tradição educacional brasileira, de acordo com a IPCN.....	22
Tabela 2 – Dados do primeiro exemplar selecionado. ....	57
Tabela 3 – Dados do segundo exemplar selecionado.....	57
Tabela 4 – Eixos e seções do livro didático “Porta Aberta” .....	62
Tabela 5 – Eixos e seções do livro didático “Ápis” .....	64
Tabela 6 – Sistematização dos conteúdos de escrita alfabética no livro didático “Porta Aberta” .....	70
Tabela 7 – Sistematização dos conteúdos de escrita alfabética no livro didático “Ápis” .....	71

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IPCN	–	<i>Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais</i>
PCN	–	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
INEP	–	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ANA	–	Avaliação Nacional da Alfabetização
PISA	–	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNLD	–	Plano Nacional do Livro Didático
Inaf	–	Indicador de Alfabetismo Funcional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1: DOCUMENTOS E AVALIAÇÕES OFICIAIS NO BRASIL: O QUE DIZEM SOBRE ALFABETIZAÇÃO?</b> .....	18
1.1 <i>PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS</i> E A ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS PARA A ALFABETIZAÇÃO .....	18
1.2 AS LINHAS PEDAGÓGICAS PREDOMINANTES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	21
1.3 DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL .....	25
<b>CAPÍTULO 2: CONCEPÇÃO DE ENSINO COM FOCO NO APRENDIZ</b> .....	29
2.1 PIAGET E A TEORIA PSICOGENÉTICA DE EMÍLIA FERREIRO .....	29
2.2 A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.....	32
2.3 O ENSINO TRADICIONAL E A (NÃO) EVOLUÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM .....	36
<b>CAPÍTULO 3: O FUNCIONAMENTO DA ESCRITA E AS CONCEPÇÕES DE ENSINO COM FOCO NA SISTEMATIZAÇÃO E NA INTERVENÇÃO ESCOLARES</b> .....	41
3.1 ORTOGRAFIA E CARÁTER FONOGRÁFICO DA ESCRITA.....	41
3.2 IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO .....	43
3.3 O ENSINO SISTEMÁTICO DAS CORRESPONDÊNCIAS FONOGRÁFICAS .....	45
3.4 TERMINOLOGIA GRAMATICAL E ENSINO DA ESCRITA.....	47
3.5 O SURGIMENTO DOS MÉTODOS TRADICIONAIS E DA CONCEPÇÃO PSICOGENÉTICA DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA .....	49
<b>CAPÍTULO 4: ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: A ABORDAGEM DOS LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	53
4.1 METODOLOGIA .....	53
4.2 A ESCOLHA DAS AMOSTRAS .....	55

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	58
4.4 OS LIVROS DIDÁTICOS E OS EIXOS DE LEITURA, DE ESCRITA E DE ORALIDADE .....	61
4.4.1 O livro didático “Porta Aberta” .....	61
4.4.2 O livro didático “Ápis” .....	63
4.5 OS LIVROS DIDÁTICOS, O USO DE TERMINOLOGIA E A SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ESCRITA ALFABÉTICA.....	70
4.5.1 O livro didático “Porta Aberta” .....	70
4.5.2 O livro didático “Ápis” .....	71
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	79
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	84
<b>APÊNDICES</b> .....	87
APÊNDICE A - Descrição das seções presentes no Livro didático “Porta Aberta”. .....	88
APÊNDICE B – Descrição das seções presentes no livro didático “Ápis” .....	102
<b>ANEXOS</b> .....	114

## INTRODUÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo deste trabalho é discorrer a respeito da aquisição de leitura e de escrita na etapa inicial da alfabetização, tendo em vista a abordagem que se produz em relação à leitura e à escrita em livros didáticos da educação infantil.

Não é novidade o fato de haver diferentes perspectivas de ensino que almejem levar a criança, em fase pré-escolar, a dominar os aspectos iniciais da escrita. Tais perspectivas de ensino mudaram com o passar do tempo e, atualmente, uma mistura dessas concepções se faz presente nos materiais didáticos.

Como perspectiva ou concepção de ensino, entendemos o tipo de prática escolar adotada para determinado processo de ensino-aprendizagem. Como perspectivas principais para a aquisição de escrita, destacamos, primeiramente, aquelas que focalizam, como ponto crucial da aprendizagem, a própria abordagem ou a capacidade do professor de ensinar a língua – os métodos tradicionais de alfabetização são o maior exemplo disso. Destacamos, em seguida, as abordagens consideradas não tradicionais – que colocam a ênfase, do processo, não na abordagem ou no professor, mas no sujeito que aprende e que é responsável por esse processo.

Os métodos tradicionais, sobretudo os sintéticos, comumente sugerem que o primeiro contato do aluno com a escrita seja plenamente guiado pelo professor, ocorrendo de modo a privilegiar os aspectos mais primários do mundo letrado – a codificação e a decodificação. Nessas perspectivas de ensino, o contato expressivo, interpretativo e subjetivo com a escrita só pode acontecer após essa etapa inicial, ou seja, quando o aluno está familiarizado com a escrita e domina os aspectos de codificação e de decodificação.

O uso do que chamamos atualmente de métodos tradicionais de alfabetização surgiu na educação brasileira no fim do século XIX, juntamente com a implantação do modelo republicano de educação. De acordo com Mortatti (2006), o surgimento do estado republicano foi decisivo para a disseminação de um novo modelo de escola. Se antes, o ensino da leitura e da escrita no Brasil imperial se restringia a

poucos e ocorria, geralmente, de forma precária e assistemática, com o surgimento de uma nova ordem política e social, via-se na escola um importante instrumento de modernização e progresso. Assim, as práticas de ensino da leitura e da escrita passaram a ser organizadas e sistematizadas. No entanto, mais de cem anos após a implantação do modelo republicano de escola, o fracasso escolar das práticas de alfabetização persiste.

Segundo Mortatti (2006), o caminho da alfabetização brasileira se deu na seguinte forma:

Desde essa época, observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais. A partir das duas últimas décadas, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizanda, de acordo com a psicogênese da língua escrita. (MORTATTI, 2006, p. 3).

É dessa forma que surge um novo paradigma, no que diz respeito às práticas de alfabetização. Durante décadas, o problema crucial do ensino da leitura e da escrita se concentrou nos métodos; porém, no fim dos anos 1980, uma nova perspectiva a respeito do processo de alfabetização começa a ser introduzida nas escolas e nos documentos oficiais da educação. Essa nova perspectiva, denominada construtivismo, nasceu da publicação do estudo realizado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na década de 1970. O estudo, embasado nos pressupostos de Piaget, não propôs um novo método, mas criticou com veemência o uso das práticas habituais de ensino da leitura e da escrita.

Enquanto o ensino tradicional focalizava o método, a concepção construtivista ou psicogenética focalizava o sujeito que aprende como ponto crucial do processo. Assim, questões como a intervenção do professor e o papel do método no ensino pareciam tornar-se obsoletas diante de uma nova ideia que se tinha do aluno: um sujeito ativo no processo de aprendizagem, que não armazenava informações passivamente, mas que as transformava e elaborava suas próprias hipóteses a respeito.

Pretendemos analisar de que forma essa ruptura de paradigma influenciou os materiais didáticos atuais. Ademais, acreditamos não ser suficiente investigar as concepções de ensino trazidas pelo livro didático. É preciso conhecer e considerar as peculiaridades da escrita para que se chegue a uma ideia clara de como ela deve ser ensinada. Nesse sentido, concordamos que nosso sistema de escrita é alfabético, o que lhe traz características fonográficas; sendo assim, advogamos a favor de uma perspectiva de ensino que desenvolva a consciência fonológica do aluno, o que também será considerado nesta investigação por meio de uma análise da terminologia gramatical relacionada ao emprego de termos arrolados à fonética e à fonologia nesses livros didáticos.

Destacamos, agora, os objetivos desta investigação, sendo o geral o seguinte: investigar as concepções de ensino relacionadas à aquisição de escrita e à terminologia gramatical, no tocante à fonética e à fonologia, em livros didáticos da educação infantil. Esse objetivo será alcançado por meio dos seguintes objetivos específicos:

- Descrever as duas concepções de ensino principais, no que diz respeito à aquisição de escrita: a primeira com foco no processo de ensino (sistematização e intervenção escolares), a segunda com foco no sujeito que aprende.
- Discorrer sobre o funcionamento da escrita e seu caráter fonográfico, destacando o papel da fonética e da fonologia no ensino.
- Problematizar as implicações teórico-metodológicas das concepções de ensino relativas à aquisição de escrita e à terminologia, considerando os livros pesquisados.

Como referenciais teóricos principais da pesquisa bibliográfica, recorreremos a Cagliari (2009, 2006, 2005 e 2001), a Moraes (2000), a Ferreira & Teberosky (1999), a Mortatti (2006), a Soares (2015), a Bortoni-Ricardo (2006) e a Faraco (2005). Como metodologia, elegemos a pesquisa bibliográfica, empregada nos primeiros capítulos e a análise documental e de conteúdo, embasada teoricamente por Bardin (2011), para análise do *corpus*. Optamos pela análise de conteúdo por ser facilmente aplicável à análise de documentos e por possibilitar uma investigação

quali-quantitativa, além de permitir uma interpretação tanto objetiva quanto subjetiva dos dados.

## **CAPÍTULO 1**

### **DOCUMENTOS E AVALIAÇÕES OFICIAIS NO BRASIL: O QUE DIZEM SOBRE ALFABETIZAÇÃO?**

#### **1.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS PARA A ALFABETIZAÇÃO**

Como já mencionado por Mortatti (2006), a história dos métodos de alfabetização no Brasil foi marcada por esforços de superação de práticas escolares consideradas tradicionais que, em geral, foram tomadas por muitos como ineficientes. Os métodos de alfabetização, por quase um século, estiveram no centro da discussão sobre qual seria a melhor prática de ensino da leitura e da escrita. Essa realidade mudou no decorrer da década de 1980, em que os métodos passaram a representar uma realidade obsoleta no tratamento do tema alfabetização.

Essa ruptura de paradigma ocorreu especialmente com o surgimento da pesquisa de Ferreiro & Teberosky na década de 1970. Desde essa época, a alfabetização vem sendo pensada não como uma questão de método, mas como algo que deve ser compreendido por meio do "processo de aprendizagem da criança alfabetizanda" (MORTATTI, 2006, p. 3). Essa é a ideia evidentemente adotada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa* (PCN, doravante), que orientam a construção dos currículos nas escolas da rede pública. Em consequência disso, tem-se a influência da linha construtivista, não só no currículo escolar, mas também nos materiais didáticos. No entanto, essa não foi uma mudança simplesmente proposta pelos materiais. Evidentemente, a aceitação de uma nova perspectiva de ensino, como válida e relevante para os PCN, fez com que essa perspectiva também se tornasse adequada para as editoras de livros didáticos.

Os PCN foram elaborados pelo Governo Federal em 1998 para direcionar e orientar as propostas curriculares da rede pública de ensino. Os PCN não possuem caráter normativo, conforme explicitado no documento denominado *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (ao qual chamaremos de IPCN de agora em diante):

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos estados e municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 13).

Apesar de não possuírem caráter normativo, os PCN, segundo o documento supracitado, foram estabelecidos de acordo com uma necessidade colocada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB). A necessidade é a de oferecer a todos os alunos da rede pública uma formação básica comum, o que sugere a implementação de um documento que oriente os conteúdos curriculares, conforme afirma a IPCN:

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade. Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (*Parâmetros Curriculares Nacionais*), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (BRASIL, 1997, p. 14. Grifos do documento).

Dessa forma, a LDB regulamenta a educação, e os PCN orientam e direcionam a elaboração dos currículos, de modo que, embora os PCN não sejam um documento normativo, é evidente sua influência sobre as práticas de ensino, isso porque não são dispensáveis à formação dos currículos, mas, sim, flexíveis a questões socioculturais de cada estado, cada município e cada escola.

Segundo a IPCN, há diferenças socioculturais que acarretam diferentes demandas de aprendizagem, e há também o fato de que o aluno de qualquer realidade sociocultural deve ter o direito de aprender. Sendo assim,

O que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover

uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais. (BRASIL, 1997, p. 28).

Sendo assim, os PCN são flexíveis e adaptáveis às propostas curriculares dos estados e municípios, conforme afirma a IPCN:

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente. (BRASIL, 1997, p. 29. Grifos do documento).

Assim, para garantir tanto o respeito a questões socioculturais quanto a garantia de ensino daquilo que deve ser comum a todos, há "quatro níveis de concretização curricular, considerando a estrutura do sistema educacional brasileiro" (BRASIL, 1997, p. 28). Dessa forma, os PCN constituem o primeiro nível, pois, de acordo com a IPCN,

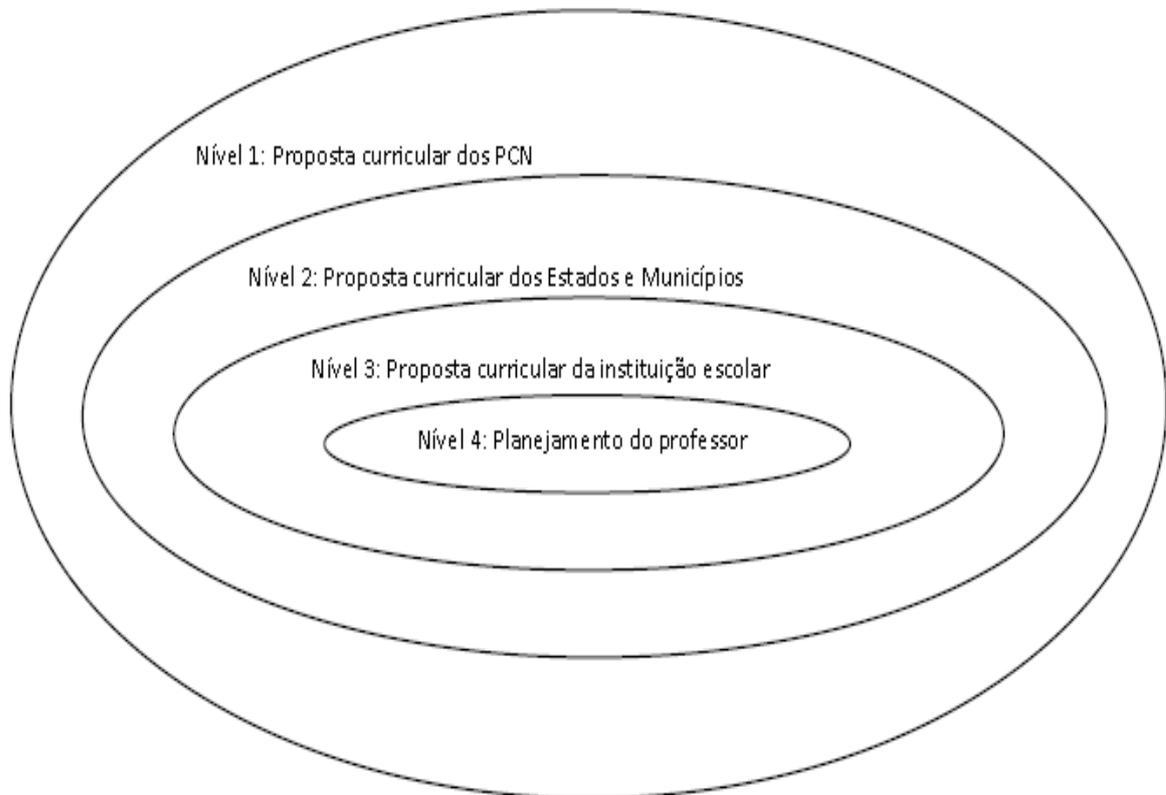
São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 1997, p. 29).

As propostas curriculares de estados e de municípios representam um segundo nível. O terceiro nível de concretização curricular refere-se à proposta de cada instituição escolar, e

O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos. (BRASIL, 1997, p. 29).

Sendo assim, é evidente que, embora os PCN não sejam denominados como documento normativo, a influência do documento sobre a elaboração dos currículos escolares é inevitável, pois devem ser tomados como a primeira referência (nível 1) na elaboração dos currículos, seguidos de outras referências (níveis 2, 3 e 4). A

ilustração abaixo mostra como deve ocorrer a elaboração dos currículos seguindo a proposta de níveis colocada na IPCN:



**Ilustração 1 – Proposta de níveis para a elaboração de currículos escolares, de acordo com a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.**

A abordagem construtivista, ou seja, com foco no aluno, é defendida e proposta por meio desses documentos.

## **1.2 AS LINHAS PEDAGÓGICAS PREDOMINANTES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A IPCN também trata da tradição pedagógica brasileira, assumindo que

As tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na maioria dos casos, não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica. (BRASIL, 1997, p. 31)

O documento cita quatro linhas pedagógicas que podem ser consideradas como predominantes na educação brasileira: a tradicional, a renovada, a tecnicista e as marcadas por preocupações sociais e políticas, de onde se originam duas linhas: a pedagogia libertadora e a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Com o propósito de facilitar o entendimento e a comparação, elaboramos um quadro<sup>1</sup> de acordo com as informações a respeito das linhas pedagógicas recortadas no documento. Com base nisso, descrevemos no quadro as seguintes peculiaridades de cada linha pedagógica: sua característica principal, a metodologia predominante no ensino dos conteúdos, a função da escola e as características principais que o professor e o aluno devem assumir.

	<b>Característica principal</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Função da escola</b>	<b>O professor</b>	<b>O aluno</b>
<b>1. Pedagogia tradicional</b>	Ensino com sobrecarga de informações que torna o processo de aprendizagem muitas vezes burocratizado e destituído de significação.	Exposição oral dos conteúdos em sequência predeterminada e fixa. Exercícios repetidos para garantir a memorização.	Transmitir saberes disciplinares acabados e ter uma postura conservadora. Não é uma necessidade buscar estabelecer relações entre conteúdos e interesses do aluno.	Detentor do saber. Autoridade máxima, organizador e guia exclusivo do processo educativo.	Passivo, disciplinado e esforçado.
<b>2. Pedagogia renovada</b>	Pedagogia ligada ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa. O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso.	Ensino guiado pelo interesse do aluno, desconsiderando, em muitos casos, a necessidade de planejamento escolar.	Auxiliar e facilitar o processo de aquisição de conhecimento do aluno enquanto ser livre, ativo e social.	Facilitador do processo de busca do conhecimento que deve partir do aluno. Organizador e coordenador das situações de aprendizagem.	Ser ativo e curioso, aprende fundamentalmente pela experiência e pelo o que descobre por si mesmo.

<sup>1</sup> O quadro foi montado somente com as informações dadas pela IPCN sobre as linhas pedagógicas. Tais informações são encontradas nas páginas 30, 31 e 32 do documento.

<b>3. Pedagogia tecnicista</b>	Inspirada nas teorias behavioristas de aprendizagem. Criou-se a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. Valorização da tecnologia.	Atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes.	Veicular o conhecimento que só é possível ser adquirido por meio de especialistas e técnicas.	Mero especialista na aplicação de manuais, sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada.	Indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola.
<b>4. Pedagogia libertadora</b>	Pedagogia assumida por educadores de orientação marxista, com intenção de implementar mudanças sociais e políticas por meio da educação.	Discussões de temas sociais e políticos. Pouca importância é dada ao ensino de saberes historicamente acumulados.	Função social e política de conscientizar as classes populares sobre as lutas sociais.	Coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos, com fins de reflexão político-social.	Por meio da conscientização sobre as lutas sociais, torna-se um instrumento para se alcançar mudanças sócio-políticas.
<b>5. Pedagogia crítico-social dos conteúdos</b>	Também de orientação marxista. Foi a reação de alguns educadores a pouca relevância que a pedagogia libertadora dá ao aprendizado do chamado "saber elaborado". Objetiva colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais.	Não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais. A metodologia deve focalizar também o domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades.	Função social e política mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados.	Levar à aquisição de conhecimentos e habilidades junto à reflexão sobre questões sociais.	É levado a dominar conhecimentos e habilidades para que possa interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

**Tabela 1 – Breve descrição das linhas pedagógicas da tradição educacional brasileira, de acordo com a IPCN.**

Segundo a IPCN, todas essas tendências devem contribuir para uma proposta atual de ensino que busque recuperar o que há de positivo em cada uma dessas linhas pedagógicas.

Nos anos 1980, surge uma nova tendência pedagógica que busca integrar dois tipos de "tendências didáticas de vanguarda" (BRASIL, 1997, p. 32): as de viés psicológico e as de viés sociológico e político. Essencialmente, a nova concepção

sobre o papel social da escola se une à tendência didática de viés psicológico – a psicologia genética, gerando uma nova abordagem com a intenção de promover uma adequação pedagógica à nova concepção de ensino.

Tal concepção idealiza a escola, não só como o espaço da instrução e da aquisição de conhecimentos formais, mas também da preparação para uma postura crítica em relação a valores sociopolíticos. Segundo a IPCN,

Se, por um lado, não é mais possível deixar de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, considera-se também que é necessária uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social e formativo. Esse momento se caracteriza pelo enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética. (...) A psicologia genética propiciou aprofundar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento. Compreender os mecanismos pelos quais as crianças constroem representações internas de conhecimentos construídos socialmente, em uma perspectiva psicogenética, traz uma contribuição para além das descrições dos grandes estágios de desenvolvimento. (BRASIL, 1997, p. 32).

Mas, apesar das contribuições dessa nova tendência didática, sua adoção como prática de ensino ocorreu de modo equivocado, principalmente porque educadores procuraram transformar em método de ensino a investigação acadêmica utilizada nas pesquisas sobre a psicogênese. Tais equívocos acarretaram em processos de ensino sem resultados satisfatórios, conforme afirma a IPCN:

A metodologia utilizada nessas pesquisas foi, muitas vezes, interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. Com esses equívocos, difundiram-se, sob o rótulo de pedagogia construtivista, as ideias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo "do seu jeito". Essa pedagogia, dita construtivista, trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender. (BRASIL, 1997, p. 33).

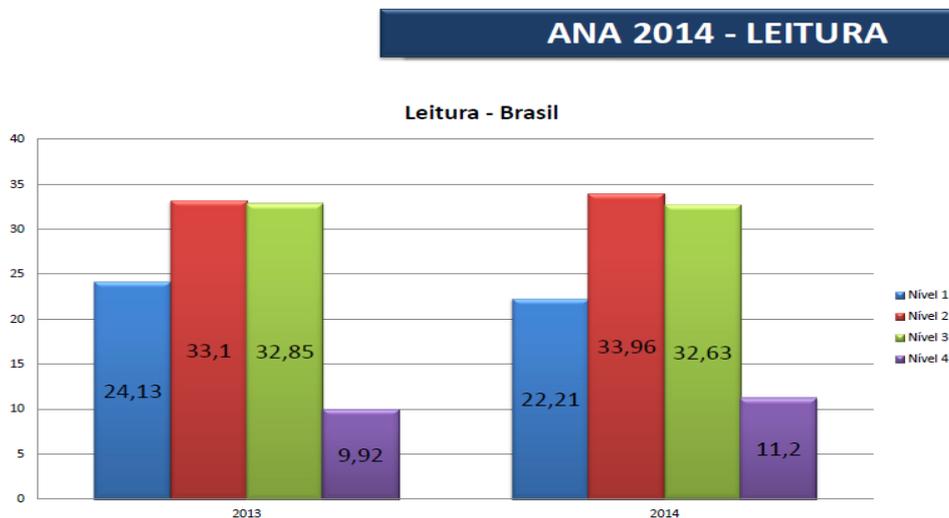
Como os próprios documentos oficiais reconhecem, há uma má aplicação das ideias oriundas dessa pedagogia, o que trouxe consequências relacionadas ao baixo desempenho escolar em leitura e em escrita no Brasil. Elaboramos a seguir uma síntese que comprova esses problemas por meio da verificação de dados estatísticos e avaliações de desempenho. Para isso, escolhemos os resultados mais

recentes das mais relevantes avaliações sobre competência em leitura e em escrita no Brasil.

### 1.3 DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Após tratarmos sobre as orientações que os documentos oficiais oferecem para a formação dos currículos, cabe evidenciar alguns dados sobre a educação brasileira, sobretudo no que tange aos índices de alfabetismo e de analfabetismo da população. Escolhemos para isso os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*).

A ANA é promovida anualmente pelo INEP, desde 2013, e tem como alvo da avaliação crianças do 3º ano do ensino fundamental, fase em que se espera que estejam alfabetizadas. Os dados da ANA 2014 mostram um resultado polemicamente considerado positivo pelo MEC, já que dentro dos 4 níveis ou escalas de leitura propostas<sup>2</sup>, somente o nível 1 é considerado inadequado. Ou seja, a criança considerada alfabetizada deve alcançar pelo menos o nível 2. Nesse caso, cerca de 77% das crianças brasileiras, de acordo com a avaliação de 2014, são consideradas alfabetizadas pela ANA, conforme mostram os números do gráfico a seguir:



**Ilustração 2– Dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014.**

<sup>2</sup> Níveis de habilidade em leitura da ANA em anexo.

Se, por um lado, os resultados das pesquisas realizadas pelo INEP parecem satisfatórios em relação à alfabetização de crianças que terminaram o 3º ano do ensino fundamental, por outro lado, os níveis de alfabetismo da população brasileira jovem e adulta ainda são bastante pessimistas. Exemplo disso são os resultados da última pesquisa do Inaf, promovido desde 2001, pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa. Esse indicador mensura os níveis de alfabetismo<sup>3</sup> da população brasileira por meio de testes cognitivos e de entrevistas. O alvo das pesquisas são os brasileiros de todas as regiões e de ambos os sexos que frequentem a escola ou não e que estejam na faixa etária entre 15 e 64 anos.

Segundo dados da tabela abaixo, o número de funcionalmente alfabetizados cresceu aproximadamente 10% entre 2001 e 2011, porém, a porcentagem de pessoas alfabetizadas plenamente manteve-se quase inalterada nesse mesmo intervalo de dez anos. O resultado mostra que aproximadamente um em cada quatro brasileiros são plenamente alfabetizados. Parece haver um aumento quantitativo de escolarização que, no entanto, não é acompanhado, em termos qualitativos, de avanços na aprendizagem.

Tabela I								
Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011)								
Níveis	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011	
BASES	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%	
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%	
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno	Alfabetizados funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

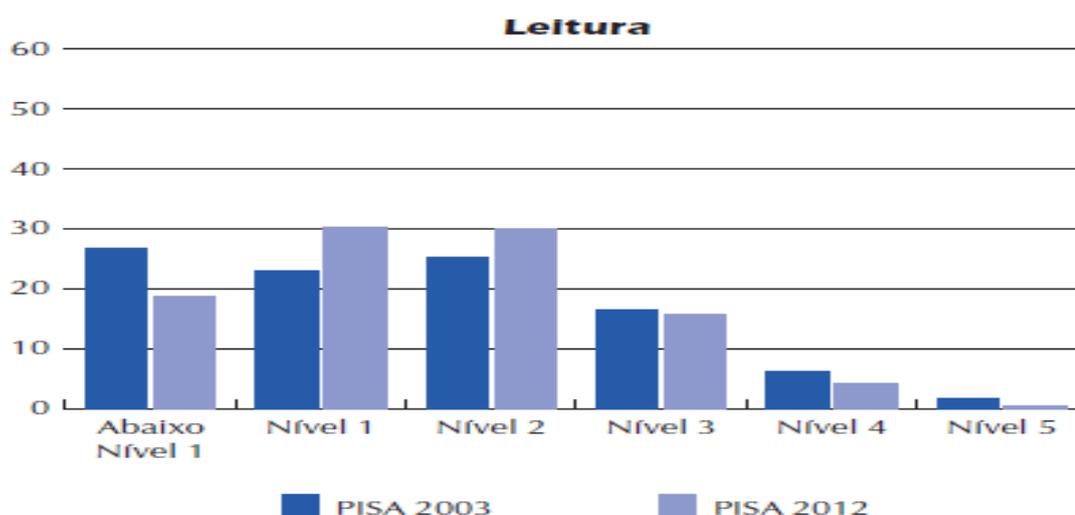
Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

**Ilustração 3 – Níveis de alfabetismo da população brasileira de 2001 a 2011, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**

<sup>3</sup> Níveis de alfabetismo definidos pelo Inaf em anexo.

Consideramos também os dados da última avaliação do PISA. O exame é promovido internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, no Brasil, é coordenado pelo INEP. Foi realizado pela primeira vez no ano 2000 e é repetido a cada três anos, buscando avaliar competências relacionadas à leitura, a cálculo e a ciências, em jovens na faixa etária dos 15 anos. Na última edição, em 2012, sessenta e cinco países participaram do exame, sendo que o Brasil ocupou a 55ª posição no *ranking* de desempenho da prova de leitura. O resultado pessimista também se estendeu às demais avaliações, rendendo a 58ª posição do *ranking* para o desempenho dos alunos em matemática e a 59ª posição para o desempenho em ciências.

O gráfico abaixo mostra os níveis de proficiência<sup>4</sup> em leitura dos alunos brasileiros em 2003 e em 2012. Se considerarmos, ao comparar os dados, que mais alunos deixaram de estar situados abaixo do nível 1 de proficiência e que houve aumento da quantidade de alunos nos níveis 1 e 2, é perceptível, nesse sentido, uma sutil melhora nos resultados do exame de 2012. Por outro lado, a quantidade de alunos nos níveis 3, 4 e 5 diminuiu, o que parece indicar o mesmo fato constatado pelo Inef: parece haver aumento quantitativo de pessoas escolarizadas em detrimento de um aumento qualitativo da aprendizagem ou de melhorias na qualidade do ensino.



**Ilustração 4 – Distribuição dos estudantes brasileiros por níveis de proficiência na área de leitura, segundo dados do PISA (Programme for International Student Assessment) de 2003 e 2012.**

<sup>4</sup> Níveis de proficiência detalhados em anexo.

Após a exibição desses dados, trataremos do ensino inicial de leitura e de escrita no Brasil. Compreendemos que há duas grandes vertentes básicas, quando se trata disso. A primeira, como já mencionamos, com foco no aprendiz, e a segunda, com foco no processo de ensino. Trataremos agora da concepção de ensino que focaliza o aprendiz como seu ator principal, ou seja, o sujeito participa ativamente de seu processo de aprendizagem, reformulando suas hipóteses conforme as interações que ocorrem entre o conhecimento que já possui e aquele que está se construindo.

## **CAPÍTULO 2**

### **CONCEPÇÃO DE ENSINO COM FOCO NO APRENDIZ**

Como concepções de ensino que atribuem ao aprendiz o papel mais importante do processo de ensino, consideramos aquelas que possuem, em seus traços predominantes, as influências da vertente pedagógica oriunda das investigações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

A publicação do estudo realizado por Ferreiro & Teberosky, na década de 1970, impactou de modo significativo o ensino de leitura e de escrita no Brasil. A nova concepção de ensino, denominada por muitos como “construtivismo”, rejeita o uso das cartilhas e, diferente das concepções tradicionais, o foco do processo ensino-aprendizagem consiste no sujeito e não nas práticas de ensino. Consequentemente, a visão de como ocorre a aquisição do conhecimento também muda. A teoria psicogenética não concorda com uma aquisição linear e passiva, mas com a ideia de que o sujeito participa ativamente da construção do conhecimento, criando e reformulando hipóteses. O conhecimento passa a ser uma interação entre o que já se sabe e a nova aquisição.

Na segunda metade da década de 1980, as ideias dessa nova linha pedagógica começaram a ser aplicadas no Brasil. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCN) foram elaborados na década de 1990 com forte influência dessa perspectiva de ensino.

#### **2.1 PIAGET E A TEORIA PSICOGENÉTICA DE EMÍLIA FERREIRO**

Piaget (1976) desenvolveu a teoria conhecida como Epistemologia Genética que investiga como se constrói o conhecimento humano e como ocorre sua evolução e perpetuação. Para Piaget (1976), a cognição humana não nasce acabada, mas se desenvolve, sendo que o conhecimento nasce da interação do sujeito com o meio. Assim, para que haja aquisição de conhecimento, são necessárias, tanto a atuação das estruturas cognitivas do sujeito, quanto seu contato com o objeto/meio a ser conhecido.

A aquisição do conhecimento, para Piaget (1976), acontece conforme a maturação de certas estruturas cognitivas, o que se dá por meio de etapas ou de

estágios, sendo que a passagem de um estágio de conhecimento para outro depende da completa superação do estágio anterior.

O uso da teoria piagetiana para a compreensão dos processos de aquisição de leitura e de escrita foi proposto na década de 1970, no trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, *Psicogênese da Língua Escrita*. Ao conceberem a teoria de Piaget (1976) como uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento, as autoras afirmam que esta “não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender, de uma maneira nova, *qualquer* processo de aquisição de conhecimento”. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Ao criticar as práticas habituais de ensino da leitura e da escrita, as autoras apontam, sobretudo, a relevância excessiva dada ao método de ensino no processo de aprendizagem sendo que tal relevância deveria recair no sujeito cognoscente. As autoras afirmam:

Algo que temos procurado em vão nesta literatura [a literatura psicológica dedicada a estabelecer a lista das aptidões ou habilidades necessária para aprender a ler e a escrever] é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Dessa forma, o foco do processo ensino-aprendizagem, na concepção piagetiana, é o sujeito que aprende e não o método ou a abordagem de ensino, como ocorria com as perspectivas anteriores. Assim, a teoria de Piaget (1976), permite introduzir o sujeito no processo de aprendizagem, como “sujeito cognoscente” e considerar que

Nenhuma aprendizagem conhece um ponto de partida absoluto, já que, por mais novo que seja o conteúdo a conhecer, este deverá necessariamente ser *assimilado* pelo sujeito e, conforme os esquemas assimiladores à disposição, a assimilação será mais ou menos deformante. (...) não há semelhança nos objetos apresentados, a menos que haja semelhança nos esquemas assimiladores que tratarão de interpretá-los. Em termos práticos, isso significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição),

e não o conteúdo a ser abordado. (FERREIRO &TEBEROSKY, 1999, p. 32).

Por meio do processo de assimilação, na teoria de Piaget (1976), o indivíduo<sup>5</sup> cognitivamente incorpora novas informações do meio, ou seja, capta e organiza novos conhecimentos por meio das estruturas cognitivas que já possui e assim amplia seus esquemas, ou seja, as estruturas cognitivas mudam, conforme o sujeito detém novas informações do meio. Consideremos mais uma passagem do texto das autoras:

Um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um *conflito cognitivo*, isto é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resulta inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma *perturbação*). (FERREIRO &TEBEROSKY, 1999, p.34. Grifos das autoras.)

As consequências em se considerar essa ideia como verdadeira implicam colocar o indivíduo no centro do processo, mais uma vez, se, antes da teoria psicogenética de Ferreiro & Teberosky (1999), o foco do processo ensino-aprendizagem recaia no “como se ensina”, depois o foco passa a ser “como se aprende”.

Dessa forma, o sujeito cognoscente está presente no processo de aprendizagem e participa dele ativamente, trazendo, para dentro desse processo, um notável conhecimento construído antes do início de seu contato com a aprendizagem formal, conforme sustentam as autoras:

Podemos supor que esse *sujeito cognoscente* está também presente na aprendizagem da escrita? Nós achamos que a hipótese é válida. Raciocinando pelo absurdo: é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente. Torna-se bem difícil, sabendo o que sabemos sobre a criança de tais idades: crianças que se perguntam sobre todos os fenômenos que observam, que realizam as perguntas mais difíceis de responder, que constroem teorias sobre a origem do homem e do universo. (FERREIRO &TEBEROSKY, 1999, p. 29. Grifos das autoras).

Considerar tal afirmação como verdadeira significa também considerar necessário, de acordo com Ferreiro & Teberosky (1999), colocar o sujeito que

---

<sup>5</sup> Neste trabalho, os termos “sujeito”, sujeito aprendiz, “sujeito cognoscente” e “indivíduo” são tomados como sinônimos, referem-se, portanto, àquele que é o alvo das abordagens com foco no aluno.

aprende no centro do processo em lugar de colocar o que, supostamente, conduz a aprendizagem, nesse caso, a abordagem de ensino ou o professor, já que,

Na teoria de Piaget, a compreensão de um objeto de conhecimento parece estreitamente ligada à possibilidade de o sujeito reconstruir este objeto, por ter compreendido quais são suas leis de composição. (FERREIRO &TEBEROSKY, 1999, p.34)

Uma das críticas da concepção psicogenética às práticas habituais de ensino da escrita é que há uma distinção, ou mesmo um distanciamento, entre os passos que um método propõe e o que acontece na mente do sujeito que aprende. Ou seja, como o conhecimento é ativamente construído pelo sujeito e, geralmente, os estímulos dados pelo professor e pelo método de ensino influenciam pouco nessa construção<sup>6</sup>, na maioria dos casos, a criança que não possui muitos conhecimentos prévios sobre a escrita não consegue acompanhar os ensinamentos propostos por um método que objetiva levá-la, de início, a uma compreensão da escrita alfabética, ignorando as etapas de construção do conhecimento. Segundo as autoras,

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas, sim, através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são "errôneas"(no que se refere ao ponto final); porém, construtivas (na medida em que permitem aceder a ele). Essa noção de erros construtivos é essencial. Para uma psicologia (e uma pedagogia) associacionista, todos os erros se parecem. Para uma psicologia piagetiana, é chave o poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta. (FERREIRO &TEBEROSKY, 1999, p. 33)

## 2.2 A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Emília Ferreiro é psicolinguista, pedagoga e seguidora de Piaget. Ela descreveu, junto com Ana Teberosky, a psicogênese da língua escrita, por meio de um trabalho que mostra como a criança constrói o conhecimento sobre a escrita por meio de um processo evolutivo. As autoras criticaram rigorosamente os métodos tradicionais de ensino da escrita, principalmente os sintéticos, caracterizando-os, sobretudo, como mecânicos. Para as autoras:

---

<sup>6</sup> Na terceira seção deste capítulo, mostramos a investigação feita pelas autoras que levaram à constatação desse fato.

Ao enfatizar as discriminações auditivas e visuais e a correspondência fonema-grafema, o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos. Este modelo, que é o mais coerente com a teoria associacionista, reproduz, em nível da aprendizagem da escrita, o modelo proposto para interpretar a aquisição da linguagem oral. (...) a psicologia, a linguística e a pedagogia pareciam, então, estar em acordo, ao considerar a leitura inicial como puro mecanismo. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 22).

Para Ferreiro & Teberosky (1999), o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende, e a forma de conduzir o ensino por meio dos métodos tradicionais, sobretudo dos sintéticos, traz a ideia de que o aluno chega à escola sem nenhum conhecimento prévio da escrita, ou seja,

Leva a dicotomizar a aprendizagem em dois momentos descontínuos: quando *não se sabe*, inicialmente, é necessário passar por uma etapa mecânica; quando *já se sabe*, chega-se a compreender (momentos claramente representados pela sequência clássica “leitura mecânica, compreensiva”). Este é, em síntese, o modelo do método sintético. (...) se suas proposições teóricas remetem ao mais primitivo mecanicismo, suas aplicações práticas costumam excedê-lo. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 22. Grifos das autoras).

Para as autoras, é preciso buscar outra saída para o ensino de escrita, que não esteja de acordo com o modelo associacionista de aquisição da linguagem. Nesse modelo, a aquisição da linguagem ocorre de maneira bastante simplificada, segundo as autoras. De acordo com os moldes associacionistas,

Existe na criança uma tendência à imitação e no meio que a cerca existe a tendência de reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou a pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social. (FERREIRO & TEBEROSKY 1999, p. 24).

Ou seja, ao produzir sons que correspondem à fala dos adultos, o meio reforça a produção (os pais, por exemplo, fazem gestos de aprovação, demonstram carinho etc.) e, assim, o meio vai selecionando dentre os sons que a criança produz somente aqueles que correspondem aos sons da fala dos adultos, e, aos poucos, esses sons vão se convertendo em palavras e em significados, à medida que os adultos apresentam objetos às crianças e acompanham a apresentação com uma emissão sonora, ou seja, com o nome do objeto. Assim, ocorre a associação entre mundo/meio e língua. Para Soares (2015):

Uma concepção associacionista do processo de aquisição da escrita considera o método o fator determinante da aprendizagem, já que seria por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprenderia a ler e a escrever; uma concepção psicogenética, ao

contrário, considera ser o aprendiz o centro do processo, já que o vê como sujeito ativo que define seus próprios problemas e constrói, ele mesmo, hipóteses e estratégias para resolvê-los. Nessa segunda perspectiva, o método de ensino, em sua concepção tradicional, pode mesmo ser prejudicial, na medida em que bloqueie ou dificulte os processos de aprendizagem da criança. (SOARES, 2015, p. 89).

Assim, a criança assume um papel passivo na aquisição da linguagem ao esperar pelo reforço externo dos adultos para, enfim, construir seus conhecimentos linguísticos. Ferreiro & Teberosky, ao criticarem o modelo descrito, afirmam:

Nossa atual visão do processo é diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim, criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 24)

Nesse sentido, as autoras (1999) caracterizam dois tipos de concepção a respeito da criança: a piagetiana, em que a criança é considerada criadora, ativa e inteligente, e a associacionista, em que a criança é concebida como passiva, receptora e ignorante.

Além dessa visão associacionista do processo de aquisição linguística, para Ferreiro & Teberosky (1999), há também, sobre o ensino de escrita, a influência do que se sabia sobre a aquisição de língua oral antes da década de 1960. Ou seja, a criança começa a falar de acordo com a progressão que vai de vogais seguidas da combinação de consoantes labiais com vogais, até a formação de pequenas palavras monossílabas, ao que depois se segue a aquisição de estruturas mais complexas. E essa mesma progressão de aquisição da língua oral foi aplicada ao ensino da escrita, principalmente pelos métodos sintéticos. Para Ferreiro & Teberosky (1999):

Implicitamente, julgava-se ser necessário passar por essas mesmas etapas quando se trata de aprender a língua escrita, como se essa aprendizagem fosse uma aprendizagem da fala. O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético. Mas esta premissa baseia-se em duas suposições, ambas falsas: que uma criança de seis anos não sabe distinguir os fonemas do seu idioma, e que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma. A primeira hipótese é falsa, porque, se a criança, no decorrer da

aprendizagem da língua oral não tivesse sido capaz de distinguir os fonemas entre si, tampouco seria capaz aos seis anos de distinguir oralmente pares de palavras, tais como pau, mau, coisa que, obviamente, sabe fazer. A segunda hipótese também é falsa, em vista do fato de que *nenhuma* escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 27. Grifos das autoras.).

Sendo assim, o grande problema das práticas habituais de ensino de escrita é apontado, mais uma vez, como uma atuação que desconsidera o notável conhecimento linguístico que a criança possui de sua língua oral, ao chegar à escola, bem como seu conhecimento prévio a respeito da escrita. Para as autoras, para solucionar o problema dos métodos tradicionais que recortam a fala em fonemas, é preciso ensinar de modo a conscientizar o aluno de que já sabem, ainda que inconscientemente, fazer distinção e recorte entre fonemas.

As autoras buscam, por meio das investigações, descobrir qual é o processo de construção do conhecimento da escrita que consiste em:

a) identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição de escrita; b) compreender a natureza das hipóteses infantis e c) descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 35).

Assim, são selecionadas, para a pesquisa, trinta crianças provenientes de classe social baixa. Uma das razões dessa escolha reside no fato de ocorrer grande número de fracassos escolares na alfabetização de crianças desse nível econômico. Também essas crianças iniciam a aprendizagem na escola, enquanto as crianças de classe média chegam ao ensino formal com conhecimentos adquiridos anteriormente sobre a escrita. Segundo as autoras:

Os resultados dessa investigação nos proporcionaram dois indícios: por um lado, que o processo de aprendizagem da criança pode ir por vias insuspeitadas para o docente, e, por outro, que inclusive essas crianças de classe baixa não começam do "zero" na primeira série. Aos 6 anos a criança já possui toda uma série de concepções sobre a escrita, cuja gênese é preciso procurar em idades mais precoces. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 40).

Segundo a perspectiva construtivista, pode-se conceber a escrita de duas formas diferentes. A primeira, como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, a segunda, como um sistema de representação da linguagem. Quando se considera a escrita como um código de transcrição, o ato de escrever será simplesmente o de transformar unidades sonoras em um código visual, como o faz a concepção tradicional de alfabetização. Nessa perspectiva, o problema central da

alfabetização consiste na memorização e na comparação de estruturas sonoras e gráficas da língua.

Quando se considera a escrita como sistema de representação, o problema central da alfabetização passa a ser outro. Nesse caso, consiste em compreender a natureza do sistema de representação da escrita, ou seja, entender porque alguns elementos essenciais da língua oral, como a entonação, não estão presentes na escrita.

Quando se concebe a escrita nessa perspectiva, a aprendizagem se torna conceitual, e são considerados os aspectos construtivos, assim, é preciso levar as crianças a fazerem explorações para compreenderem a natureza da escrita e produzirem, a partir da construção de suas hipóteses, formas escritas durante todo o processo.

### **2.3 O ENSINO TRADICIONAL E A (NÃO) EVOLUÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Para sustentar a ideia de que o sujeito constrói seu próprio conhecimento e de que os métodos tradicionais exercem pouca influência sobre essa construção, a teoria construtivista procura responder como as crianças escrevem *com* e *sem* ajuda escolar. As autoras apresentam como se desenvolve a gênese da escrita em crianças que não foram submetidas a nenhuma metodologia de ensino e em crianças que estiveram expostas a um ensino formal sistemático.

Os resultados da pesquisa, realizada com crianças de quatro a seis anos de classes baixa e média, permitiram descrever cinco níveis sucessivos na evolução da aprendizagem da escrita em crianças que não foram escolarizadas. As autoras defendem que “uma gênese independe de qualquer metodologia” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 246). Segue abaixo uma breve explanação sobre cada um desses níveis.

No nível 1, a criança tenta imitar os traços típicos da escrita e retratar características do objeto a ser representado, ou seja, como a criança desse nível ainda não faz associação entre letras e sons, ela procura representar graficamente, por exemplo, o tamanho do objeto, assim, caso um objeto pequeno seja representado, ele terá uma grafia pequena. Nessa fase, “todas as escritas se

assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes (...) cada um pode interpretar a sua própria escrita, mas não a dos outros”. (FERREIRO &TEBEROSKY, 1999, p. 193)

No nível 2, há um certo progresso na escrita, as grafias se assemelham mais às letras, e a criança já compreende que para atribuir significados diferentes é preciso haver diferenças objetivas nas escritas, ou seja, a criança entende que é preciso uma quantidade mínima e uma certa variedade de grafemas para representar uma determinada coisa, e isso muda dependendo do que se vai representar.

No nível 3, há o surgimento do que as autoras nomeiam como “hipótese silábica”. Nessa etapa, a criança começa a compreender a relação estabelecida entre grafemas e fonemas, e procura atribuir valor sonoro às letras; no entanto, não há ainda o entendimento a respeito dos fonemas. Para a criança que tenta estabelecer essa relação, cada letra vale por uma sílaba e não por um fonema. Essa é uma etapa necessária e decisiva para que a escrita alfabética seja alcançada.

O nível 4 se caracteriza pela passagem da hipótese silábica para a alfabética. A criança passa a ter uma percepção cada vez maior de que escrever é representar as partes sonoras de uma palavra. “A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba” (FERREIRO &TEBEROSKY, 1999, p. 214). Nesse caso, ela percebe que ler e escrever as formas gráficas, de acordo com sua hipótese silábica, gera um conflito, já que, quando atribui a cada letra uma sílaba, ela nota, na leitura, que o nome aparenta ter “sílabas demais”, enquanto, na escrita, ele possivelmente terá “sílabas de menos”.

Ao chegar ao nível 5, a criança superou sua hipótese silábica e “compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO &TEBEROSKY, 1999, p. 219); ou seja, a escrita alfabética é o final da evolução proposta pelas autoras, e, a partir desse momento, a criança possivelmente não terá dificuldades quanto ao caráter fonográfico da escrita alfabética;no entanto, estará diante das dificuldades próprias da ortografia.

Após essa explanação, a teoria construtivista também nos mostra como as crianças escrevem *com* ajuda escolar, segundo as autoras, “a confrontação entre ambas as situações pode nos dar novas respostas sobre as formas de progresso nos dois casos: em função de um ritmo natural, no primeiro, e em função da proposta metodológica, no segundo” (FERREIRO &TEBEROSKY, 1999, p. 246). Nesse caso, as investigações foram feitas com crianças de classe baixa que frequentavam uma escola pública e recebiam ensino sistemático semelhante. As crianças foram entrevistadas em três ocasiões: no começo, no meio e no fim do ano escolar. As autoras analisaram a escrita das crianças em cada uma dessas ocasiões e investigaram a evolução das escritas de um encontro ao outro.

Podemos sistematizar a investigação da seguinte forma:

- Grupo I (7 crianças): no início do ano essas crianças apresentam tentativas de escrita que se encaixam nos níveis 1 e 2. No meio do ano continuam no nível 2. Ao fim do ano, cinco crianças estacionam no nível 2. As outras duas crianças progredem e chegam a um ponto intermediário entre os níveis 2 e 3. Nesse grupo, duas crianças alcançaram um pequeno progresso e as outras cinco não progrediram. Em relação a essas crianças, as autoras afirmam:

Se os resultados, depois de um longo período de aprendizagem, não se diferenciam das aquisições espontâneas, e se o aproveitamento foi quase nulo, caberia perguntar, então, o que aprenderam esses sujeitos. (...) Do ponto de vista escolar aprenderam, ao menos, a reproduzir certos estímulos apresentados, mas do ponto de vista conceitual, a evolução foi mínima (...). Reconhecer e reproduzir as grafias do código não implica conhecer o funcionamento em si do sistema alfabético. (FERREIRO &TEBEROSKY, 1999, p. 251).

- Grupo II (6 crianças): nesse grupo as crianças estavam no nível 2 no começo do ano, até o meio do ano progrediram até o nível 3 (hipótese silábica). No fim do ano, três crianças permaneceram no nível 3 e outras três progrediram até uma transição entre os níveis 3 e 4.
- Grupo III (12 crianças): as crianças, neste grupo, já haviam alcançado a hipótese silábica (nível 3), ao chegarem à escola, no início do ano. No meio do ano, seis delas continuaram no nível 3 e outras seis passaram ao nível 4. Ao fim do ano escolar, as 12 crianças haviam progredido até o nível 4.

- Grupo IV (3 crianças): neste grupo, todas as crianças, desde o começo do ano, estavam no nível 4 (ou numa passagem do nível 4 para o nível 5) e até o fim do ano dominavam a escrita alfabética (nível 5).

Ao analisar os dados dessa investigação, as autoras constataam a necessária passagem pela etapa de hipótese silábica para que a criança compreenda que há um valor sonoro relacionado à escrita e assim progrida até compreender o funcionamento alfabético da escrita. Além disso, uma outra constatação importante é o “*caráter interno* da hipótese silábica enquanto hipótese construída pela criança e não imposta pelo meio”. (FERREIRO &TEBEROSKY, 1999, p. 253)

Para exemplificar melhor essas constatações, é apontado o caso de uma criança do Grupo II, que começa sua escolarização no nível 2 e alcança o nível 4 ao fim do ano. No entanto, apesar do ensino sistemático da escrita alfabética, a criança, durante metade do ano, segue um critério silábico para escrever. Assim, as autoras afirmam que a construção da hipótese silábica é interna e construtiva, ou seja, não é imposta pelo meio.

Em relação aos sujeitos investigados que apresentaram um bom desempenho na aprendizagem da escrita, as autoras afirmam que esses já chegaram à escola com certo conhecimento em relação à escrita: “um sujeito que começa sua escolaridade, situando-se no nível 3 aqui descrito, tem ‘bom prognóstico’ a respeito da aprendizagem que se desenvolverá em um ano escolar”. (FERREIRO &TEBEROSKY, 1999, p.254)

As autoras defendem que não há muita diferença entre as respostas das crianças não escolarizadas e as respostas de crianças que frequentam a escola. Sendo assim,

As que chegam, finalmente, a aprender a escrever durante o ano escolar, são aquelas que partiram de níveis bastante avançados na conceitualização. As que não aprenderam, no curso do mesmo tempo, se situam nos níveis iniciais de conceitualização. (FERREIRO &TEBEROSKY, 1999, p. 256).

Assim, o ensino formal parece ser destinado àqueles que já possuem algum conhecimento sobre a escrita. Finalmente, a afirmação de que a criança constrói seu

conhecimento sobre a escrita *com* ou *sem* intervenção escolar parece supor que o ensino tradicional e sistematizado não possui valor algum:

Os resultados que apresentamos são surpreendentes, porque indicam uma *progressão regular com ou sem intervenção escolar*. Mais ainda, com uma intervenção escolar que tenta fazer o sujeito entrar de imediato no sistema alfabético de escrita, vemos as crianças avançarem através de uma série de etapas não previstas nem pelo método nem pelo docente. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 257. Grifos das autoras.).

Trataremos, agora, de concepções de ensino que focalizam a sistematização e a intervenção escolares como fatores necessários para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. Nesse caso, o conhecimento do professor sobre o sistema de escrita parece ser mais relevante do que a capacidade do aluno de elaborar hipóteses e construir seu próprio conhecimento. Dessa forma, trataremos primeiramente de algumas características constitutivas do sistema de escrita, pois essas características são de grande importância para uma abordagem que considere como o principal foco a sistematização e a intervenção escolar.

## CAPÍTULO 3

### O FUNCIONAMENTO DA ESCRITA E AS CONCEPÇÕES DE ENSINO COM FOCO NA SISTEMATIZAÇÃO E NA INTERVENÇÃO ESCOLARES

#### 3.1 ORTOGRAFIA E CARÁTER FONOGRAFICO DA ESCRITA

Fruto de uma provável atividade coletiva, a escrita surgiu quando se formavam as primeiras cidades e se constituiu como sistema tendo suas mais antigas representações, há cerca de 5000 anos, na Mesopotâmia. O alfabeto latino, tal como conhecemos hoje, é uma invenção mais recente, data, aproximadamente, do século VII a. C. e é, atualmente, o sistema de escrita mais usado no mundo. (CAGLIARI, 2009)

O conhecimento da norma ortográfica é um conhecimento prescritivo, ou normativo, e isso está relacionado a como nosso sistema de escrita e norma ortográfica se originaram e estão organizados. É importante, primeiro, mencionar que há dois tipos de escrita utilizados pelo homem: o ideográfico e o fonográfico.

O sistema de escrita ideográfico utiliza símbolos para transmitir ideias, como no caso dos pictogramas e da nossa escrita numérica. Já um sistema de tipo fonográfico procura representar graficamente os sons da linguagem oral, esses sons representados formam sequências que compõem palavras, conforme afirma Faraco (2005):

A língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Dizer que a representação gráfica é *alfabética* significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa) ou sílabas (como na escrita japonesa). (FARACO, 2005, p. 9. Grifos do autor.).

Todos os sistemas de escrita possuem traços ideográficos e fonográficos, porém, um desses traços sempre prevalece sobre o outro. Cagliari (2005), assim como Faraco (2005), assume o mesmo pensamento sobre o caráter fonográfico da escrita:

Nosso sistema principal de escrita é o alfabeto. O alfabeto é um sistema fonográfico, portanto, um sistema que parte da representação de sons para compor palavras e chegar, assim, ao significado. O alfabeto foi inventado através de um princípio acrofônico ou princípio alfabético. Esse princípio afirma que no nome das letras (em geral no início) ocorre o som que a letra tem. (CAGLIARI, 2005, p. 77).

Porém, na representação escrita da Língua Portuguesa e das outras línguas de notação alfabética, somente representação fonográfica é insuficiente, já que, se houvesse somente a representação gráfica dos sons da fala, o sistema de escrita se tornaria um sistema de transcrição fonética e enfrentaria um grande problema delimitado por Morais (2000):

Na língua oral as palavras são pronunciadas de formas variadas. Indivíduos de diferentes regiões, pertencentes a diferentes grupos socioculturais, ou nascidos em diferentes épocas, pronunciam as mesmas palavras de forma diferente (...) o que isso tem a ver com ortografia? Tomemos um exemplo: se um carioca e um pernambucano pronunciam diferente a palavra "tio", na hora de escrever, se não houvesse uma ortografia, cada um registraria o seu modo de falar. E os leitores e suas mensagens sofreriam muito, tendo que "decifrar" a intenção dos dois autores. (MORAIS, 2000, p. 19).

Cagliari (2009) descreve o mesmo problema da seguinte forma:

Todas as línguas têm dialetos que apresentam variações de pronúncia. Isso não é problema para os sistemas de escrita ideográficos como o chinês – cujo problema maior é controlar a variação semântica – mas é um grande problema para o sistema alfabético. Se cada dialeto ou pessoa escrever como fala, as palavras passam a ter muitas formas gráficas, o que dificultaria enormemente a leitura. Para resolver os problemas semânticos dos sistemas ideográficos e os problemas dialetais dos sistemas fonográficos, os sistemas de escrita acabaram fazendo um comprometimento de meio termo. Assim, os sistemas ideográficos acabaram criando mecanismos fonéticos para evitar o excesso de ideogramas e os sistemas fonográficos, com o alfabeto, acabaram incorporando mecanismos semânticos para evitar o descontrole e o excesso de formas na escrita para uma mesma palavra, *congelando* sua forma gráfica através da ortografia, atingindo, assim, o objetivo de neutralizar a variação de pronúncia encontrada em diferentes dialetos. (CAGLIARI, 2009, p. 90. Grifos do autor.).

É evidente, portanto, que a escrita fonográfica, sozinha, seria incapaz de fixar regras para a escrita das palavras, pois, se as palavras não possuem uma única forma de serem pronunciadas, a representação escrita dessas palavras também não poderia ocorrer de uma só forma, ou seja, várias representações de uma mesma palavra deveriam ser aceitas, o que causaria dificuldades na decifração do código escrito. Essa dificuldade é solucionada pela ortografia, que se constitui, sobretudo, não só pelo princípio fonográfico, mas também pelo princípio etimológico.

Nesse sentido, a ortografia funciona como “um recurso capaz de ‘cristalizar’ na escrita, as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua” (MORAIS, 2000, p. 19). Portanto, no caso da Língua Portuguesa e de outras línguas

de escrita alfabética, a ortografia surge como uma saída para anular as variações linguísticas no nível de palavra.

Dessa forma, a “memória etimológica” mencionada por Faraco (2005, p. 9) foi uma opção adotada pelos sistemas de escrita alfabética, que contribuiu para que esses sistemas se tornassem convencionados ao longo da história e para que assim surgissem as normas ortográficas. Dessa forma, o princípio etimológico, “segundo o qual as palavras provenientes de outra língua deveriam preservar as grafias que tinham nas línguas de origem” (MORAIS, 2007, p. 14) une-se ao princípio fonográfico, o que resultou, sobretudo nas línguas neolatinas, em convenções ortográficas. Conforme afirma Morais (2007),

A história da evolução das normas ortográficas das línguas aqui mencionadas [francês, espanhol e português] revela que não só tendeu-se a fazer um "casamento" dos dois princípios (fonográfico e etimológico), como a incorporar formas escritas que surgiram por mera *tradição de uso*. Tudo em ortografia precisa ser visto, conseqüentemente, como fruto de uma convenção arbitrada/negociada ao longo da história. (MORAIS, 2007, p. 14. Grifos do autor.).

Diacronicamente, portanto, as línguas primeiro constituem seus sistemas de notação para, em seguida, desenvolverem suas normas ortográficas. Para Morais (2007), algo semelhante ocorre em relação ao processo de aprendizagem:

Do ponto de vista do aprendiz individual, ocorre algo semelhante: primeiro, os aprendizes dominam as restrições ou propriedades do sistema de escrita alfabética e, só em seguida e aos poucos, vão internalizando a norma ortográfica. (MORAIS, 2007, p. 16).

### **3.2 IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO**

Como vimos, nosso sistema de escrita não é somente alfabético, mas também ortográfico. Assim, a escrita das palavras é sempre uma convenção, ou seja, um acordo negociado ao longo da história, e que nem sempre representa uma relação biunívoca com os sons da fala; por esse motivo, deve ser objeto de um ensino sistematizado, principalmente por esse ser um conhecimento normativo, o que gera dificuldade na aprendizagem sem a intervenção de um professor. Para Morais (2000),

Dado sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. (MORAIS, 2000, p. 20)

Nesse sentido, a alfabetização tradicionalmente consiste em levar o aprendiz à compreensão do funcionamento da escrita alfabética, e, aos poucos, ao conhecimento da norma ortográfica. No entanto, ultimamente, o termo *alfabetização* tem tido um significado bastante abrangente. Enquanto significa um processo de *aquisição*, tem sido confundido com um processo de *desenvolvimento*, ou seja, um processo que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita, o que é uma concepção equivocada, conforme afirma Soares (2015):

É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso 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 (...) etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de "levar à aquisição do alfabeto", ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade. (SOARES, 2015, p. 15. Grifos da autora.).

E, assim, os métodos de alfabetização mais antigos (os sintéticos) surgem com a proposta de levar o aluno às atividades mais primárias, quando se trata de leitura e escrita: a codificação e a decodificação. No método fônico, uma parte essencial desse processo é atingir a consciência de que os símbolos colocados no papel representam unidades sonoras e que tais unidades se unem para formar sílabas, palavras e textos.

Há dois pontos de vista básicos, no que diz respeito à alfabetização, segundo Soares (2015, p.16). O primeiro está associado a uma mecânica, ou seja, a uma habilidade técnica de codificação (escrever) e decodificação (ler). O segundo diz respeito à apreensão/compreensão de significados da escrita (ler) e a expressão de significados através da escrita (escrever). Assim,

Métodos de alfabetização podem ser classificados, segundo a ênfase, em um ou em outro desses dois pontos de vista; por exemplo: ao método fônico está subjacente, fundamentalmente, o primeiro ponto de vista; o método global tem como pressuposto o segundo ponto de vista. (SOARES, 2015, p. 16).

Em relação a esses pontos de vista, é importante destacar que o processo de alfabetização deve possuir, sem dúvidas, as duas facetas já mencionadas. A primeira, instrumental e técnica, ou seja, com o objetivo de atingir as capacidades de codificação e decodificação da escrita. A segunda, que dificilmente se desenvolve sem que a primeira esteja consolidada, também é necessária, já que,

A alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria "alfabetizada" uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, "lendo", por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria "alfabetizada" uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2015, p. 16).

Cabe reforçar que, apesar de essas duas facetas serem necessárias ao processo, é importante que ocorram em uma ordem adequada. Ou seja, é impossível a um aprendiz, ainda não capacitado a codificar e a decodificar, fazer atividades de compreensão e expressão por meio da escrita.

Um ponto de vista defendido por vários linguistas (sobretudo por Morais (2000), Cagliari (2000) e Faraco (2005)) é de que o bom conhecimento a respeito da organização do sistema gráfico é essencial ao professor alfabetizador. Tal consciência torna possível uma melhor sistematização do ensino, além de melhor entendimento sobre as dificuldades ortográficas dos alunos.

### **3.3 O ENSINO SISTEMÁTICO DAS CORRESPONDÊNCIAS FONOGRAFICAS**

Em relação ao processo de alfabetização, em que o aprendiz deve incorporar o sistema de escrita alfabético, e, aos poucos, a ortografia, alguns autores (BORTONI-RI-CARDO, 2006; CAGLIARI, 2001; MORAIS, 2000) defendem o ensino das relações entre letras e sons. Trata-se de um posicionamento em favor de um modelo fônico, mas não do método sintético fônico como era tradicionalmente incorporado por algumas cartilhas – que trazia o ensino de grafemas e de fonemas de forma isolada e enfatizava mais a memorização e a cópia do que a reflexão.

Cagliari (2005, 2001) justifica a necessidade de um ensino que considere as relações entre letras e sons por meio das características do próprio sistema de escrita.

Como já mencionado, para o princípio alfabético, cada letra deveria corresponder a um som, porém, isso se tornou inviável devido à variação linguística, pois, se cada pessoa escrevesse como falasse, existiriam diversas grafias para uma mesma palavra, o que dificultaria as práticas de leitura. Assim surge a ortografia, como a saída para anular as variações e para facilitar a leitura por todos os usuários do sistema.

A ortografia é arbitrada, uma convenção estabelecida social e historicamente. Em decorrência disso, o aprendiz a incorpora aos poucos, após ter se apropriado minimamente da escrita alfabética. Por esse motivo, deve haver um ensino sistemático, que, segundo Moraes (2000), facilita a aprendizagem ao considerar a existência de correspondências letra-som regulares, que podem ser aprendidas pela compreensão (como, por exemplo, a grafia de "p", "b", "t", "d", "f", "v", que representam apenas um fonema cada uma), e irregulares, que exigem memorização (como em casos em que o fonema /s/ que pode ser representado por várias formas gráficas). Conforme afirma Fayol (2014),

Ao contrário do que ocorre com a linguagem oral, nenhuma determinação biológica predispõe as crianças a adquirir a escrita, as aprendizagens se efetuam em função dos estímulos, das solicitações e da frequência de inserção em situações que impliquem a percepção e/ou a utilização de escritos diversos. (FAYOL, 2014, p. 34).

Como consequência do sistema alfabético de escrita, "o processo de decifração está intimamente ligado à habilidade de segmentar a fala e a escrita e em associar unidades de escrita às unidades de fala" (CAGLIARI, 2001, p. 56). No entanto, como já foi dito, a escrita não é transcrição fonética da fala, sendo as exceções, originadas pela ortografia. Dessa forma, é importante que o ensino de escrita alfabética e da ortografia considere as relações entre letras e sons, conforme afirma Cagliari (2001):

Em ambas as direções (da fala para a escrita ou da escrita para a fala), é sempre possível, desejável, e deve ser objeto de instrução, relacionar as unidades de fala com as de escrita. A unidade básica é sempre a palavra, a qual tem uma estrutura fonética própria e uma estrutura de escrita também própria. Se essas estruturas não forem dominadas, a criança não progredirá. É nesse jogo que o processo de decifração, de leitura e de escrita, realiza-se plenamente. Sem ele a alfabetização torna-se um instrumento insondável ou objeto de especulação estéril. (CAGLIARI, 2001, p. 56-57).

De forma semelhante, Bortoni-Ricardo (2006) também defende que o princípio alfabético da língua favorece um ensino que considere as correspondências entre grafemas e fonemas. É preciso dar ênfase ao desenvolvimento da consciência fonológica, já que, no sistema alfabético de escrita, a palavra, ou partes dela são constituídas por um ou mais fonemas. Segundo a autora,

Pesquisadores da área de alfabetização, em muitos países de escrita alfabética, argumentam, enfaticamente, que o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve. Reconhecem esses pesquisadores, entretanto, que tanto o processo da leitura quanto o da escrita envolvem muito mais que a compreensão do princípio alfabético, que estabelece a correspondência entre grafemas e fonemas. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204).

Cabe ressaltar que o ensino da escrita alfabética e ortográfica através de correspondências fonográficas é uma etapa inicial de um processo complexo, que é a alfabetização. Para Fayol (2014),

Muito tempo é necessário para que as crianças descubram e compreendam as noções de palavra, frase e texto. Esses conhecimentos são muito dependentes do acesso explícito – isto é, guiado – ao letramento, ou seja, ao conjunto das atividades humanas que recorrem à escrita. (FAYOL, 2014, p. 36).

Aprender a ler e a escrever não se resume à compreensão das relações entre letras e sons. Embora isso seja um requisito inicial para a aprendizagem, há outras questões linguísticas de ordem sintática, semântica e pragmático-cultural, por exemplo, como afirma Bortoni-Ricardo (2006). Além disso, a ênfase excessiva nas atividades de decifração pode afastar o aprendiz de experiências significativas com a leitura e com a escrita.

### **3.4 TERMINOLOGIA GRAMATICAL E ENSINO DA ESCRITA**

No que diz respeito à influência do ensino de fonética e de fonologia no desenvolvimento de habilidades linguísticas, possivelmente a escrita seja uma das áreas mais privilegiadas com o aprendizado de noções relacionadas a essas disciplinas, o que demanda por parte do professor alfabetizador o conhecimento terminológico das disciplinas.

A terminologia se constitui como uma prática antiga, porém, o surgimento de um campo para o estudo do emprego de termos técnico-científicos é bastante recente, datando da última metade do século passado (KRIEGER & FINATTO, 2004). Não surpreende que algumas áreas do conhecimento possuam sua terminologia consolidada e, no entanto, ainda não se estude as implicações do uso dessa terminologia em um contexto de aplicação.

Nesse sentido, embora exista um denso conteúdo terminológico voltado à área de fonética e de fonologia, os estudos relacionados ao emprego dessa terminologia em ambiente de ensino ainda são relativamente escassos.

A introdução de conceitos fonético-fonológicos no ensino básico é de fundamental importância para o estudo da língua, principalmente por auxiliar na assimilação de conteúdos que possuem ligação com o ramo, como é o caso da ortografia. A sensibilidade auditiva pode ser aprimorada através do desenvolvimento da consciência fonológica, que está relacionada à capacidade metalinguística de reconhecer que componentes da língua oral (sílabas, rimas, fonemas) se subdividem e podem ser manipulados.

Não há como aprimorar o conhecimento da fonética e da fonologia e desenvolver a consciência fonológica dos alunos sem recorrer à terminologia empregada por essas disciplinas. Ou seja, conhecer um conceito, como, por exemplo, o de fonema, é um passo importante para que se desenvolva a capacidade metalinguística de reconhecer e manipular tais unidades.

Nesse sentido, é essencial ao professor alfabetizador o conhecimento terminológico dessas disciplinas, para que possa desenvolver a consciência fonológica dos alunos, o que contribuirá inicialmente para o melhor desempenho no domínio da escrita alfabética, e, posteriormente, para uma melhor compreensão acerca da escrita ortográfica.

Rodrigues e Veloso (2002) acreditam que:

Uma sensibilização precoce e atenta dos aprendentes que lhes desperte a consciência para a existência, relacionada, mas separada, dos dois planos de representação da língua (fônico e escrito) poderá ajudar a sistematizar os conhecimentos dos estudantes. (RODRIGUES & VELOSO, 2002, p. 235).

Dessa forma, desenvolver a consciência fonológica do aluno contribui tanto para a compreensão do funcionamento do sistema alfabético, quanto para o aprendizado de aspectos relacionados à ortografia, o que torna essencial ao professor alfabetizador o conhecimento dessas disciplinas e a habilidade de levar aos alunos conceitos necessários e compreensíveis dessas áreas.

### **3.5 O SURGIMENTO DOS MÉTODOS TRADICIONAIS E DA CONCEPÇÃO PSICOGENÉTICA DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA<sup>7</sup>**

Segundo Cagliari (2006), foi nos séculos XV e XVI, durante o Renascimento, e com o surgimento da imprensa na Europa, que se começou a dar importância maior à alfabetização. Nessa época, obras passaram a ser publicadas com maior facilidade e se tornavam mais acessíveis ao público leitor, o que incentivou o aparecimento das primeiras cartilhas de alfabetização.

Junto ao surgimento das cartilhas e à necessidade de alfabetizar a população, desenvolviam-se novos métodos para o processo. Até o surgimento da cartilha maternal, em 1870, com a qual se inicia o uso do método analítico, predominava o método sintético, em que, segundo Cagliari (2006, p. 24) “parte-se do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto”. O método sintético possui três ramificações: o alfabético, o fônico e o silábico.

- No método alfabético, também conhecido por “soletração”, primeiro se ensina as letras do alfabeto, decorando-as, depois, a representação gráfica das letras, em seguida, as combinações silábicas, para, finalmente, formar palavras.
- No método fônico, primeiro são ensinadas as vogais e as palavras formadas apenas por elas, depois dessa etapa, é a vez das correspondências fonográficas regulares (aquelas em que não há relações de concorrência: /p/, /b/, /t/, /d/, /m/, /n), após isso, as correspondências de tipo irregular são abordadas (o /s/, por exemplo, pode ser representado por nove formas gráficas diferentes).

---

<sup>7</sup> Este texto foi publicado por Duarte & Haupt como parte de um artigo, em fevereiro de 2016, e foi parcialmente modificado para esta dissertação.

- Já o método silábico, basicamente, parte das vogais para as famílias silábicas (ba-be-bi-bo-bu, por exemplo), as sílabas são estudadas das mais simples (CV) para as mais complexas (CCV, CCVC etc.).

Como uma reação aos métodos sintéticos, surgiram os métodos analíticos no final do século XIX. Para os defensores dos novos métodos, era preciso fazer o “caminho inverso” traçado pelos métodos anteriores, ou seja, partir de unidades maiores para menores, já que exercícios sintéticos faziam com que a aprendizagem se tornasse um processo de memorização automático e sem sentido. Segundo Mortatti (2006, p. 07):

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo "todo", para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o "todo": a palavra, ou a sentença, ou a "historieta". (MORTATTI, 2006, p. 07).

Assim, no âmbito dos métodos analíticos, há a palavração, a sentencição e o método conhecido como global ou textual (que faz uso de textos e pequenas histórias). Basicamente, o método de palavração parte da palavra para sua separação em sílabas, formação de outras palavras com essas mesmas sílabas, e depois disso, o estudo de unidades menores: os fonemas e os grafemas. A sentencição vai além da palavra, começa a partir de uma frase, na qual o aprendiz encontrará palavras semelhantes (com mesmas letras ou sílabas), em seguida é feito o estudo das sílabas e das unidades menores. O método global parte de uma unidade ainda maior, o texto, por meio de pequenas histórias. O trabalho é feito de forma semelhante à sentencição, há decomposição em frases, em palavras e em unidades menores.

Segundo Mortatti (2006),

A partir de meados da década de 1920 aumentaram as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico e se começou a buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. (MORTATTI 2006, p. 10).

O motivo da insatisfação com o método analítico e sua aparente ineficácia estava relacionado ao estudo das unidades menores, tão necessárias no início da alfabetização, que parecia ter cedido muito espaço para atividades textuais. Essa

questão se tornaria ainda mais crítica com o surgimento do construtivismo, alguns anos mais tarde.

Dessa forma, as cartilhas passaram a incorporar tanto o método sintético quanto o analítico, o que deu origem ao método sintético/analítico ou misto. A cartilha mais antiga em Língua Portuguesa a misturar as duas metodologias foi a de Francisco Alves da Silva Castilho, publicada em 1859. Segundo Cagliari (2006, p. 24), Castilho “chama a atenção para o fato de que se devem ler palavras inteiras e não letras ou sílabas. Seu método começa sempre com uma leitura coletiva, depois individual e, então, vêm os exercícios de escrita, seguindo o método que ele denomina ‘sintético/analítico’”. Segundo Mortatti (2006):

Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear sua eficácia. No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), (...) passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. (MORTATTI, 2006, p. 8).

Com a disseminação de estudos da área de psicologia da alfabetização, surgem os "testes ABC" “como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização” (MORTATTI, 2006, p. 09). A partir desse momento, a ênfase nos métodos diminui, já que não haveria uma receita acabada para o ensino, era necessário formar classes homogêneas de acordo com o nível de maturidade das crianças, e só assim era possível decidir sobre a melhor metodologia, “as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica”. (MORTATTI, 2006, p. 10)

Os métodos de alfabetização passam a ser considerados como uma tradição que deveria ser substituída por novos modelos de ensino. Essa ideia se fortaleceu com o surgimento dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que aplicaram ideias construtivistas ao ensino de leitura e de escrita. A nova teoria não surge como um método, porém questiona a validade e o uso dos métodos até então empregados. O foco recai sobre o aprendiz, secundarizando as questões relacionadas ao método e questionando o uso das cartilhas.

Atualmente muito se argumenta em torno da ideia de “desmetodização” trazida pelo construtivismo. As críticas a essa teoria são embasadas na defesa de que é necessário, sobretudo no trabalho com crianças, haver sistematização e sequenciação controladas por professores que detenham conhecimentos linguísticos para o ensino de leitura e de escrita. Cagliari (2006, p. 54) afirma, referindo-se à má aplicação das ideias construtivistas, que a educação precisa ser “uma espécie de oficina, onde professores e alunos fazem coisas, projetam e realizam e não uma arena onde os alunos circulam e os professores observam”. Com posicionamento semelhante, Mortatti (2006, p. 11) assegura que as ideias construtivistas geraram uma espécie de silenciamento a respeito das questões didáticas e um “ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino”.

Trataremos no próximo capítulo sobre como essas abordagens foram adotadas pelos materiais didáticos.

## CAPÍTULO 4

### ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: A ABORDAGEM DOS LIVROS DIDÁTICOS

#### 4.1 METODOLOGIA

O objetivo desta pesquisa é a investigação a respeito do ensino de leitura e de escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, considerando a abordagem de livros didáticos utilizados na educação infantil. Observamos, inicialmente, por meio de pesquisa bibliográfica, a existência de duas grandes vertentes de ensino da leitura e da escrita na alfabetização. No âmbito de uma dessas vertentes, é perceptível que o foco da abordagem deve recair sobre o processo de ensino ou sobre a língua, conforme considerado neste trabalho. Na outra, o foco recai sobre o sujeito aprendiz, como também já abordamos.

No âmbito da primeira vertente, temos os métodos tradicionais de alfabetização e uma perspectiva que defende a sistematização do ensino plenamente guiado por um professor que conheça bem as características da língua escrita. Na segunda vertente, não há uma defesa clara pela sistematização do ensino, mas, sim, uma preocupação com a maneira pela qual o aluno constrói o conhecimento.

Investigaremos, por meio de análise documental e de análise de conteúdo, a aplicação e influência dessas duas vertentes em livros didáticos. A análise documental, segundo Chaumier (1989 *apud* BARDIN, 2011, p. 51), é “uma operação ou um conjunto de operações, visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Dessa forma, uma das etapas de análise é transformar os documentos analisados, ou seja, representá-los de uma maneira que facilite sua observação e a elaboração de categorias, proposta pela análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011),

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase

preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. A análise documental permite passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro). (BARDIN, 2011, p. 51).

Filiamo-nos, dessa forma, à investigação documental (transformação de um documento bruto para um documento secundário) e à análise de conteúdo (manipulação de mensagens obtidas na investigação documental para a criação de categorias que permitem deduzir determinados fatos). Bardin (2011) considera que esses dois tipos de investigação possuem semelhanças, no entanto, não são iguais. Cabe delimitar as principais diferenças entre os dois métodos:

Por detrás da semelhança de certos procedimentos, existem diferenças essenciais:

- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).
- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categórica temática é, entre outras, *uma* das técnicas da análise de conteúdo.
- O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2011, p. 52).

A escolha pela análise de conteúdo se justifica por essa ser facilmente aplicável à análise de documentos, por possibilitar uma investigação com traços quantitativos e qualitativos ao mesmo tempo e por permitir uma interpretação maleável dos dados entre os pólos da objetividade e da subjetividade. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. (...) Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. (BARDIN, 2011, p. 15).

Optamos, assim, por construir uma investigação que melhor delimite o objeto de estudo, considerando o novo paradigma de investigação científica pautado também na subjetividade e não na neutralidade dos resultados da investigação. Sobre essa visão da ciência, Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004) explicam:

A visão de uma ciência objetiva, neutra, a-histórica, capaz de formular leis gerais sobre o funcionamento da natureza, leis estas cujo valor de verdade seria garantido pela aplicação criteriosa do método, já não se sustenta. Hoje, a maioria dos cientistas admite que o conhecimento nunca é inteiramente objetivo, que os valores do cientista podem interferir no seu trabalho, que os conhecimentos gerados pela ciência não são infalíveis e

que mesmo os critérios para distinguir o que é e o que não é ciência variaram ao longo da história. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 109).

A geração dos dados ocorreu por meio da investigação de livros didáticos de 1º ano do ensino fundamental. Para esta pesquisa, escolhemos duas amostras, de acordo com um critério quantitativo de uso e aceitação das amostras pela rede pública brasileira de ensino.

O primeiro critério da pesquisa foi delimitar o que é uma abordagem com foco no processo de ensino e o que é uma abordagem com foco no aprendiz, como já fizemos nos primeiros capítulos, por meio de pesquisa bibliográfica. Além disso, foi necessário também identificar por qual motivo essas abordagens influenciam a elaboração dos livros didáticos. Para buscar a resposta a esse último questionamento, recorreremos aos documentos oficiais que orientam a formação dos currículos nas escolas públicas brasileiras.

Constatamos, dessa forma, que os PCN, apesar de não possuírem caráter normativo, possuem grande influência sobre a elaboração dos currículos escolares e conseqüentemente sobre a elaboração dos materiais didáticos. Isso pode ser claramente identificado por meio da “proposta de níveis” apresentada na IPCN e também pela afirmação presente no *Guia de Livros Didáticos PNLD 2013*, segundo a qual, todas as coleções aprovadas estão de acordo com os objetivos propostos pelos PCN:

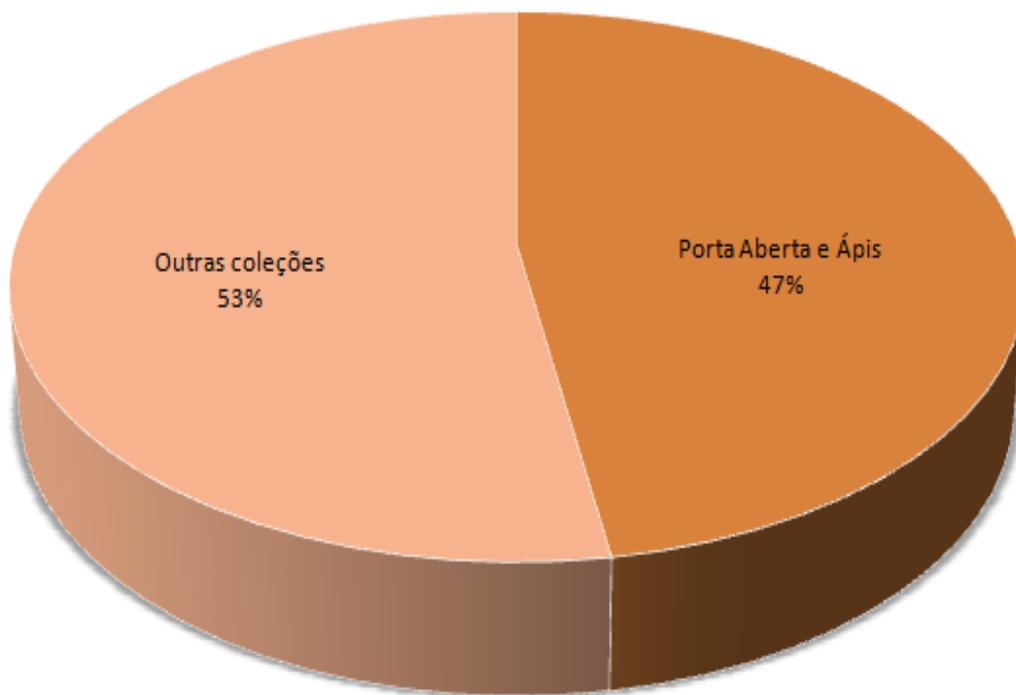
As obras que constam deste *Guia* mostram-se, direta ou indiretamente, cientes dos objetivos oficiais estabelecidos para a disciplina no novo EF, dialogam com os PCN de língua portuguesa, incorporam a terminologia técnica própria desse documento e apresentam-se como propostas pedagógicas que contribuem para desenvolver tanto o letramento do aluno quanto a sua proficiência em linguagem oral, leitura e produção de textos. (BRASIL, PNLD, 2012)

Considerando todo esse percurso, os livros didáticos serão examinados de acordo com processos propostos pela investigação documental e pela análise de conteúdo.

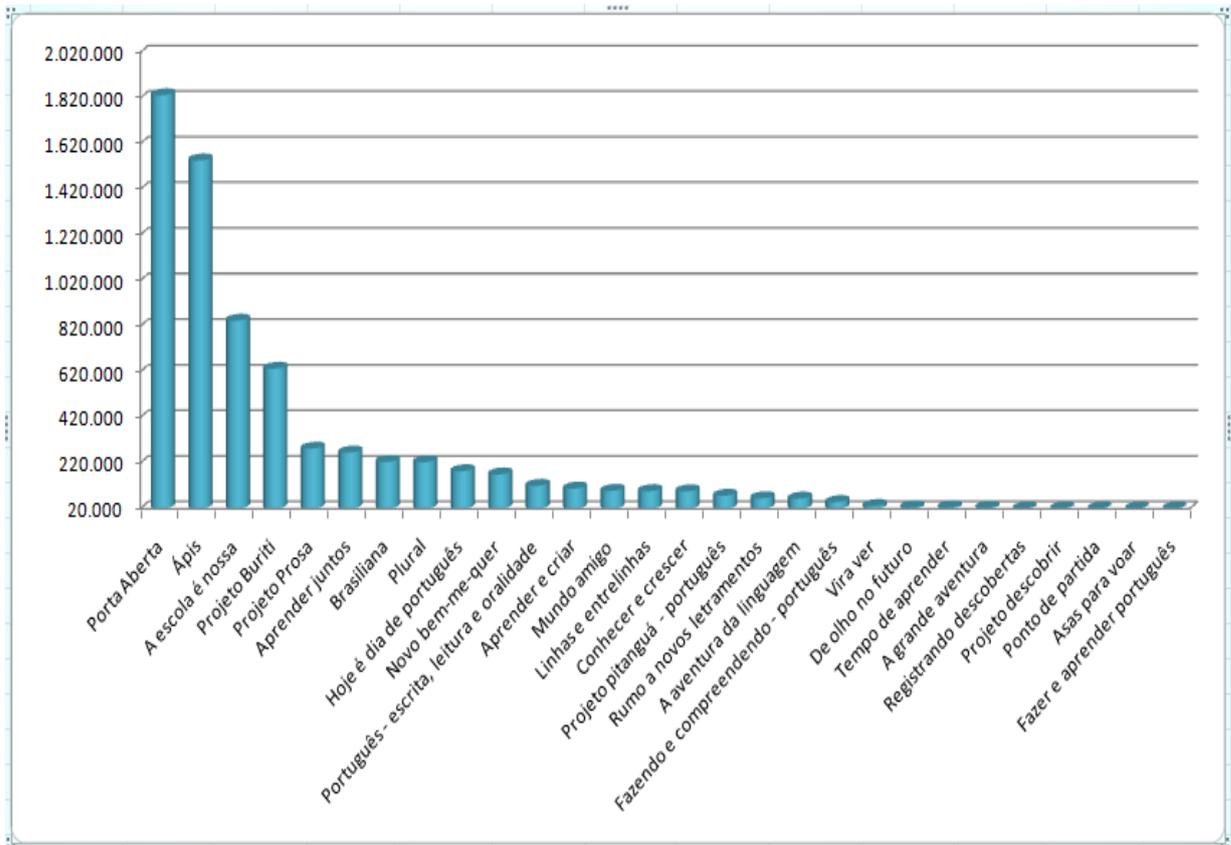
## **4.2 A ESCOLHA DAS AMOSTRAS**

Como já mencionado, o critério utilizado para a escolha dos livros didáticos a serem analisados foi um critério quantitativo, no sentido de ser representativo.

Assim, elegemos os dois livros didáticos de letramento e de alfabetização mais adotados pela rede pública brasileira de ensino para serem utilizadas durante o ciclo 2013/2014/2015. A escolha dessas coleções pelas escolas é feita por meio da consulta ao *Guia de Livros Didáticos PNLD*, que disponibiliza uma resenha para cada coleção de livros didáticos avaliada e aprovada pelo PNLD. Para o ciclo 2013/2014/2015, foram aprovadas 28 coleções de letramento e de alfabetização (1º a 3º ano do ensino fundamental). As amostras escolhidas para esta pesquisa representam 47% das escolhas feitas pelas escolas, conforme mostramos nos gráficos abaixo:



**Ilustração 5– Comparativo entre a solicitação de exemplares das coleções "Porta Aberta"/"Ápis" e demais coleções.**



**Ilustração 6 – Distribuição das coleções segundo solicitação das escolas públicas.**

Apresentamos, abaixo, as informações sobre o livro didático "Porta Aberta", que foi o mais adotado pelas escolas públicas brasileiras dentre os 28 livros aprovados pelo PNLD, e sobre o livro didático "Ápis", o segundo mais adotado.

<b>Título</b>	Porta Aberta – Letramento e Alfabetização 1º ano.
<b>Autoria</b>	Carpaneda, Isabela Pessoa de Melo; Bragança, Angiolina Domanico.
<b>Editora/ano/edição</b>	FTD, 2011, 1ª.

**Tabela 2 – Dados do primeiro exemplar selecionado.**

<b>Título</b>	Ápis – Letramento e Alfabetização 1º ano.
<b>Autoria</b>	Borgatto, Ana Maria Trinconi; Bertin, Terezinha Costa Hashimoto; Marchesi, Vera Lúcia de Carvalho;
<b>Editora/ano/edição</b>	Ática, 2014, 2ª.

**Tabela 3 – Dados do segundo exemplar selecionado.**

### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Quanto aos procedimentos adotados para a realização deste trabalho mencionamos, como o primeiro deles, a escolha dos autores para o embasamento teórico. O embasamento teórico possibilitou o conhecimento sobre as duas abordagens de ensino de que tratamos aqui. Isso foi decisivo para a elaboração dos demais procedimentos, pois a análise dos livros demanda considerar o que é mais relevante para cada abordagem.

O segundo passo foi a escolha do *corpus* da pesquisa. Escolhemos analisar os dois exemplares mais utilizados nas escolas públicas brasileiras pelas crianças durante primeiro ano de alfabetização.

No que se refere aos procedimentos metodológicos adotados para a análise desses livros didáticos, podemos afirmar que a análise é inicialmente quantitativa, sobretudo no que diz respeito à coleta e à descrição dos dados. A análise feita após essa etapa é de caráter qualitativo e interpretativo.

Inicialmente, apresentamos o *corpus* reelaborado (transformação de um documento bruto para um documento secundário) de acordo com a metodologia de pesquisa documental. Nessa reelaboração do *corpus*, o objetivo é que os dados sejam organizados e expostos a fim de que a análise seja facilitada.

Após a coleta e organização dos dados, a análise qualitativa buscou discorrer sobre a presença, nos livros didáticos em questão, das duas abordagens principais de ensino já mencionadas neste trabalho.

Para isso, desde a coleta dos dados, foi preciso estabelecer o que é comum a cada uma das abordagens de ensino que mencionamos neste estudo. Para a abordagem com foco no aluno, as características principais a serem consideradas são a prática de produção de textos (ainda que o aluno não saiba escrever convencionalmente), a prática de leitura (ainda que o aluno não leia convencionalmente) e a prática de oralidade. Os PCN, que aderem claramente à abordagem com foco no aluno, mencionam essas mesmas características como sendo as principais a serem abordadas no ensino inicial da língua.

Por outro lado, há, nos dois livros didáticos analisados, como mostraremos adiante, traços evidentes de uma abordagem tradicional, ou seja, de uma abordagem com foco no próprio método e na língua. O método alfabético de ensino é utilizado para a sistematização do ensino da notação alfabética.

Para verificar os traços de cada uma dessas abordagens, realizamos os seguintes procedimentos:

1 – Verificação da abordagem do eixo de oralidade, do eixo de leitura e do eixo de escrita.

2 – Verificação da sistematização dos conteúdos de escrita alfabética e do uso da terminologia gramatical.

Para atender à questão “1”, foi feita uma descrição (a qual optamos por apresentar em tabela), de cada seção dos livros didáticos. As seções foram descritas com base nos seguintes critérios:

- a) Seu eixo principal (ou “eixo predominante”, como colocamos nas tabelas) – em que analisamos o foco principal das seções, se nelas aparece mais o trabalho com oralidade, com leitura ou com escrita.
- b) A presença de outros eixos que não o principal da seção – em que analisamos se, além do eixo principal, há atividades de outros eixos envolvidas.
- c) A frequência com que a seção se repete ao longo dos capítulos – em que analisamos a relevância da seção e de seu eixo no livro didático.
- d) O emprego de textos e seus tipos.

Para atender à questão “2”, consideramos todo o conteúdo relacionado à notação alfabética ao longo dos capítulos (não foi necessário dividir por seções, mas somente pela ordem em que são apresentados nos livros didáticos):

e) A maneira como o método tradicional é abordado, ou seja, de que forma os conteúdos de escrita alfabética são sistematizados.

f) A terminologia gramatical empregada pelos livros.

Dessa forma, os dados coletados para as respostas às questões “1”, “2” foram organizados em duas etapas. Na primeira etapa, procuramos responder às questões “a”, “b”, “c”. Na segunda etapa, procuramos responder às questões “e” e “f”.

Convém, ainda, explicar por quais motivos optamos por esses critérios de análise para constatar a presença das duas abordagens nos livros didáticos.

Primeiramente, propomos uma “verificação da abordagem dos eixos de oralidade, de leitura e de escrita”. Essa verificação pretende atestar a presença da abordagem com foco no aluno. É evidente que essa abordagem enfatiza os eixos de oralidade e de leitura, e que o eixo de escrita é trabalhado de uma maneira bastante peculiar. Utilizamos as palavras de Rojo (2005) para melhor explanar essa afirmação:

A visão de leitor/produtor de textos presentes nos PCN é de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz. Esta visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/escrevente como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo, daquele leitor/escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas. (ROJO, 2005, p. 206).

Se os PCN aderem claramente à abordagem com foco no aluno, nesse sentido, os livros didáticos devem ser elaborados com o objetivo de considerá-lo (o aluno) como “leitor/produtor de texto competente que utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos do texto que lê ou produz” (ROJO, 2005, p. 206), segundo o texto supracitado. Dessa forma, é bastante provável que o projeto didático dos livros enfatizem, principalmente, a leitura de textos autênticos, ou “não didatizados” e a produção de textos orais, e que as atividades de produção textual/escrita sejam consideradas não só no sentido de codificar e decodificar a língua, mas também no sentido de representar a linguagem, ainda que não se saiba escrever convencionalmente, além disso, essas atividades, mesmo pertencendo ao eixo da escrita, não podem estar desvinculadas dos outros eixos (leitura e oralidade).

Por esses motivos convém analisarmos a abordagem dos eixos de oralidade, de leitura e de escrita nas seções dos livros didáticos. E, nesta análise, é preciso considerar, principalmente, a frequência com que os eixos são abordados nos livros, a presença de diversos eixos, quando o objetivo é abordar somente um, e os tipos de textos utilizados pelos livros.

Por outro lado, é preciso, também, verificar como ocorre o uso de abordagens de ensino tradicionais nos livros didáticos. Para isso, faremos uma “verificação da sistematização dos conteúdos de escrita alfabética e do uso da terminologia gramatical”. Essa sistematização mostrará em que ordem esses conteúdos aparecem, e em que implica essa ordem de apresentação. A análise da terminologia empregada nos livros mostrará se há alguma tendência de abordagem metalinguística da gramática, no que tange aos conteúdos de escrita, já que esse tipo de abordagem é bastante empregada por métodos tradicionais.

#### **4.4 OS LIVROS DIDÁTICOS E OS EIXOS DE LEITURA, DE ESCRITA E DE ORALIDADE**

##### **4.4.1 O livro didático “Porta Aberta”**

O livro didático “Porta Aberta” é composto por 42 capítulos e 15 seções diferentes, sendo que 09 delas, as listadas no quadro a seguir, repetem-se ao longo dos capítulos. As outras 06 seções aparecem uma única vez no livro didático e são voltadas exclusivamente ao ensino da notação alfabética, essas seções serão consideradas no momento em que trataremos da sistematização dos conteúdos de escrita alfabética (o índice do livro consta na seção de anexos).

Nome da seção <sup>8</sup>	Em quantos capítulos ocorre	Eixo predominante <sup>9</sup>	Eixos presentes <sup>10</sup>	Tipos de texto presentes na seção
“Inicial <sup>11</sup> ”	Em todos os capítulos (42).	Oralidade.	Somente oralidade (em 18 capítulos). Oralidade e escrita (em 20 capítulos).	Texto folclórico, poema, conto, cantiga, parlenda.
Produção	Em 16 capítulos.	Escrita.	Somente escrita (em 10 capítulos). Escrita, oralidade e leitura (em 06 capítulos).	Poema, convite, texto informativo, lista, adivinha, texto instrucional.
Texto por toda a parte	Em 14 capítulos.	Leitura.	Somente leitura (em 07 capítulos). Leitura e escrita (em 05 capítulos). Dois capítulos são compostos somente por atividades lúdicas.	Texto não verbal (escultura e pintura), calendário, álbum de fotografia, texto informativo, bilhete, capa de revista, cartaz publicitário, texto instrucional, notícia, reportagem, <i>outdoor</i> , cartaz.
Hora da história	Em 10 capítulos.	Leitura.	Leitura e oralidade	“Ilustração”, conto infantil,

<sup>8</sup> O apêndice “A” traz a descrição das seções do livro didático “Porta Aberta”.

<sup>9</sup> A informação sobre o eixo predominante da seção, na maior parte dos casos, é informada pelo índice dos próprios livros didáticos. Porém, para a constatação de outros eixos, que não os principais, foi preciso analisar cada atividade presente nas seções, verificando a qual eixo elas pertencem (o que, algumas vezes também era informado pelos enunciados das questões).

<sup>10</sup> Do mais frequente para o menos frequente.

<sup>11</sup> Esta seção muda de nome a cada capítulo (os nomes são para apresentar as letras do alfabeto). Optamos assim por chamá-la de seção “inicial”, já que é uma espécie de apresentação e introdução dos conteúdos do capítulo.

			(em 04 capítulos), leitura, oralidade e escrita (em 06 capítulos).	história em quadrinhos, capa de livro,
Hora da investigação	Em 03 capítulos.	Oralidade.	Oralidade (em 02 capítulos), oralidade e escrita (em 01 capítulo).	Texto instrucional.
Fique sabendo	Em 06 capítulos.	Oralidade.	Oralidade e leitura (em 04 capítulos), escrita (em um capítulo). Atividade lúdica (em 01 capítulo)	Texto informativo, verbete, reportagem.
Para se divertir	Em 07 capítulos.	Leitura.	Leitura (em 02 capítulos), escrita (em 02 capítulos). Atividades lúdicas – desenho e pintura (em 03 capítulos).	História em quadrinhos.
Você já leu?	Em 04 capítulos.	Leitura.	Leitura (em 04 capítulos)	Capa de livro.
Projeto	Em 02 capítulos.	Oralidade.	Oralidade (em 01 capítulo) Escrita (em 01 capítulo)	Gibi.

Tabela 4 – Eixos e seções do livro didático “Porta Aberta”

#### 4.4.2 O livro didático “Ápis”

O livro didático “Ápis” é composto por 04 seções e 26 capítulos, sendo que duas seções são compostas por outras subseções.

Nome da seção <sup>12</sup>	Em quantos capítulos ocorre	Eixo predominante	Eixos presentes	Tipos de texto presentes na seção
Iniciais.	Em todos os 26 capítulos.	Leitura.	Somente leitura (em 19 capítulos). Leitura e oralidade (em 02 capítulos). Leitura e escrita (em 02 capítulos). Em três capítulos há somente atividades lúdicas nessa seção.	Capa de livro, história em quadrinhos, trocadilho, texto instrucional, texto não verbal, história em versos, poema, fábula, bilhete, convite, cartaz, história, texto informativo, receita, lista, reportagem.
Leitura e interpretação	Em todos os 26 capítulos.	Leitura.	Leitura, oralidade e escrita (em 19 capítulos). Leitura e escrita (em 05 capítulos). Somente leitura (em 02 capítulos).	Os mesmos da seção “Iniciais”.
Ampliação de leitura e oralidade <sup>13</sup> .	Em 24 capítulos.	Oralidade.	Somente oralidade (em 13 capítulos). Oralidade e leitura (em 07 capítulos). Oralidade, leitura e escrita (em 3 capítulos). Oralidade e escrita (em 1 capítulo).	Capa de livro, poema, trocadilho, lenda, história em versos, fábula, bilhete, convite, receita.
Escrita <sup>14</sup> .	Em todos os	Escrita.	Escrita e	Rótulo de

<sup>12</sup> O apêndice “B” traz a descrição das seções do livro didático “Ápis”.

<sup>13</sup> Esta seção é formada pelas subseções “Aí vem história”, “Conversa em jogo”, “Práticas de oralidade” e “leitura oral e dramatização”.

	26 capítulos.		leitura (em 21 capítulos). Escrita, leitura e oralidade (em 4 capítulos). Escrita e oralidade (em 1 capítulo).	embalagens, parlenda, texto não verbal (ilustração), cantiga, história em quadrinhos, letra de música, trava-língua, trocadilho, bilhete, calendário.
--	---------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Tabela 5 – Eixos e seções do livro didático “Ápis”**

Como proposto pelos documentos oficiais, os eixos a serem trabalhados nessa etapa da escolarização são os eixos de leitura, escrita e oralidade. Em relação à abordagem desses eixos pelos livros didáticos, o primeiro fato a se notar é que eles nunca ocorrem de maneira isolada, ou seja, é possível estabelecer um "eixo predominante" em cada seção, mas não um "eixo único". Dessa forma, os livros didáticos transmitem, principalmente, o fato de que, o aprendizado da escrita não deve se desvincular de sua relação com a oralidade e com a leitura, da mesma forma, a oralidade pode ser trabalhada em conjunto com atividades de escrita, assim como a leitura. Essa organização dos eixos é indicativa de avanços na abordagem da língua nos livros didáticos, conforme afirmam os PCN,

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devam ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de

<sup>14</sup> Esta seção é formada pelas subseções “palavras em jogo”, “pesquisa de palavras”, “memória em jogo”, “produção de texto”, “mesma letra, outro som” e “traçando a letra”.

dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua. (BRASIL, 1997, p. 35).

No que diz respeito à oralidade, esse parece ser um eixo bastante relevante para os dois livros didáticos. No livro didático "Porta Aberta", a oralidade é o eixo principal em quatro das nove seções e aparece como eixo secundário em duas outras seções (uma de leitura e outra de escrita). É um eixo presente em todos os capítulos.

No livro didático "Ápis", o eixo oralidade predomina em uma seção, dentre as quatro, mas é eixo secundário em todas as demais seções. Dessa forma, o trabalho com oralidade está presente na maioria das atividades propostas pelos dois materiais didáticos. Para os PCN (1997), isso é um avanço, no sentido de que, atualmente, por meio da abordagem com foco no aluno, é possível o trabalho com a língua por meio da oralidade, objetivando não só a construção de conhecimentos didáticos e usuais no âmbito da escola, mas, também, o aperfeiçoamento do uso da língua em contextos sociais:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala "correta", mas sim as falas adequadas ao contexto de uso. Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente. (BRASIL, 1997, p. 20-21).

Em relação ao eixo de leitura, este se encontra presente em quatro das nove seções do livro didático "Porta Aberta", sendo um eixo secundário em outras duas seções. Ou seja, também é um eixo bastante representativo na abordagem desse material didático.

No livro didático “Ápis”, o eixo da leitura é o mais abordado, se considerarmos o fato de que ele é o único eixo predominante em duas das quatro seções do livro didático. O enfoque dado à leitura nesses livros também é indicativo da nova abordagem no ensino da Língua Portuguesa na alfabetização. Nesse sentido, devido ao enfoque dado à discursividade nos livros, o trabalho com a leitura também é influenciado, pois esta deixa de ser uma questão de decodificação e passa a ser de compreensão de sentidos, conforme afirmam os PCN:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, p. 40-41).

Em relação à escrita, no livro didático “Porta Aberta”, esse eixo é predominante em apenas uma seção, no entanto, aparece como eixo secundário em oito das nove seções, (e, além disso, a escrita é trabalhada em outras seis seções que não se repetem, porém, essas seções objetivam tratar, somente, da notação alfabética). No livro didático “Ápis”, o eixo escrita aparece como o principal em uma seção, mas é eixo secundário em todas as demais seções. Os livros didáticos em questão parecem procurar cumprir com os objetivos propostos pelos PCN para as atividades desse eixo, ou seja, considerar a discursividade e levar o aluno não só a decodificar, mas fazer uso social da nova modalidade linguística que está aprendendo. Segundo os PCN,

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala. O conhecimento a respeito de questões dessa natureza tem implicações radicais na didática da alfabetização. A principal delas é que não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas

na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. (BRASIL, 1997, p. 48).

A quantidade de atividades voltadas à produção textual para que as crianças experimentem suas "hipóteses de escrita", antes mesmo de saberem traçar as letras, também é um traço bastante presente nos livros didáticos em questão e característico da abordagem sugerida pelos PCN.

Encontramos, por todo o livro, uma preocupação veemente em considerar o conhecimento que o aluno adquiriu antes de entrar em contato com a educação formal. Isso é visível nos textos apresentados, que envolvem gêneros certamente comuns ao cotidiano da maioria das crianças (capa de livro, bilhete, cartaz, lista etc.), mesmo que ainda não tenham frequentado a escola. Além disso, as atividades sempre são complementadas por elementos lúdicos que abarcam brincadeiras e fantasias relacionadas ao imaginário das crianças.

O enfoque textual dos livros é bastante claro no sentido de considerar não só o conhecimento didático, mas também o uso da língua em contextos sociais. Conforme os PCN,

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997, p. 28).

Dessa forma, os textos empregados por ambos os livros didáticos possuem a finalidade de serem reais, autênticos e menos didatizados, ainda que seja inevitável seu processo de didatização, afinal, eles são tomados de uma determinada esfera social, em que desempenham um papel específico, para serem empregados de modo *didático* em um outro ambiente, em que, certamente, passarão a desempenhar outro papel. Segundo Bezerra (2010),

Com a divulgação de teorias linguísticas, privilegiando o estudo do texto, na década de 1980, os livros didáticos diversificam e ampliam ainda mais a sua seleção textual, destacando-se a presença dos textos jornalísticos: notícias, reportagens, entrevistas, propagandas... Os alunos deveriam lê-los, analisá-

los e produzi-los. A ênfase nessa variedade de texto é motivada, principalmente, pela ideia de que os alunos precisariam ler textos mais atuais, mais próximos de sua realidade (não só os jornalísticos, mas também os literários), tanto do ponto de vista da temática quanto da linguagem. (BEZERRA, 2010, p. 47, 48).

Nesse sentido, o texto torna-se a unidade básica de ensino, já que o objetivo é desenvolver a competência discursiva, conforme afirmam os PCN:

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra “pare”, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra. O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas com “p”, proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato. (BRASIL, 1997, p. 28, 29).

O percurso apresentado nesta parte da análise é indicativo de como os livros didáticos veiculam o ensino inicial de leitura e de escrita por meio de uma abordagem com foco no aluno, e, de como eles seguem, de modo fiel, os preceitos propostos pelos documentos oficiais, fortemente influenciados pela abordagem com foco no aluno. Por fim, é notável o quanto o Estado e os documentos oficiais influenciam a produção dos materiais didáticos. A afirmação de Freitag *et al* (1989) é muito relevante para explicar essa questão:

Verdade é que o roteiro que orienta a formulação dos conteúdos de um livro didático específico, consubstanciado nos currículos mínimos (guias curriculares) é definido pelas várias instâncias estatais, que com isso fazem indiretamente sua encomenda aos livreiros. Estes, atendendo ao pedido do Estado, esperam corresponder a sua expectativa, já que ele será o grande comprador de quase toda a produção editorial do livro didático. A fim de minimizar os riscos, as editoras se atêm o mais próximo possível aos guias curriculares, o que em parte explica, no que tange ao conteúdo, a pouca variabilidade da oferta, entre as editoras, e dentro da mesma editora. (...) Desta forma, o Estado interfere no processo de produção do livro didático na entrada, ou seja, na fase de planejamento da mercadoria livro, determinando o seu conteúdo, e na saída, isto é, no final do processo produtivo, transformando-se em comprador. (FREITAG *et al*, 1989, p. 51, 52).

Trataremos, na próxima seção, sobre a abordagem dos conteúdos de escrita alfabética e sobre o uso de terminologia gramatical pelos livros didáticos em questão.

#### 4.5 OS LIVROS DIDÁTICOS, O USO DE TERMINOLOGIA E A SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ESCRITA ALFABÉTICA

##### 4.5.1 O livro didático “porta aberta”

Por meio do quadro<sup>15</sup> abaixo, mostraremos como os conteúdos de escrita alfabética são sistematizados pelo livro didático “Porta Aberta”. É importante ressaltar que as nomenclaturas “correspondência fonográfica regular”, “correspondência fonográfica regular contextual” e “correspondência fonográfica irregular” não constam nos livros didáticos. Essas nomenclaturas são uma opção de catalogação dos dados utilizada para facilitar a análise, no sentido de verificar se os livros abordam a escrita alfabética de acordo com uma ordem crescente de complexidade dos fenômenos fonográficos.

Parte I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades lúdicas para familiarizar a criança com as práticas de escrita, com os colegas e com o ambiente escolar</li> <li>• Atividades de escrita espontânea</li> <li>• Noções breves sobre a cultura letrada: símbolos e palavras</li> <li>• Alfabeto</li> <li>• Distinção entre vogais e consoantes</li> <li>• Rimas.</li> </ul>
Parte II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação detalhada das consoantes (“b”, “c”, “d”, “f”, “g”, “j”, “l”, “m”, “n”, “p”, “r”, “s”, “t”, “v”, “x”, “z”), uma consoante é apresentada por capítulo.</li> </ul>
Parte III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letras maiúsculas e minúsculas</li> <li>• Vogais</li> <li>• Letras “k”, “w”, “y”</li> <li>• Correspondência fonográfica regular contextual /r/ e /x/ (representado por “r”)</li> <li>• Emprego da letra “h”</li> <li>• Emprego de “ar” para diferenciar verbos no infinitivo de verbos conjugados (ex: joga e jogar)</li> <li>• Correspondência fonográfica regular: /ɲ/ (representado por “nh”),</li> <li>• Correspondências fonográficas irregulares: //ʌ/</li> </ul>

<sup>15</sup> Este quadro foi primeiramente apresentado no artigo “O ensino da ortografia na alfabetização: uma análise de materiais didáticos” de autoria de Haupt & Duarte, publicado em fevereiro de 2016. Para o presente trabalho, o quadro é apresentado com algumas alterações.

	<p>(representado por “lh”), /ʃ/ (representado por “ch”).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspondência fonográfica regular contextual: /z/(representado por “s” entre vogais), /s/ (representado por “s” em início de palavra, e por “ss” entre vogais),</li> <li>• “m” e “n” antes de consoante</li> <li>• Correspondência fonográfica regular contextual: /k/ (representado por “qu”)</li> <li>• Correspondência fonográfica regular contextual /g/ (representado por “gu”)</li> <li>• Encontros consonantais “bl”, “cl”, “fl”, “gl”, “tl”, “pl” e “vl”</li> <li>• Correspondência fonográfica regular contextual /ʒ/ (antes de “e” e “i”) e /g/ (antes de “a”, “o” e “u”).)</li> <li>• Correspondência fonográfica irregular /s/ representado por “ce”, “ci” e por “ç”</li> <li>• Al em final e meio de palavra</li> <li>• Uso de “z” em final de palavra (arroz, dez)</li> <li>• Encontros consonantais “cr”, “dr”, “br”, “fr”, “gr”, “pr”, “tr”, “vr”</li> </ul>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 6 – Sistematização dos conteúdos de escrita alfabética no livro didático “Porta Aberta”

#### 4.5.2 O livro didático “Ápis”

As correspondências fonográficas são apresentadas na seguinte ordem, ao longo do livro didático:

Parte I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades lúdicas para familiarizar a criança com as práticas de escrita, com os colegas e com o ambiente escolar</li> <li>• Atividades de escrita espontânea</li> <li>• Alfabeto</li> <li>• Vogais: “a”, “o”, “e”, “i”, “u”.</li> <li>• Encontros vocálicos</li> </ul>
Parte II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspondências biunívocas regulares: “b”, “p”, “d”, “t”, “f”, “v”.</li> <li>• Correspondência regular contextual do fonema /k/ com a letra “c” (antes de a,o,u) e as correspondências irregulares do fonema /s/ com a letra “c” no caso de “ce” e “ci”.</li> <li>• Correspondência regular contextual entre /g/ e “g” (antes de a, o, u) e correspondência irregular entre o fonema /ʒ/ com as representações “ge” e “gi”.</li> </ul>
Parte III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspondência regular contextual: “j”(antes de a,o,u).</li> <li>• Correspondências biunívocas entre /l/ e “l” e entre /lh/ e “lh”.</li> <li>• Correspondência biunívoca entre /m/ e “m” em início de palavra.</li> <li>• Correspondências regulares biunívocas entre /n/ e “n” e entre /nh/ e “nh”.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspondências regulares contextuais entre /x/ e "r" em início de palavra e /x/ e "rr" em meio de palavra.</li> <li>• Correspondência regular contextual entre /z/ e "s" entre vogais, e entre /s/ e "s" em início de palavra, e "ss" entre vogais</li> <li>• Correspondência regular contextual entre /z/ e "z" em início de palavra.</li> </ul>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Tabela 7 – Sistematização dos conteúdos de escrita alfabética no livro didático "Ápis"**

As propostas dos dois materiais são bastante semelhantes no sentido de abordar o ensino da notação alfabética. Os dois materiais, segundo o Guia de Livros Didáticos PNLD (2012), pretendem levar o aluno à aquisição do sistema alfabético no 1º ano, sendo que o estudo mais aprofundado de regras da ortografia deve ser introduzido no 2º ano de escolarização.

Para o ensino do sistema alfabético, os dois materiais adotam o método tradicional alfabético, conforme indica o Guia de livros didáticos PNLD (2012). Quanto à ordem de apresentação das correspondências fonográficas, observamos que, em ambos os casos, os livros didáticos procuraram abordá-las de modo a seguir uma linha crescente de dificuldade. Assim, as primeiras lições recaíram sobre as vogais, para que depois fossem abordadas as relações fonográficas biunívocas seguidas de relações mais complexas (as regularidades contextuais e as irregularidades). Consideramos isso como um ponto positivo no livro didático, já que, ao estabelecer uma ordem razoavelmente lógica e crescente de dificuldades da escrita, o aluno pode compreender, com mais facilidade, aspectos mais complexos, já tendo compreendido outros aspectos mais simples, por exemplo, entender como o fonema /s/ é representado por vários grafemas deve pressupor que o aluno já saiba o que significa "um fonema ser representado por um grafema", ou como se escreve essa ou aquela letra.

O ensino da notação alfabética parece ser uma questão de destaque para ambos os livros didáticos, mas tratada com certa cautela, já que parece ser quase impossível concebê-la fora de um âmbito alheio aos aspectos discursivos e representacionais da linguagem. Isso parece bastante adequado à abordagem à qual os PCN e os livros didáticos se filiam, pois essa abordagem considera a escrita não como um sistema notacional de representação dos sons na forma de grafema, mas como um "sistema de representação da linguagem". Em relação a isso, cabe uma longa citação de Ferreiro (1992):

Tradicionalmente, o processo de aquisição do sistema alfabético de escrita tem sido considerado como a aprendizagem de um código de transcrição (de sons em grafemas). Por sua vez, esta aprendizagem era concebida segundo os modelos associacionistas clássicos. Os processos psicológicos envolvidos eram de índole periférica: discriminação visual e auditiva, coordenações sensoriais e motoras etc. Há poucos anos apenas, é que nossa visão do processo de aquisição do sistema de escrita mudou de forma radical. Inicialmente através de uma reconsideração do processo de leitura e da atividade do leitor, que fez passar para primeiro plano fatores tais como a antecipação significativa e o conhecimento lingüístico que o leitor traz para a tarefa. Logo, paulatinamente, foram se acumulando evidências que assinalam a importância das experiências de interpretação e de produção de textos realizadas pelas crianças, muito antes de seu ingresso numa instituição escolar. As produções escritas das crianças – que antes eram consideradas meras garatujas – adquiriram um novo significado. Agora sabemos interpretá-las como escritas verdadeiras que não se assentam nos princípios básicos do sistema alfabético, mas às quais não falta uma sistematização. São escritas que se baseiam em outros princípios. As crianças podem usar letras como as nossas, e escrever em “outro sistema”, assim como, no início da aquisição da linguagem oral, podem utilizar palavras da linguagem ambiente, mas com diferentes regras de combinação. (FERREIRO, 1992, p. 89).

Nesse sentido, é justificável, em ambos os livros, a presença dos conteúdos listados como os primeiros a serem abordados no ensino da notação alfabética. No livro didático “Porta Aberta” há como conteúdo primário, para o ensino da notação alfabética, os seguintes temas:

- Atividades lúdicas para familiarizar a criança com as práticas de escrita, com os colegas e com o ambiente escolar
- Atividades de escrita espontânea
- Noções breves sobre a cultura letrada: símbolos e palavras
- Alfabeto
- Distinção entre vogais e consoantes
- Rimas

O livro didático “Ápis” parece bastante semelhante:

- Atividades lúdicas para familiarizar a criança com as práticas de escrita, com os colegas e com o ambiente escolar
- Atividades de escrita espontânea
- Alfabeto
- Vogais: "a", "o", "e", "i", "u".
- Encontros vocálicos.

Reconhecer a língua como um sistema representacional implica conceber que a criança, mesmo que não saiba utilizar a notação alfabética, seja capaz de “escrever”, na tentativa de representar a língua à sua maneira, ainda que não utilize os símbolos da escrita de forma convencional para representar suas ideias. É nesse sentido que o aspecto discursivo da língua é considerado desde as atividades mais primárias, por isso os exercícios de escrita livre são tão frequentes, não só no início dos livros didáticos, mas no decorrer de toda a abordagem. Essa idéia é claramente expressada pelos PCN:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente. (BRASIL, 1997, p. 49).

Isso implica que, em ambos os livros didáticos, as atividades que envolvem o alfabeto não são o fator mais urgente, pelo menos no início dos livros. Pois, é preciso, primeiramente, levar ao entendimento o fato de que a língua é um sistema que “representa” coisas, e as coisas podem ser representadas de diversas maneiras, inclusive por meio de símbolos, de desenhos ou de imagens. Nos dois materiais a apresentação do alfabeto ocorre na página 32. Isso pode ser facilmente contrastado com a abordagem das cartilhas que utilizavam somente o método tradicional, pois, geralmente direcionavam seus conteúdos, já de início, ao estudo da notação alfabética. Dessa forma, é notável a presença da abordagem tradicional de ensino da escrita alfabética em ambos os livros didáticos, no entanto, é perceptível o quanto ela é influenciada e modificada pela outra abordagem, com foco no aluno.

Os materiais mostram a possibilidade de abordar a escrita alfabética de uma maneira concebida comumente como “ultrapassada”, ou seja, por meio de um método tradicional; unindo, a isso grande ênfase sobre as características discursivas da linguagem e sistematizando adequadamente os conteúdos de notação alfabética. De modo semelhante, para os PCN (1997), a ênfase dada ao caráter discursivo da linguagem não pode anular a importância das atividades de codificação e

decodificação, ou seja, das atividades voltadas para o ensino da notação alfabética. O documento afirma:

Mas a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem — que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado — não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social. (BRASIL, 1997, p. 28)

Outra característica bastante peculiar das abordagens tradicionais de Língua Portuguesa, não só no que tange à alfabetização, é o uso da metalinguagem no processo de ensino. O prefixo “meta” designa, nesse caso, algo como “refletir sobre”, o que caracteriza a metalinguagem como a *reflexão sobre a própria língua*. Jakobson (2007) concebeu a função metalinguística como uma das seis funções da linguagem. No uso dessa função, o falante utiliza o código linguístico para falar sobre o próprio código, analisando e fazendo explicações sobre o mesmo. No que tange às atividades metalingüísticas, os PCN (1997) afirmam:

As atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalingüística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. Assim, para que se possa discutir a acentuação gráfica, por exemplo, é necessário que alguns aspectos da língua — tais como a tonicidade, a forma pela qual é marcada nas palavras impressas, a classificação das palavras quanto a esse aspecto e ao número de sílabas, a conceituação de ditongo e hiato, entre outros — sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de acentuação. (BRASIL, 1997, p. 30, 31)

Nesse sentido, para atividades que envolvem a metalingüística, é importante nomear os fenômenos lingüísticos e descrevê-los, o que demanda o uso de terminologia. No tocante ao ensino de escrita nas séries iniciais, é perceptível que os livros didáticos analisados optam por abordar os conteúdos por meio de análises epilingüísticas e não metalingüísticas. Os PCN delimitam de modo coerente a diferença entre as duas perspectivas:

A análise lingüística refere-se a atividades que se podem classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas diferenciam-se nos seus fins. Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a

um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. (BRASIL, 1997, p. 53)

Dessa forma, enquanto atividades metalingüísticas têm a função primária de nomear e descrever conscientemente fatos que ocorrem no uso da língua, as atividades epilingüísticas permitem uma reflexão sobre os recursos da língua, essa reflexão pode ser realizada de modo mais ou menos consciente. O objetivo é melhorar as habilidades de uso da língua em contextos reais. Franchi (1991), sobre a perspectiva epilingüística, afirma:

Chamamos de atividade epilingüística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalingüagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. [...] Por um lado, ela se liga à atividade lingüística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades lingüísticas comuns. Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical. (FRANCHI, 1991, p. 36,37)

Apesar de a proposta didática dos livros didáticos analisados ser clara em adotar uma perspectiva epilingüística de ensino, notamos, por meio das orientações ao professor, que as autoras esperam que os professores tenham pleno domínio da língua, no que diz respeito ao conhecimento metalingüístico de uso de termos gramaticais. Isso é evidenciado pelo fato de haver, mas somente nas orientações ao professor, a seguinte terminologia relacionada à fonética e à fonologia:

- Fonema
- Ponto de articulação
- Cavidade oral
- Bilabial
- Sonoro
- Surdo
- Oral
- Nasal

- Vogal aberta
- Vogal fechada
- Pares mínimos

Isso parece coerente com o pensamento de Franchi, ao afirmar que,

Ao trabalhar com atividades epilinguísticas, o professor deve – ele, sim – possuir o domínio da metalinguagem, para que possa mentalmente sistematizar e orientar as atividades que propõe, mas não deve “dar nome aos bois nem aos boiadeiros”. (FRANCHI, 1987, p. 41).

Dessa forma, em relação ao uso da terminologia voltada à fonética e à fonologia, podemos afirmar que os livros didáticos empregam, sim, um conjunto de nomenclaturas suficientes para o ensino da escrita nas séries iniciais. No entanto, não as empregam de modo a levá-las ao conhecimento do aluno, já que os termos foram encontrados apenas nas orientações ao professor. Em relação ao emprego de elementos metalinguísticos, os PCN afirmam:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (BRASIL, 1997, p. 31).

Assim, as orientações ao professor do livro didático “Ápis” mostram que as nomenclaturas não necessitam ser estudadas ou conhecidas pelo aluno, ao menos nessa fase de aquisição da leitura e da escrita, como podemos exemplificar por meio da orientação abaixo:

Prof., este é um conteúdo complementar ao estudo das vogais. Tem o objetivo de levar os alunos a perceberem a ocorrência de som produzido pelo encontro de vogais na mesma sílaba (ditongo ou tritongo) e em sílabas diferentes (hiato). Entretanto, a finalidade é apenas de percepção da ocorrência, e não de conceituação ou reconhecimento de terminologia. Este conteúdo foi organizado com o objetivo de se realçar as possibilidades sonoras, e não sistematizar as distinções complexas para as crianças. Os encontros vocálicos – ditongos, tritongos e hiatos – serão objeto de estudo de outros anos ao longo do ensino fundamental. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014, p. 85 – orientação ao professor).

Ou seja, para as autoras, o ideal é que as crianças sejam levadas a observar e a ter consciência de fenômenos fonéticos e gráficos, mas sem ainda nomeá-los.

Nesse sentido, os livros didáticos analisados estão de acordo com a proposta de ensino de língua veiculada pelos PCN.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos investigar, por meio desta pesquisa, a abordagem de ensino da leitura e da escrita em livros didáticos da educação infantil. Certamente, a questão mais evidenciada ao longo deste trabalho foi o fato de haver a mistura de duas concepções principais de ensino da leitura e da escrita nas escolas brasileiras. A concepção de ensino mais antiga surgiu no Brasil no fim do século XIX, aliada ao uso dos métodos tradicionais de alfabetização. É comum que nessa perspectiva de ensino o foco do processo esteja na própria abordagem/método ou mesmo nos conhecimentos empregados pelo professor ao ensinar. A concepção mais recente surgiu por meio dos estudos de Ferreiro & Teberosky, na década de 1980, e foi responsável por uma ruptura de paradigma no âmbito do ensino da leitura e da escrita.

Há uma visão distinta da natureza do objeto a ser conhecido, ou seja, da escrita em cada uma dessas concepções de ensino. Isso é um fator decisivo para o que se considera como o foco do processo de ensino e aprendizagem em cada concepção. Na primeira, a escrita é concebida como um código de transcrição gráfica dos sons da língua, a consequência pedagógica disso é que a alfabetização se torna um “processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita” (TFOUNI, 2010, p. 16); ou seja, escrever é a habilidade de transformar unidades sonoras em grafemas, o aluno se torna alfabetizado quando é capaz de codificar e decodificar a escrita, sendo assim, a alfabetização é um processo que se conclui e, geralmente, isso acontece no período de um ano quando se trata dos métodos tradicionais.

Para a segunda concepção, a escrita é um sistema de representação da linguagem, e “a alfabetização não é mais vista como sendo o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons” (TFOUNI, 2010, p.21). Dessa forma, o processo de alfabetização não chega ao fim, conforme explica Tfouni (2010):

Fica aparente, portanto, que, de um ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante. Por exemplo, produzir ou decodificar significativamente um texto narrativo simples de uma cartilha ou manual didático, e um texto que descreve o funcionamento de um computador, não constituem duas atividades iguais, do ponto de vista da

alfabetização do mesmo indivíduo. Assim, talvez seja melhor não falar em alfabetização simplesmente, mas em *graus* ou *níveis*, de alfabetização. O movimento do indivíduo dentro dessa escala de desempenho, apesar de inicialmente estar ligado à instrução escolar, parece seguir posteriormente um caminho que é determinado, sobretudo, pelas práticas sociais nas quais ele se engajar. (TFOUNI, 2010, p. 17. Grifos da autora.).

Nesse sentido, convém afirmar que, embora o aprendizado da Língua Portuguesa seja um processo contínuo, é necessário, conforme defende Soares (2015, p. 15), “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”. Ainda de acordo com a autora,

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade. (SOARES, 2015, p. 15. Grifos da autora.).

Nessa perspectiva, entendemos a alfabetização, assim como Soares (2015), como o ensino do código da língua escrita ou das habilidades primárias de ler e de escrever. Essa parece ser também a ideia aceita pelo *Guia do Livro Didático*, de 2012. O documento, elaborado de acordo com as orientações dos PCN, fala em garantir uma *plena* alfabetização nos três primeiros anos escolares, algo que, certamente, seria impossível se consideramos esse processo como permanente. O documento deixa claro que há um processo inicial de familiarização do estudante com o conhecimento das letras, da série alfabética e do sistema de escrita (durante os três primeiros anos), e esse processo é *consolidado* numa etapa posterior, durante dois anos. É evidente que não há como consolidar um processo que perdura por toda a vida do estudante. Vejamos o fragmento do Guia (2012):

O ensino-aprendizagem de cada um dos componentes curriculares vem sendo abordado, nas orientações oficiais, do ponto de vista de sua contribuição para a consecução do objetivo central de *inserir a criança, da forma mais qualificada possível, na cultura da escrita* e na organização escolar, *garantindo sua plena alfabetização*, inclusive em matemática, nos três primeiros anos. Em consequência, duas etapas básicas — ainda que a duração de cada uma delas varie bastante, entre estados e municípios — vêm-se desenhando, na reorganização do ensino de língua materna nesse primeiro segmento do EF do País. Na primeira dessas etapas, o que está em jogo é o *contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos típicos da cultura letrada*, ou seja, o seu (re)conhecimento das funções sociais, tanto da escrita quanto da linguagem matemática; das letras, da série alfabética e do sistema da escrita; dos algarismos e da

notação matemática; etc. Já na segunda etapa — que, no âmbito do PNLD, compreende o quarto e o quinto anos — trata-se de *levar o aluno à consolidação do duplo processo* iniciado na etapa anterior, desenvolvendo tanto sua proficiência em leitura e escrita quanto sua capacidade de refletir sobre a língua e a linguagem. É nesses dois anos, ainda, que Língua Portuguesa se configura mais claramente como *disciplina*, ao lado das demais. (BRASIL, 2012, p.10 e 11. Grifos do documento.).

Como é possível notar, as duas vertentes, às quais chamamos, também, perspectivas de ensino, ou concepções de ensino, ao longo deste trabalho, estão presentes (uma em maior grau, outra em menor) nos documentos oficiais que orientam a elaboração dos currículos das escolas públicas.

A ruptura de paradigma já mencionada fez com que a alfabetização passasse a ser pensada não como uma questão de método, mas como algo que deve ser compreendido a partir do sujeito que aprende. Essa ruptura se refletiu nos documentos oficiais que orientam a elaboração dos currículos nas escolas públicas.

Embora os documentos oficiais definam a alfabetização como um processo findável, uma ideia que, claramente, não é aceita pela teoria psicogenética, os PCN passaram a concordar com a ideia mais central dessa abordagem: a de que o aluno é o principal sujeito do processo de aprendizagem, conforme é possível ver no fragmento abaixo retirado do documento:

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. (BRASIL, 1997, p. 25).

Conforme afirma o documento, o aluno *age* sobre o objeto de conhecimento, o que implica que a língua e a abordagem (ensino) são aceitos como elementos secundários do processo. Numa abordagem tradicional, o ensino e a língua são os elementos principais, e, embora os documentos oficiais não veiculem essa perspectiva, há traços dessas abordagens considerados pelos livros didáticos. Há, dessa forma, características das duas abordagens direcionadas à elaboração dos

currículos por meio dos documentos oficiais, o que influencia diretamente a construção dos materiais didáticos.

Nesse sentido, constatamos a presença das duas abordagens mencionadas na construção da proposta didática dos materiais analisados. Há, de forma predominante, a presença de elementos que remetem a uma abordagem com foco no aluno – amplo emprego de gêneros textuais e discursivos, exercícios de escrita livre são os mais comuns, e uma preocupação veemente em considerar o conhecimento que o aluno adquiriu antes de entrar em contato com a educação formal. Porém, ao mesmo tempo, os materiais apresentam em seu projeto pedagógico uma sistematização baseada em um método tradicional de ensino da escrita (ambos adotam o método alfabético).

Outro fato bastante significativo é que os livros evitam o emprego de qualquer terminologia gramatical, direcionando ao professor a orientação de que as nomenclaturas não precisam ser estudadas ou conhecidas pelo aluno naquela etapa. Ou seja, o ideal é que as crianças sejam levadas a observar e ter consciência de fenômenos fonéticos e gráficos, mas sem nomeá-los. Isso também é resultado de uma mudança de perspectiva no ensino da Língua Portuguesa. Se antes, o ensino privilegiava atividades metalinguísticas que levavam à descrição e à análise da língua de modo a considerar a gramática tradicional como seu ponto de partida, atualmente, por meio das novas abordagens, o que se tem é uma perspectiva epilinguística, em que se privilegia a reflexão e a atribuição de sentidos à leitura e à escrita em detrimento do estudo da língua por meio de sua descrição e de sua gramática.

Diante disso, defendemos que, por um lado, atividades de cunho epilinguístico são produtivas, sim, se considerarmos que a reflexão e a atribuição de sentidos no estudo da língua é, realmente, um fator essencial. Por outro lado, é inconcebível o estudo da língua que desconsidere uma parte imprescindível de sua constituição: a normatividade gramatical. Concordamos, nesse sentido, que a normatividade da língua é essencial ao ensino. Talvez a dificuldade esteja em se considerar dois tipos essenciais de gramáticas, conforme argumenta Bechara (2014) após diferenciar e definir os conceitos de gramática descritiva e normativa:

Isto significa, em outras palavras, que a primeira disciplina [gramática descritiva] mostra “como a língua funciona”, e a segunda [gramática normativa], “como a língua deve funcionar”, segundo os tipos de sua exemplaridade idiomática. A boa orientação linguística assinala esta dupla finalidade das disciplinas, sem sobre elas emitir juízo de valor; mas recomendando cuidadosamente que não se misturem suas tarefas, sob pena de perturbar a validade e as análises de tão importantes atividades nos seus âmbitos de ação. Extremamente pertinentes são as considerações de Mattoso Câmara Jr., que introduziu no Brasil e em Portugal os postulados da linguística estrutural: “Vimos que a gramática grego-latina era normativa e se podia definir como ‘a arte do falar e escrever corretamente’”. Será que essa gramática deve ser abandonada, como sustentam alguns linguistas, especialmente norte-americanos? [...] A resposta que parece certa é que há em tal atitude uma confusão entre duas disciplinas correlatas, mas independentes. A gramática descritiva, tal como a vimos encarando, faz parte da linguística pura. Ora, como toda ciência pura e desinteressada, a linguística tem a seu lado uma disciplina normativa, que faz parte do que podemos chamar a linguística aplicada a um fim de comportamento social. Há assim, por exemplo, os preceitos práticos de higiene, que é independente da biologia. Ao lado da sociologia, há o direito, que prescreve regras de conduta social nas relações entre os membros de uma sociedade. (BECHARA, 2014, p. 20).

Nesse sentido, a atividade epilinguística é adequada, desde que se observe que é necessário, também, o estudo da normatividade. Da mesma forma, concluímos que a mistura das duas abordagens em questão neste trabalho é benéfica ao ensino, desde que seja realizada de maneira cuidadosa. Consideramos, nesse sentido, bastante coerente a seguinte afirmação extraída dos PCN (1997):

Tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles. Esse tipo de desinformação — que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras — tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor. (BRASIL, 1997, p. 25).

Concluimos, portanto, que são inegáveis as contribuições da teoria psicogenética ao ensino de leitura e de escrita nas séries iniciais, no entanto, não se pode esquecer que as autoras da teoria fizeram uma *investigação científica* para, em parte, sustentar suas críticas aos antigos métodos. Isso implica duas questões principais; a primeira, é que é necessário cuidado ao transformar em abordagem de ensino uma investigação científica. A segunda implicação é que os antigos métodos, empregados por mais de dois séculos, não perdem toda a sua credibilidade por serem refutados por uma nova teoria.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECHARA, E. et al. **Gramáticas contemporâneas do português**. São Paulo: Parábola, 2014.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In.: DIONÍSIO A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 39-49, 2010.

BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis**: letramento e alfabetização, 1º ano. São Paulo: Ática, 2014.

BORTONI-RICARDO. S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **SCRIPTA**, Belo Horizonte: v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização 2014**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35337/mec-divulga-dados-da-ana-2014/>> .Acesso em: 24/11/2015.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa – primeira a quarta séries. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **PNLD 2013** – Coleções mais distribuídas por componente curricular – ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livrodidatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 14/07/2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório nacional PISA 2012**: resultados brasileiros. Brasília: INEP, 2012.

CAGLIARI, L. C. **A história do alfabeto**. São Paulo: Paulistana, 2009.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o bá-be-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2006.

\_\_\_\_\_. Algumas questões de linguística na alfabetização. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n.12, p. 12-20, 2005.

\_\_\_\_\_. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: v. 36, nº3, p. 47-66, setembro, 2001.

CARPANEDA, I. P. M.; BRAGANÇA, A. D. **Porta aberta**: letramento e alfabetização, 1º ano. São Paulo: FTD, 2011.

FARACO. C. A. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2005.

FAYOL. M. **Aquisição de escrita**. São Paulo: Parábola, 2014.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo, Cortez: 1992.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SEE/ CENP, 1991.

FREITAG, B. *et al.* **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

HAUPT, C.; DUARTE, L. J. A. O material didático e as práticas adotadas para o ensino de ortografia na alfabetização. **Guavira Letras**, v. 21, p. 149-165, 2015.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2007.

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil (conferência de abertura - Seminário Alfabetização e Letramento em Debate – MEC/SEB). In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate – MEC/SEB**, Brasília-DF, p. 1-14, 2006.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In.: MEURER, J.L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, p. 184-207, 2005.

SOARES. M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

VELOSO, J. R.; RODRIGUES, A. S. A presença da fonética e da fonologia no ensino do português (ensino básico e secundário): Algumas considerações preliminares. In: DUARTE, I. M.; BARBOSA, J.; MATOS, S.; HUSGEN, T. (Org.) **Atas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto** (Porto, 22-24 de novembro de 2001), vol. I p. 231-246, 2002.

## APÉNDICES

## APÊNDICE A - Descrição das seções presentes no Livro didático “Porta Aberta”.

Para uma constatação a respeito da finalidade de cada uma das seções, foi preciso observar:

- a) As características comuns em todas elas ao longo dos capítulos,
- b) As orientações ao professor,
- c) As atividades comumente propostas por cada seção,

Dessa forma, apresentamos a análise abaixo, que considerou esses três aspectos principais, a fim de obter resultados mais precisos nesta investigação.

## Seção “Inicial”

**Bb** Professor, transcreva os textos de abertura para uma folha de cartolina ou papel pardo. Eles devem ser afixados em local bem visível e lidos pela turma em diferentes oportunidades, coletivamente e em voz alta, de forma a ser memorizados pelos alunos. Assim, mesmo os alunos que ainda não leem convencionalmente participam da atividade, exercitando suas estratégias de leitura. A leitura envolve a busca do significado do texto e se processa na medida em que o leitor consegue interagir com ele. Nesse caso, a leitura dos alunos será facilitada pelo conhecimento do assunto do texto e pela observação das ilustrações. Vale ressaltar que a memorização, quando plena de significado, é um importante auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao transcrever os textos, aproveite para indicar aos alunos a direção da escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo e o espaçamento entre as palavras.

**Bb**

**1** O POEMA A SEGUIR TRATA DE COISAS BOAS E DE COISAS LINDAS. RESPONDA ORALMENTE. *Resposta pessoal.*

- \* PARA VOCÊ, O QUE SÃO COISAS BOAS?
- \* E COISAS LINDAS?

**2** ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR. DEPOIS LEIA COM SEUS COLEGAS.

**COISAS**

**COISAS BOAS:**  
BOMBOM, BOLINHO, BOLACHA.  
PASTEL, PIPOCA, PITANGA.

**COISAS LINDAS:**  
BARQUINHO, BALÃO, BONECA.  
PALHAÇO, PIÃO, POEMA.

Josef Luis Juhász

(TRECHO)  
MARIA DINORAH. CANTIGA DE ESTRELA.  
PORTO ALEGRE: MERCADO ABERTO, 1991. P. 23.

Professor, sugerimos ampliar a atividade com as seguintes questões: • Você conhece todas as “coisas boas” do poema? • Para que elas servem? O objetivo da questão é chamar a atenção dos alunos para o fato de o item “coisas boas” só estar relacionado à comida. • O que você acrescentaria às “coisas boas”? • E às “coisas lindas”? Se achar conveniente, escreva na lousa os títulos “Coisas boas”, “Coisas lindas” e liste abaixo deles o que

\* CIRCULE NO TEXTO O NOME DESTA FIGURA.

Heleena

Albano Luvizani

**EM ALGUMAS REGIÕES O BALÃO DE ANIVERSÁRIO RECEBE O NOME DE BEXIGA OU DE BOLA DE ENCHER. E NA SUA REGIÃO? QUE NOME ELE RECEBE?**

Professor, optamos por trabalhar o nome da figura como **balão**, uma vez que há muitas diferenças regionais.

45

**Ilustração 1 – “Seção inicial” (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 45)**

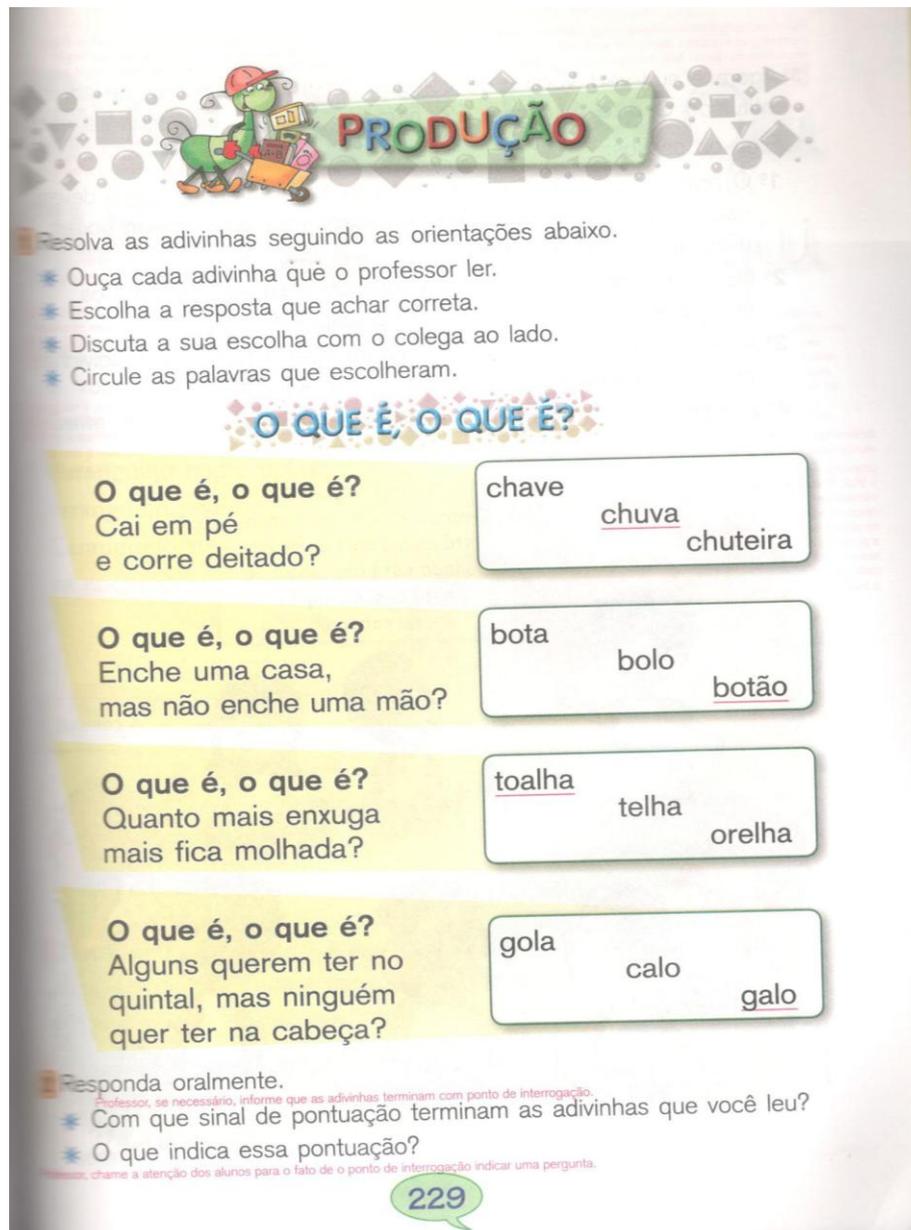
Esta seção objetiva apresentar cada letra do alfabeto por meio de uma proposta textual, que considera diversos gêneros textuais e elementos lúdicos.

Apesar de estar visivelmente voltada à escrita, a seção tem seu trabalho predominante voltado para o eixo da oralidade. Isso se confirma pela quantidade de enunciados e de atividades que incentivam a socialização e a comunicação entre os alunos. Além disso, a ideia de leitura e de escrita não convencionais também estão presentes nessa seção, como se observa na orientação a seguir:

Professor, transcreva os textos de abertura para uma folha de cartolina ou papel pardo. Eles devem ser afixados em local bem visível e lidos pela turma em diferentes oportunidades, coletivamente e em voz alta, de forma a ser memorizados pelos alunos. Assim, mesmo os alunos que ainda não lêem convencionalmente participarão da atividade, exercitando suas estratégias de leitura. A leitura envolve a busca do significado do texto e se processa na medida em que o leitor consegue interagir com ele. Nesse caso, a leitura dos alunos será facilitada pelo conhecimento do assunto do texto e pela observação das ilustrações. Vale ressaltar que a memorização, quando plena de significado, é um importante auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao transcrever os textos, aproveite para indicar aos alunos a direção da escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo e o espaçamento entre as palavras. (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 45 – orientação ao professor)

Nesse sentido, na perspectiva do livro didático, a leitura não envolve apenas a decodificação da escrita, mas, também, uma busca de significados e uma interação com elementos do texto que leve a alguma apreensão de sentidos, ainda que isso não ocorra de modo convencional.

## Seção “Produção”



**PRODUÇÃO**

Resolva as adivinhas seguindo as orientações abaixo.

- \* Ouça cada adivinha que o professor ler.
- \* Escolha a resposta que achar correta.
- \* Discuta a sua escolha com o colega ao lado.
- \* Circule as palavras que escolheram.

**O QUE É, O QUE É?**

**O que é, o que é?**  
Cai em pé  
e corre deitado?

chave      chuva      chuteira

**O que é, o que é?**  
Enche uma casa,  
mas não enche uma mão?

bota      bolo      botão

**O que é, o que é?**  
Quanto mais enxuga  
mais fica molhada?

toalha      telha      orelha

**O que é, o que é?**  
Alguns querem ter no  
quintal, mas ninguém  
quer ter na cabeça?

gola      calo      galo

Responda oralmente.  
Professor, se necessário, informe que as adivinhas terminam com ponto de interrogação.

- \* Com que sinal de pontuação terminam as adivinhas que você leu?
- \* O que indica essa pontuação?

Professor, chame a atenção dos alunos para o fato de o ponto de interrogação indicar uma pergunta.

229

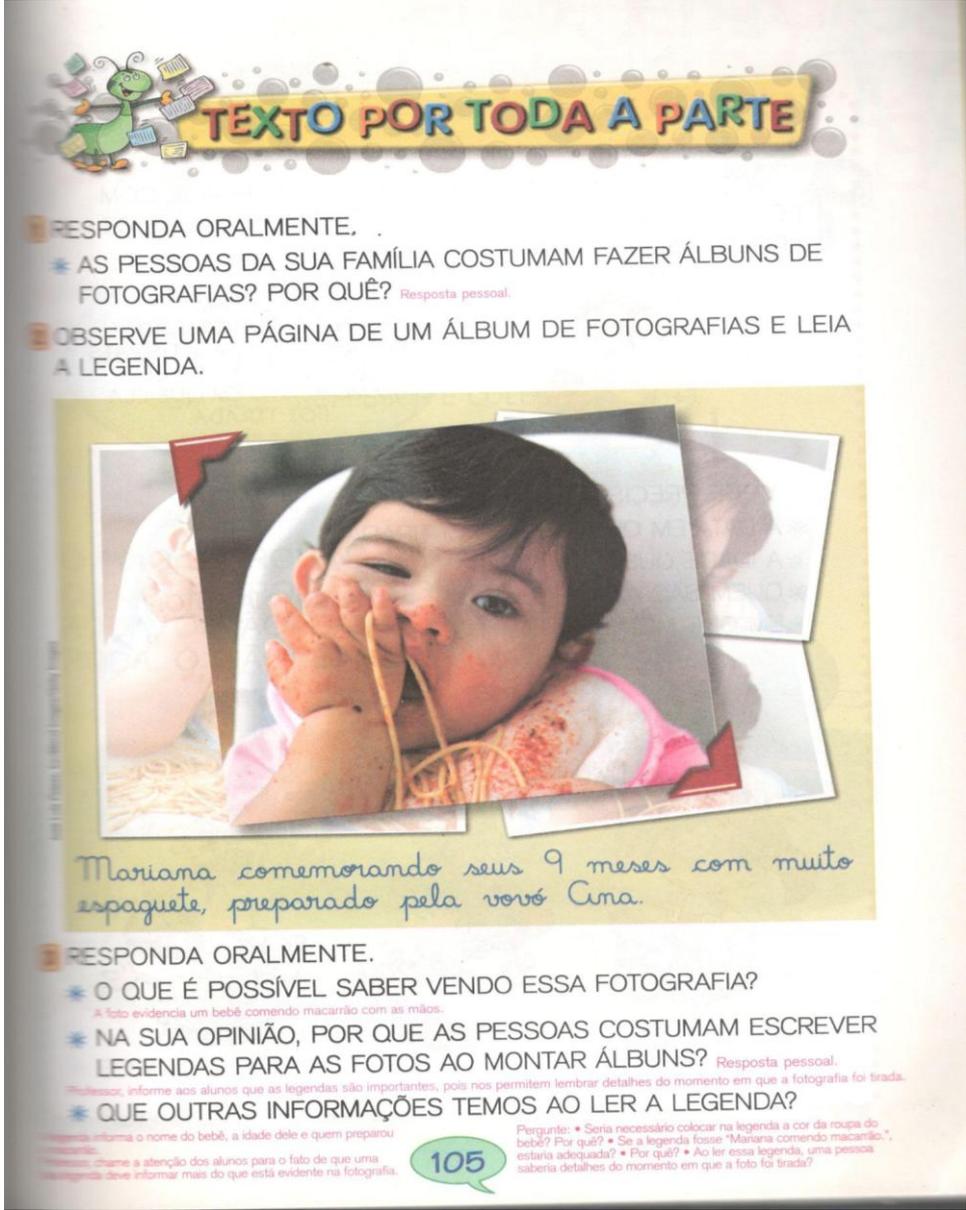
Ilustração 2 –“Produção” (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 229)

Esta seção é predominantemente voltada para o aprendizado da escrita, porém, a presença de outros eixos (oralidade e leitura) torna sua proposta mais flexível. É possível notar, por meio das orientações ao professor, a intenção das autoras em evitar intervenções excessivas por parte do professor, e, assim, permitir que o aluno tenha um maior espaço para agir como sujeito de sua própria aprendizagem. A orientação a seguir é expressiva nesse sentido:

De maneira geral, evite ficar muito tempo com o mesmo aluno. Recomendamos que faça pequenas intervenções e deixe-o buscar a

solução, a partir de suas sugestões. Enquanto isso, circule pela classe e oriente outros alunos, mas não deixe de conferir o que fizeram com a informação que você forneceu. BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 56

### Seção “Texto por toda a parte”



**TEXTO POR TODA A PARTE**

1 RESPONDA ORALMENTE.

\* AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA COSTUMAM FAZER ÁLBUNS DE FOTOGRAFIAS? POR QUÊ? *Resposta pessoal.*

2 OBSERVE UMA PÁGINA DE UM ÁLBUM DE FOTOGRAFIAS E LEIA A LEGENDA.



*Mariana comemorando seus 9 meses com muito espaguete, preparado pela vovó Cira.*

3 RESPONDA ORALMENTE.

\* O QUE É POSSÍVEL SABER VENDO ESSA FOTOGRAFIA?  
*A foto evidencia um bebê comendo macarrão com as mãos.*

\* NA SUA OPINIÃO, POR QUE AS PESSOAS COSTUMAM ESCREVER LEGENDAS PARA AS FOTOS AO MONTAR ÁLBUNS? *Resposta pessoal.*

*Professor, informe aos alunos que as legendas são importantes, pois nos permitem lembrar detalhes do momento em que a fotografia foi tirada.*

\* QUE OUTRAS INFORMAÇÕES TEMOS AO LER A LEGENDA?

*Legenda informa o nome do bebê, a idade dele e quem preparou o macarrão.*

*Professor, chame a atenção dos alunos para o fato de que uma legenda deve informar mais do que está evidente na fotografia.*

*Pergunte: • Seria necessário colocar na legenda a cor da roupa do bebê? Por quê? • Se a legenda fosse "Mariana comendo macarrão", estaria adequada? • Por quê? • Ao ler essa legenda, uma pessoa saberia detalhes do momento em que a foto foi tirada?*

105

Ilustração 3 – “Texto por toda a parte” (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 105)

O estímulo à leitura e à prática de atividades orais está presente em toda a proposta do livro didático, o que também é visível nesta seção. As atividades buscam mostrar um princípio básico presente nas abordagens com foco no aluno: a escrita não é algo que se encontra apenas na escola. Dessa forma, atividades como

a da imagem acima buscam levar o aluno a perceber a escrita como algo cotidiano. Assim, é perceptível que a abordagem do livro didático considera essencial ao processo de aprendizagem o contato com a escrita vivenciado pelo aluno de modo não formal.

### Seção “Hora da história”

**HORA DA HISTÓRIA**

Professor, após a leitura, estimule os alunos a contarem a parte da história de que mais gostaram e por quê. O objetivo desta atividade é exercitar a retomagem oral de partes do texto de forma coesa e coerente. Depois, se achar conveniente, pergunte: • Qual era o plano do Cebolinha? • Esse plano deu certo? • O que aconteceu com o rato?

**1** LEIA A HISTÓRIA EM QUADRINHOS. DEPOIS ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR.

© Mauricio de Sousa Produções Ltda. MAURICIO DE SOUSA. TURMA DA MÔNICA. N. 359. www.monica.com.br

115

Ilustração 4 –“Hora da história” (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 115)

A leitura de textos comumente conhecidos pelas crianças e a proposta de atividades orais torna esta seção bastante adequada aos objetivos de uma

abordagem com foco no aluno. Orientações ao professor como esta são comuns, não apenas nessa seção, mas em outras ao longo do livro didático:

Professor, após a leitura, estimule os alunos a contarem a parte da história que mais gostaram e por quê. O objetivo dessa atividade é exercitar a recontagem oral de partes do texto de forma coerente e coesa. (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 115)

O exercício da oralidade e da interação social é uma característica recorrente nas atividades do livro didático. Esse tratamento dado ao ensino de língua representa um avanço para os PCN, conforme já mencionamos, pois revela um distanciamento progressivo das abordagens tradicionais ao considerar não só a instrução formal de conteúdos no âmbito da escola, mas, também, o aperfeiçoamento do uso da língua em contextos sociais.

A orientação abaixo, presente em uma das atividades dessa seção, também é bastante característica de abordagens com foco no aluno, por não considerar a capacidade de ler como mera capacidade de decodificar a escrita:

Professor, proponha a leitura de gibis, mesmo que seus alunos ainda não sejam capazes de decodificar a escrita. (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 101)

Mais uma vez, observa-se que o livro didático parece cumprir com objetivos propostos pelos PCN para o ensino de língua, ao desconsiderar que o ensino de leitura e de escrita está restrito aos processos de codificação e de decodificação.

## Seção “Hora da investigação”



# HORA DA INVESTIGAÇÃO

**1** Leia e responda oralmente.

As plantas necessitam de água para viver.

\* Na sua opinião, depois que a raiz absorve a água, como a água chega até as flores?

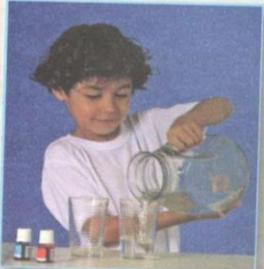
**2** Faça o experimento a seguir para confirmar ou não sua hipótese.

### EXPERIMENTO

**Você vai precisar de:**

- ✓ dois copos de água;
- ✓ duas flores brancas;
- ✓ anilina azul e vermelha.

**Siga as instruções:**



Coloque água nos copos.



Dissolva a anilina até que a água fique colorida.



Ponha uma flor em cada copo e deixe-as por 24 horas ou até que mudem de cor.

Professor, este experimento pode ser realizado com outras flores brancas, como a rosa. O objetivo é que, por meio da água colorida, possam observar o caminho que a água faz até chegar às pétalas.

Foto: Jornal DF Notícias, 4/11/2010

Jornal DF Notícias, Brasília, 4 nov. 2010

204

**Ilustração 5 – “Hora da investigação” (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 204)**

O objetivo da seção é, novamente, criar situações em que os alunos possam interagir, proporcionando assim o exercício da oralidade. As atividades de escrita aparecem com menor frequência nesta seção, cujo espaço é dado a atividades que, a princípio, não aparentam ter relação com o ensino da escrita. Ainda assim, é possível notar o objetivo de ensino da escrita por meio de atividades lúdicas que focalizam o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem.

## Seção “Fique sabendo”

**COMENTE COM OS SEUS COLEGAS O QUE REPRESENTAM AS FIGURAS ABAIXO.**  
Professor, estimule a turma a levantar hipóteses. Se necessário, informe o que são **impressões digitais**.

**IMPRESSÃO DIGITAL**  
SÃO AS MARCAS DEIXADAS PELAS LINHAS QUE AS PESSOAS TÊM NA PONTA DOS DEDOS. ELAS SÃO DIFERENTES DE UMA PESSOA PARA OUTRA.

\* PASSE UM POUCO DE TINTA NO POLEGAR, CARIMBE O PRIMEIRO QUADRO E ESCREVA O SEU NOME.  
 \* CONVIDE UM COLEGA PARA CARIMBAR O OUTRO QUADRO E ESCREVA O NOME DELE.

Professor, para a atividade de escrita do próprio nome e o do colega, estimule os alunos a consultar a lista de nomes da turma. Dê importância às situações de busca, de localização e de escrita, comentando com os alunos que só assim, mesmo passados vários anos, ao folhear este livro, poderão identificar que colega teve a digital impressa.  
Prepare uma almofada de carimbo e tinta adequada. Após a atividade, promova a comparação das digitais. Oriente-os a observar o fato de que as digitais são diferentes – cada pessoa tem sua própria impressão digital.

62

**Ilustração 6 – “Fique sabendo” (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 62)**

Esta seção complementa a outras seções com atividades para o desenvolvimento da oralidade e, algumas vezes, ocorrem atividades de leitura e de escrita. Os exercícios sempre solicitam que os alunos opinem sobre um fato, uma imagem ou um texto. Novamente, nota-se uma abordagem de conteúdos que considera o aluno como o foco principal do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo pelo fato de considerar sua capacidade de expor conhecimentos advindos de sua vivência extra-escolar.

## Seção “Para se divertir”

**PARA SE DIVERTIR**

VOCÊ JÁ MISTUROU TINTAS DE CORES DIFERENTES?  
MISTURE CORES DE TINTA GUACHE DE ACORDO COM AS INDICAÇÕES ABAIXO. OBSERVE AS CORES QUE VÃO SURTIR E ESCREVA O NOME DELAS.

Professor, providencie tintas guache nas cores azul, amarelo, vermelho, preto. Para a atividade de escrita, se julgar conveniente, estimule os alunos a consultarem a lista de cores exposta na sala de aula.

AZUL E AMARELO → VERDE

AZUL E VERMELHO → ROXO

VERMELHO E PRETO → MARRON

VOCÊ JÁ LEU?

A B C D

**A CASA SONOLENTA** (Audrey Wood, Don Wood)

**O BATALHÃO DAS LETRAS** (Mario Quintana)

**ida e volta** (Juarez Machado)

78

Ilustração 7 – “Para se divertir” (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 78)

Esta seção aborda, de forma lúdica, atividades de leitura e, por vezes, de escrita. Em ambos os casos, tanto nas atividades de leitura, quanto nas de escrita, percebe-se a presença da abordagem com foco no aluno. Localizamos, nessa seção, duas instruções ao professor que o orientam em relação a essa abordagem:

Professor, após a escrita, registre as palavras na lousa para que os alunos comparem o que escreveram com a escrita convencional. (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 190 – orientação ao professor)

Professor, desafie os alunos a lerem e a seguirem as instruções sozinhos. Circule pela sala para observar se estão conseguindo montar o chapéu. Se necessário, peça que voltem às instruções e verifiquem em que parte surgiram dificuldades.” (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 259 – orientação ao professor)

As duas instruções são bastante características de uma abordagem que focaliza o aluno e sua capacidade de construir o próprio conhecimento. A primeira instrução considera que o aluno já possui conhecimentos sobre a escrita, ainda que não saiba traçar nenhuma letra. Nesse sentido, o exercício propõe que ele exercite seu conhecimento acerca da escrita, ainda que esse conhecimento não seja convencional. A segunda instrução orienta o professor a agir apenas como um facilitador da atividade, levando os alunos a realizarem as tarefas da maneira mais independente possível.

## Seção “você já leu?”



Ilustração 8 – “Você já leu?” (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 189)

O incentivo à leitura também é feito por meio desta seção. O objetivo, certamente, é indicar obras com temáticas infantis que propiciem, desde cedo, o gosto dos alunos pela leitura. A presença dessa seção, mesmo quando os conteúdos de escrita alfabética ainda não foram totalmente apresentados pelo livro didático, é indicativa da abordagem com foco no aluno, pois propõe o contato com a escrita mesmo que os alunos ainda não a conheçam de modo convencional.

## Seção “Projeto”



**Ilustração 9 – “Projeto” (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 106)**

Esta seção procura colocar o aluno em contato com práticas de oralidade e de escrita, incorporando interlocutores reais ao processo e considerando sempre a realização das atividades de modo coletivo. Os interlocutores são os pais ou os familiares do aluno, em ambos os casos em que a seção ocorre. Segundo as autoras,

(...) os alunos poderão entrar em contato com a prática da escrita, amparados por propósitos sociais definidos e com interlocutores determinados, para que avancem na construção de seu papel como escritores, aproximando-se dos procedimentos a eles inerentes:

planejamento, elaboração, revisão e edição. (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p, 106 – orientação ao professor)

Dessa forma, a instrução reforça o papel social da linguagem no processo de alfabetização e, também, o ensino de outras peculiaridades relacionadas à escrita (planejamento, elaboração, revisão e edição). É visível o quanto o ensino da escrita, abordado por meio de seções como essa, se distancia das abordagens tradicionais, tanto por considerar a faceta social do uso da linguagem, buscando incorporar interlocutores reais ao processo de ensino da escrita, quanto por propiciar situações de ensino em que o aluno possa construir o próprio conhecimento de maneira menos escolarizada.

## APÊNDICE B – Descrição das seções presentes no livro didático “Ápis”.

Em relação ao livro didático “Ápis”, a descrição foi feita, primeiramente, de ambas as seções “Iniciais” e “Leitura e interpretação”, por terem os mesmos objetivos e conteúdos (ambas concentram-se nos eixos de leitura e de interpretação). Em seguida, foram feitas, em separado, a descrição da seção “Ampliação de leitura e oralidade” e da seção “Escrita”.

A descrição ocorreu de modo semelhante a do livro didático “Porta aberta”, assim, para constatar a finalidade de cada uma das seções do livro didático “Ápis”, foi preciso observar:

- a) As características comuns em todas elas ao longo dos capítulos,
- b) As orientações ao professor,
- c) As atividades comumente propostas por cada seção,

Dessa forma, apresentamos a análise abaixo, que considerou esses três aspectos principais, a fim de obter resultados mais precisos nesta investigação.

## Seção “Iniciais” e seção “Leitura e Interpretação”

TODOS NÓS TEMOS AMIGOS.  
AMIGOS PARA BRINCAR, COMO OS DO MENINO MALUQUINHO:

[HTTP://MENINOMALUQUINHO.EDUCACIONAL.COM.BR/  
PAGINAEXTRA/DEFAULT.ASP?ID=2250](http://meninomaluquinho.educacional.com.br/paginaextra/default.asp?id=2250)

AMIGOS PARA VIVER AVENTURAS, COMO OS DO FILME MADAGASCAR:

[HTTP://CINEMAFIA.  
MINTA.PRAIA.COM.  
BR/2009/05/30/  
MADAGASCAR-2005/](http://cinemafia.com.br/2009/05/30/madagascar-2005/)

E VOCÊ? QUEM SÃO OS SEUS AMIGOS?  
*Prof., converse com o personagem dessa história.*

40 UMA SALA DE AULA

ALINE GOSTA DE UM LIVRO.  
VEJA A CAPA: DO QUE SERÁ QUE TRATA ESTE LIVRO?

**LEITURA: CAPA DE LIVRO**

LAUREN CHILD, VOCÊ PODE SER MEU AMIGO. SÃO PAULO: ÁTICA, 2010.  
*Prof., nas páginas iniciais, sobre as VOGAIS, a letra privilegiada será a CAPSA DE LÍQUIDOS. Trata-se de uma situação de enredo, onde cada personagem do conto do livro, de localização do objeto e de informações, tem como de destino que reproduza as imagens. A produção de texto será feita ao final das 2 unidades.*

*Prof., como atividade de antecipação de leitura, sugira aos alunos o que imaginam que a capa do livro trata sobre. A ilustração mostra uma criança brincando com a história? O nome do livro deve estar em letras grandes? etc. Discuta com os alunos possibilidades relatando a ideia de personagens. Se já conhecerem alguma versão da história — vinculada em livros, na TV ou no cinema —, relacione a história.*

*Conheça a capa do livro. Ajude os alunos a reconhecer os elementos principais de uma capa de livro: o título (pode ser em inglês, espanhol, etc.), o nome do livro, o autor, Lauren Child, e a editora Ática, sempre respondendo às perguntas do livro. Não pode selecionar outras capas, necessariamente e criar informações estéticas relacionadas a esse trabalho, mas o professor pode também fazer perguntas sobre elementos nas imagens escolhidas.*

*Converse com os alunos sobre o personagem Lolo, que aparece em uma série animada feita para a TV. Pergunte se já viram alguma história sobre esse tipo de história, Charlie e Lola. Estimule os alunos a fazer perguntas sobre o conteúdo do livro de que se trata um livro sobre esse tipo.*

41

Ilustração 10 – “Iniciais” (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 40 e 41)

É visível que o objetivo dessas seções é incorporar ao processo inicial de ensino da leitura e da escrita textos já conhecidos pela maioria das crianças em idade pré-escolar. Isso sugere que o projeto didático da obra considera um elemento bastante relevante para a abordagem com foco no aluno: os conhecimentos previamente construídos pela criança antes de seu contato com a educação formal. É possível reforçar essa constatação por meio das orientações ao professor. É comum que essas instruções levem o professor a indagar as crianças sobre

assuntos que elas já conhecem a respeito do mundo letrado. Vejamos as orientações relacionadas à abordagem de alguns gêneros:

Gênero: capa de livro

Prof., nas três unidades iniciais, sobre as VOGAIS, a leitura privilegiada será a de CAPAS DE LIVROS. Trata-se de uma atividade de letramento, enfatizando habilidades de previsão do conteúdo do livro, de localização de dados e de informações, bem como de dedução de implícitos nas imagens. (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, p. 41 – orientação ao professor)

Prof., conversar com os alunos sobre as histórias que conhecem. Pedir a eles que observem a capa do livro e depois circulem o título e o leiam em voz alta. Solicitar que imaginem o que pode estar escrito num livro com o título ERA UMA VEZ... Chamar a atenção para o cenário em que se encontra a menina – floresta, as cores fortes e deixar que levantem hipóteses. (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, p. 57 – orientação ao professor)

Gênero: história em quadrinhos

Antecipação de leitura: Prof., mostrar alguns gibis ou solicitar aos alunos que tragam gibis de casa. Conversar sobre o público a que se destinam, onde se localizam as falas das personagens (balões), etc. Pedir aos alunos que apontem palavras e expressões que conhecem. Explorar na leitura do gibi os elementos da linguagem em quadrinhos: leitura da esquerda para a direita, de cima para baixo, o uso de balões de fala e de pensamento, as onomatopeias (palavras que imitam sons), os sinais de pontuação que conferem expressividade à história contada. (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, p. 93. Grifo das autoras – orientação ao professor)

Gênero: bilhete.

Prof., antes de ler: perguntar às crianças se já viram bilhetes. Fazer com elas um levantamento das situações em que foi necessário enviar ou receber um bilhete na sala de aula. Conversar com os alunos sobre a finalidade de escrever bilhetes em situações de comunicação rápida.

Prof., esta é uma oportunidade para apresentar a letra cursiva. É importante que os alunos tenham contato com diversos tipos de letras ao longo das experiências com a escrita, mesmo que não seja objeto de sistematização neste ano. (...) Observada a condição dos alunos, a letra cursiva pode ser apresentada antes, em situações diversas de escrita. Bilhetes, por serem comunicações rápidas, geralmente são escritos em letra cursiva. (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, p. 191 – orientação ao professor).

A interpretação de texto envolve o reconhecimento de elementos típicos de cada gênero, por exemplo, no caso do gênero “capa de livro”, o aluno é levado a compreender que há elementos comuns a todas as capas de livro, ou que aparecem na maioria delas (título, autor, editora). Muitas dessas atividades de interpretação

possuem a recomendação para serem realizadas oralmente, já que é provável que as crianças ainda não possuam domínio suficiente da escrita. No decorrer dos capítulos, as atividades de interpretação tornam-se gradativamente mais complexas. Como exemplo disso, o estudo do gênero “história em quadrinhos” introduz noções textuais de ordem, de tempo, de espaço e de personagens, enquanto o estudo do gênero “texto não verbal” leva ao aluno a noção de que um texto também pode ser constituído somente por imagens.

Essas seções consideram o conhecimento previamente construído pela criança como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

### Seção “Ampliação de leitura e oralidade”

**Oralidade:** Prof., aproveitar o momento da “Conversa em jogo” para dirigir o olhar dos alunos para as expressões faciais e corporais importantes para a construção de sentidos. A criança em fase de aquisição de escrita pode produzir sentidos apoiando-se nos desenhos. Por serem predominantemente narrativas, as HQs podem ser exploradas em seus elementos de estruturação. Prof., estimular a observação dos elementos que estruturam a história: quais são as personagens, qual é o enredo (a sequência de acontecimentos), o lugar onde tudo acontece, em que tempo (parte do dia, uma semana, um final de semana...), além de observar o narrador, aquele que conta a história.

**PRÁTICAS DE ORALIDADE**

**CONVERSA EM JOGO**

**VAMOS TROCAR?**

- TRAGA UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA TROCAR COM OS COLEGAS. LEIAM AS HISTÓRIAS E CONVERSEM SOBRE ELAS.

Ilustração 11 – “Práticas de oralidade” (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 71)

Os elementos dessa seção também possuem uma finalidade textual, sobretudo a de levar os alunos a notarem a diferença entre ler e contar histórias, além de experimentarem suas hipóteses sobre a escrita. Podemos notar isso nas orientações ao professor e nos enunciados das atividades, conforme exemplificamos a seguir:

Prof., a leitura de histórias deve fazer parte da rotina semanal da classe. No caso de histórias, é importante que os alunos notem a diferença entre ler a história (falar expressivamente um texto com as marcas da escrita) e contar história, em que o/a professor/a pode seguir a

expressividade de forma mais livre, sem se prender ao texto escrito. (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 43 – orientação ao professor)

Prof. esta atividade tem a finalidade de levar o aluno a lançar hipóteses de escrita, caso ainda não saiba fazer representações escritas mais precisas. Pedir que o aluno leia e, se julgar necessário, propor a escrita correta. (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 43 – orientação ao professor)

2. Desenhe ou escreva como souber o nome da história que você ouviu. (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 58 – enunciado de atividade)

Em alguns capítulos, nota-se uma finalidade lúdica, como a confecção de um brinquedo. Ao final do livro, há uma coletânea de textos e de histórias para serem utilizadas pelo professor conforme as orientações e as finalidades da seção.

Também é visível o objetivo de reforçar habilidades textuais e de desenvolver habilidades de socialização e de competência comunicativa. As atividades promovem a interação entre os alunos, utilizando-se, geralmente, de textos ou de gêneros já mencionados em outras seções, além disso, reforçam que a interação e os sentidos podem ser construídos também por meio de aspectos não verbais. Essas informações podem ser constatadas por meio de enunciados e de orientações ao professor encontradas nesta seção; abaixo, listamos alguns exemplos:

Prof., a finalidade desta seção é estimular a interação e a socialização por meio de um processo dialógico em que os alunos terão a oportunidade de conversar, expressar sentimentos, desenvolver a competência comunicativa, exercitando a alternância de turnos de fala e a consequente atitude de respeito às falas dos interlocutores. Estimular os alunos a mostrar os elementos observados anteriormente: autor, editora, título do livro, etc. (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 43 – orientação ao professor)

Vamos trocar? Traga uma história em quadrinhos para trocar com os colegas. Leiam as histórias e conversem sobre elas. (BORGATTO, BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 71 – Enunciado de atividade)

Prof., aproveitar o momento da "Conversa em jogo" para dirigir o olhar dos alunos para as expressões faciais e corporais importantes para a construção dos sentidos. A criança em fase de aquisição de escrita pode produzir sentidos apoiando-se nos desenhos. Por serem predominantemente narrativas, as HQs podem ser exploradas em seus elementos de estruturação. Prof., estimular a observação dos elementos que estruturam a história: quais são as personagens, qual é o enredo (a sequência de acontecimentos), o lugar onde tudo acontece, em que tempo (parte do dia, uma semana, um final de semana...), além de observar o

narrador, aquele que conta a história. (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 71 – orientação ao professor)

## Seção “Escrita”

### **TRAÇANDO A LETRA**

 CHEGOU A HORA DE TRAÇAR A LETRA  NA SEÇÃO **TRAMAS E TRAÇADOS** DO ÁPIS ATIVIDADES.



### **ATIVIDADES**

**1** OUÇA A LEITURA DO TÍTULO DO LIVRO E CIRCULE APENAS AS PALAVRAS QUE TÊM A LETRA **O**:

A VACA QUE  UM 

**2** ENCONTRE E CIRCULE O NOME **OTO** ESCONDIDO NA PALAVRA:

 **BOTOU**

### **Ilustração 12 – “Traçando a letra” (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 51)**

Dentre todas as seções, esta é a mais voltada para a aprendizagem inicial da escrita. Por esse motivo, certamente, é a seção que ocupa o maior espaço no livro didático, uma média de três páginas por capítulo, estando presente em todos os capítulos analisados. As atividades objetivam levar o aluno ao aspecto mais primário da aquisição da escrita: a codificação e a decodificação. Para isso, são utilizadas, sobretudo, atividades de cópia, de reconhecimento de letras, de reconhecimento de vogais e de consoantes, de reconhecimento de sílabas e de palavras.

As atividades de pesquisa de palavras procuram aliar o ensino da escrita a elementos lúdicos:

## PESQUISA DE PALAVRAS

1. PESQUISE, EM JORNAIS E REVISTAS, PALAVRAS COM A LETRA **B** EM DIFERENTES FORMATOS.
2. RECORTE E COLE NO CADERNO AS PALAVRAS QUE VOCÊ ENCONTROU.

98 UMA SALA DE AULA

### Ilustração 13 – “Pesquisa de palavras” (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 98)

Esse tipo de atividade se repete a cada capítulo com um enunciado que sempre propõe ao aluno recortar letras do alfabeto em revistas e em jornais, fazendo o perceber que as mesmas são grafadas em diferentes formatos. Essa é visivelmente uma tarefa de memorização por meio de um processo lúdico que busca colocar a criança em um contato espontâneo com elementos/textos da cultura letrada.

A subseção “Memória em jogo” incentiva a criança a experimentar suas hipóteses acerca da escrita.

 **MEMÓRIA EM JOGO**

Prof., esta seção tem o objetivo de desenvolver o reconhecimento da letra em diferentes formatos, bem como estimular o relato oral.

Prof., a seção memória em jogo tem o objetivo de trabalhar a escrita e a leitura com o processo de memorização em jogos. A finalidade desta seção é desenvolver a percepção e a consciência da regularidade da letra. Não se trata de uma atividade memorística, mas sim de uma atividade lúdica. Essa seção é a que os alunos poderão se sair melhor durante o processo de escrita. A partir desta seção de jogo, desenvolve-se a ideia de produção escrita, não só do texto, mas também com o objetivo de alunos que ainda não têm desenvolvido escrito a nível de letra.

**LEIA O TEXTO A SEGUIR E TENTE MEMORIZAR AS PALAVRAS:**



"AONDE QUER QUE EU VÁ,  
SOU SEMPRE O MESMO A."

"SOU A SE ESTOU EM CASA,  
SOU A NO MEIO DO MAR,  
SOU A NO FIM DA LINHA,  
SOU SEMPRE O MESMO A!"

NÍLSON MACHADO, AMIGOS PARA LER E CONTAR. SÃO PAULO: SCRIPONE, 2003.

ESCREVA DO SEU JEITO, NA SEÇÃO TRAMAS E TRAÇADOS DO ÁPIS  
ATIVIDADES, OS VERSINHOS QUE VOCÊ MEMORIZOU SOBRE A LETRA **A**.

47

### Ilustração 14 – “Memória em jogo” (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 47)

Sempre é acompanhada por um pequeno texto para ser memorizado e depois transcrito pelo aluno. A instrução “Escreva como souber” é bastante frequente nas

atividades dessa subseção, o que encoraja o aluno a representar o texto memorizado, ainda que não tenha domínio da escrita. Esse é um traço comumente encontrado em abordagens construtivistas, que focalizam o aluno como sujeito principal da aprendizagem. Segundo as recomendações ao professor, o objetivo da subseção é reforçar o reconhecimento das letras, bem como estimular o reconhecimento de relações letra/som, e isso é feito de modo a considerar primeiramente a capacidade do aluno de construir sozinho o seu próprio conhecimento. Vejamos algumas recomendações ao professor encontradas nessa subseção:

Prof., esta seção tem o objetivo de sistematizar o reconhecimento da letra em diferentes formatos, bem como estimular a relação som/letra. (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 47– orientação ao professor)

Prof., o texto memorizado deve também ser objeto de escrita espontânea com a posterior comparação em duplas. A finalidade desta seção é levar os alunos a perceber a possibilidade de registrar o que falam. Não se espera, neste momento, uma escrita alfabética ou ortográfica. Isso significa que os alunos poderão ter e/ou registrar diversas hipóteses de escrita. A parte sem linhas da página destinada e essa atividade servirá não só para desenhar, mas também para o registro dos alunos que ainda não têm desempenho escrito limitado às linhas. (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 47– orientação ao professor)

As produções textuais propostas pelo livro didático são bastante voltadas a abordagens com foco no aluno.

Prof., ao considerar oportuna, vista a primeira produção escrita de sua turma: "1) como atividade coletiva com registro na lousa, 2) em duplas (uma produz para que as outras possam corrigir); 3) individualmente, desde que haja o apoio imediato de seu acompanhamento, respeitando as regras de desenvolvimento escrito de cada aluno. Ser muito oportuno, em alguns períodos, trabalhar as palavras que são produzidas em espaços no **alfabeto móvel** e depois fazer o registro. Sobre a produção de texto: insira neste momento de seu livro em conta: "1) o grau de letramento do aluno no que se refere à maior ou menor familiaridade com materiais escritos; 2) a etapa de escrita em que o aluno se encontra: pré-silábico, alfabético, silábico, etc.; 3) a compreensão do gênero explorado na unidade.

Prof., ajudar os alunos a elaborar histórias como o conto de fadas do elefante, as casas da galinha, o corpo de peles do coelho, etc. O nome da história: 2) copie as palavras malucas do Vácuo Bêlico, sobre Campanha Nacional, Acostas as diferentes sugestões dos alunos para o título e para o nome da editora.

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

**OBSERVEM A CAPA DO LIVRO.**

**PENSEM:**

**A) O QUE HÁ DE ESTRANHO COM ESSES BICHOS?**

**B) O QUE PODE ACONTECER NESSA HISTÓRIA?**

**C) QUE NOME VOCÊS DARIAM À HISTÓRIA?**

**D) CONTEM A HISTÓRIA QUE VOCÊS IMAGINARAM.**

**ESCREVAM NA CAPA:**

**A) O TÍTULO QUE VOCÊS ESCOLHERAM PARA SUA HISTÓRIA.**

**B) O NOME DO AUTOR – CADA UM COLOCA O SEU NOME.**

**C) O NOME DA EDITORA. COMPARE SUA CAPA COM A DE SEUS COLEGAS.**

**CONTE A HISTÓRIA QUE VOCÊ IMAGINOU E OUÇA A DELES.**

Prof., ao fazer entrevistas, sugira uma história da história para que os alunos comparem a que imaginaram com a história real do livro. É isso que se faz em todos os países que não conhecemos. Até que um dia resolveu criar bichos malucos, juntando cada de um, cada de outro e depois de outro. Os colegas adoraram a ideia. A amiga Salmira adora e guardou isso: misto de galinha, um coelho e um peixe. Bem, então, aproveitou a maluca, decidiu juntar todos os detalhes em um livro. O livro dos bichos malucos.

**AUTOR**

**TÍTULO**

**EDITORA**

85

Ilustração 15 – “Produção de texto” (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 65)

A orientação ao professor abaixo é bastante característica dos objetivos da produção textual:

A produção de texto inserida neste momento deve levar em conta: 1) o grau de letramento do aluno no que se refere à maior ou menor familiaridade com materiais escritos; 2) a etapa de escrita em que o aluno se encontra: pré-silábico, alfabético, silábico, etc.; 3) a compreensão do gênero explorado na unidade. (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI 2014, p. 65 – orientação ao professor)

Sendo assim, a produção textual leva o aluno a exercitar seu conhecimento sobre a escrita, ainda que esse não seja suficiente para produzir um texto plenamente compreensível. Essa é visivelmente uma estratégia que coloca o aluno como principal sujeito do processo de aprendizagem, pois julga que o conhecimento que ele possui sobre a escrita, seja qual for, já é suficiente para levá-lo a pequenas produções textuais, por meio das quais continua a elaborar hipóteses sobre a escrita, e, assim, a incorporar novos conhecimentos a seu processo de aprendizagem.

Em relação ao trabalho com escrita, também é evidente que o livro didático evita levar o aluno ao conhecimento de terminologia gramatical, conforme podemos notar nesta atividade:

## QUANDO AS VOGAIS SE ENCONTRAM

Prof., este é um conteúdo complementar ao estudo das vogais. Tem o objetivo de levar os alunos a perceber a ocorrência de som produzido pelo encontro de vogais na mesma sílaba (ditongo ou tritongo) e em sílabas diferentes (vogais). Entretanto, a finalidade é apenas de nomear a ocorrência, e não de conhecimento ou reconhecimento da terminologia.

Este conteúdo foi elaborado com o objetivo de trabalhar as posições das letras, a não ser em situações complexas para as crianças. Os encontros vocálicos — ditongos, tritongos e hiatos — serão objeto de estudo de outros anos ao longo do Ensino Fundamental.

**DESAFIO**

ABAIXO ESTÃO TODAS AS CAPAS DE LIVROS QUE VOCÊ VIU:

AQUI ESTÃO MISTURADOS OS NOMES DE QUEM TROUXE CADA LIVRO:

OTOALINEULISSESEVAINAIÁ

A) SEPRE OS NOMES COM UM TRAÇO COLORIDO.  
 B) COPIE CADA NOME NO  DO LIVRO CORRESPONDENTE.  
 DICA: OS NOMES DEVEM FICAR EM ORDEM ALFABÉTICA.

QUANDO AS VOGAIS SE ENCONTRAM **85**

**Ilustração 16 – “Quando as vogais se encontram” (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 85)**

Essa atividade utiliza gêneros textuais apresentados/estudados anteriormente para tratar dos encontros vocálicos (ditongo, tritongo e hiato). No entanto, as orientações ao professor são claras ao afirmarem que o objetivo é apenas levar o aluno à percepção sonora dos encontros vocálicos e não ao conhecimento da nomenclatura relacionada a essas ocorrências, conforme é possível observar na orientação abaixo:

Prof., este é um conteúdo complementar ao estudo das vogais. Tem o objetivo de levar os alunos a perceberem a ocorrência de som produzido

pelo encontro de vogais na mesma sílaba (ditongo ou tritongo) e em sílabas diferentes (hiato). Entretanto, a finalidade é apenas de percepção da ocorrência, e não de conceituação ou reconhecimento de terminologia. Este conteúdo foi organizado com o objetivo de se realçar as possibilidades sonoras, e não sistematizar as distinções complexas para as crianças. Os encontros vocálicos – ditongos, tritongos e hiatos – serão objeto de estudo de outros anos ao longo do ensino fundamental. (BORGATTO; BERTIN; MARCHESI, 2014, p. 85 – orientação ao professor)

Assim, as atividades são enriquecidas com imagens e possuem aspecto lúdico, mas em nenhum momento apresentam ao aluno as nomenclaturas que nomeiam os encontros vocálicos (ditongo, tritongo, hiato).

**ANEXOS**

## ANEXO A – Escala para avaliação do nível de habilidade em leitura na ANA.

## Escala de Leitura

<p><b>NÍVEL 1</b> (até 425 pontos)</p>	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.</li> </ul>
<p><b>NÍVEL 2</b> (maior que 425 até 525 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto.</li> <li>● Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem.</li> <li>● Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha.</li> <li>● Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.</li> </ul>
<p><b>NÍVEL 3</b> (maior que 525 até 625 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto.</li> <li>● Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo.</li> <li>● Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.</li> </ul>
<p><b>NÍVEL 4</b> (maior que 625 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional.</li> <li>● Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil.</li> <li>● Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.</li> </ul>

## ANEXO B - Níveis de alfabetismo definidos pelo Inaf.



O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) foi publicado anualmente entre 2001 e 2005, focalizando alternadamente habilidades de leitura e de escrita (2001, 2003 e 2005) e habilidades de cálculo e resolução de problemas (2002 e 2004). No ano de 2006, a metodologia do Inaf foi aperfeiçoada com a introdução da Teoria da Resposta ao Item (TRI)<sup>1</sup> que, por meio de uma série de análises dos dados disponíveis, possibilitou a construção de uma escala única – a escala de alfabetismo – integrando as habilidades de leitura e escrita (letramento) com as de matemática (numeramento). A partir de 2007, essas duas dimensões do alfabetismo passaram a ser mensuradas de forma integrada e simultânea, de modo a produzir um indicador mais sintético e abrangente.

Os itens que compõem o teste de alfabetismo envolvem a leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios, etc.). Além do teste, aplica-se um questionário que aborda as características sócio demográficas e as práticas de leitura, de escrita e de cálculo que os sujeitos realizam em seu dia a dia.

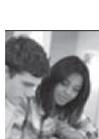
O Inaf define quatro níveis de alfabetismo:

- **Analfabetismo:** corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).
- **Nível rudimentar:** corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.
- **Nível básico:** as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.
- **Nível pleno:** classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Os níveis de alfabetismo acima definidos descrevem as habilidades medidas por meio da escala de alfabetismo, que inclui leitura, escrita e cálculo matemático. Foram mantidas também subescalas de letramento e de numeramento de modo a possibilitar estudos com foco específico.

<sup>1</sup> A Teoria da Resposta ao Item é uma técnica estatística que propõe modelos teóricos que representam o comportamento das respostas atribuídas a cada uma das questões como uma função da habilidade do indivíduo. Em outras palavras, cada questão do teste tem seu grau de dificuldade definido a priori e a pontuação (proficiência) de cada indivíduo respondente varia de acordo com o grau de dificuldade das questões que foi capaz de responder corretamente. Essa metodologia psicométrica é também utilizada em testes promovidos pelo MEC (Ministério da Educação), como o SAEB / Prova Brasil, ENCEJA e ENEM e em estudos internacionais semelhantes, como os realizados pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação). A OCDE conduz o International Adult Literacy Assessment (IALS), uma iniciativa que, entre 1994 e 1998, recolheu dados comparativos de 19 países, quase todos na Europa e América do Norte. Em 2005, a UNESCO Canadá passou a conduzir uma iniciativa visando adaptar a mesma metodologia de estudo do alfabetismo para países com índices mais baixos de escolarização, o Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP).

## ANEXO C - Escala de proficiência em leitura do PISA.



3

AVALIAÇÃO DE LEITURA

Quadro 3.1 Escala de proficiência em leitura de material impresso

Nível	Limite inferior de pontos	Características das atividades
<b>6</b>	698	Tarefas neste nível normalmente exigem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes, que sejam detalhados e precisos. Exigem demonstração de uma compreensão total e detalhada que podem envolver integração de informações de um ou mais textos. As tarefas podem exigir que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes em destaque, e que crie categorias abstratas para interpretações. Tarefas de Reflexão e Avaliação podem exigir que o leitor formule hipóteses sobre um texto complexo relativo a um tema desconhecido, e que o avalie de forma crítica, levando em consideração critérios e perspectivas e critérios múltiplos, e aplicando entendimento sofisticado que ultrapasse o texto. Neste nível, a precisão da análise e a atenção a detalhes imperceptíveis nos textos são condições importantes para tarefas de Acesso e Recuperação.
<b>5</b>	626	Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações profundamente entranhadas no texto, inferindo quais delas são relevantes. Tarefas de reflexão exigem avaliação crítica ou formulação de hipóteses, baseadas em conhecimento específico. Tarefas de interpretação e reflexão exigem compreensão completa e detalhada de um texto cujo conteúdo ou formato não é conhecido. Para todos os aspectos de leitura, as tarefas neste nível normalmente envolvem lidar com conceitos contrários às expectativas.
<b>4</b>	553	Neste nível, tarefas que envolvem recuperação de informações exigem que o leitor localize e organize diversos trechos de informações entranhadas no texto. Algumas tarefas neste nível exigem interpretação de significados de nuances de linguagem em uma seção de texto, levando em consideração o texto como um todo. Outras tarefas de interpretação exigem compreensão e aplicação de categorias em um contexto não conhecido. Neste nível, tarefas de reflexão exigem que o leitor utilize conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou avaliá-lo criticamente. O leitor deve demonstrar compreensão precisa de textos longos ou complexos, cujo conteúdo ou formato pode ser desconhecido.
<b>3</b>	480	Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem diversas informações que atendem a condições múltiplas e, em alguns casos, que reconheçam a relação entre elas. Tarefas de interpretação neste nível exigem que os estudantes integrem as várias partes de um texto a fim de identificar uma ideia principal, entender uma relação ou interpretar o significado de uma palavra ou uma frase. Devem levar em conta muitas características ao comparar, contrastar ou estabelecer categorias. Muitas vezes a informação solicitada não está evidente, ou há muitas informações concorrentes; ou há outros desafios no texto, como ideias contrárias à expectativa ou formuladas de forma negativa. Tarefas de reflexão neste nível podem exigir conexões, comparações e explicações, ou solicitar que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas tarefas de reflexão exigem que o leitor demonstre compreensão apurada do texto com relação a conhecimentos que fazem parte da vida cotidiana. Outras tarefas não exigem compreensão detalhada de textos, mas exigem que o leitor utilize conhecimentos comuns.
<b>2</b>	407	Algumas tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma ou mais informações que podem demandar inferência e devem atender a diversas condições. Outras exigem reconhecer a ideia principal de um texto, entender as relações ou interpretar o significado dentro de uma parte delimitada do texto quando as informações não aparecem em destaque, e o leitor deve fazer inferências elementares. Tarefas neste nível podem envolver comparações ou contrastes com base em uma única característica no texto. Tarefas de reflexão típicas deste nível exigem que o leitor estabeleça comparações ou várias conexões entre o texto e conhecimentos externos, baseando-se em experiências e atitudes pessoais.
<b>1a</b>	335	Tarefas neste nível exigem que os estudantes localizem uma ou mais informações independentes enunciadas de maneira explícita, que reconheçam o assunto principal ou o objetivo do autor em um texto sobre um tema conhecido, ou que estabeleçam uma conexão simples entre a informação contida no texto e conhecimentos da vida cotidiana. As informações exigidas sobre o texto normalmente são evidentes e, quando existem, as informações concorrentes são limitadas. O leitor é orientado explicitamente a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto.
<b>1b</b>	262	Tarefas neste nível exigem que o leitor localize uma única informação enunciada de maneira explícita em posição destacada em um texto curto e sintaticamente simples, com contexto e tipo de texto conhecidos, tal como uma narrativa ou uma lista simples. O texto normalmente fornece apoio ao leitor, como repetição da informação, imagens ou símbolos conhecidos. As informações concorrentes são mínimas. Em tarefas que exigem interpretação, é possível que os estudantes precisem estabelecer conexões simples entre informações adjacentes.
<b>Abaixo de 1b</b>		A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.

ANEXO D – Coleções mais distribuídas pelo PNLD 2013 – (páginas 1, 2 e 3 do documento).

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

PNLD 2013 - Coleções mais distribuídas por componente curricular

Alfabetização e Letramento

	Código	Titulo	Tipo	Qtde.	Cad.	Quantidade	Quantidade por Coleção
				Página	Tipos		
1ª	25385C3819	PORTA ABERTA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - NOVA EDIÇÃO	L	272	18	535.276	1.832.214
	25385C3819	PORTA ABERTA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - NOVA EDIÇÃO	M	352	23	20.853	
	25385C3820	PORTA ABERTA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - NOVA EDIÇÃO	L	272	18	593.318	
	25385C3820	PORTA ABERTA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - NOVA EDIÇÃO	M	336	22	22.698	
	25385C3821	PORTA ABERTA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - NOVA EDIÇÃO	L	304	20	636.232	
2ª	25229C3819	APIS LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 1º ANO	L	296	19,5	450.358	1.546.493
	25229C3819	APIS LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 1º ANO	M	352	23	16.735	
	25229C3820	APIS LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 2º ANO	L	272	18	508.845	
	25229C3820	APIS LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 2º ANO	M	336	22	18.526	
	25229C3821	APIS LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 3º ANO	L	280	18,5	532.876	
	25229C3821	APIS LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 3º ANO	M	344	22,5	19.153	
3ª	25208C3819	A ESCOLA E NOSSA LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 1º ANO	L	216	14,5	247.959	843.705
	25208C3819	A ESCOLA E NOSSA LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 1º ANO	M	288	19	9.443	
	25208C3820	A ESCOLA E NOSSA LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 2º ANO	L	232	15,5	275.085	
	25208C3820	A ESCOLA E NOSSA LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 2º ANO	M	304	20	10.271	
	25208C3821	A ESCOLA E NOSSA LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 3º ANO	L	232	15,5	290.248	
4ª	25401C3819	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS	L	240	16	186.858	633.012
	25401C3819	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS	M	360	23,5	6.965	
	25401C3820	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS	L	264	17,5	204.701	
	25401C3820	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS	M	376	24,5	7.484	
	25401C3821	PROJETO BURITI - PORTUGUÊS	L	256	17	219.061	
5ª	25333C3819	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	240	16	82.399	282.424
	25333C3819	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	352	23	3.292	
	25333C3820	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	288	19	91.491	
	25333C3820	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	400	26	3.551	
	25333C3821	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	256	17	97.945	
6ª	25243C3819	APRENDER JUNTOS LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	256	17	76.362	265.663
	25243C3819	APRENDER JUNTOS LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	328	21,5	3.011	
	25243C3820	APRENDER JUNTOS LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	256	17	85.744	
	25243C3820	APRENDER JUNTOS LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	328	21,5	3.335	
	25243C3821	APRENDER JUNTOS LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	264	17,5	93.686	
7ª	25331C3819	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	264	17,5	64.460	224.823
	25331C3819	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	328	21,5	2.367	
	25331C3820	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	288	19	73.766	
	25331C3820	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	352	23	2.632	
	25331C3821	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	264	17,5	78.841	
8ª	25334C3819	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	240	16	65.304	223.708
	25334C3819	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	320	21	2.375	
	25334C3820	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	240	16	73.511	
	25334C3820	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	320	21	2.614	
	25334C3821	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	240	16	77.179	
9ª	25321C3819	HOJE E DIA DE PORTUGUÊS	L	192	13	54.012	183.584
	25321C3819	HOJE E DIA DE PORTUGUÊS	M	256	17	1.982	
	25321C3820	HOJE E DIA DE PORTUGUÊS	L	192	13	61.331	
	25321C3820	HOJE E DIA DE PORTUGUÊS	M	256	17	2.208	
	25321C3821	HOJE E DIA DE PORTUGUÊS	L	224	15	61.820	
10ª	25366C3819	NOVO BEM-ME-QUER LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	280	18,5	49.026	169.610
	25366C3819	NOVO BEM-ME-QUER LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	368	24	1.998	
	25366C3820	NOVO BEM-ME-QUER LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	304	20	55.656	
	25366C3820	NOVO BEM-ME-QUER LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	384	25	2.203	
	25366C3821	NOVO BEM-ME-QUER LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	232	15,5	58.462	
11ª	25390C3819	PORTUGUÊS - ESCRITA, LEITURA E ORALIDADE	L	280	18,5	36.316	119.612
	25390C3819	PORTUGUÊS - ESCRITA, LEITURA E ORALIDADE	M	360	23,5	1.305	
	25390C3820	PORTUGUÊS - ESCRITA, LEITURA E ORALIDADE	L	284	18,75	39.980	
	25390C3820	PORTUGUÊS - ESCRITA, LEITURA E ORALIDADE	M	380	24,75	1.393	
	25390C3821	PORTUGUÊS - ESCRITA, LEITURA E ORALIDADE	L	256	17	39.255	
12ª	25232C3819	APRENDER E CRIAR	L	344	22,5	31.404	107.692
	25232C3819	APRENDER E CRIAR	M	424	27,5	1.224	
	25232C3820	APRENDER E CRIAR	L	392	25,5	35.352	
	25232C3820	APRENDER E CRIAR	M	472	30,5	1.340	
	25232C3821	APRENDER E CRIAR	L	372	24,25	36.995	
13ª	25359C3819	MUNDO AMIGO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	256	17	28.216	97.788
	25359C3819	MUNDO AMIGO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	312	20,5	1.080	
	25359C3820	MUNDO AMIGO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	256	17	32.755	
	25359C3820	MUNDO AMIGO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	312	20,5	1.212	
	25359C3821	MUNDO AMIGO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	256	17	33.291	
25341C3819	LINHAS & ENTRELINHAS	L	288	19	27.390	1.020	
25341C3819	LINHAS & ENTRELINHAS	M	384	25	1.020		

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

PNLD 2013 - Coleções mais distribuídas por componente curricular

14ª	25341C3820	LINHAS & ENTRELINHAS	L	288	19	32.113	96.390
	25341C3820	LINHAS & ENTRELINHAS	M	384	25	1.151	
	25341C3821	LINHAS & ENTRELINHAS	L	248	16,5	33.518	
	25341C3821	LINHAS & ENTRELINHAS	M	336	22	1.198	
15ª	25275C3819	CONHECER E CRESCER	L	216	14,5	28.171	95.722
	25275C3819	CONHECER E CRESCER	M	288	19	1.067	
	25275C3820	CONHECER E CRESCER	L	240	16	31.447	
	25275C3820	CONHECER E CRESCER	M	304	20	1.161	
	25275C3821	CONHECER E CRESCER	L	240	16	32.689	
	25275C3821	CONHECER E CRESCER	M	304	20	1.187	
16ª	25423C3819	PROJETO PITANGUA - PORTUGUÊS	L	216	14,5	23.350	76.024
	25423C3819	PROJETO PITANGUA - PORTUGUÊS	M	272	18	886	
	25423C3820	PROJETO PITANGUA - PORTUGUÊS	L	208	14	24.121	
	25423C3820	PROJETO PITANGUA - PORTUGUÊS	M	264	17,5	893	
17ª	25444C3819	1º ANO	L	304	20	19.042	65.235
	25444C3819	1º ANO	M	336	22	753	
	25444C3820	2º ANO	L	240	16	21.086	
	25444C3820	2º ANO	M	272	18	836	
	25444C3821	3º ANO	L	200	13,5	22.654	
	25444C3821	3º ANO	M	232	15,5	864	
18ª	25193C3819	A AVENTURA DA LINGUAGEM	L	216	14,5	18.081	63.905
	25193C3819	A AVENTURA DA LINGUAGEM	M	272	18	600	
	25193C3820	A AVENTURA DA LINGUAGEM	L	216	14,5	21.294	
	25193C3820	A AVENTURA DA LINGUAGEM	M	256	17	787	
	25193C3821	A AVENTURA DA LINGUAGEM	L	232	15,5	22.246	
	25193C3821	A AVENTURA DA LINGUAGEM	M	280	18,5	807	
19ª	25268C3819	COLEÇÃO FAZENDO E COMPREENDENDO - PORTUGUÊS	L	224	15	13.233	48.328
	25268C3819	COLEÇÃO FAZENDO E COMPREENDENDO - PORTUGUÊS	M	272	18	506	
	25268C3820	COLEÇÃO FAZENDO E COMPREENDENDO - PORTUGUÊS	L	240	16	15.894	
	25268C3820	COLEÇÃO FAZENDO E COMPREENDENDO - PORTUGUÊS	M	288	19	591	
	25268C3821	COLEÇÃO FAZENDO E COMPREENDENDO - PORTUGUÊS	L	224	15	17.465	
	25268C3821	COLEÇÃO FAZENDO E COMPREENDENDO - PORTUGUÊS	M	272	18	638	
20ª	25439C3819	VIRAVÉR LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 1º ANO	L	288	19	8.896	31.215
	25439C3819	VIRAVÉR LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 1º ANO	M	352	23	332	
	25439C3820	VIRAVÉR LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 2º ANO	L	328	21,5	9.873	
	25439C3820	VIRAVÉR LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 2º ANO	M	392	25,5	362	
	25439C3821	VIRAVÉR LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 3º ANO	L	344	22,5	11.349	
	25439C3821	VIRAVÉR LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 3º ANO	M	408	26,5	403	
21ª	25282C3819	DE OLHO NO FUTURO - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - NOVA EDIÇÃO	L	240	16	7.157	25.353
	25282C3819	DE OLHO NO FUTURO - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - NOVA EDIÇÃO	M	304	20	275	
	25282C3820	DE OLHO NO FUTURO - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - NOVA EDIÇÃO	L	256	17	8.552	
	25282C3820	DE OLHO NO FUTURO - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - NOVA EDIÇÃO	M	304	20	322	
	25282C3821	DE OLHO NO FUTURO - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - NOVA EDIÇÃO	L	256	17	8.725	
	25282C3821	DE OLHO NO FUTURO - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - NOVA EDIÇÃO	M	320	21	322	
22ª	25330C3819	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	296	19,5	7.450	25.168
	25330C3819	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	400	26	273	
	25330C3820	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	288	19	8.338	
	25330C3820	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	392	25,5	307	
	25330C3821	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	288	19	8.488	
	25330C3821	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	368	24	307	
23ª	25212C3819	A GRANDE AVENTURA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - EDIÇÃO ATUALIZADA	L	208	14	6.412	22.860
	25212C3819	A GRANDE AVENTURA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - EDIÇÃO ATUALIZADA	M	288	19	262	
	25212C3820	A GRANDE AVENTURA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - EDIÇÃO ATUALIZADA	L	192	13	7.540	
	25212C3820	A GRANDE AVENTURA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - EDIÇÃO ATUALIZADA	M	240	16	301	
	25212C3821	A GRANDE AVENTURA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - EDIÇÃO ATUALIZADA	L	272	18	8.039	
	25212C3821	A GRANDE AVENTURA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - EDIÇÃO ATUALIZADA	M	320	21	306	
24ª	25427C3819	REGISTRANDO DESCOBERTAS - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	208	14	4.209	15.768
	25427C3819	REGISTRANDO DESCOBERTAS - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	256	17	163	
	25427C3820	REGISTRANDO DESCOBERTAS - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	224	15	5.651	
	25427C3820	REGISTRANDO DESCOBERTAS - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	288	19	201	
	25427C3821	REGISTRANDO DESCOBERTAS - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	224	15	5.351	
	25427C3821	REGISTRANDO DESCOBERTAS - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	288	19	193	
25ª	25407C3819	PROJETO DESCOBRIR - LINGUA PORTUGUESA	L	256	17	3.772	13.805
	25407C3819	PROJETO DESCOBRIR - LINGUA PORTUGUESA	M	304	20	148	
	25407C3820	PROJETO DESCOBRIR - LINGUA PORTUGUESA	L	240	16	4.825	
	25407C3820	PROJETO DESCOBRIR - LINGUA PORTUGUESA	M	288	19	183	
	25407C3821	PROJETO DESCOBRIR - LINGUA PORTUGUESA	L	240	16	4.698	
	25407C3821	PROJETO DESCOBRIR - LINGUA PORTUGUESA	M	288	19	179	
26ª	25381C3819	PONTO DE PARTIDA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	176	12	1.993	7.194
	25381C3819	PONTO DE PARTIDA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	240	16	76	
	25381C3820	PONTO DE PARTIDA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	176	12	2.330	
	25381C3820	PONTO DE PARTIDA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	240	16	88	
	25381C3821	PONTO DE PARTIDA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	L	176	12	2.614	
	25381C3821	PONTO DE PARTIDA - LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	M	240	16	93	
27ª	25251C3819	ASAS PARA VOAR LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 1º ANO	L	248	16,5	1.270	4.560
	25251C3819	ASAS PARA VOAR LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 1º ANO	M	296	19,5	50	
	25251C3820	ASAS PARA VOAR LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 2º ANO	L	272	18	1.437	
	25251C3820	ASAS PARA VOAR LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 2º ANO	M	320	21	53	
	25251C3821	ASAS PARA VOAR LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 3º ANO	L	248	16,5	1.688	
	25251C3821	ASAS PARA VOAR LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO - 3º ANO	M	296	19,5	62	
28ª	25296C3819	FAZER E APRENDER PORTUGUÊS	L	272	18	203	1.035
	25296C3819	FAZER E APRENDER PORTUGUÊS	M	304	20	8	
	25296C3820	FAZER E APRENDER PORTUGUÊS	L	264	17,5	337	

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

**PNLD 2013 - Coleções mais distribuídas por componente curricular**

Componente Curricular	Modalidade	Quantidade	Valor Unitário (R\$)	Valor Total (R\$)
25296C3820 FAZER E APRENDER PORTUGUÊS	M	296	19,5	121
25296C3821 FAZER E APRENDER PORTUGUÊS	L	208	14	459
25296C3821 FAZER E APRENDER PORTUGUÊS	M	240	16	16

## ANEXO E – Sumário do livro didático “Porta Aberta”.

# SUMÁRIO

## PRIMEIRA PARTE

- Eu e meus colegas – Nomes **9**
- Eu e minha escola – O espaço e a rotina **17**  
 Produção: Combinados da turma **21**  
 Texto por toda a parte:  
 Escultura – *Ciranda mista* – Sandra Guinle **23**
- O caminho da escola **25**  
 Os símbolos e as palavras – Cenas do cotidiano **25**  
 As palavras e as letras **29**  
 O alfabeto **32**  
 Hora da história: *O telefone* – Eva Furnari **37**
- Projeto: Gibiteca **40**  
 Rima **43**

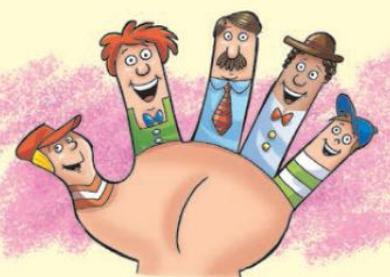


José Luis Juhas

## SEGUNDA PARTE

- BALÃO – *Coisas* – Maria Dinorah **45**
- CAJU – *Caju, meu cajueiro* – Folclore **51**  
 Produção: Lista ilustrada de frutas **56**  
 Hora da investigação: *A germinação do abacate* **57**
- DEDO – *Dedo mindinho...* – Folclore **59**  
 Fique sabendo: Impressão digital **62**  
 Produção: Desenho de animais e escrita de nomes **63**
- FACA – *Meia-noite* – Folclore **65**  
 Hora da história: *Branca de Neve e os sete anões* **69**  
*João e Maria* **69**  
 Texto por toda a parte: Dobradura da casa da bruxa **70**
- GATO – *Atirei o pau no gato-to...* – Folclore **71**

José Luis Juhas



Hora da história: *Uma música animal* – Mauricio de Sousa **74**  
 Texto por toda a parte: Pintura – *Gato* – Aldemir Martins **77**  
 Para se divertir **78**

**JANELA** – *A janelinha* – Folclore **79**

Texto por toda a parte: Calendário **83**  
 Produção: Dobradura da janelinha do tempo **84**

**LOBO** – *Lobo mau* – João de Barro (Braguinha) **85**

Hora da história: *Chapeuzinho Vermelho* – Irmãos Grimm,  
 recontado por Eunice Braido **88**  
 Para se divertir **89**  
 Fique sabendo: *Lobo* – Geneviève Warnau **90**

**MAMÃE** – *Mamãe, eu quero...* – Vicente Paiva e Jararaca **91**

Fique sabendo: *Mãeinha/Mainha/Mãinha* – Fred Navarro **94**  
 Produção: Versos rimados com o título *Não confunda* **95**

**NENÊ** – *Nana, nenê...* – Folclore **97**

Hora da história: *Boi da cara preta* – Mauricio de Sousa **101**  
 Texto por toda a parte: Legenda **105**  
 Projeto: Mural com fotos e legendas **106**

**PIÃO** – *O pião entrou na roda, ó pião!...* – Folclore **107**

**RATO** – *O rato roeu...* – Elias José **111**

Hora da história: *Magali* – Mauricio de Sousa **115**

**SAPO** – *O sapo não lava o pé...* – Folclore **117**

Texto por toda a parte: *Saúde bucal* – Unicef **121**  
 Produção: Convite e entrevista com dentista **125**  
 Hora da história: *Boca fechada!* – Stella Carr **126**

**TATU** – *Um tatu de Tatuí* – Elias José **128**

Para se divertir **132**

**VACA** – *A vaca mimosa* – Sylvia Orthof **134**

Texto por toda a parte: Capa de gibi – *Chico Bento* – Mauricio de  
 Sousa **137**  
 Fique sabendo: *A vaca* – Dalva Barbosa Valdetaro e Daniela Dantas de  
 Andrade **138**

**XIXI** – *Com um x se escreve xícara* – Mário Quintana **140**

Produção: Campanha *Todos por uma escola melhor!* **142**

**ZEBRA** – *Zebrinha* – Wania Amarante **144**



José Luis Juhás



José Luis Juhás

## TERCEIRA PARTE

Para aprender um pouco mais **147**

Traçando letras **148**

**ARARA** – *As araras* – Alexandre Azevedo **165**

Produção: Recado na agenda escolar para a família **169**

Texto por toda a parte: Campanha publicitária – *Animais silvestres*.

*Quem ama não compra.* – Ibama e Petrobras **170**

**BARRACA** – *Dia de feira* – Maurício Veneza **171**

Produção: Versos rimados **175**

Para se divertir **176**

**FORMIGA** – *Formiga* – Hardy Guedes Alcoforado Filho **177**

Produção: Recado para pessoa da família **180**

**HORA** – *Há hora pra tudo...* – Elza Beatriz **181**

Hora da investigação: Por que as sombras mudam de posição? **184**

**GALINHA** – *Era uma galinha cor-de-rosa...* – Duda Machado **185**

Texto por toda a parte: Brinquedo – *Galinha Choca* **188**

Para se divertir **190**

**PALHAÇO** – *Palhaço* – Elias José **191**

Produção: Escrita de frases **194**

**CHAPÉU** – *O meu chapéu tem...* – Folclore **195**

Texto por toda a parte: Título da notícia –

*Mar raivoso* – *Primeira Hora* **198**

Reportagem – *Mochilas, um risco à saúde* – *Correio Braziliense* **199**

Para se divertir **200**

**ROSA** – *O cravo e a rosa* – Folclore **201**

Fique sabendo: Partes de uma planta **203**

Hora da investigação: As plantas necessitam de água para viver **204**

Hora da história: *A princesa e a ervilha* – Hans Christian Andersen, traduzido por Mônica Stahel **206**

**OSSO** – *Anúncio de zoológico* – Sérgio Caparelli **207**

Produção: Escrita de frases **210**

**ESCOLA** – *A escola* – Cláudio Thebas **211**



José Luis Juhás

Texto por toda a parte: *Jogo da velha* **214**

**CANGURU** – *Mamãe canguru...* – Flávio José Teixeira de Almeida **215**

Texto por toda a parte: *Outdoor* **218**

Fique sabendo: *Como os bichos foram parar no zoo?*

– *Folha de S. Paulo* **219**

**PIRILAMPO** – *A joaninha...* – Lalau e Laurabeatriz **221**

**PERIQUITO** – *Periquito maracanã...* – Folclore **225**

Produção: Livro de adivinhas *O que é, o que é?* **229**

**CARANGUEJO** – *Caranguejo não é peixe...* – Folclore **231**

**ÁGUA** – *Água* – Julia Moióli **233**

Texto por toda a parte: Cartaz – *A importância da água* **235**

Produção: Cartazes para uma campanha de preservação da água **236**

**PLANETA** – *Azul e lindo: planeta Terra, nossa casa* – Ruth Rocha e Otavio Roth **237**

Texto por toda a parte: Cartaz – *Espetáculo da Turma da Mônica* **239**

Produção: Lista de ações para ajudar a preservar o planeta **240**

**GIRAFÁ** – *Com inveja das crianças...* – Milton Camargo **241**

Produção: Escrita de nomes de animais, plantas e objetos considerados compridos, acompanhada de ilustração **245**

**MORCEGO** – *Que sujeira!* – Pedro Bandeira **247**

Hora da história: *Winnie, a Feiticeira* – Korky Paul e Valerie Thomas **251**

Produção: Recontagem da história em quadrinhos *Vassoura* – Eva Furnari **253**

**CRIANÇA** – *Paraíso* – José Paulo Paes **255**

**SOLDADO** – *Marcha, soldado* – Folclore **257**

Para se divertir **259**

Hora da história: *O Soldadinho de Chumbo* – Hans Christian Andersen, recontado por Walcyr Carrasco **260**

**DEZ** – *Um, dois, feijão com arroz...* – Folclore **261**

**MONSTRO** – *Veio um, paratibum!...* – Angela Lago **263**

Palavras para recorte **267**

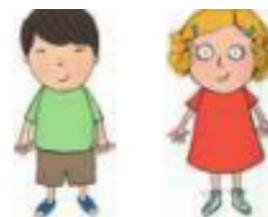
Referências bibliográficas **271**



## ANEXO F – Sumário do Livro Didático Ápis.

## SUMÁRIO

LER E ESCREVER É UM PRAZER! ..... 10  
 UMA SALA DE AULA ..... 38



	INICIAL		GÊNERO	TEXTO: LEITURA E INTERPRETAÇÃO	
<b>ALINE</b>	TODOS NÓS TEMOS AMIGOS	40	CAPA DE LIVRO	VOCÊ PODE SER MEU AMIGO, LAUREN CHILD	41
<b>OTO</b>	HISTÓRIAS E CAPAS DE LIVROS	48	CAPA DE LIVRO	A VACA QUE BOTOU UM OVO, ANDY CUTBILL	49
<b>EVA</b>	ERA UMA VEZ...	56	CAPA DE LIVRO	ERA UMA VEZ..., CACAU VLARDO	57
<b>INAÍÁ</b>	CAPA DE GIBI	66	HISTÓRIA EM QUADRINHOS	MENNO MALUQUINHO, ZIRALDO	66
<b>ULISSES</b>	VOZES DOS ANIMAIS	76	TROCADILHO	VOCÊ TROCA?, EVA FURNARI	77
QUANDO AS VOGAIS SE ENCONTRAM .....85					
<b>BEATRIZ</b>	DESAFIO: ONDE ESTÁ BOBI?	92	HISTÓRIA EM QUADRINHOS	BIDU, MAURICIO DE SOUSA	93
<b>PEDRO</b>	PINTE E DESCUBRA	100	HISTÓRIA EM QUADRINHOS	A MENINA QUE NÃO ACREDITAVA EM DINOSSAUROS!, MAURICIO DE SOUSA	101
<b>DANILO</b>	DEDOS DA MÃO	114	TEXTO INSTRUCIONAL	DEDOCHE	115
<b>TATIANA</b>	DESENHO PASSO A PASSO	122	TEXTO INSTRUCIONAL	TANGRAM	123
<b>FÁBIO</b>	QUEBRA-CABEÇA	132	TEXTO NÃO VERBAL	FOTOS DE FUTEBOL	133
<b>VICENTE</b>	DESENHAR E PINTAR	140	TEXTO NÃO VERBAL	PINTURAS DE VAN GOGH	141
<b>CAIO</b>	DOBRADURA	148	HISTÓRIA EM VERSOS	O CARACOL, MARY E ELIARDO FRANÇA	149
<b>GABRIEL</b>	ONDE ESTÃO OS GATOS?	158	POEMA	O GATO DENGOSO, HARDY GUEDES	159



ILUSTRAÇÕES: SELIANA PINHEIRO  
 A REDE DA LETRADA



AMPLIAÇÃO DE LEITURA E ORALIDADE		ESCRITA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AÍ VEM... HISTÓRIA: VOCÊ PODE SER MEU AMIGO (TRECHO), LAUREN CHILD</li> <li>• CONVERSA EM JOGO: MINHA LEITURA PREFERIDA</li> </ul>	43 43	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>A</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: TEXTO</li> </ul>	44 47 47
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AÍ VEM... HISTÓRIA: A VACA QUE BOTOU UM OVO (TRECHO), ANDY CLTBILL</li> <li>• CONVERSA EM JOGO: UM OVO PARA A VACA?</li> </ul>	50 51	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>O</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: VERSOS</li> </ul>	51 55 55
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AÍ VEM... HISTÓRIA: ERA UMA VEZ... (TRECHO), CACAU VILARDO</li> <li>• CONVERSA EM JOGO: ERA UMA VEZ</li> </ul>	58 59	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>E</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: PARLENDAS</li> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO: CAPA DE LIVRO</li> </ul>	59 64 64 65
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: VAMOS TROCAR?</li> </ul>	71	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>I</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: PARLENDAS</li> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO: FALA DAS PERSONAGENS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS</li> </ul>	73 75 75 71
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: TROCADIINHOS</li> </ul>	78	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>U</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: PARLENDAS</li> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO: TROCADIINHOS</li> </ul>	80 84 84 79
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: BURRO?</li> </ul>	95	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>B</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: CANTIGA</li> </ul>	95 98 99
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: A UNIÃO FAZ A FORÇA</li> </ul>	108	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>P</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: TRAVA-LÍNGUA</li> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO: HISTÓRIA (ATIVIDADE COLETIVA)</li> </ul>	110 113 113 108
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AÍ VEM... BONECO DE DEDO</li> <li>• EXPLICANDO A BRINCADEIRA</li> </ul>	117 118	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>D</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: LETRA DA MÚSICA</li> </ul>	118 121 121
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRÁTICAS DE ORAUIDADE: REGRAS PARA QUÊ?</li> <li>• AÍ VEM... LENDA: TANGRAM</li> </ul>	125 125	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO – TEXTO INSTRUCCIONAL: RATINHO DE PAPEL</li> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>T</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: TRAVA-LÍNGUA</li> </ul>	126 128 131 131
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: MEU ESPORTE FAVORITO</li> </ul>	134	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>F</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: TRAVA-LÍNGUA</li> </ul>	135 139 139
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AÍ VEM... POEMA: TODAS, LALAU E LAURABEATRIZ</li> <li>• CONVERSA EM JOGO: O GOSTO DE CADA UM</li> </ul>	142 143	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO: TEXTO NÃO VERBAL</li> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>V</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: TRAVA-LÍNGUA</li> </ul>	143 144 147 147
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: SER FELIZ</li> <li>• AÍ VEM... HISTÓRIA EM VERSOS: BARATA TONTA, LALAU E LAURABEATRIZ</li> </ul>	152 152	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO: HISTÓRIA</li> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>C</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: PARLENDAS</li> <li>• MESMA LETRA – OUTRO SOM: <b>CE E CI</b></li> </ul>	152 153 155 156 156
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: ESSE GATO MERECE UMA BRONCA?</li> <li>• LEITURA ORAL E DRAMATIZAÇÃO</li> <li>• AÍ VEM... POEMA: A BORBOLETA</li> </ul>	162 162 162	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO: POEMA</li> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>G</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MESMA LETRA – OUTRO SOM: <b>GE E GI</b></li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: PARLENDAS</li> </ul>	162 163 166 166 166

	INICIAIS		GÊNERO	TEXTO: LEITURA E INTERPRETAÇÃO	
<b>JOÃO</b>	JOGO DE TABULEIRO: TRILHA	168	POEMA	JACARÉ E PASSARINHO, CÉSAR OBEID	169
<b>LEO</b>	LEÃO DE PAPEL	178	LEITURA: FÁBULA	O LEÃO E A RAPOSA, ESOPHO (ADAPTADO)	179
<b>MARIA</b>	DANÇA DAS CADEIRAS	190	BILHETE	BILHETE	191
<b>NEI</b>	CONFEÇÃO DE CONVITE	206	CONVITE	CONVITE	207
<b>HELENA</b>	QUEBRA-CABEÇA	218	POEMA	O HIPOPÓTAMO, CARLOS BRANDÃO	219
<b>RITA</b>	TIRINHA, JEAN GALVÃO	226	CARTAZ	CARTAZ, PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO	227
<b>SARA</b>	MÁSCARA	238	HISTÓRIA	O RABO DO GATO, MARY E ELIARDO FRANÇA	239
<b>XAVIER</b>	MÓBILE	252	TEXTO INFORMATIVO	XEXÉU, GABRIELA BRIOSCHI	253
<b>ZÉLIA</b>	MODA DAS ZEBRAS	262	POEMA	BOA NOITE, SIDÔNIO MURALHA	263
<b>QUIRINO</b>	QUADRINHO	270	RECEITA	QUEJADINHA, AS AUTORAS	271
<b>KÁTIA</b>		280	HISTÓRIA	NINGUÉM É IGUAL A NINGUÉM, REGINA OTERO E REGINA RENNO	281
<b>WESLEY</b>		284	LISTA	LISTA DE JOGADORES DE FUTEBOL	284
<b>YARA</b>		287	RÉPORTAGEM	DIA DO ÍNDIO, FOLHINHA	287



ILUSTRAÇÃO: SILVANA ALMEIDA  
ARQUIVO DA EDITORA



AMPLIAÇÃO DE LEITURA E ORALIDADE		ESCRITA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AÍ VEM... POEMA: CHATICÊ, JOSÉ PAULO PAES</li> <li>• CONVERSA EM JOGO: QUEM GANHA?</li> </ul>	171 171	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO: POEMA</li> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>J</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: VERSOS</li> </ul>	172 172 177 177
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: CONTRA ESPERTEZA, ESPERTEZA E MEIA</li> <li>• AÍ VEM... FÁBULA: O SAPO É O BOI, ESOPO</li> </ul>	181 181	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>L</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• <b>L</b> INTRODUTIVO</li> <li>• DUAS LETRAS – UM SOM: <b>LH</b></li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: QUADRINHA</li> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO: REPRODUÇÃO DE FÁBULA</li> </ul>	183 186 186 188 186 181
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: BILHETES – UM JEITO DE SE COMUNICAR</li> </ul>	193	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO: BILHETE</li> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>M</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: VERSOS</li> <li>• MESMA LETRA – OUTRO SOM: LETRA <b>M</b> E NASALIZAÇÃO DA VOGAL</li> </ul>	194 195 201 201 202
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: CONVITE FALADO</li> </ul>	210	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO: CONVITE</li> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>N</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: VERSOS</li> <li>• DUAS LETRAS – UM SOM: <b>NH</b></li> </ul>	210 210 215 215 216
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: ZOOLOGICO: É BOM PARA OS ANIMAIS?</li> <li>• AÍ VEM... POEMA: HIPOPÓTAMO, NILSON MACHADO</li> </ul>	221 221	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>H</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: VERSOS</li> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO – POEMAS DE 4 VERSOS: TROMBINHAS</li> </ul>	221 225 225 222
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: SAÚDE DOS ANIMAIS</li> </ul>	230	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO: CARTAZ</li> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>R</b></li> <li>• <b>R</b> OU <b>RR</b>?</li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: TRAVA-LÍNGUA</li> <li>• MESMA LETRA – OUTRO SOM: <b>R</b> INTRODUTIVO</li> </ul>	230 231 234 236 236 236
<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL: DRAMATIZAÇÃO</li> <li>• AÍ VEM... HISTÓRIA: OS TRÊS PORQUINHOS</li> <li>• CONVERSA EM JOGO: CADA UM É UM</li> </ul>	244 244 243	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>S</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: TRAVA-LÍNGUA</li> <li>• MESMA LETRA – OUTRO SOM: <b>S</b> E <b>SS</b></li> </ul>	245 247 248 248
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: PÁSSAROS EM GAIOLAS</li> </ul>	255	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>X</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: POEMA</li> <li>• MESMO SOM – OUTRAS LETRAS: <b>X</b> E <b>CH</b></li> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO: TEXTO INFORMATIVO</li> </ul>	256 259 260 260 255
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: HORA DE DORMIR</li> </ul>	265	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO: POEMA</li> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>Z</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: VERSOS</li> </ul>	265 267 269 269
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: TROCA-TROCA DE RECEITAS</li> </ul>	243	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>Q</b></li> <li>• PESQUISA DE PALAVRAS</li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: PARLENDIA</li> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO: SUÇO</li> <li>• MESMA LETRA – OUTRO SOM: <b>QUA</b></li> </ul>	275 278 278 273 279
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONVERSA EM JOGO: NOMES E APELIDOS</li> </ul>	289	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>K</b></li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: QUADRINHA</li> </ul>	282 283
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>W</b></li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: QUADRINHA</li> </ul>	285 286
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA <b>Y</b></li> <li>• MEMÓRIA EM JOGO: QUADRINHA</li> </ul>	289 290

O QUE ESTUDAMOS .....	291
COLETÂNEA: AÍ VEM.....	293
BIBLIOGRAFIA .....	303
RECORTES.....	305