

**CRISTIANA VASCONCELOS DO AMARAL E SILVA**

O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO: O MANUAL DO PROFESSOR E  
SUA RELAÇÃO COM O FAZER PEDAGÓGICO REFERENTE AO ENSINO DA  
LEITURA E ESCRITA

RECIFE  
2012

**CRISTIANA VASCONCELOS DO AMARAL E SILVA**

O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO: O MANUAL DO PROFESSOR E  
SUA RELAÇÃO COM O FAZER PEDAGÓGICO REFERENTE AO ENSINO DA  
LEITURA E ESCRITA

Dissertação apresentada ao curso de  
Mestrado em Educação, do Programa de  
Pós-Graduação em Educação, da  
Universidade Federal de Pernambuco, como  
requisito parcial para a obtenção do grau de  
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliana Borges Correia de Albuquerque

RECIFE  
2012

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S5861 Silva, Cristiana Vasconcelos do Amaral e.  
O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita / Cristiana Vasconcelos do Amaral e Silva. – Recife: O autor, 2012.  
231 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Eliana Borges Correia de Albuquerque.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.  
Inclui Referências.

1. Livro didático. 2. Alfabetização. 3. UFPE - Pós-graduação. I. Albuquerque, Eliana Borges Correia de. II. Título.

CDD 371.32 (22. ed.) UFPE (CE2012-87)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO: O MANUAL DO PROFESSOR E  
SUA RELAÇÃO COM O FAZER PEDAGÓGICO REFERENTE AO ENSINO DA  
LEITURA E ESCRITA

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Borges Correia de Albuquerque  
1<sup>a</sup> Examinadora/Presidente

---

Prof. Dr. Alexsandro da Silva  
2<sup>o</sup> Examinador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréa Tereza Brito Ferreira  
3<sup>a</sup> Examinadora

Recife, 28 de agosto de 2012.

***“Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui, percorri milhas e milhas antes de dormir, eu não cochilei...” (A estrada - Cidade Negra)***

***Dedico este trabalho à minha família:  
Alexandre e Marli (pais), Ana Paula,  
Alexandre, Luciana (irmãos), Georjinho,  
Rominho, Nanna e Pedrinho (sobrinhos),  
que dão sentido à minha vida.***

## AGRADECIMENTOS

Li em algum lugar (agora a memória me falha) que a medida da nossa felicidade está na quantidade de obrigada que dizemos. Dessa forma, nesse momento, sou pequena para tanta felicidade. Antes, porém, quero dizer que uma dissertação não é feita apenas da “parte técnica” (leituras, escritas, orientações), mas de apoio, de carinho, de companheirismo, de interesse. Diante disso, tenho muitos OBRIGADA a dizer. Vamos lá!

Obrigada, Deus, por todos os privilégios que me concede diariamente, por ser meu guia, meu porto seguro, meu tudo.

Obrigada, pai e mãe, por serem perfeitos sempre, por me permitirem realizar os meus sonhos, me dando tanto amor, suporte físico, emocional e financeiro, por me permitirem a certeza de ter para quem voltar todos os dias. Todas as coisas boas que faço é pensando em vocês, a quem eu devo TUDO que sou e que tenho. Quisera ser uma filha tão perfeita quanto vocês são como pais.

Obrigada, irmãos, a presença de vocês em minha história a faz muito mais bonita; o companheirismo, a paciência, o orgulho, o exemplo de vocês me ajudam a crescer. É um orgulho e privilégio sem tamanho ser irmã de um grupo tão seleta ;). Dentre tantas outras coisas, obrigada, Ana, pelas inúmeras leituras do meu texto, das contribuições preciosíssimas que o fizeram mais “simpático”; obrigada, Lu, pelas milhares idas e vindas, pelas várias gargalhadas que me proporcionou, o que fez tudo ficar mais fácil; obrigada, Xande, pelo eterno interesse e carinho com tudo que eu faço.

Obrigada, sobrinhos e sobrinha, é uma festa a presença de vocês em minha vida. Os sorrisos, os abraços, a alegria de viver de cada um de vocês “recarregam as minhas baterias”. Vocês são meus príncipes e minha princesa!

Obrigada, tias Yêda, Eliane, Marise e Auxiliadora (aqui representando todos os tios e tias), pelo respeito, admiração, interesse e, acima de tudo, pelo exemplo de vida no qual tento me espelhar. Tia Yêda que me ensina tanto, sempre tão carinhosa, tão dedicada; tia Nane que me enche de ânimo por se orgulhar tanto de mim (e eu nem sei se mereço tanto); tia Marise que desde sempre se mostrou muito interessada em mim e nas minhas “empreitadas”; tia Cidora que me proporciona sempre ricas trocas de conhecimento e de carinho.

Obrigada, primas e primo, Gladys, Lorena, Marconi e Carlinha, de quem sou fã incondicional, pelo exemplo que me dão em tudo que fazem, por me permitirem desfrutar da sua companhia, quando aprendo imensamente. Vocês são exemplo de força, coragem, competência, dignidade e caráter, adjetivos raros hoje em dia. Quero parecer com vocês, quando eu crescer.

Obrigada, Soneide, Gleyce e Sandro, amigos que me adotaram como irmã, pela mão amiga sempre estendida sempre que preciso, pelo colo tão quentinho, pelo incentivo constante. Sou mais feliz por vocês existirem.

Obrigada, Aurélio, Maria José, Fragoso, Rita Muniz, Rita Lima, Josilene, amigos de longa caminhada, por todo o carinho e dedicação que me presenteiam até hoje. Sou privilegiada por vocês me permitirem essa amizade tão linda.

Obrigada, Érika Guerra, Míriam, Ywanoska, Nathália Késsia, Samuel (Momô), Edla, Carol Didier, Magna Cruz, Sulanita, Nicéias Leonel, Luciana Cavalcanti, Aderval Farias, amigos mais recentes e igualmente importantes. Até parece que os conheço desde “o berço” tamanha é a cumplicidade e o bem-estar que sinto na presença de vocês. O companheirismo, força, puxões de orelhas, os momentos de risos e choros me ensinaram muito e, tenho certeza, continuarão ensinando. Espero sempre merecer e retribuir a amizade de vocês, tão importante pra mim.

Obrigada, Gisélia, Priscila, Gracinha, Daisinalva, Sandra Cristina, Sirlene, Cynthia Cybele, amigas, pela companhia (inclusive a acadêmica) que me ajuda a esquecer um pouco de mim e me proporciona a mistura no mundo do outro, tão importante para meu crescimento pessoal e profissional.

Obrigada aos amigos da turma 28, em especial, Elaine, Bárbara, Albaneide, Tatiana Leandro, Antônio, Ezir, Mariana Sílvia, nossos momentos em sala de aula, na biblioteca, no “Arco-íris”, encheram de conhecimento e diversão minha estada no mestrado.

Obrigada, Júlia, Natália Machado, Amanda, Jadma, Érica Sousa, Carol, Sheila, Danielle, minhas “pequenas” do CEEL, a alegria de viver de vocês, os abraços sempre tão apertados e cheios de carinho, os gritos de “Criiiiiiiiiis”, tudo isso NÃO TEM PREÇO! Vocês me mostram, com cada uma dessas coisas, que viver vale a pena.

Obrigada, Adeline, Adna, Juliana, Draomiro, pelos conselhos, momentos de reflexão (no nosso lanche filosófico no CEEL) e descontração muito úteis para superar os “dias de trovão”.

Obrigada, Kelly, amiga de longas datas, pela amizade “tão quentinha” e, claro, por ter dado vida ao meu abstract, ajuda impagável!!! É sempre uma festa tê-la em meu coração e em minha vida.

Obrigada, professores da Universidade Federal Rural de Pernambuco, do meu querido curso de graduação, não só pelo conhecimento que me proporcionaram, mas pelo exemplo de competência, compromisso, dedicação, sensibilidade que eu espero, algum dia, conseguir ser. Vocês também são responsáveis pela minha entrada no mestrado. Sou muito fã de todos vocês!

Obrigada, professores do mestrado, em especial, Artur de Moraes, Andréa Brito, Eliana Borges, Clarissa Araújo, Maria Lúcia, Kátia Melo, Daniel e Flávio Brayner, pelos ricos momentos de conhecimento que me proporcionaram, pelas conversas tão ricas nos corredores, pelo exemplo de profissionalismo.

Obrigada, meninas da secretaria da pós, pela ajuda, compreensão e paciência nos momentos em que, muito “aperreada”, as procurei. O suporte de vocês foi providencial.

Obrigada, Andréa Brito, Alexsandro Silva, Artur de Moraes e Magna Cruz, pela leitura carinhosa e profissional do meu texto. É uma honra tê-los como leitores da minha dissertação.

Obrigada, Artur de Moraes, por todo conhecimento que me proporciona e, também, por ter me mostrado, quando eu ainda estava dando meus primeiros passos como professora, que a minha prática docente era medíocre. Sou eternamente grata a você por isso!! Se não fosse o seu alerta, talvez eu tivesse me acomodado e não estivesse procurando melhorar como profissional. EU SOU SUA FÃ INCONDICIONAL!

Obrigada, Andréa Brito, por TUDO! Eu, com toda certeza do mundo, não estaria aqui hoje escrevendo esses agradecimentos se não fosse sua presença em minha vida. Conto sempre com sua ajuda, compreensão, respeito, confiança, determinação, puxão de orelhas, carinho e tudo que preciso pra continuar esse meu percurso de “pesquisadora”. É uma HONRA, um enorme PRIVILÉGIO, ser sua aluna, orientanda, “filha acadêmica”!! E se não bastasse

tudo isso, você ainda é um exemplo de vida, de alegria, compromisso, competência (como é sabida!!!), lealdade, determinação... Espero ter tempo suficiente para agradecer por tudo! EU SOU SUA FÃ INCONDICIONAL!!

Obrigada, Eliana Borges, por TUDO!! Pelos ensinamentos que me deu, que ultrapassaram as paredes acadêmicas. Pelo carinho, humanidade, persistência, companheirismo, puxões de orelhas, sabedoria. Tenho aprendido muito com você e me sinto uma pessoa privilegiada por esse convívio. Não fui a melhor orientanda, tenho certeza, mas, acredite, sou uma das que mais a admiram. EU SOU SUA FÃ!!! Obrigada por acreditar em mim!!!

Obrigada àqueles que não estão (e provavelmente nunca estarão) na minha lista de amigos, sempre que me tiraram da minha zona de conforto, vocês me fizeram crescer.

Obrigada, FACEPE, pelo apoio financeiro.

Obrigada a todos que não estão citados aqui, mas que, direta ou indiretamente, me ajudaram a trilhar esse caminho, muito gratificante, mas, ao mesmo tempo, difícil.

*Que Deus abençoe todos vocês!!*

## RESUMO

O tema em estudo é o manual do professor do livro didático de alfabetização e teve como objetivo geral investigar os manuais do professor presentes em livros didáticos de alfabetização. Os objetivos específicos: verificar as diferentes perspectivas metodológicas para o ensino da leitura e da escrita; as possíveis relações existentes entre as orientações dadas pelos seus autores e o fazer pedagógico de professores. Foram objeto de análises o manual do professor dos livros didáticos adotados pelas redes de ensino de Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, ambas em Pernambuco, nos anos compreendidos entre 2010 e 2012, tempo que configura o período desta pesquisa. A problemática que motivou a pesquisa foi: “de que forma o Manual do Professor do Livro Didático de Alfabetização pode contribuir para a formação dos docentes no que diz respeito às mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua materna”. A metodologia utilizada foi a análise documental do manual do professor do livro didático L.E.R. (Camaragibe) e dos três manuais do professor do livro didático do Aprender a Ler (Jaboatão dos Guararapes), perfazendo um total de quatro manuais. Esta pesquisa justifica-se pela pouca literatura sobre o assunto, principalmente no que se refere à alfabetização. Os resultados obtidos revelaram que os manuais do professor apresentavam uma grande diferença nas concepções teórico-metodológicas adotadas. O manual do L.E.R. trazendo proposições mais reflexivas, apresentando o professor como facilitador e o aluno como um sujeito ativo no processo de aprendizagem e os manuais do *Aprender a ler*, proposições mecanicistas, associativas, dando ênfase ao ensino das correspondências fonográficas, leituras de textos cartilhados, onde o professor é um tarefeiro e o aluno um sujeito passivo. Os dados aqui examinados evidenciam que a maneira de compreender cada um dos elementos que o compõe leva o manual do professor a propor uma formação e, conseqüentemente, um fazer pedagógico com as mesmas bases.

Palavras-chave: Manual do Professor; Livro didático de alfabetização; Formação de professor.

## **ABSTRACT**

The theme of the present study is the Teacher's Manual of literacy textbooks, and its main goal is to investigate such Manuals. Specific objectives are to verify: a) the different methodological perspectives that permeate teaching reading and writing; b) the possible relationship between the orientation given by the authors and the pedagogical practices of teachers. In order to do so, Teacher's Manuals of textbooks used by schools in Camaragibe and Jaboatão dos Guararapes, in Pernambuco, between the years of 2010 and 2012 – the period of time in which this research took place – were analyzed. The research problem is as follows: "how can the Teacher's Manual contribute to the formation of instructors regarding didactic and pedagogical changes towards teaching mother tongue?" The methodology used was the documental analysis of the Teacher's Guide of the textbook L.E.R. (Camaragibe) and of the three Manuals of the textbook Aprender a Ler (Jaboatão dos Guararapes), totaling four Manuals. The lack of Literature in the topic justifies this research, mainly the lack of studies in the area of Literacy. The results we got revealed that the Teacher's Manuals had great differences in terms of their theoretical-methodological conceptions. L.E.R. Manual had a more critical approach where the teacher is viewed as a facilitator and the student as an active subject in the learning process whereas Aprender a Ler had a more mechanistic and associative approach, focusing on phonographic combination and on texts with no practical meaning or sense where the teacher's role resumes to assigning tasks to students who are, hence, passive subjects of the learning process. The data examined revealed that the way each of the elements of a Teacher's Manual is presented reflects its views on education and also on pedagogical approaches.

Key – words: Teacher's Manual; Literacy Textbooks; Teacher Training

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO</b>	21
1.1 O Livro Didático de Alfabetização	21
1.1.1 Conceituando livro didático	21
1.1.2 Livro didático: uma história para contar	24
1.1.2.1 Os métodos de ensino e os livros didáticos de alfabetização	25
1.1.2.2 A década de 1980: o construtivismo e o discurso do não uso do Livro Didático	35
1.1.2.3 A década de 1990 e os novos Livros Didáticos de Alfabetização	42
1.1.3 Os impactos, problemas e perspectivas do PNLD	55
1.2 Livro Didático, prática docente e formação de professores	57
1.3 O Manual do Professor do Livro Didático de Alfabetização	62
1.4 Uma visita aos estudos realizados: o estado da arte	65
1.4.1 O Livro Didático de Alfabetização nas pesquisas	65
1.4.2 O que se tem estudado sobre o Manual do Professor presente no Livro Didático nos últimos anos	74
<b>CAPÍTULO 2 : CAMINHO METODOLÓGICO</b>	80
2.1 Objetivos	80
2.1.1 Objetivo Geral	80
2.1.2 Objetivos Específicos	80
2.2 Metodologia de investigação	80
2.3 Apresentando os Manuais analisados	82
2.4 Análise e tratamento dos dados	96
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE DO MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO L.E.R.</b>	99
3.1 Fundamentos teórico-metodológicos que embasam a obra	99
3.2 Orientações pedagógicas direcionadas aos professores	121
3.3 Organização, conteúdos e propostas pedagógicas da obra	140

<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS MANUAIS DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO APRENDER A LER</b>	146
4.1 Fundamentos teórico-metodológicos que embasam a obra	146
4.2 Orientações pedagógicas direcionadas aos professores	173
4.2.1 Orientações ao professor – Manual do Professor - Aprender a ler	174
4.2.2 Orientações ao professor – Manual de Consciência Fonêmica	191
4.3 Organização, conteúdos e propostas pedagógicas da obra	207
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	211
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	223

# O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO: O MANUAL DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O FAZER PEDAGÓGICO REFERENTE AO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA

## INTRODUÇÃO

### PRA INÍCIO DE CONVERSA, O QUE FAZ BEM AO CORAÇÃO

Ao buscar nas lembranças o início de minha escolarização, recordo-me da minha alfabetização, não apenas do primeiro dia de aula, mas da compra do material escolar. Recordo-me da alegria de comprar o livro que seria utilizado durante o ano letivo, da ansiedade de chegar em casa para explorá-lo (sentir seu cheiro de novo, olhar suas figuras, me encantar com o traçado das letrinhas). Era a *Cartilha da Talita*.

Depois dessa cartilha vieram muitos outros livros e a sensação em relação a eles era sempre a mesma: cuidado e encantamento. E, anos mais tarde, como professora, buscava neles suporte para minhas aulas, atividades “interessantes”, textos “estimulantes”.

Comecei a utilizar o livro didático (tanto como aluna, quanto como professora) antes da obrigatoriedade do Manual do Professor e, confesso, só percebi a sua importância ao me deparar com um livro didático “inovador”, na época, que trazia uma proposta construtivista. Fazendo parte do grupo de professoras de uma escola que se orgulhava de “ser tradicional” e que vinha, ao logo dos muitos anos de funcionamento, “doutrinando” os seus alunos, não foi nada fácil, é preciso dizer, “dormir tradicional e acordar construtivista”, tanto para os alunos como para as professoras.

Talvez date daí o início do processo de mudança do meu olhar romântico sobre o livro didático para o olhar crítico, questionador, profissional. Era preciso se apropriar daquele material.

Voltando aos bancos acadêmicos, alguns anos depois, tive a oportunidade/privilegio de participar de grupos de pesquisa que me proporcionaram perceber a dimensão da importância/relevância de se estudar/entender o livro didático. Nessas pesquisas, nas visitas ao campo, foi

possível constatar que o livro didático, apesar de ser disponibilizado para alunos e professores, não eram utilizados por alguns destes em suas aulas.

Esse fato muito me inquietou, não só pela paixão que sempre tive pelo livro didático, mas por saber que, muitas vezes, para muitas crianças da rede pública de ensino, o acesso sistematizado à cultura letrada/valorizada é possível, sobretudo, por intermédio desse material. Por que, então, também negar isso a elas? Ao questionar as professoras a respeito da falta de uso desse material, fui informada por umas que eles não estavam no mesmo nível dos seus alunos e, por outras, que não haviam se apropriado do livro. Quando questionadas sobre a leitura do Manual, elas informaram que não o liam ou não o usavam como orientador do seu trabalho pedagógico porque ele não cumpria esse papel.

Fiquei intrigada com essas respostas! A necessidade de conhecer o livro didático como um todo, nesse momento, era da pesquisadora, também professora apaixonada, que almejava tornar-se cada vez mais íntima desse material didático para proporcionar, de alguma forma, a interação mais efetiva entre professor-aluno-livro didático-conhecimento.

No convívio muito mais que privilegiado com pesquisadores como Artur de Moraes, Andréa Brito e Eliana Borges (hoje minha orientadora no mestrado), fui lapidando meu olhar pesquisador e, com isso, sentindo mais necessidade de me apropriar desse objeto de estudo. Acreditando que uma “base” sólida pode proporcionar um “caminho” mais significativo e, confesso, contaminada (ainda mais) pela alfabetização, em virtude da paixão e eloquência dos pesquisadores acima citados, surgiu um romance com o livro didático de alfabetização.

Encontrando apoio (ou algo muito maior que isso, mas ainda sem palavra para defini-lo) nas professoras Andréa Brito e Eliana Borges, que têm sido minhas orientadoras desde que iniciei meu percurso como pesquisadora, comecei minhas buscas por mais conhecimento a respeito desse material didático e, como toda pesquisa precisa de um recorte, escolhemos debruçar nosso olhar para os manuais do professor. E são esses conhecimentos que pretendemos apresentar nessa pesquisa.

Ao se falar sobre o fazer pedagógico e sobre a sala de aula, a questão do Livro Didático (LD) é sempre lembrada, e é fato que este material tem presença garantida no espaço escolar. Isso se dá porque, dentre outros aspectos,

[...] o livro didático parece apresentar vantagens em relação aos outros livros; sua existência na sala de aula já está legitimada por tradição (não é necessário instituí-lo), ele ajuda o professor a resolver problemas, - provendo exercícios que os alunos podem fazer sozinhos – e, por intermédio do manual didático, o professor pode receber orientações pedagógicas que seriam muito mais difíceis de chegar até ele por outros meios escritos – principalmente porque, no manual, as orientações estão vinculadas a atividades específicas que ele pode pôr em prática durante o ano letivo (LERNER, 2004, p. 115-116).

Junto ao livro didático está o manual destinado aos professores (MP) que, como visto no extrato acima apresentado, orienta/deveria orientar o trabalho docente e pode ter maior aceitação por parte dos professores por ter suas sugestões/orientações voltadas para o “miudinho da sala de aula”. É exatamente sobre esses manuais que recaem os olhares dessa pesquisa.

De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os livros didáticos submetidos a esse programa precisam ser acompanhados do “Manual do Professor”, que deve ter a finalidade de aprofundar com os professores as bases teórico-metodológicas que dão suporte ao livro destinado aos alunos. Com isso, o livro didático pode proporcionar aos professores certa segurança e autonomia no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e de atividades de determinada série/ciclo neles propostas.

No entanto, o tratamento dado a esses manuais nem sempre caminhou nessa direção. Alguns estudiosos como Bonazzi e Eco (1980) e Britto (1998), por exemplo, questionaram, ainda que indiretamente, a pertinência do manual do professor. Além disso, Ezequiel Theodoro da Silva associava o livro didático ao período militar e seu projeto educacional e, dessa forma, julgava o livro didático como nocivo à educação (DIONÍSIO, 2002). Ainda assim, acreditamos que a análise do formato que o manual do professor vem assumindo e que o

estudo acerca das informações disponibilizadas por ele aos docentes é de grande valia.

Segundo Lajolo (1996), o professor é “uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir dele que o livro didático chega às mãos dos alunos”. Diante disso, é importante que haja articulação entre o livro didático do aluno e o manual do professor, já que cabe a este último, segundo Soares (1999), “provocar, apoiar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos”. Para que isso seja possível, os docentes precisarão lançar mão de ações de reelaboração e transposição didática<sup>1</sup>, do que está sendo proposto no LD para sua prática pedagógica.

É sabido que o livro didático configura-se, diversas vezes, como um dos únicos materiais que vai proporcionar às crianças e aos professores o acesso ao conhecimento letrado na escola. Ao fazer uso desse material, os alunos vão se deparar com diferentes estratégias de aprendizagem e os professores vão buscar apoio e legitimação do seu trabalho e, também, mais conhecimento, uma vez que, muitas vezes, faltam a eles condições (seja pela falta de tempo, seja pela questão financeira) para buscar mais fontes de leituras.

No entanto, “não é só do uso em sala de aula que vive o livro didático”, as políticas educacionais (políticas públicas; implementação de currículos; formações inicial e continuada de professores) também interferem diretamente nas possibilidades que esse material tem “de contribuir para a transformação do ensino” (LERNER, 2004, p. 135). O livro didático é visto, portanto, pela escola, como um material essencial para se realizar as funções pedagógicas que o professor vai exercer (cf. SILVA, 1996; LAJOLO, 1996; BATISTA, 1999).

Outra questão relevante apontada por Lerner (2004) é a de que “os professores selecionam o livro buscando nele uma estrutura, um tratamento dos conteúdos e um enfoque das atividades que sejam próximas às suas concepções e práticas habituais” (p. 117). Ou seja, os livros escolhidos serão aqueles que estarão mais próximos das concepções e práticas docentes habituais que, provavelmente, darão segurança aos professores porque

---

<sup>1</sup> Transformação sofrida pelos saberes sistematizados pela humanidade, visando objetivos de ensino e aprendizagem.

confirmarão o seu saber-fazer. Através dessas escolhas, portanto, é possível perceber que práticas de ensino estão sendo habituais nas salas de aula.

Se observarmos a recente história do país, veremos que o livro didático já figurou como “mocinho” e como “bandido”. Atualmente, segundo Val e Marcuschi (2008, p. 8),

[...] o livro didático certamente ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, além de integrar a cultura escolar brasileira. Por isso mesmo, o livro didático desempenha, hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos.

Ainda sobre a importância do livro didático dentro do contexto escolar, Batista, Rojo e Zúñiga (2008, p. 47) afirmam que o livro didático “é, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os”.

Dessa forma, concluímos que, historicamente, a caracterização dos livros didáticos e suas formas de utilização em sala de aula têm sofrido alterações decorrentes de fatores diversos. No século XIX, por exemplo, os livros eram prioritariamente, destinados aos professores e tinham a finalidade de assegurar tanto o domínio de conteúdos básicos a serem transmitidos aos alunos, quanto a ideologia dos sistemas de ensino. Ainda no decorrer desse século, os alunos passaram a ter o direito de posse sobre esse material didático (BITTENCOURT, 1993).

Instigadas por essas alterações, pretendemos, nesse trabalho, analisar o Manual do Professor de livros didáticos de alfabetização que foram adotados pelas redes de Camaragibe (PE) e Jaboatão dos Guararapes (PE), no que se refere à relação dos fundamentos teórico-metodológicos das obras e das orientações pedagógicas direcionadas aos professores com o fazer pedagógico.

Nosso trabalho pretende responder a uma questão central:

- ✓ De que forma o Manual do Professor do Livro Didático de Alfabetização contribui para a formação dos docentes no que diz respeito às mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua materna?

Na tentativa de discutir o assunto (ainda que sem a pretensão de esgotá-lo), analisamos os manuais do professor presentes nos livros didáticos de língua portuguesa, visando identificar quais as concepções teórico-metodológicas norteadoras por eles definidas, tendo em vista a apropriação da escrita e da leitura pelos alunos e como esses manuais podem contribuir com a formação do professor e, conseqüentemente, com o fazer docente. Para tanto, dividimos o nosso trabalho da seguinte forma:

- ✓ No capítulo 1, que está dividido em três partes, será discutido o referencial teórico – o livro didático de alfabetização; o manual do professor do livro didático; e as pesquisas realizadas sobre o tema.
- ✓ No capítulo 2 está o nosso caminho metodológico, onde apresentaremos nossos objetivos, a metodologia de investigação, os instrumentos de pesquisa e como foram tratados os dados.
- ✓ No capítulo 3 discutimos os nossos resultados obtidos com a análise do manual do professor do livro didático L.E.R.
- ✓ No capítulo 4 discutimos os nossos resultados obtidos com a análise dos manuais do professor do livro didático Aprender a ler
- ✓ No 5º e último capítulo apresentaremos as nossas considerações finais.

*Marco Teórico*

## **CAPÍTULO 1 : MARCO TEÓRICO**

### **1.1 O Livro Didático de Alfabetização**

#### **1.1.1 Conceituando livro didático**

Como já se sabe, ainda é muito grande a propagação do livro didático como importante instrumento pedagógico. Trata-se de um fato histórico. Durante muito tempo, este foi o único ou o mais importante instrumento do qual os professores podiam se valer tanto para adquirir conhecimento (formação), quanto para organizar o seu cotidiano escolar<sup>2</sup>. E esse material tem, ainda, o papel de difundir no interior das escolas os conhecimentos básicos de diversas disciplinas, ainda que tenha sido, durante muito tempo, alvo de duras críticas. Segundo Apfle (1997), o “livro é parte de um sistema para reforçar os sentimentos de dever, moralidade e correção cultural”.

Ainda segundo Apfle (1995, p. 81), os livros didáticos “estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo”. Diante disso, eles podem ser entendidos como um instrumento privilegiado, tanto nacional como internacionalmente, no cenário educacional.

A complexidade<sup>3</sup> desse material tem sido discutida em diversas pesquisas. O que se tem discutido é que o livro didático pode assumir (e, muitas vezes, assume) diversas funções, tendo em vista as condições e o momento em que é produzido e utilizado em determinadas situações escolares. Ele acaba sendo definido como um objeto multifacetado, ou seja, é um produto cultural, suporte de conhecimentos e métodos de ensino das várias disciplinas escolares e, ainda, um veículo de ideologias e culturas.

Sobre a ideia de complexidade do Livro Didático, Bunzen (2005, p. 3) afirma que

[...] não deve ser aqui confundida com “dificuldade” ou “complicação”.

---

<sup>2</sup> Ver Ferreira, 2007

<sup>3</sup> Para Batista (2000) e Soares (1996), o livro didático é considerado um fenômeno bastante complexo e, dessa forma, é preciso estudá-la a partir de uma postura bastante atenta e crítica de todas as suas facetas.

Na realidade, trata-se de um posicionamento de cunho epistemológico e metodológico em relação à própria construção do objeto de investigação pelo pesquisador.

Segundo Choppin (2007), o fato do livro didático assumir múltiplas escolhas faz com que seja considerado como um material complexo. Batista (2000) e Soares (1996) consideram esse material um fenômeno bastante complexo e, dessa forma, deve ser estudado a partir de uma postura bastante atenta e crítica diante de todas as suas facetas.

Corroborando sobre a complexidade dos livros didáticos as considerações de Apple (1997, p. 74). Segundo esse autor, esses manuais são:

[...] ao mesmo tempo, o resultado de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. E o que significam os livros e seu uso envolve disputas em comunidades com compromissos evidentemente diferentes e também entre professores/as e alunos/as.

De acordo com Choppin (2000), os manuais, na perspectiva francesa, são objetos complexos que devem disponibilizar aos estudantes saberes, valores morais, religiosos e políticos. Para Batista e Rojo (2005), o livro didático, no Brasil, é produzido com o intuito de:

auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais (p. 15).

Batista (1999, p.529-35) adverte que o termo livro didático possui vários sinônimos e que traduz todo e qualquer livro/impresso que é utilizado nas escolas; lembra ainda que foram os textos mimeografados e reproduzidos por professores, como apostilas, os primórdios dos LD, e que durante muito tempo foram tratados/conhecidos como Cartilhas, muito utilizados entre 1940 e 1970 no Brasil. Muitos livros tratados como LD não haviam sido produzidos para a escola, mas foram por ela utilizados, seja por traduzir o pensamento pedagógico da época, seja por complementar os trabalhos de leitura.

Nessa pesquisa, vamos considerar o LD como um livro escolar. Entendemos como livro escolar “o material impresso produzido para servir a

processos de ensino-aprendizagem na educação básica e em cursos livres” (BATISTA; ROJO, 2008, p. 14).

Ainda sobre livros escolares, Bittencourt (1993) afirma que são mercadorias que vão atender aos interesses do mercado, e que também vão se configurar como depositários de diversos conteúdos educacionais que retratam os conhecimentos e valores importantes de cada época em que circularam. Diante da afirmação dessa autora, é possível avaliar esse instrumento sob vários aspectos: como ele foi pensado, quais seus formatos e aspectos, como era organizado, quais seus objetivos, como era utilizado, a quem se destinava.

Para Choppin (Apud, BATISTA; ROJO 2008, p. 14), há quatro grandes tipos de livros escolares que estão divididos de acordo com a função que desempenham no processo de ensino-aprendizagem:

- a) Os manuais ou livros didáticos, quer dizer, “utilitários da sala de aula” (p.16), obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula).
- b) Os livros paradidáticos ou paraescolares, obras complementares “que têm por função resumir, intensificar ou aprofundar” (p. 16) conteúdos específicos do currículo de uma disciplina, seja por meio de uma utilização individual, em casa, seja, como ocorre no Brasil, por meio de uma utilização orientada pelo professor, na escola. Na tradição brasileira, esse tipo de livro escolar abarca, prioritariamente, obras que aprofundam ou enriquecem um conteúdo específico de uma disciplina (...) ou que se voltam para a formação do leitor (...).
- c) Os livros de referência, como dicionários, atlas e gramáticas, destinados a servir de apoio aos aprendizados, ao longo da escolarização.
- d) As edições escolares de clássicos, que reúnem, de modo integral ou sob a forma de excertos, “as edições de obras clássicas (gregas, latinas, estrangeiras ou em língua materna) abundantemente anotadas ou comentadas para o uso em sala de aula” (p. 16) (BATISTA e ROJO, 2008, pp. 15-16)

Nesse trabalho, vamos nos debruçar sobre os manuais ou livros didáticos que, ao longo de sua história, passaram por várias transformações, tiveram objetivos revistos e apresentação reformulada tentando atender às demandas de cada época a que se destinava.

Diante disso, é preciso entender o Livro Didático como “um objeto

variável e instável” (SANTOS, 2004, p. 61), já que esse material, assim como afirma Batista (2000), tem apresentado heterogeneidade em seus suportes, variação nos meios e nos processos de produção, diversidade nos contratos de leitura e escrita e na variada utilização relacionada ao trabalho pedagógico em sala de aula.

Embora os órgãos governamentais, a imprensa, as editoras, os professores e os formadores tenham interesse no Livro Didático como instrumento para a análise da prática de ensino, Batista (1999), acredita que este instrumento pedagógico, ainda que efêmero – uma vez que só é lido durante o período escolar, merece destaque por ser a principal fonte de informação impressa<sup>4</sup> onde a escolarização e o letramento são constituídos.

Diante dessa afirmação de Batista, nos propomos a desenvolver nos tópicos seguintes algumas considerações a respeito desse material didático que tem sido foco de vários estudos e discussões no decorrer de sua história.

### **1.1.2 Livro didático: uma história para contar**

Ao longo dos anos, o livro didático vem sendo objeto de estudo no Brasil. Em princípio, o foco das pesquisas educacionais era a análise ideológica e a visão histórica dos manuais, nas diferentes áreas do conhecimento. Depois, o foco passou a ser o livro didático como instrumento pedagógico, sua utilização em sala de aula, dentre outras coisas.

Essas pesquisas, além de nos permitir contar a história desse instrumento ainda tão presente em salas de aula de todos os segmentos de ensino no cenário educacional brasileiro, nos mostram que essa história, no caso dos livros de alfabetização, se confunde com a dos métodos de alfabetização que, durante muito tempo, direcionaram a prática do professor alfabetizador no Brasil.

---

<sup>4</sup> Nos anos de 1990 e 1991 eram, junto com a literatura infantil, a maior produção editorial brasileira e em 1997 chegou a 70% dessa produção

### 1.1.2.1 Os métodos de ensino e os livros didáticos de alfabetização

A história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (MORTATTI, 2005, p.5)

Mortatti, ao pesquisar sobre os métodos de alfabetização<sup>5</sup> em São Paulo nos anos compreendidos entre 1876 e 1994, divide a história da alfabetização em quatro momentos cruciais, momentos estes relacionados ao uso de manuais didáticos baseados em métodos diferentes de alfabetização.

No primeiro momento Mortatti (2000) fala sobre o uso de materiais de base sintética (alfabético, silábico e fônico). Considerando que os métodos sintéticos baseavam as primeiras cartilhas brasileiras, acreditamos que seja relevante “abrir um parêntese” para assinalar algumas características desse método.

Segundo Mortatti (2006), no Brasil, no início do século XIX, os manuais usados para ensinar a ler e escrever eram importados de Portugal, pois a publicação de livros nacionais não era permitida até o ano de 1808. Os professores, além de usarem esse manual, confeccionavam o seu próprio material para alfabetizar, tratava-se das *Cartas do ABC*.

Braslavsky (1988) comenta que aqueles dedicados a estudar os métodos sempre advertiram que eles têm suas vantagens e desvantagens. E que estas últimas dão lugar ao surgimento de novos métodos para evitar ou corrigir o anterior e assim sucessivamente.

Para ilustrar essa evolução, Braslavsky (1988), discutindo sobre os métodos sintéticos, aponta que houve uma evolução do método alfabético ao fonético. Nesse percurso, a demanda sobre a educação foi modificando a

---

<sup>5</sup> “Os métodos de alfabetização, como se sabe, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do “todo” para a “parte”). Dependendo do que foi considerada a unidade lingüística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou “todo” ou “parte”, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentenciação, historieta, conto” (MORTATTI, 2008, p. 94).

maneira de “ensinar a ler e a escrever”. Ainda segundo a autora supracitada, o método alfabético passou por várias experiências penosas e, depois disso, deu lugar ao método da soletração. Este, por sua vez, apresentou-se longo e tedioso, além de necessitar de silabações e cantilenas, o que não promoveu resultados mais significativos.

Superando a soletração, apareceram os métodos fônicos, onde dever-se-ia decodificar cada letra com um som. Esse método, segundo Braslavsky (1988), apesar de ter, de início, suas vantagens celebradas, apresentou logo suas desvantagens, dentre elas, pronunciar as consoantes separadamente. Os métodos fônicos acabaram dando lugar aos silábicos. Seguindo a “norma da substituição dos métodos”, segundo Braslavsky (1988), os silábicos “surgiram” para resolver o problema dos métodos fônicos, ou seja, para resolver os problemas na dificuldade de pronunciar os sons das consoantes isoladamente, a dificuldade em uni-las às vogais e de estabelecer relações entre as letras do alfabeto escrito e os fonemas da linguagem escrita. No entanto, todos esses métodos deixavam a compreensão “de lado”.

O que se tinha no final do século XIX e início do século XX sobre o ensino das primeiras letras para as crianças era que elas teriam que codificar e decodificar os sinais gráficos. Por causa disso, os professores buscavam direcionar sua prática de forma a contemplar esse processo. Assim, tudo se centrava na memorização<sup>6</sup> das letras, sílabas, palavras ou frases sem a preocupação em contextualizá-las. A concepção que se tinha era da língua como um código e que, por isso, deveria ser decodificada. Os textos apresentados aos alunos eram os escolares (os que não circulavam fora da escola), que eram produzidos especificamente para o aprendizado da leitura e da escrita. O aluno, nessa aprendizagem, era concebido como um sujeito passivo, que apenas recebia os conhecimentos ditos necessários para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, o ensino dava-se de maneira transmissiva, de fora para dentro. Para “dar conta” dessa transmissão, os professores deveriam dominar e seguir criteriosamente os conteúdos trazidos pelos manuais. Ou seja, era

---

<sup>6</sup> Considerada como fundamento do processo de aprendizagem.

preciso transmitir para os alunos os conhecimentos propostos pelos materiais didáticos em sua ordem e organização.

Para isso, os materiais didáticos seguiam a mesma linha. Eles orientavam o trabalho do professor passo a passo, iniciavam com as lições mais simples e iam para as mais complexas, acreditando que todos os alunos teriam o mesmo aproveitamento na aprendizagem da leitura e da escrita (MORTATTI, 2000).

Segundo Chartier e Hébrard (1995), os sistemas estatais de ensino no final do século XIX, momento em que as escolas serviam aos interesses do Estado, inauguraram a era da leitura escolar, tempo em que a escola primária passa a ser o local onde se aprende a ler e se exercitam as habilidades qualitativas da leitura. Nessa época, a história da leitura no Brasil tem como protagonista a literatura escolar, por ser a fonte de renda das editoras. E o livro didático assumiu um importante papel na práxis da sala de aula como instrumento do trabalho docente.

O final dos anos de 1870 e a década de 1880, segundo afirma Mortatti (2000), foi uma época de grande efervescência de ideias que visavam renovar o ensino da leitura e da “nacionalização do material didático” (p. 51). Os professores passaram a divulgar suas experiências através de canais restritos e de produção de cartilhas e livros de leitura (MORTATTI, 2000, p. 51).

Motivado por todo esse “rebolicho”, tem início o segundo momento citado por Mortatti (2000). A partir de 1890, é implantada em São Paulo uma reforma na instrução pública que pretendia servir de modelo para todo o Brasil. A base dessa reforma, aponta Mortatti (2006, p. 6), “estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura”.

Por meio de “missões de professores” (MORTATTI, 2006, p. 6), o método analítico para o ensino da leitura é defendido e disseminado para outros estados brasileiros. Esses professores contribuíram para a institucionalização desse método através, principalmente, da ocupação de

cargos administrativos, da produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e revistas pedagógicas (MORTATTI, 2006).

De acordo com Braslavsky (1988), para se alcançar uma leitura compreensiva, era necessário recorrer às unidades significativas da língua. Então a evolução dos métodos analíticos vai da palavra inteira aos contextos maiores. No entanto, embora os processos de construção de sentido da leitura e da escrita fossem privilegiados, a língua ainda era entendida como um código e, dessa forma, deveria ser decodificada.

Esses métodos tomavam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto. Com esses métodos, acreditava-se que ao basear-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os alunos seriam capazes, posteriormente, de realizar um processo de análise de unidades que vão do texto à frase, da frase à palavra e da palavra à sílaba.

Esse método, segundo apontam Roazzi, Leal e Carvalho (1996), previa um longo período dedicado às atividades de memorização de unidades que tinham uma estrutura mais complexa para só depois partir para a atenção às particularidades dos fonemas, sílabas e letras. Isso fez com que os professores primários reclamassem da lentidão dos resultados. A obrigatoriedade do método analítico, segundo Mortatti (2006), perdurou até a implantação da “Reforma Sampaio Dória” – Lei 1750, de 1920<sup>7</sup>.

Inicia-se, nesse segundo momento, a disputa entre os métodos mais modernos e os modernos, segundo Mortatti (2000). Essas disputas fundam uma nova tradição no ensino da leitura. Essa tradição envolve enfaticamente as questões relacionadas ao como e a quem ensinar. Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita é visto como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica. O método analítico, que sofreu forte influência da pedagogia norte-americana, estava baseado nos princípios didáticos que derivaram de uma nova concepção de criança, que apreendia o mundo de forma sincrética.

---

<sup>7</sup> Essa Reforma dava autonomia didática aos professores.

Todas essas normatizações acabavam por se concretizar nos livros didáticos. Dentre as cartilhas baseadas nesse método está a Cartilha Maternal, ou Arte da Leitura, conhecida como Método João de Deus, que trazia uma proposta de reforma no ensino tradicional que vinha sendo praticado até essa época (MORTATTI, 2000). Esse método concebia a criança como um “ser em fase de formação, inculto, incapaz de atividades cerebrais abstratas e que deve ser ativo e pensante no processo de aprendizagem” (MORTATTI, 2000, p. 71). Essa cartilha baseava-se numa concepção associacionista de ensino e se fundava na ideia de que “o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método” (op. cit. P. 73).

Se o método era o que garantiria o sucesso do ensino/aprendizagem da leitura, era preciso que os professores se apropriassem dele. Para tanto, nas cartilhas eram apresentadas notas aos docentes visando essa apropriação e, por conseguinte, o seu uso mais significativo.

Junto com as concepções e aportes teóricos em que o método estava baseado, a Cartilha apresentava sua proposta de ensino e pretendia substituir os abecedários que eram utilizados na época. Também eram apresentadas orientações para os professores, que vinham já no início de cada lição, sobre como trabalhá-las.

Além disso, a Cartilha Maternal foi complementada por uma tradução adaptada da obra de *Des devoirs des enfants envers leurs parents*, de Theodore-Henri Barraus<sup>8</sup>. Nela era possível encontrar uma série de instruções práticas destinadas aos professores para que estes pudessem se apropriar melhor do novo sistema pedagógico a ser utilizado em suas salas de aula. Essa tradução deu origem a diversos artigos de natureza pedagógica que instruiriam os mestres aplicadores do método.

Embora o Método João de Deus tenha sido bastante difundido e utilizado, ele não era unânime entre os docentes e, segundo Mortatti (2006), a partir de meados da década de 1920, os professores aumentaram sua resistência em usar o método analítico para ensinar seus alunos a ler e a

---

<sup>8</sup> Informação retirada da página <http://aventar.eu/2010/01/16/memoria-descriptiva-a-cartilha-maternal/>.

escrever. Para isso, eles passaram a procurar novas propostas (MORTATTI, 2006).

Ainda segundo Mortatti (2000, p.142), considera-se

[...] o momento histórico compreendido entre, aproximadamente, meados da década de 1920 e meados da década de 1970, como o terceiro momento crucial do ponto de vista da constituição da alfabetização como objeto de estudo.

Esse momento tem como principal característica a “relativização” do método de ensino da leitura baseado na “[...] hegemonização das bases psicológicas do processo de alfabetização” (op. cit., p. 212), que, ainda segundo essa autora, contribuiu para que uma nova tradição em alfabetização fosse fundada.

Visando contribuir para a diminuição do significativo número de analfabetos no Brasil, buscou-se propor um novo método de ensino de leitura e escrita capaz de proporcionar resultados mais rápidos, mais imediatos em relação àqueles considerados “tradicionais” e que vinham sendo utilizados até então.

Entrando em cena outros sujeitos, que se apresentavam como “educadores profissionais” e propõem soluções “técnicas” para os problemas educacionais, diluem-se as bandeiras de luta relativas à alfabetização característica dos dois momentos anteriores. Embora o método analítico continue a ser considerado o “melhor” e “mais científico”, sua defesa apaixonada e ostensiva vai-se diluindo, à medida que se vai secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor de novos fins, para a consecução dos quais, se respeitadas tanto a maturidade individual necessária na criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos, em especial o método analítico-sintético – misto ou “ecléctico” -, e se obterem resultados satisfatórios (MORTATTI, 2000, p. 145).

A secundarização a qual se refere Mortatti se dá em decorrência, sobretudo, da disseminação, repercussões e institucionalização das bases psicológicas da alfabetização que estavam contidas no livro *‘Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita’* (Lourenço Filho, 1934).

Nesse livro, Lourenço Filho apresenta algumas concepções/fundamentos:

*Educação* entendida como um conjunto de técnicas de adaptação das novas gerações às necessidades regionais e históricas; *escola*, como instituição social com função socializadora; *alfabetização*, como instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo, do ponto de vista funcional, aprendizagem simultânea da *leitura e escrita*; estas entendidas como comportamentos que integram o conjunto de técnicas de adaptação; *educação popular e alfabetização*, ambas como anseios da época, mas distintas entre si, dada a abrangência mais restrita desta em relação àquela: eis as premissas que sustentam o percurso argumentativo do ensaio (MORTATTI, 2000, pp. 146-147).

É nesse livro, também, que Lourenço Filho apresenta os resultados das pesquisas realizadas com alunos de 1º grau. A partir dessas pesquisas, o autor procurou buscar soluções para as dificuldades das crianças no aprendizado da leitura e da escrita e, também, propôs oito provas que compunham os testes ABC para medir o nível de maturidade necessária para que a criança aprendesse a ler e a escrever. Ele visava classificar os alfabetizandos para, dessa forma, organizar as classes de forma homogênea e racionalizar a eficácia da alfabetização (MORTATTI, 2000).

Para os professores (ou aqueles que utilizavam os testes), eram apresentadas as “observações gerais”, onde se encontravam minuciosas orientações práticas, como aponta Mortatti (2000, p. 151),

Essas orientações referem-se a: forma de aplicação, duração do exame, o período ideal, no ano letivo, para a aplicação dos testes, local da prova, condições do examinando e do examinador, material de exame e notação; técnica do exame, enfocando o material e a fórmula verbal a serem utilizados em cada um dos oito testes; avaliação geral; organização das classes seletivas; perfil individual; e perfil da classe.

Um ecletismo processual e conceitual em alfabetização vai se “desenhando” de acordo com o qual o aprendizado da leitura e da escrita estava diretamente relacionado com a questão da medida e o método de ensino estava subordinado ao nível de maturidade dos alunos. O entendimento da escrita como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica não mudou, como também não mudou a certeza de que ela deveria ser ensinada simultaneamente à habilidade da leitura. O aprendizado da leitura e da escrita precisava de um “período preparatório”, que versava sobre exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, postura etc.

Para tanto, os aplicadores dos testes, mesmo que não tivessem preparo especial, também podiam contar com o “Guia de Exame” (op. cit., p. 153) que orientava para o emprego das provas, encontrado no quarto capítulo da obra de Lourenço Filho. Já as concepções de alfabetização, de leitura e escrita eram apresentadas na introdução do livro.

Para Lourenço Filho, educação é a transmissão de conhecimentos e técnicas. Sua obra partia da visão escolanovista de educação e visava distribuir as crianças em turmas homogêneas, de acordo com os seus desempenhos intelectuais. Para esse autor, as crianças precisavam ter um determinado grau de maturidade para poder se alfabetizarem.

Foi nas bases psicológicas (que embasavam os testes de verificação de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita) que estudiosos foram buscar explicação para o fracasso escolar dos alunos em processo de alfabetização. E embora houvesse o período preparatório para o aprendizado da leitura e da escrita que, pelo menos em tese, serviria para “amadurecer” os alunos, esse fracasso escolar permanecia latente, como veremos a seguir.

Segundo Carraher (1986), a dislexia e a “privação cultural” foram os fatores psicológicos associados ao fracasso escolar. Dessa forma, principalmente as dificuldades na aprendizagem da leitura estavam relacionados à dislexia. Já a confusão entre pobreza material e física e a pobreza cultural era exemplificada, segundo Novaes (1997, p. 59-60), da seguinte forma:

A privação das mesmas oportunidades para o desenvolvimento leva crianças de níveis sócio-econômicos baixos a dificuldades de adaptação às situações de aprendizagem organizadas e preparadas para outro tipo de população trazendo, como consequência lógica, percentual muito significativo de evasão escolar e de problemas de aprendizagem, decorrentes de atrasos de vários anos. (...) Tais características relacionam-se com a atenção instável e dispersiva, com o pensamento mágico predominante, com o autoconceito deficiente, com os sentimentos de insegurança e inferioridade, com as dificuldades perceptivas, de fraca retenção mnemônica...

Essa ideia foi reforçada, segundo Carraher (1986), pelo baixo nível de desempenho de crianças de classes sociais menos favorecidas nos testes de prontidão para a leitura, como o Teste de ABC, de Lourenço Filho (aplicado

individualmente), e o Teste Metropolitano de Prontidão, de Ana Maria Poppovic (aplicado de maneira coletiva). Esse fracasso era tratado como caso clínico e os alunos eram submetidos a “atendimento psicológico” ou a uma “reeducação” (op.cit., p. 63) para terem sua aprendizagem garantida.

Era significativa a parcela de crianças oriundas das camadas sociais menos abastadas que fracassavam nos anos iniciais da escolaridade (KRAMER, 1982). Diante desse fato, os alunos das camadas sociais mais pobres eram tidos como em condição desfavorável em relação aos das camadas sociais mais abastadas (CARRAHER, 1986). Então, a partir da década de 70, a política educacional brasileira passa a enfatizar a necessidade de oferecer a essas crianças meios para que fosse possível compensar suas deficiências<sup>9</sup>. Essa política se baseava no pressuposto de que as crianças dos meios pobres não aprendiam porque não estavam suficientemente preparadas para aproveitar a escola de forma satisfatória (KRAMER, 1982).

Então, na pré-escola (período anterior ao ingresso das crianças no sistema de ensino regular), era o período onde ocorreriam as experiências compensatórias<sup>10</sup> e estas passariam a ser a resposta a todos os problemas que surgissem na escola de 1º grau (KRAMER, 1982). A educação escolar foi considerada como terapêutica para as carências culturais dos educandos das classes dominadas e, dessa forma, deveria “corrigir as supostas defasagens que provocariam o fracasso das crianças” (KRAMER, 1982, p. 1).

Ainda nesse terceiro momento, na década de 1970, a preocupação era com os aspectos didático-metodológicos que diziam respeito às tecnologias do ensino, em outras palavras, quais passos seguir para que os alunos aprendessem. Foi então que o domínio dos conteúdos passou para segundo plano. O ensino dirigido, o planejamento técnico e as tabelas de avaliação passaram a ser “o centro das atenções”. Então, era preciso que os professores

---

<sup>9</sup> “Elas teriam uma carência daquelas habilidades ‘psiconeurológicas’, consideradas pelos adeptos da teoria e pelos autores de testes de prontidão necessárias para a alfabetização: coordenação motora fina e grossa, memórias visual e auditiva, discriminação visual e auditiva, além de equilíbrio, lateralidade e boa fluência verbal” (MORAIS, 2012, p.41).

<sup>10</sup> “Para deixarem de ser ‘culturalmente pobres’, as crianças eram treinadas a copiar ondas sinuosas e letras soltas, a discriminar figuras, a identificar se objetos estavam à direita ou à esquerda etc” (MORAIS, 2012, p.41).

dominassem a técnica e os instrumentos que operacionalizassem a sua prática docente.

Isso fez com que o professor fosse visto como “tarefeiro”, ou seja, como aquele que realizava as tarefas previamente elaboradas e seguissem as orientações definidas pelos manuais que eram a eles destinados. Embora a academia tenha feito (e ainda faça) várias críticas e questionamentos a esse modo de perceber a atividade docente, ainda hoje é possível encontrar essa prática cotidiana em várias salas de aula (MONTEIRO, 2001).

Então, até a década de 1980, a alfabetização no Brasil baseava-se, segundo Rego (1981), na ideia de que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco o reconhecimento das palavras por parte do aluno, garantindo que o mesmo dominasse as correspondências fonográficas. O máximo que se buscou foi assegurar que palavras significativas do meio cultural dos alunos fossem utilizadas para o desenvolvimento deste saber, o que era possível observar nas famosas cartilhas regionais. Ainda segundo a autora, de uma maneira geral, o que se tinha era “uma visão comportamental da aprendizagem que era considerada de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço” (p. 1). Como a importância do desenvolvimento da compreensão do funcionamento do sistema de escrita pela criança era desconhecida, a ênfase ficava nas associações e na memorização das correspondências fonográficas.

No entanto, essa prática passou a ser amplamente criticada a partir da década de 1980. A leitura e seu ensino passaram a ser o foco, a temática de estudiosos de diferentes áreas de conhecimento. Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com sua pesquisa sobre a psicogênese da escrita, estavam nesse rol. Sua pesquisa contribuiu de forma bastante significativa para que se mudasse o entendimento sobre o aprendizado do ler e escrever e trouxe à tona o debate sobre a importância do trabalho com diversos gêneros textuais para facilitar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

### **1.1.2.2 A década de 1980: o construtivismo e o discurso do não uso do Livro Didático**

No final da década de 1970 houve, nos meios acadêmicos do Brasil e da América Latina, uma revolução conceitual em relação à alfabetização decorrente dos resultados das pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1979). O foco, que antes era nos métodos, passou a ser a aprendizagem do sistema de escrita alfabética pelas crianças.

De acordo com Cavalcanti e Moraes (s/a), o livro didático vem, ao longo de sua história, regulamentando, em muitos aspectos, a prática do professor, ou seja, ele determinava quais os conteúdos que deveriam ser trabalhados em sala de aula, em que ordem e como deveriam ser trabalhados, além de definirem quais conteúdos deveriam ser abordados, quais textos deveriam ser lidos e como os exercícios deveriam ser corrigidos. Enfim, o trabalho do professor estava vinculado ao uso desse material. Diante disso, na década de 1980, surge o discurso do não uso do livro didático, visto que a sua utilização passou a ser vinculada às práticas tradicionais de ensino, que, fortemente criticadas pela academia, precisariam ser ultrapassadas.

Além disso, a utilização do livro didático estava relacionada à falta de competência dos professores, a sua desqualificação. Segundo Batista (2000, p. 538), “os livros didáticos criariam uma dissociação entre aqueles que executam o trabalho pedagógico – os docentes – e aqueles que o concebem, planejam e estabelecem suas finalidades – os autores de livros didáticos e as grandes editoras –, tendo como principal consequência dessa dissociação a diminuição das exigências de formação e preparo docente”.

Com a definição da perspectiva construtivista de alfabetização e as críticas aos métodos tradicionais, a questão do livro didático apresenta, segundo os estudos de Monteiro (2004), uma ruptura com os manuais didáticos antes utilizados, as ‘cartilhas’ ou ‘pré-livros’ que objetivavam possibilitar a entrada da criança no mundo da escrita. Estes, vinculados aos antigos métodos de alfabetização, tendiam a definir detalhadamente os passos que professores e alunos deveriam seguir quanto ao procedimento em sala de aula.

Eles apresentavam exercícios que exploravam procedimentos mecânicos e que visavam levar o aluno à aquisição das habilidades de codificação e decodificação dos sinais gráficos do sistema de escrita.

A partir de 1980 novos questionamentos sobre a alfabetização escolar no Brasil surgiram. O foco das discussões passou a ser a emergência de novas concepções de alfabetização que estavam baseadas em resultados de pesquisas na área da psicologia cognitiva e da psicolinguística. Era preciso “compreender o funcionamento dos sistemas alfabéticos de escrita e de se saber utilizá-lo em situações reais de comunicação escrita” (REGO, s/d , p. 2).

Mesmo com todas as mudanças pelas quais passaram os métodos, as tentativas de erradicar o fracasso escolar não tiveram êxito. Foi então que “introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização” (MORTATTI, 2006, p. 10). Esse pensamento estava baseado nos estudos sobre a psicogênese da língua escrita realizados, sobretudo, por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, “um saber científico de tipo construtivista” (SANTOS, 2004, p. 42), e que foram desenvolvidos tendo como base a epistemologia genética de Piaget. Eles tiveram grande influência nas propostas de trabalho para o ensino da leitura e da escrita, provocando assim um deslocamento do eixo das discussões: o foco que era o “como ensinar” passou a ser o “como se aprende”.

Os métodos e as cartilhas, a partir da década de 1980, passaram a ocupar um papel secundário no ensino da leitura e da escrita. Vários estudos questionavam o ensino da língua portuguesa que se mostrava descontextualizado. As pesquisas que foram realizadas por diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a linguística, a sociolinguística, dentre outras, reforçaram esses questionamentos.

Segundo Soares (2003), enquanto a decodificação – umas das facetas da alfabetização – era enfatizada pelas práticas de ensino baseadas nos métodos sintéticos e analíticos, o processo de construção do conhecimento do sistema de escrita alfabética era enfatizado pelas práticas que se baseavam na psicogênese da língua escrita.

No que diz respeito à psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) proporcionaram um olhar diferente sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, já que, para elas, essa apropriação, pelas crianças, se dá através de um processo construtivo. As crianças se envolvem na reflexão sobre o SEA e se apropriam da linguagem própria dos diversos gêneros textuais escritos a partir da interação com a escrita em práticas sociais dadas em diferentes contextos significativos.

Ainda segundo Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças elaboravam suas hipóteses sobre a escrita antes de ler e escrever convencionalmente. Essas hipóteses faziam com que os alunos construíssem e reconstruíssem o conhecimento através de erros construtivos que, para essas autoras, contrariava o que se tinha a esse respeito na concepção empirista de alfabetização, onde ele era visto como deficiência ou disfunção. Os erros dos alunos em processo de alfabetização passam a ser interpretados de outra forma, eles passam a ser o indicativo do que já foi aprendido pelos alunos e do que eles ainda precisam aprender sobre o sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012).

Através de suas pesquisas, as autoras supracitadas demonstraram que a aprendizagem da escrita pelas crianças não se tratava de um processo aleatório, mas se dava num nível conceitual. Segundo Ferreiro (1985), para compreender e usar o sistema de escrita alfabética como os indivíduos alfabetizados, ele precisa responder a duas questões centrais: “o que as letras representam (ou notam, ou substituem)?” e “como as letras criam representações (ou notações)?” (MORAIS, 2012, p. 49). Nesse sentido, a criança reinventava o sistema notacional, passando por três períodos definidos e suas subdivisões:

- ✓ Primeiro a criança vai diferenciar o desenho da escrita, buscando relações entre esses modos de grafia;
- ✓ No segundo período, o esforço da criança está em diferenciar as escritas, seja no interior da mesma palavra (intrafigural), onde a preocupação era com a quantidade mínima de letras (quantitativo) e

com a variação interna das letras (qualitativo), seja entre as palavras (interfigural), onde a preocupação estava em variar a quantidade de letras entre palavras diferentes (quantitativo) e na variação do repertório e posição das letras nas palavras (qualitativo);

✓ No terceiro período a criança viria a compreender o princípio alfabético, ou seja, ela, enfim, perceberia que as partes escritas podem corresponder às partes orais. Para tanto, os alunos passariam por três fases<sup>11</sup>:

- Silábica, onde a criança escreve uma letra para cada sílaba pronunciada, primeiro sem estabelecer uma relação grafofônica (quantitativo) e, posteriormente, fazendo essa relação (qualitativo);
- Silábica-alfabética, onde as crianças ora representam o som da sílaba pronunciada com uma letra, ora utilizam mais de uma letra para representá-la, descobrindo, assim, que há uma unidade menor que a sílaba, uma hora elas percebem que as sílabas poderiam ter uma ou mais letras (quantitativo), outra, percebiam que a identidade de letras e sons não era garantida pela unidade de som (qualitativo), momento em que surgem os “problemas ortográficos”;
- Alfabética, considerada a fase final da apropriação da escrita alfabética pela criança, onde ela era capaz de representar na escrita todos os sons da fala, pois já compreendia os princípios alfabéticos e dominavam suas convenções.

Então, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita apresentam uma nova maneira de conceber o aluno, este não é mais uma tábula rasa onde serão inscritos os conhecimentos, mas sim “um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (FERREIRO, 2001, p. 41). Muda-se, também, a maneira de ver o professor,

---

<sup>11</sup> Para saber mais, ver MORAIS (2012).

este não é mais um tarefeiro e precisa ter conhecimentos específicos para proporcionar momentos significativos de aprendizagem aos seus alunos.

A teoria da psicogênese, tratando “os sistemas notacionais como objetos de conhecimento que têm propriedades complexas [...], já assinalava a necessidade de mudarmos o ensino de alfabetização” (MORAIS, 2012, p. 76). Conseqüentemente, todas essas mudanças de paradigma também exigiam uma mudança no material a ser utilizado em sala de aula.

Diante dessas “descobertas”, Ferreiro e Teberosky (1981), embora julgassem o papel do professor na aprendizagem da escrita alfabética como “importante e insubstituível” (op. cit., p. 60), passaram a questioná-lo na forma como o trabalho era realizado até então. O professor não deveria “dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas [...] criar condições para que a criança as descubra por si mesma” (p. 60).

Dessa forma, as autoras supracitadas afirmam que os métodos de ensino, entendidos como uma sequência de passos a ser seguida para se alcançar um objetivo, “não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento” (op. cit., p. 30).

Era preciso se perguntar quais eram as práticas que estavam introduzindo as crianças na língua escrita e como esta se apresentava no contexto escolar, para, diante das respostas, pensar na transformação dessas práticas, que era, de fato, o mais difícil, uma vez que “obriga(va) a redefinir o papel do professor e a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula (op. cit., p. 39).

O debate em relação ao ensino sobre a alfabetização também foi enriquecido pelos estudos sobre letramento. Soares (1998) deixa de lado a visão mecanicista do ensino de alfabetização e afirma que o aluno, ao mesmo tempo em que se apropria da tecnologia da escrita, deve fazer uso dessa leitura e escrita no seu dia-a-dia. Então, deve-se ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo Magda Soares (1998), há uma distinção entre os termos alfabetização e letramento. Para a referida autora, alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever com o sistema alfabético, e letramento é o estado ou condição de quem, além de ler e escrever, cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Soares (1998), afirma que alfabetizar e letrar são ações distintas, mas, sobretudo, indissociáveis. Diz ainda que o ideal é o “alfabetizar letrando”, que é preciso “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Como abordado por Albuquerque, Ferreira e Morais (2008), o “letramento escolar”, ou a nova transposição didática, que abrange o processo de didatização da escrita e da leitura, deveria ser feito de forma a garantir que as práticas de escrita e leitura desenvolvidas no espaço escolar estivessem o mais próximo possível das realizadas fora dele. Para isso, é preciso trazer para o cotidiano da sala de aula os contextos significativos de leitura e escrita que envolvem os diferentes gêneros textuais que estão presentes no convívio social dos alunos e dos professores.

O ensino da leitura baseado no treino das habilidades de “codificação” e “decodificação”, apoiado em materiais pedagógicos que privilegiavam a memorização de sílabas, palavras e frases soltas, passa a ser duramente criticado pelos textos acadêmicos, pelos documentos oficiais e pelos investigadores de vários campos de estudo (MARINHO, 1998). Os currículos nacionais e os materiais pedagógicos produzidos pelo Ministério da Educação para a formação de professores passaram a dar lugar de destaque aos estudos sobre a psicogênese da língua escrita e passaram a defender que as crianças aprendessem interagindo com textos escritos, ou seja, era preciso gerar um ensino centrado “em práticas que promovessem a reflexão sobre como funciona o sistema de escrita alfabética (SEA) e nas quais os aprendizes se apropriassem da linguagem convencional dos diferentes gêneros textuais escritos” (ALBUQUERQUE, MORAIS, FERREIRA, 2008, p. 253).

A partir daí foi possível observar que tinha iniciado um processo de ruptura na prática pedagógica do professor alfabetizador. Os manuais que

pretendiam uniformizar a aprendizagem dos alunos deixam de ser o eixo norteador para esses professores. Estes deveriam ver seus alunos como seres ímpares que aprendem de forma diferenciada e particular. E, além disso, era necessário trabalhar a escrita de forma contextualizada.

A mudança mais significativa dessa última proposta em relação às “antigas” é que nela os métodos, as cartilhas, os testes de prontidão dão lugar à mediação do objeto de conhecimento e às fases de evolução conceitual, pelas quais os alunos passam para compreender o sistema de escrita alfabética brasileiro. Essa última proposta também apresenta como característica a priorização do trabalho com diferentes suportes e portadores de textos reais circulantes na sociedade.

A partir de então, as autoridades educacionais e os pesquisadores acadêmicos se esforçaram para convencer os alfabetizadores com o intuito de garantir a institucionalização de certas apropriações do construtivismo por parte das redes públicas de ensino. Com isso, os partidários do construtivismo e os defensores dos métodos “tradicionais” (sobretudo o eclético), das cartilhas tradicionais e dos testes de maturidade iniciavam uma disputa (MORTATTI, 2006).

Se antes a discussão era em torno de qual era o método mais eficiente para a aprendizagem da leitura e da escrita, nesse momento o foco passou a ser se os métodos deveriam ou não ser utilizados. Segundo Braslavsky (1988, p. 47)

[...] não se trata mais do combate entre dois inimigos: os métodos fonéticos e os globais. Agora, a solução consistiria em suprimir ambas as partes da contenda, declarando a guerra total aos métodos e também à educação formal e à Pedagogia.

Como abordado por Soares (2004), a tradição que marcou esse momento foi a desmetodização da alfabetização, resultado da ênfase do aprendizado em quem aprende e como aprende a língua escrita. Essa tradição acabou gerando um ilusório consenso de que a aprendizagem não dependia do ensino.

Para a referida autora, o que houve foi um entendimento equivocado de que havia incompatibilidade entre o paradigma conceitual psicogenético e os métodos de alfabetização. E o que estaria “provocando” esse equívoco era a associação direta entre a ideia de método de alfabetização e alguns métodos tradicionais de alfabetização (sintético e analítico), acreditando-se que esses esgotavam toda e qualquer possibilidade metodológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. Como conclusão, a autora aponta que:

Talvez possa se dizer que, para a prática de alfabetização, tinha-se anteriormente um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (SOARES, 2004, p. 11).

Soares (2004) ainda aponta outro equívoco: o entendimento de que só seria possível promover o aprendizado da leitura e da escrita dos alunos através do intenso convívio deles com os materiais escritos circulantes nas práticas sociais. Diante disso, alerta a autora, a escola poderia estar letrando seus alunos sem, no entanto, os estar alfabetizando.

### **1.1.2.3 A década de 1990 e os novos Livros Didáticos de Alfabetização**

A década de 1980 e parte da de 1990 foi marcada pelo discurso do não-uso do livro didático de alfabetização. Criticavam-se, como dito anteriormente, o uso desse material por remeterem à ideia do professor não capacitado, como também por não estarem de acordo com as novas concepções teóricas vigentes e apresentarem erros de várias naturezas.

A respeito da qualidade dos LD, Albuquerque e Morais (2005, p. 148) apontam que “os livros passaram a ser criticados por apresentarem erros conceituais e por se constituírem em um campo da ideologia e das lutas simbólicas, revelando um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade”. Tal aspecto era reflexo dos critérios que eram adotados, no período do Estado Novo, para se avaliar os livros didáticos, que privilegiavam os aspectos político-ideológicos em detrimento dos pedagógicos (WETZEL,

2002) e da influência do USAID<sup>12</sup> no controle do conteúdo apresentado nesse manual.

Foi, então, que, na década de 1990, o Ministério passou a atuar mais significativamente na discussão acerca da qualidade dos livros didáticos (BATISTA, 2001). No entanto, até 1995, o envolvimento do MEC com o livro didático era limitado à aquisição e distribuição gratuita desses materiais, que eram escolhidos pelos professores e encaminhados às escolas.

Dentre as políticas destinadas aos materiais didáticos, uma bastante significativa foi o Plano Decenal de Educação para Todos que, em 1993 e 1994, foi liderado e elaborado pelo MEC (BEZERRA E LUCA, 2006). As prioridades desse plano relacionavam-se à melhoria qualitativa dos livros didáticos, à capacitação dos professores para avaliar e selecionar os livros e à implementação de nova política para o livro didático no Brasil.

Segundo Batista e Val (2004), a produção, a escolha e a utilização dos livros didáticos sofreram uma forte influência das políticas públicas desenvolvidas a partir da segunda metade da década de 1990. A maioria das redes públicas de ensino aderiram ao sistema de ciclos e o Governo Federal criou instrumentos de controle de currículos escolares como os PCNs e as avaliações da educação básica.

No que se refere aos livros didáticos, ainda de acordo com os autores supracitados, houve a reformulação do PNL D, que figurou como o mais importante instrumento das políticas públicas. Com isso, a produção editorial “se viu pressionada a se adaptar aos novos instrumentos de controle curricular criados no período, reformulando obras há muito no mercado, renovando os títulos existentes em seus catálogos, modificando o tipo de recrutamento de autores e os processos de autoria” (BATISTA e VAL, 2004, p. 10)

Então, para se efetivar a melhoria qualitativa do livro didático, o Ministério nomeia, em 1994, uma comissão para avaliar, no que se refere aos

---

<sup>12</sup> Um acordo financeiro entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) institui a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), responsável pela coordenação das ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático no Brasil.

conteúdos e aos aspectos pedagógico-metodológicos, os dez livros mais solicitados pelos professores, em 1991, destinados às quatro séries iniciais do ensino fundamental. Foram detectadas várias falhas graves nos aspectos editorial, conceitual e metodológico nas obras utilizadas pelos professores e pelos alunos, o que indicou a necessidade de buscar mecanismos de controle de qualidade dos livros distribuídos pelo governo para os alunos (BEZERRA E LUCA, 2006). Foi a partir daí que as avaliações passaram a ser sistematizadas ao longo dos programas.

Embora o trabalho realizado pela comissão organizada pelo Ministério tenha recebido críticas públicas<sup>13</sup>, foram traçados, a partir das suas observações, “os requisitos básicos para que um título fosse considerado de boa qualidade” (TOLENTINO-NETO, 2003, p. 9). E tem-se, nesse momento, o início do processo de avaliação oficial dos livros didáticos no Brasil.

Em 1995, especialistas dos diversos componentes curriculares do ensino de 1ª a 4ª série foram convocados pela Secretaria do Ensino Fundamental para preparar uma avaliação dos livros didáticos a serem apresentados ao PNLD 1997. Então, essa comissão deveria, principalmente, “avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições” (BATISTA, 2001, p. 12).

No que se refere aos critérios de análise dos livros didáticos de português em nível de primeiro grau (expressão utilizada a época), os especialistas concordaram que o ensino de língua portuguesa devia oferecer ao educando

condições de produção de conhecimento linguístico que o habilite a usar a língua de maneira eficiente e crítica nas diversas situações sociais em que se insere. Isso implica, obviamente, o conhecimento e o manejo do sistema de escrita, mas implica também a percepção do fenômeno linguístico como um todo e das exigências próprias de cada contexto (FAE, 1994, p. 31).

---

13 João Baptista de Oliveira (Chefe de Gabinete do então Ministro da Educação) desqualificou na imprensa o trabalho realizado pela comissão organizada pelo Ministério, “dizendo que o mesmo era um trabalho amargo, de acadêmicos, e que era melhor um livro ruim do que nenhum livro” (CARVALHO, 2008, p. 4)

Sobre os princípios fundamentais a serem “perseguidos” pelos livros didáticos, esses especialistas concluíram que:

a língua deve ser considerada em toda a sua diversidade, valorizando-se situações de seu uso real e de reflexão e construção de conhecimento sobre a linguagem. Outro princípio fundamental é que não haja conceitos ou teorias sem justificativa suficiente para sua apresentação. Um terceiro princípio é a necessidade de adequação dos conteúdos e procedimentos didáticos, no ensino de LP no 1º grau, às significativas contribuições que a Lingüística Moderna e suas especialidades- Psicolingüística. Variação Lingüística. Lingüística Textual, entre outras- têm trazido ao entendimento do fenômeno lingüístico e ao modo como a criança adquire seja a língua falada, seja o sistema de escrita (FAE, 1994, p. 31).

Levando em consideração tais princípios, os livros didáticos de língua portuguesa foram analisados a partir de quatro grandes áreas: Leitura, Oralidade, Produção de Texto e Conhecimentos Lingüísticos. E foram detectadas, nessas áreas, algumas subáreas, como mostra o quadro abaixo:

#### **1. Leitura**

1.1 Seleção de textos

1.2 Atividades de estudo de texto

1.3 Atividades com outros textos e/ou outros tipos de portadores de texto

#### **2. Oralidade**

2.1 Condições de produção e de recepção

2.2 Exercícios e atividades

#### **3. Produção de texto**

3.1 Condições de produção

3.2 Exercícios e atividades

3.3 Avaliações

#### **4. Conhecimentos lingüísticos**

4.1 Escrita: sistema de representação e convenções gráficas

4.2 Vocabulário

4.3 Morfossintaxe

4.4 Variedades lingüísticas

(FAE, 1994, p. 31).

Foram definidos os seguintes critérios gerais de eliminação nos dois primeiros PNLD destinados aos livros didáticos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental: apresentação de preconceitos de origem, raça, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação, além dos erros graves relativos ao conteúdo, ou a indução a erros. Esses critérios vêm sendo aperfeiçoados ao longo do Programa. Em 1997 o programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização.

Nesse mesmo ano (1997), a incorreção e incoerência metodológicas foram incluídas como critérios de exclusão do livro didático. Como os objetivos de ensino da Língua Portuguesa visavam, essencialmente, à construção de práticas de linguagem que possibilitassem aos alunos exercer sua cidadania, os critérios eliminatórios passaram a ser: incorreção dos conceitos e informações básicas; incorreção e inadequação metodológicas; e prejuízos à construção da cidadania. Além disso, os critérios classificatórios para cada uma das áreas do conhecimento foram estabelecidos. Os diferentes componentes curriculares passaram a aprimorar o processo de avaliação de acordo com as suas particularidades.

Já no referido ano, foi indicada no edital a importância do manual do professor nos livros didáticos, como é possível ver no extrato abaixo:

3 Livro do Professor ou Orientação ao Professor

Considera-se fundamental que o livro didático venha acompanhado de orientações ao professor que explicitem os pressupostos teóricos os quais, por sua vez, deverão ser coerentes com a apresentação dos conteúdos e as atividades propostas no livro do aluno.

O livro do professor não deve ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórica, informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia e sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor.

(BRASIL, 1997)

O fato das concepções sobre educação, ensino, livro didático, língua, professor, aluno, dentre outras, estarem mudando e demandando dos professores outros conhecimentos e outras posturas, reforçou a importância do manual do professor como mais um instrumento de formação continuada para esse “novo profissional”.

De acordo com os critérios de avaliação definidos, os livros didáticos analisados pelo Programa, até 1998, eram classificados como: Excluídos (EX); Não-recomendados (NR); Recomendados com ressalvas (RR); Recomendados (REC).

Embora tenham mudado um pouco a sua redação, os Editais PNLD/2000 e 2004 apresentaram os mesmos critérios gerais de eliminação dos livros didáticos submetidos ao Programa, que eram:

- Correção dos conceitos e informações básicas
- Coerência e adequação metodológicas
- Contribuição para a construção da cidadania

A natureza do material textual, o trabalho com o texto, com a oralidade e com os gêneros linguísticos também foram definidos como critérios para a avaliação dos livros didáticos de português.

Considerando a apropriação da língua escrita como um processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação através da leitura e produção de textos (Guia de Livros Didáticos PNLD 2000/2001) como um dos princípios gerais norteadores do processo de análise e de escolha do livro de alfabetização, o PNLD colaborou com a ruptura da visão de aprendizagem “mecânica” e levou os autores dos livros didáticos a se apropriarem dessa “nova forma de ensinar”. Diante disso, os livros didáticos de alfabetização passaram a apresentar uma nova proposta.

As categorias de avaliação<sup>14</sup> dos livros didáticos também sofreram mudanças: em 2001 eles passam a ser classificados como: Recomendados

---

<sup>14</sup> Recomendadas com Distinção (RD): são obras com qualidades inequívocas e bastante próximas do ideal representado pelos princípios e critérios definidos no final desta Introdução Geral. Constituem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes.

— Recomendadas (REC): são aquelas que cumprem plenamente todos os requisitos de qualidade exigidos neste processo de avaliação. Por isso mesmo, asseguram a possibilidade de um trabalho didático correto e eficaz pelo professor.

— Recomendadas com Ressalvas (RR): nesta categoria estão reunidas as obras isentas de erros conceituais ou preconceitos, que obedecem aos critérios mínimos de qualidade, mas que contêm algumas limitações. Desse modo, são obras que podem subsidiar um trabalho

com distinção (RD) que recebiam três estrelas; Recomendados (REC) que recebiam duas estrelas; Recomendados com ressalvas (RR) que recebiam apenas uma estrela. No PNLD de 2004 eles receberam a mesma classificação sem as estrelas.

Sobre o ensino de língua portuguesa, o PNLD/2004 apresentou três preocupações centrais nos ciclos do ensino fundamental, que são:

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

Já na seção destinada à Pré-inscrição dos livros didáticos do Edital do PNLD/2004 é possível encontrar a obrigatoriedade do Manual do professor. Sobre isso, o texto traz que:

[...] Os livros didáticos deverão estar acompanhados, obrigatoriamente, dos respectivos manuais do professor[...] (p. 2)

Como critérios classificatórios, o edital do PNLD/2004 apresentou o seguinte:

- Livro do professor ou orientação ao professor  
O livro do professor não deve ser apenas uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórica, informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia e sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. É importante que oriente o professor para a adequada utilização em sala de aula, trazendo, ainda, proposta e discussão sobre a avaliação da aprendizagem. É desejável, também, que apresente sugestões de atividades e de leituras para os alunos (p. 24).

Uma vez obrigatório, esse manual também seria avaliado a partir de critérios, a saber:

8. Critérios relativos ao Manual ou Livro do Professor:  
O Manual ou Livro do Professor é um valioso instrumento didático para o professor, que deverá dar-lhe clareza a propósito dos

---

adequado, desde que o professor esteja atento às observações, consulte bibliografias para revisão e complemente a proposta (MEC - PNLD 2004).

princípios de organização do material e sugerir alternativas de ampliação e adaptação dos conteúdos propostos no(s) livro(s) didáticos. Não deve, portanto, ser meramente uma cópia do livro do aluno, com as respostas preenchidas. Deve, antes:

- explicitar os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais o material foi elaborado, com clareza e coerência;
- esclarecer a organização dos livros, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas;
- fornecer subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no(s) livro(s);
- fornecer subsídios para a atualização e formação do professor, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outras (p. 55).

Como saber de que forma essas avaliações estavam se materializando ou não nos novos livros didáticos de alfabetização? Uma pesquisa realizada por Morais e Albuquerque (2004), onde foram examinados livros didáticos de alfabetização “recomendados” e “recomendados com ressalvas” pelo PNLD/2004, mostrou que pelo menos no plano do discurso, os autores aderiram às mais recentes perspectivas teóricas nas áreas de linguística e psicologia. Dessa forma, os livros se declaravam construtivistas ou socioconstrutivistas. Esses pesquisadores também puderam perceber que a mudança mais visível nos livros didáticos se referia à diversidade textual. Constatou-se aí uma significativa mudança entre as cartilhas e os “novos” livros de alfabetização. No entanto, essa pesquisa também constatou que os professores sentiam falta de um trabalho mais sistemático voltado para o eixo da alfabetização nos livros didáticos.

Então, ainda sobre o ensino de língua portuguesa, o PNLD/2007 apresenta as mesmas preocupações centrais apresentadas pelo PNLD/2004. Dessa forma, a indicação era para que se priorizassem, na proposta dos livros didáticos de língua portuguesa destinados aos ciclos de alfabetização, as atividades de leitura, produção de texto e oralidade, em situações reais de uso e, também, que se levassem em consideração as especificidades do processo de alfabetização. Além disso, o texto ressaltava que, embora fosse legítima a preocupação com o letramento dos alunos, o seu trabalho não poderia se sobrepor ao trabalho sistemático com a alfabetização, ou seja,

com o domínio do sistema de escrita: de sua natureza e funcionamento, das relações entre o sistema fonológico do português

e o sistema de escrita alfabético-ortográfico, das habilidades motoras e cognitivas envolvidas no uso de instrumentos e equipamentos da escrita. Não se pode esquecer que o domínio do sistema de escrita é uma das condições para um uso autônomo da língua escrita PNLD/2007 (p. 55).

No referido PNLD, é apresentada a mudança na redação no que se refere aos critérios eliminatórios de análise, como é possível observar no extrato abaixo apresentado:

Critérios eliminatórios

Serão sumariamente eliminadas as obras que não observarem os seguintes critérios:

- (i) Correção dos conceitos e informações básicas
- (ii) Coerência e adequação metodológicas
- (iii) Observância aos preceitos legais e jurídicos [...]

No que se refere aos critérios de qualificação, tinha-se que o livro didático deveria: promover a construção de uma sociedade cidadã; apresentar um manual do professor com orientações, explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos; e primar pela estrutura editorial e pelos aspectos gráfico-editoriais.

No tangente aos critérios relativos à alfabetização, o PNLD/2007 informava que:

É importante que se tenha em mente que parte significativa dos alunos das escolas públicas realiza sua alfabetização na educação [...]. Por essa razão, os livros de alfabetização devem possibilitar, de modo privilegiado, o domínio:

- I. do sistema de escrita;
- II. dos processos de decodificação e de codificação;
- III. da fluência da leitura e da automatização do ato de escrita.

Sobre o manual do professor, esse PNLD apresentava a sua falta como um dos critérios de exclusão do livro didático e como critério comum de qualificação, apresentava o seguinte texto:

Quanto ao Manual do professor, conforme explicitado no item 3.1.1 deste Edital, é fundamental que ele apresente orientações ao professor e explicita os pressupostos teórico-metodológicos, os quais, por sua vez, deverão ser coerentes com a apresentação dos conteúdos e com as atividades propostas no livro didático do aluno (p. 36).

E como critérios específicos:

O Manual ou Livro do Professor é um valioso instrumento didático para o professor, que deverá dar-lhe clareza a propósito dos

princípios de organização do material e sugerir alternativas de ampliação e adaptação dos conteúdos propostos no(s) livro(s) didáticos. Não deve, portanto, ser meramente uma cópia do livro do aluno, com as respostas preenchidas. Deve, antes:

- I. *explicitar os pressupostos teóricos e metodológicos* a partir dos quais o material foi elaborado, com clareza e coerência;
- II. *esclarecer a organização dos livros*, inclusive no que diz respeito aos *objetivos* a serem atingidos nas atividades propostas;
- III. fornecer *subsídios para a avaliação* dos resultados de ensino, assim como *para a ampliação e adaptação das propostas* que figuram no(s) livro(s);
- IV. fornecer *subsídios para a atualização e formação do professor*, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outras (p. 61).

Mais uma vez, nos valeremos de pesquisas realizadas com foco na análise de livros didáticos de alfabetização para demonstrar as mudanças que ocorreram em livros inscritos nos PNLD 2004 e 2007 em virtude da avaliação do Programa. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida em 2007<sup>15</sup>, por Ferreira e colaboradores, em que foi realizada uma análise comparativa de cinco livros didáticos de alfabetização em duas edições desses livros: as apresentadas no PNLD/2004 e no PNLD/2007.

Os pesquisadores perceberam que os livros de alfabetização buscaram, no PNLD/2007, equilibrar as atividades que favoreciam o letramento e as que possibilitavam a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Eles puderam constatar que o PNLD tem contribuído na escolha dos livros didáticos de alfabetização pelos professores e que, também, tem levado os autores e editores a repensarem e reconstruírem seus materiais com a intenção de atender às exigências vindas tanto da academia quanto das práticas docentes.

Na corrente das diversas mudanças teóricas e revisões na proposta do PNLD, na versão 2010, inserida no contexto renovado do ensino fundamental de nove anos, tem-se como principal objetivo “oferecer às nossas redes de ensino livros didáticos capazes de contribuir para a renovação pedagógica que as perspectivas e os objetivos desse novo ensino fundamental demandam” (PNLD/2010, p. 33). Nessa edição do PNLD, os livros da área de Língua Portuguesa foram agrupados em duas coleções: uma primeira de alfabetização, compreendendo dois volumes voltados para o 1º e 2º anos do

---

<sup>15</sup> Pesquisa que será detalhada mais adiante.

Ensino Fundamental, e uma coleção de Língua Portuguesa, com três volumes, destinados aos 3º, 4º e 5º anos.

Como critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, o texto deste PNLD apresenta que:

Serão sumariamente eliminados os livros regionais e as coleções que não observarem os seguintes critérios:

- (i) correção dos conceitos e das informações básicas;
- (ii) coerência e adequação teórico-metodológicas;
- (iii) respeito às especificidades do manual do professor;
- (iv) observância aos seguintes preceitos legais e jurídicos: Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004;
- (v) projeto gráfico-editorial adequado aos fins a que se destinam as obras.

No tocante ao Manual do Professor, o texto do PNLD/2010 faz referência às contribuições desse material para a formação continuada do professor, como pode ser observado a seguir:

A título de orientação básica sobre o adequado uso do livro do aluno, bem como para contribuir com a formação continuada do docente, o manual do professor deverá contemplar os elementos básicos que caracterizam esse tipo de impresso, por meio da exposição e discussão sobre:

- (i) os saberes esperados na formação do professor;
- (ii) a relação entre as disciplinas de referência (científicas) e a disciplina escolar;
- (iii) os principais documentos públicos nacionais que orientam o ensino dos componentes curriculares para o ensino fundamental;
- (iv) as concepções de aprendizagem e, principalmente, a concepção que orienta a obra didática;
- (v) as estratégias e recursos de ensino;
- (vi) as formas de avaliação;
- (vii) a produção, escolha e usos do livro didático.

Isso posto, e embora ainda haja quem acredite que o tratamento dado aos livros didáticos não seja suficiente para que se adequem às exigências do contexto educacional contemporâneo, uma vez que este é marcado pela diversidade e flexibilidade das formas de organizações escolares (BATISTA, 2003), é preciso destacar que as práticas de leitura, de produção de texto, a reflexão sobre a língua e o desenvolvimento da oralidade são aspectos que, nos parece, devem ganhar destaque nas propostas apresentadas pelos livros didáticos.

Pertinentes, as colocações feitas por Batista não negam o esforço, por parte dos gestores das políticas educacionais, alguns autores e editoras, em promover uma melhoria na produção e oferta de livros didáticos de alfabetização. Esforço esse indicado por autores como Rangel (2003), Morais (2002), Val e Marcuschi (2005).

Corroborando essa afirmação, Rangel (2003, p. 8) garante que

o PNLD estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o livro didático de português, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma.

Pensando da mesma forma, Morais (2002) aponta que os livros didáticos estão mudando para melhor e que, a partir das avaliações realizadas pelo PNLD, os autores e editoras têm se empenhado em oferecer manuais mais bem cuidados.

Compartilhando desse ponto de vista, Val e Marcuschi (2005) apontam em seu texto de apresentação do livro do qual são as organizadoras – Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania - que as pesquisas que têm sido realizadas nos permitem constatar que há, hoje, mais qualidade nas obras analisadas, quando comparadas às que foram avaliadas em edições anteriores do PNLD.

Baseadas nas falas desses autores e em suas pesquisas, podemos considerar que os livros didáticos de alfabetização vêm se modificando a cada submissão à avaliação do PNLD, mesmo apresentando algumas limitações e pontos a melhorar.

No que diz respeito aos exames realizados pelo PNLD, é possível perceber que eles se basearam/fundamentaram em teorias construtivistas ou interacionistas ou socioconstrutivistas e, desta forma, atendem às novas propostas pedagógicas que priorizam o papel da diversidade textual e do letramento desde o processo de alfabetização, distanciando a produção do LDA dos métodos considerados tradicionais. Faz-se indispensável ressaltar

que estas informações são (ou deveriam ser) encontradas nos manuais do professor presentes nos LDA.

No tocante à diversidade textual presente nos LDA as mudanças foram mais latentes. Nas cartilhas tradicionais os textos diferentes dos classificados como pseudotextos, quando apareciam, vinham nas últimas lições, diferente do que hoje podemos verificar. Na produção dos livros atuais é possível encontrar textos representativos como bilhetes, instrução de jogos, reportagens, cartazes publicitários, notícias de jornal etc. Tal modificação demonstra a preocupação dos autores (destes livros) com a melhoria das práticas pedagógicas que visam ao letramento.

Outro diferencial está nas sugestões de trabalho relacionado ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que vem tentando distanciar-se das antigas cartilhas e seus princípios empiristas. Morais e Albuquerque (2005), em uma pesquisa com LDA classificados como recomendados e recomendados com ressalvas, puderam constatar que esses livros eram de boa qualidade e que, por serem distribuídos para todos os alunos, facilitam o desenvolvimento das atividades propostas.

No entanto, esses pesquisadores verificaram que os livros analisados ainda apresentavam problemas como: ideias empiristas; poucas atividades que proporcionam a consciência fonológica; pouca exploração de textos curtos como trava-línguas, parlendas e quadrinhas, que são ideais para a promoção da consciência fonológica; desconsideração da heterogeneidade dos alunos quanto à compreensão do SEA; tentativa de didatização da teoria da Psicogênese da Escrita; desarticulação entre atividades de leitura e produção de textos com as de reflexão sobre as palavras; preocupação exclusiva com o letramento em detrimento da apropriação do SEA.

Diante dessas evidências apresentadas pelos autores citados, é possível perceber que mesmo com significativas mudanças, ainda há muito que fazer. Para tanto, é preciso que se apure a visão crítica acerca dos livros didáticos para que sejam possíveis e eficazes novas mudanças nesse material didático.

Acreditamos ser um relevante começo avaliar quais são os impactos, os problemas e as perspectivas relacionadas ao Programa.

### **1.1.3 Os impactos, problemas e perspectivas do PNLD**

Embora, como dito anteriormente, tenha causado algum mal-estar, no início de sua implementação (e ainda hoje), às editoras e aos autores dos livros didáticos, o PNLD trouxe mudanças positivas no campo da produção editorial (BATISTA, 2001). E, embora ainda não haja elementos que nos dê a noção geral dos impactos desse Programa nas escolas e nas editoras, há alguns indicadores, segundo afirma Batista (2001), de que as várias mudanças no PNLD, ou seja, seu esforço em responder, de forma mais adequada, à realidade do LD, vem apresentando resultados positivos.

No campo editorial, ainda segundo Batista (2001), determina-se um padrão de qualidade a ser seguido. Os livros não chegam mais às escolas, e, conseqüentemente, às mãos dos alunos e professores simplesmente porque foram inscritos no PNLD. E, no campo pedagógico, o que Batista (2001, p.19) aponta como o mais importante é:

[...] uma ampla renovação da produção didática brasileira, evidenciada tanto pela participação de novas editoras a cada PNLD, com a inscrição de novos títulos, quanto pelo surgimento de uma nova geração de autores, o que revela, em princípio, a preocupação crescente das editoras com a adequação dos livros didáticos.

Outro ponto bastante positivo do Programa está na abrangência da sua cobertura, proveniente da regularização do fluxo do atendimento e do aumento da eficácia dos processos de compra e distribuição que o FNDE alcança (BATISTA, 2001).

Então, vê-se que há contribuição do PNLD na qualidade do ensino através da melhoria da qualidade dos livros didáticos, uma vez que possibilita a reformulação dos manuais escolares brasileiros e cria condições adequadas para que haja renovação das práticas escolares de ensino (BATISTA, 2001).

Em suma, podemos citar, mais uma vez, Batista (2001, p. 23) para sintetizar os impactos positivos do PNLD:

[...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores;

Isso não significa dizer que o PNLD esteja livre de críticas e não necessite de mudanças e reformulações. De forma alguma! É preciso superar os limites pedagógicos que são inerentes ao processo de transição entre paradigmas diferentes e, para tanto, é preciso que o PNLD se adeque a esses novos paradigmas.

Para que o PNLD possa contribuir mais efetivamente para a melhoria do ensino fundamental no Brasil, ele precisa expandir a sua atuação. Batista (2001) afirma que, para tanto, é necessária a discussão acerca de aspectos relacionados às dimensões constitutivas da política brasileira do livro didático. Ele aponta quatro dessas dimensões: qual a concepção de livro didático em que se apóia o PNLD; qual a relação entre o PNLD e os professores e o campo escolar; quais os vínculos estabelecidos com as editoras; e quais são as possibilidades de operacionalização dos processos de avaliação, escolha e distribuição dos livros didáticos para as Redes.

Um ponto bastante relevante apontado por Batista (2001) é a falta de sintonia entre as expectativas do PNLD e as dos professores. É preciso superar esse descompasso. E ele existe de fato e pode ser apontado pelas pesquisas que mostram que alguns professores tendem a escolher os livros didáticos que são menos recomendados por conseguirem se relacionar melhor com eles (cf. LERNER, 2004; BATISTA, 2001 e 2004; VAL et al, 2004).

Um fator que pode influenciar nessa discrepância entre as expectativas do PNLD e dos professores pode ser a forma como esses últimos têm escolhidos os livros didáticos com os quais irão trabalhar durante o ano letivo. Como estão sendo feitas essas escolhas? Os professores estão tendo tempo suficiente e condições adequadas para fazer a análise dos livros e/ou do Guia do Livro Didático? Eles estão tendo acesso a esses manuais didáticos antes da

escolha? Estão sendo propostas e efetivadas discussões para essa escolha? Os professores têm formação suficiente, atuação em sala de aula, condições de trabalho para trabalhar com os livros didáticos que são recomendados pelo MEC?

Todos esses questionamentos são relevantes uma vez que, de acordo com os resultados da pesquisa de Silva (2004), apresentados por Batista e Val (2004, p. 25), mostram que:

As mudanças introduzidas pelos livros didáticos recomendados pelo PNLD estabelecem novas dimensões para o trabalho do professor, na relação com os alunos e com os conteúdos a serem ensinados. Essas mudanças implicam o domínio de novos quadros teóricos, alteram o lugar e o papel do professor na relação pedagógica, exigem novos procedimentos metodológicos, demandam a reelaboração constante de atividades e o uso de materiais didáticos diferenciados, estabelecem uma nova lógica para o tempo escolar – tudo isso [...] muito difícil de ser administrado, tanto pelo professor como pelo aluno (BATISTA e VAL, 2004, p. 25).

Como é possível observar, vários fatores interferem na avaliação, na escolha e no uso do livro didático pelos professores, em especial os de alfabetização. E todos esses fatores precisam ser levados em consideração pelo MEC para que o PNLD possa, cada vez mais, colaborar com a melhoria da prática docente através da melhoria dos livros didáticos.

## **1.2 Livro didático, prática docente e formação de professores**

Na década de 1970, como resultado da democratização do ensino, surge uma grande demanda por professores que deveriam suprir as necessidades advindas da nova realidade educacional brasileira. O ensino que, antes, era oferecido a um seleto grupo, “abria as portas” para todas as classes sociais. Foi aí que começaram a surgir questionamentos a respeito da formação e da prática docente. A necessidade e urgência da quantidade de professores estavam pressionando a preocupação com a qualidade do ensino.

Nessa época, as discussões sobre a formação de professores estavam em estágio inicial. Os docentes eram concebidos como aqueles que deveriam organizar os objetivos, os conteúdos, as estratégias de ensino, as avaliações

(todos os componentes do processo de ensino-aprendizagem) e, também, seguir à risca o planejamento feito visando garantir resultados eficazes e eficientes. Em decorrência disso, segundo Pereira (2000), a grande preocupação em relação à formação do professor era instrumentalizá-los tecnicamente. Essa dimensão técnica era influenciada pela psicologia comportamental e pela tecnologia educacional.

Já nos anos de 1980, o que se via era a escola como aparelho ideológico do estado<sup>16</sup> (Althusser, 1983), ou seja, como reprodutora das desigualdades sociais e mantenedora da divisão da sociedade em classes. Era a ênfase nas questões políticas e técnicas do trabalho docente. Segundo Lélis (2001), para que essa realidade fosse mudada e que as necessidades da sociedade fossem atendidas, o docente teria que dominar tanto o conteúdo a ser ensinado quanto os diversos aspectos da escola, principalmente, os sociais. O que também se configurava como importante era a formação técnica do professor, além dos resultados que estes alcançavam com suas ações docentes.

Ainda nos anos de 1980, no tangente ao saber adquirido para a realização do trabalho docente, as instruções técnicas e teóricas recebiam uma atenção exacerbada. Tal atenção acabava por transformar o professor em um realizador de tarefas e distante das singularidades da sua prática docente. No que se refere ao conhecimento científico, a cobrança do desempenho do papel político e das questões afetivas dos professores poderiam comprometer a essência do trabalho pedagógico.

Baseando-se na pedagogia dos conteúdos<sup>17</sup>, nesse período onde o papel do professor e da sua formação tem atenção redobrada, surge a ideia de que o professor precisa aliar o domínio dos instrumentos didáticos a uma prática transformadora para ser considerado um professor com boas técnicas.

---

<sup>16</sup> “Acreditamos, portanto, ter boas razões para afirmar que, por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano do palco, a burguesia estabeleceu como seu aparelho de Estado nº 1, e portanto dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substitui o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Podemos acrescentar: o par Escola–Família substitui o par Igreja–Família.” (ALTHUSSER, L. 1983, p. 78).

<sup>17</sup> Ver LELIS (2001)

Dessa forma, ele deveria levar em consideração a boa formação dos conhecimentos específicos, sistematizados, que seriam selecionados das bases das ciências (FERREIRA, 2007). Diante disso, o saber que a academia elaborava ganharia um importante espaço na prática docente, uma vez que todos os aspectos mencionados anteriormente estariam associados.

Aliada ao conhecimento científico, a prática do professor foi considerada como aquela que visava à eficácia e o fazia através do controle científico da prática educacional, tendo o professor como instrumento de transmissão dos saberes que foram produzidos por outros, no meio científico o que, segundo Monteiro (2001), se configura como modelo da racionalidade técnica<sup>18</sup>. Em outras palavras, o professor detinha o saber científico e, de posse de uma competência técnica, adaptaria esse saber para que os alunos pudessem aprendê-lo.

No entanto, essa maneira de idealizar a prática do professor, dentre outras coisas, ignorava a subjetividade e a capacidade de criação docente que, em decorrência disso, passou a ser questionada. Foram esses questionamentos que trouxeram para os professores novos desafios, um deles era saber como fazer com que o conhecimento produzido pela academia pudesse ser ensinado. Era necessário transformá-lo para que pudesse contemplar os muitos aspectos presentes na escola e na sala de aula, dando-lhe significado e contextualizando-o.

O questionamento a respeito do saber a ser ensinado nas escolas nos moldes da racionalidade técnica, em especial a relação professor-saber, marcou as últimas décadas. E a relação aluno-saber, do modelo não diretivo, que não questiona o saber “universal” que chegava aos alunos, da mesma forma, já não inspirava tanta confiabilidade.

Pesquisas que mostram as especificidades da experiência educativa escolar passam a ser produzidas e conclui-se que há diferença entre o “saber

---

<sup>18</sup> O modelo da racionalidade técnica é a prática profissional que consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, e previamente disponível que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (Contreras, 2002, p. 90).

escolar” e o saber científico de referência, uma vez que o primeiro proporciona um conhecimento que tem configurações próprias e relacionadas. São as necessidades e as injunções do processo educativo que criam o saber escolar, e este envolve questões relativas à transposição didática, ao conhecimento de referência, ao cotidiano e à dimensão histórica e sócio-cultural (MONTEIRO, 2001).

Nesse momento, os docentes acabam se vendo numa crise de identidade por verem nos estudos sobre a prática do professor que sua profissão é reduzida a um conjunto de competências técnicas, tendo o profissional e o eu social separados. Por outro lado, novos olhares procuram entender o trabalho do professor a partir de uma abordagem que vai além do saber acadêmico, na tentativa de articular práticas sociais e profissionais com as realidades educativas e do cotidiano escolar.

Foi ainda na década de 1980 que os debates acerca da formação continuada de professores se intensificaram. Em decorrência disso, as críticas aos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior de “reciclagem” aos professores de 1º e 2º graus começaram a surgir. Segundo os professores, esses cursos eram insuficientes e não se pautavam em suas necessidades. Essas críticas eram pertinentes uma vez que, segundo Pereira (2000, p.19) "as reflexões sobre formação continuada do professor contribuem para a compreensão de que a formação desse profissional não termina com a sua diplomação na agência formadora, mas completa-se em serviço".

No final dessa década o cenário internacional foi mudando e essas mudanças repercutiram amplamente no pensamento educacional e no que se produzia a respeito da formação de professores. De acordo com Pereira (2000, p. 40), "nesse cenário, privilegia-se [...], a formação do professor-pesquisador, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa na ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa".

Assim se inicia os anos da década de 1990, com a defesa da formação do professor investigador, que deveria articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, além de reflexão e ação didática.

O que se tem buscado é o conhecimento da natureza da ação pedagógica com vistas a construir mecanismos para a formação de professores. Esse fato tem levado estudiosos a pesquisarem e aprofundarem suas discussões acerca dos níveis de conhecimento dos docentes.

Segundo estudos sobre a prática docente e a formação de professores, as orientações oficiais e acadêmicas não são pensadas nos espaços escolares, mas nas esferas superiores. De acordo com Schön (2000), a atividade profissional docente não se constitui na aplicação de técnicas e teorias científicas visando resolver problemas práticos, mas no saber-fazer que corresponde a um conjunto de regras ou planos que são cultivados em nossos espíritos, precedem uma determinada ação e a acompanha. É o saber em ação.

O conhecimento que cada professor construiu no decorrer de sua trajetória o possibilita criar diversos caminhos que vão compor a sua prática pedagógica, onde será possível encontrar vários discursos. Os professores fabricam<sup>19</sup> práticas cotidianas singulares e as instâncias superiores e exteriores, modelos, normas e orientações visando o sucesso e eficácia das escolas. Dessa forma, fica nas mãos dos professores e das escolas o discernimento sobre quais práticas podem colaborar para os bons resultados dos alunos e como utilizá-las em suas salas de aula.

Todas as mudanças no *lócus* do conhecimento para o exercício da prática docente levam os professores a questionarem o fazer em sala de aula, no seu cotidiano, com os saberes que a academia produz; os saberes que vão levar seus alunos à aprendizagem; e se a prática docente permite essa aprendizagem. Questionamentos que são resultado, principalmente, das mudanças ocorridas na ordem do saber. Mudanças que vêm compondo a trajetória e povoando a memória de vários professores, inclusive quando estes ainda eram alunos.

---

<sup>19</sup> A teoria da Fabricação do Cotidiano de Certeau “defende o cotidiano como uma compreensão do ambiente onde se formalizam as práticas sociais, mas que, também, sofre influências exteriores. Essas relações sociais, por sua vez, são formadas por práticas construídas, “fabricadas”, a partir das diversas atividades que se exercem na vida cotidiana, produzidas e recriadas pelos sujeitos” (CERTEAU, 1994, apud COUTINHO, 2008).

Todas essas mudanças no “saber fazer” dos professores acaba por suscitar mudanças também nos livros didáticos. Os chamados “novos livros didáticos de alfabetização” foram responsáveis pela renovação da tradição do gênero desses manuais, uma vez que apresentavam nova abordagem da aquisição de língua que estava baseada na variedade dos gêneros escritos e tipos de textos, nas dimensões discursivas da modalidade escrita. Baseando-se nos pressupostos construtivistas, esses livros se caracterizavam por criarem um contexto em sala de aula que possibilitasse o desenvolvimento do ensino-aprendizagem a partir da interação entre professor e alunos e entre alunos, mediada pelo uso do livro (MONTEIRO, 2004).

Diante da obrigatoriedade do Manual do Professor imposta pelo PNLD e do papel desse material como possível formador e de sua contribuição para a construção de práticas efetivas de ensino nas diferentes áreas de conhecimento, apontamos para a necessidade de se investigar como tal manual vem desenvolvendo esse papel.

### **1.3 O Manual do Professor do Livro Didático de Alfabetização**

Como já mencionado anteriormente, o livro didático tem se apresentado como um dos facilitadores do acesso a diversos conhecimentos sistematizados por parte dos alunos, além disso, tem sido, muitas vezes, a principal ferramenta de trabalho<sup>20</sup> dos professores.

Segundo Bunzen (2008), pode-se compreender o livro didático como um gênero do discurso “que dirige-se a determinados interlocutores com várias finalidades” (p. 6). Então, o livro didático não é apenas um suporte de textos, mas sim “uma construção discursiva própria do ambiente escolar, em interação com outros discursos” (MARTINS, 2006, p. 126).

Acreditamos ser relevante ressaltar que a noção de gênero que era vinculada apenas aos gêneros literários, segundo Swales (1990, apud

---

<sup>20</sup> “Uma vez que reflete as várias tradições, as inovações e as utopias de uma época” (BUNZEN, 2005, p. 4)

MARCUSCHI, 2008, p. 147), hoje abrange o “discurso de qualquer tipo, falado ou escrito”.

Levando-se em consideração a concepção interativa da linguagem adotada atualmente, vamos ter o texto como revelador do discurso, onde cada um estará situado dentro de um determinado gênero. Os gêneros são inconscientemente internalizados por nós e, de acordo com cada interação social, somos levados a lançar mão de um gênero específico. Diante disso,

O gênero pode ser reconhecido por sua estabilidade linguística e por sua capacidade de se evidenciar em eventos comunicativos recorrentes, o que leva a uma convencionalidade de uso. O conceito de gênero, nesses termos, pressupõe uma interconexão entre fatores textuais (da linguagem) e fatores contextuais (das relações sociais envolvidas) (MOTTA-ROTH, 2002, p.78).

Segundo Marcuschi (2007, p. 19), “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, ou seja, são as cenas enunciativas que vão determinar seu aparecimento ou desaparecimento. Além disso, eles podem, dependendo da necessidade, ser modificado ao longo de sua existência.

Adotando a concepção de linguagem como sendo um fenômeno social, histórico e ideológico, Bakhtin (2003, p. 26) afirma que os gêneros discursivos são “enunciados relativamente estáveis, veiculados nas diferentes áreas de atividades humanas”, e eles são específicos em cada uma das esferas sociais.

Os principais usuários do livro didático são os professores e os alunos. Diante disso, as editoras lançam um exemplar para cada um desses consumidores. No exemplar destinado aos professores há o Manual do Professor, que pode ser considerado como um gênero necessário para o trabalho docente, uma vez que se configura como o espaço onde deveriam constar os subsídios para o trabalho adequado dos conteúdos apresentados pelo livro didático, além das respostas às questões propostas por ele.

Parte integrante do livro didático, o Manual do Professor, influenciado pelo discurso de seu suporte, apresenta-se como um gênero textual, que pode ser conceituado (de forma sucinta) como “diferentes tipos de textos que se

formam conforme objetivos, interesses e questões dentro de formações sociais diversas; não podem ser classificados de modo definitivo” (RODRIGUES, 2006, p. 4).

Esse instrumento pedagógico também pode ser enquadrado no grupo dos gêneros catalisadores, uma vez que pode ser defendido como um gênero discursivo que favorece “o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006, p. 8).

O fato de esse instrumento ter uma estrutura mais ou menos estável e possuir como características mais marcantes o seu estilo, sua estrutura composicional própria e seus conteúdos específicos, o coloca como gênero textual, o que é reforçado por Bakhtin quando este afirma que a forma composicional e o estilo (bem como o tema) são aspectos constitutivos na produção dos gêneros. Para esse autor,

Forma composicional: implica estrutura e organização do enunciado produzido por um falante. A forma composicional relaciona-se às estratégias lexicais, semânticas e pragmáticas, das quais o falante se apropria para que seu enunciado cumpra sua função comunicativa.  
Estilo: pode ser geral, quando oferecido com formas padronizadas [...] que não dão lugar à característica ou estilo individual do produtor. [...] Conforme Bakhtin, o estilo também depende do modo como o locutor compreende e percebe seu destinatário, e do modo com que ele prevê sua atitude responsiva (RODRIGUES, 2007, p.19-20).

O manual do professor, sempre produzido pela editora e pelos autores dos livros didáticos, é, atualmente, obrigatório. Ele deve apresentar e explicar a proposta pedagógica da obra e, de forma bem clara, seus objetivos, visando orientar os docentes quanto ao uso adequado desse material. Não é suficiente que o manual do professor apresente apenas as respostas às questões que são propostas pelo livro utilizado pelos alunos, mas que ele venha dialogar com os professores, orientando-os em relação à utilização adequada do livro didático, principalmente no que tange à exploração dos conteúdos.

É no Manual do Professor que os seus leitores vão encontrar a intencionalidade pedagógica do livro didático, as teorias que vão legitimar a adoção de determinadas concepções e posturas pedagógicas e o ensino de determinados conteúdos, dentre outras coisas.

Embora já figurassem no cenário educacional desde o século XIX, os manuais do professor só passaram a ser obrigatórios a partir de 2004 e, da mesma forma que os livros didáticos, passaram a ser avaliados e orientados pelo PNLD, que traz em seu texto, na seção destinada aos critérios gerais de avaliação para as coleções de alfabetização, o seguinte:

#### **CRITÉRIOS GERAIS**

Por dizerem respeito a aspectos didático-pedagógicos de caráter geral e de, respeitadas as particularidades, serem comuns a todas as disciplinas, os cinco primeiros critérios de avaliação dos livros de Alfabetização constituem requisitos indispensáveis.

#### **2. Respeito às especificidades do Manual do Professor**

Co-responsável pela coerência e pela adequação metodológicas, o Manual ou Livro do Professor deve constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção de Alfabetização pelo professor, tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do aluno.

Não pode, portanto, ser meramente uma cópia do livro do aluno, com as respostas preenchidas. Deve, antes:

- explicitar com clareza e correção os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada;
- descrever com precisão e funcionalidade a organização dos livros, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários;
- apresentar subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no(s) livro(s);
- propor formas de articulação entre as propostas e atividades dos livros de Alfabetização e os demais materiais didáticos distribuídos por programas oficiais, como o PNLD Dicionários e o PNBE;
- fornecer subsídios para a atualização e formação do professor, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros.

(PNLD/2010, pp. 19/21)

Diante desses critérios, faz-se necessário investigar como esses manuais vêm se apresentando e de que forma eles podem interferir na formação docente e, conseqüentemente, no dia-a-dia das salas de aula de escolas públicas brasileiras.

## **1.4 Uma visita aos estudos realizados: o estado da arte**

### **1.4.1 O Livro Didático de Alfabetização nas pesquisas**

Como já mencionado anteriormente, o livro didático é um instrumento que faz parte do cotidiano da sala de aula e é, em muitos casos, um dos únicos materiais pelos quais professores e alunos têm acesso ao conhecimento letrado. Dessa forma, aprimorá-lo e torná-lo mais acessível às redes públicas de ensino justifica o aumento das pesquisas sobre esse material nos últimos anos.

O estudo aprofundado desse material tem mostrado como as “novas” propostas estão se materializando. Além disso, seus resultados têm proporcionado a sugestão de propostas inovadoras que passam a ser contempladas nos manuais, visando contribuir com o trabalho docente.

Fazendo um levantamento sobre as pesquisas destinadas a analisar os livros didáticos de alfabetização, podemos citar a realizada por Moraes e Albuquerque (2008), intitulada: “Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética”. Nessa pesquisa, os autores tinham como objetivo contribuir para o avanço da elucidação das seguintes questões: como os novos livros didáticos aprovados pelo PNLD se diferenciam das cartilhas antigas? Como estavam operacionalizando o ensino do SEA? Que influências dos que produzem o *savoir savant* no campo da alfabetização seus autores tinham incorporado?

Para embasar suas análises, os pesquisadores apresentaram como eram as cartilhas utilizadas nas turmas de alfabetização e a influência da teoria da psicogênese da língua escrita, dos estudos sobre consciência fonológica e sobre letramento no processo de alfabetização.

Para dar conta de seus objetivos, os autores analisaram duas cartilhas (as de uso mais frequente nas escolas da rede pública de ensino de Recife até os anos 1990): *Este mundo maravilhoso*, de E. G. Sarli e E. Sarli e *Pipoca – método lúdico de alfabetização*, de P. N. Almeida e dois novos livros de alfabetização recomendados pelo PNLD/2004: *Português: uma proposta para o letramento*, de Gladys Rocha e *Novo Letra Viva*, de Maria Alice Setúbal, Beatriz Lomônaco e Izabel Brunsiziam.

Os resultados dessa análise, mostraram que as cartilhas e os novos livros de alfabetização recomendados pelo PNLD/2004 apresentavam diferenças significativas, dentre elas, a busca pelo distanciamento dos princípios empiristas que baseavam as cartilhas. No que se refere ao trabalho com os textos, os livros didáticos recomendados solicitavam, já nas primeiras unidades, a leitura de textos autênticos e de gêneros diversos, se contrapondo à ideia adotada pelas cartilhas de que os alunos só poderiam ler as palavras cujas relações grafofônicas já tinham sido ensinadas. Além disso, esses manuais, diferentemente das cartilhas analisadas, apresentavam muitas tarefas de leitura e de produção de texto.

Talvez com o intuito de distanciar-se dos princípios empiristas que embasavam as cartilhas, os autores dos livros didáticos recomendados, no tratamento dado ao ensino do sistema de escrita alfabética, evitaram usar as sílabas como unidade nos exercícios no tratamento, concluem os pesquisadores.

Ainda a respeito do trabalho voltado à apropriação do SEA, os resultados dessa pesquisa apontam que nos LD recomendados foi possível encontrar mais atividades de identificação, comparação, exploração, contagem, partição e formação de palavras do que nas cartilhas.

Os pesquisadores também concluíram que os livros analisados propunham poucas atividades que privilegiam a consciência fonológica. Foram encontradas poucas atividades que envolviam a identificação ou produção de rimas e aliterações, de partição, contagem e comparação de palavras. Ainda nesse sentido, foram pouco exploradas nos livros didáticos recomendados os textos pequenos como trava-línguas, parlendas e quadrinhos, adequados para o trabalho de consciência fonológica.

Também foi possível perceber a dificuldade dos autores dos livros recomendados em articular as atividades de leitura e produção de texto com as atividades voltadas para a reflexão sobre as palavras e suas unidades menores. Nesse sentido, embora eles assumissem a teoria da psicogênese como importante referência para suas propostas de ensino, nem sempre

asseguraram momentos para que fossem manifestados os conhecimentos dos alunos sobre o SEA. No que se refere às cartilhas, os pesquisadores concluíram que elas não promoviam a reflexão metalinguística.

Enfim, com essa análise, os pesquisadores puderam concluir que, embora as mudanças encontradas nos novos livros de alfabetização (em relação às cartilhas) sejam significativas, elas apresentaram maior influência do letramento, o que poderia proporcionar a ausência de propostas de sistematização do ensino do sistema de escrita alfabética. Além disso, foi possível perceber a dificuldade em encontrar propostas didáticas que levassem os alunos a refletir sobre o princípio alfabético e, também, que o ensino da notação alfabética assumiu papel secundário nos novos livros didáticos.

As pesquisas sobre o processo de escolha e uso dos “novos” livros didáticos de alfabetização pelos professores, do mesmo modo que as pesquisas que visavam analisar o texto impresso desses manuais, também têm sido foco de estudos.

Macedo (2009) analisou a mediação do livro didático na constituição de práticas de letramento, realizada na rede municipal de Belo Horizonte. Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas as gravações em vídeo e questionário com todos os professores do 1º ciclo, onde os aspectos do discurso das professoras no que se refere ao uso do livro didático foram observados.

Como resultado, a pesquisadora encontrou o rompimento dos professores com o discurso pedagógico que condena o uso do livro didático, instituído nos anos 80 no momento em que as cartilhas eram utilizadas quase que exclusivamente. Cartilhas essas que se baseavam em diferentes métodos de ensino de leitura e escrita.

Ao se implantar o PNLD, afirma a autora, os chamados livros de alfabetização passam a ser utilizados no lugar das antigas cartilhas. Esses livros de alfabetização apresentam referenciais teórico-metodológicos bem diferentes dos presentes nas cartilhas tradicionais.

Tendo como foco de análise os processos interacionais existentes entre professores e alunos e o livro didático de português, o que Macedo (2009) concluiu que há um diálogo entre a professora e o livro didático e que a docente se apropria desse instrumento de acordo com os dispositivos que compõem o seu fazer pedagógico. Dessa forma, ela “joga” com a proposta pedagógica do livro didático, modificando-a e ampliando-a e, também, faz redirecionamentos das atividades propostas pelo livro didático. O que se concluiu foi que a professora reconstrói o livro didático de acordo com as suas necessidades docentes. E o uso do livro didático passa a ser não linear.

Talvez, nessa pesquisa, a investigação do manual do professor pudesse ter revelado dados importantes para a análise da relação tão próxima entre o professor e o LD encontrada como um dos resultados da análise por Macedo (2009). No entanto, ele não foi considerado como um dos objetos de análise da pesquisa.

Realizando um estudo de caso, Ribas (2003) analisou as práticas de ensino de algumas escolas que utilizavam os novos livros didáticos que foram aprovados pelos PNLD de 1998 e 2000. Ao contrário de Macedo, ela pode perceber que esses livros ofereceram certas dificuldades de uso aos professores e estes acabavam preferindo aqueles com os quais já trabalhavam anteriormente.

O foco de pesquisa e análise de Ribas centra-se no processo de apropriação das novas propostas pedagógicas pelos professores. Como procedimento metodológico, ela utilizou os depoimentos das professoras. Nesses depoimentos, as professoras reconstituíram como utilizavam os livros didáticos em suas salas de aula. A pesquisadora tinha como objetivo desvendar o desenvolvimento das ações e o modo de refletir dos professores ao implantarem as novas propostas de alfabetização presentes nos livros didáticos adotados. Ribas também discutiu em sua pesquisa a identidade dos professores, quais suas motivações nas escolhas do livro didático e qual o grau de afinidade deles com as novas propostas de alfabetização.

Como resultado, a pesquisadora encontrou que eram imprevisíveis as formas de uso dos livros que apresentam novidades pedagógicas por parte dos professores, porque estes usavam os conhecimentos, a intuição que adquiriram em suas bem sucedidas práticas de alfabetização. Além disso, Ribas (2004) constatou que “existem tantas práticas de alfabetização quantos são os professores alfabetizadores” (p. 202).

Uma vez que as propostas de alfabetização presentes nos LD utilizados pelas professoras que foram sujeitos dessa pesquisa configuraram-se como novas, talvez tivesse sido interessante investigar se e como o MP desses livros as apresentava, visando perceber se eles exerciam alguma influência na forma de uso dos livros didáticos pelos professores.

No entanto, assim como Macedo (2009), Ribas (2004) deixa a análise do Manual “de lado”, embora nos pareça que este material pudesse acrescentar ricas informações para ambas as pesquisas.

Ainda sobre as mudanças nos livros didáticos de alfabetização, Coutinho (2008), no seu texto *“Práticas de leitura na alfabetização: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?”*, dentre outras coisas, analisou as transformações pelas quais passou o livro didático de alfabetização utilizado na rede pública de ensino de Recife em 2003, o Letra, Palavra e Texto, no tocante ao ensino da leitura.

A análise do manual mostrou que havia predominância de atividades que sugeriam a leitura de textos ou de fragmentos de textos. Mesmo sendo um livro destinado à alfabetização, foi possível perceber a preocupação das autoras do LD com o letramento, dessa forma, o texto foi apresentado como a principal unidade de sentido e foi possível encontrar atividades que exploravam a compreensão textual através de estratégias de leitura e, dessas, as mais recorrentes foram as atividades que privilegiavam a “localização de informações”.

Coutinho também pôde constatar em sua pesquisa que o LD analisado se propunha a trabalhar com projetos, com temáticas e gêneros textuais relacionados ao cotidiano dos alunos. Mesmo não sendo o foco da sua

pesquisa, Coutinho analisou as atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética propostas pelo livro didático e percebeu que elas eram limitadas e que a mais recorrente era a de “escrita/formação de palavras sem ou com letras dadas”.

No cotidiano da sala de aula, as professoras analisadas nessa pesquisa, apoiavam-se no livro didático para organizar o seu trabalho pedagógico. Além disso, elas precisavam complementar as atividades do livro (seja reconstruindo, modificando ou, até mesmo, acrescentando outras) no que se referia ao trabalho com as estratégias de leitura e a apropriação do SEA.

Ainda sobre o uso do livro didático em sala de aula, a pesquisadora concluiu, a partir da fala de uma das professoras envolvidas na pesquisa, durante a entrevista, que o fato de o livro didático ser usado por três anos faz com que os professores possam melhor utilizá-lo a cada ano, acrescentando e revendo as atividades propostas.

Os resultados dessa pesquisa também mostraram que os livros didáticos de alfabetização estão preocupados em contemplar as dimensões sobre o letramento, inserindo textos de vários tipos e gêneros; e que ainda é pouco frequente, no que se refere às atividades de leitura, a indicação do contexto de produção de textos propostos para leitura e a exploração de estratégias de leitura. Embora tenha encontrado limitações nos novos livros didáticos de alfabetização, Coutinho (2008) percebeu que eles se apresentam diferentes das antigas cartilhas.

Essa é mais uma pesquisa que trata, dentre outras coisas, do uso do livro didático pelos professores que não analisa o manual do professor presente nesse material. Voltamos a insistir na importância de se investigar se e como esses manuais podem interferir/interferem no trabalho docente.

Dando continuidade à análise das mudanças nos livros didáticos aprovados pelo PNLD, Ferreira et al (2009) compararam 5 livros didáticos de alfabetização nas versões apresentadas nos PNLD de 2004 e 2007. As pesquisadoras analisaram, primeiramente, a influência das teorias decorrentes dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita e da análise

fonológica na seleção e estruturação de sequências didáticas que visam o ensino do SEA em determinados livros didáticos recomendados pelos PNLD citados acima. Em seguida, classificaram as atividades de apropriação do SEA apresentadas pelos LD de alfabetização.

Os livros analisados foram:

- Português: uma proposta para o letramento, de Gladys Rocha;
- Novo Letra Viva, de Maria Alice Setúbal, Beatriz Lomônaco e Izabel Brunsiziam;
- Vivência e Construção: alfabetização, de C. Miranda, A. C. Lopes e V. L. Rodrigues;
- LEP: leitura, expressão, participação, de P.N. Almeida; e
- Alegria de Saber, de L. M. M. Passos.

Os 3 primeiros livros receberam, no PNLD/2004, a menção *Recomendado* e no PNLD/2007 foram inseridos no bloco 2 (livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento). Os dois últimos receberam menção *Recomendado com ressalvas* no PNLD/2004. Desses livros, o LEP, no PNLD/2007, foi incluído no bloco 2 e o Alegria do Saber no bloco 3 (livros que privilegiam a abordagem da apropriação do SEA).

A distribuição dos exercícios no decorrer das unidades foram verificadas na intenção de ter uma visão geral de como e em quais momentos o livro didático explorava determinadas atividades cognitivas que estavam ligadas à aprendizagem do SEA. Dessa forma, houve uma análise qualitativa e quantitativa.

Como resultados as autoras puderam apresentar que:

- As transformações ocorridas nos livros didáticos são reflexo das mudanças didáticas e pedagógicas fomentadas pela academia e pela prática docente;

- Troca dos textos cartilhados pelos gêneros circulantes na sociedade;
- Influência dos estudos sobre a psicogênese da língua;
- Tentativa de superar os “métodos silábicos” de alfabetizar;
- Quantidade insuficiente de atividades consideradas efetivamente de alfabetização;
- O manual do professor deve favorecer o conhecimento dos objetivos das atividades, por parte dos professores, para que estes possam trabalhá-las de forma mais eficiente/adequada;
- As práticas docentes influenciam nas mudanças pelas quais os livros didáticos de alfabetização veem passando/sofrendo; e
- O PNLD é um instrumento eficaz para a escolha de bons livros didáticos pelos professores e para levar as editoras e autores a repensá-los.

A partir desses resultados, foi possível perceber que as mudanças apresentadas pelos livros didáticos de alfabetização foram influenciadas pelos estudos sobre a psicogênese da língua escrita. No entanto, também foi possível constatar que as ideias sobre o letramento estão presentes nessas mudanças, o que pode ter interferido na quantidade insuficiente de atividades voltadas para a apropriação do SEA. Esse fato pode ser reflexo da tentativa de se distanciar do modelo apresentado pelas cartilhas.

Um dos pontos de grande relevância apontado por esta pesquisa se refere à influência das práticas docentes nas mudanças pelas quais vem passando os livros didáticos de alfabetização. Tendo o docente como leitores privilegiados dessa obra didática e a partir dos quais esse material chega até os alunos (LAJOLO, 1996), é imprescindível que eles participem desse processo de mudanças.

Embora não tenha sido o foco da pesquisa, as autoras mencionaram o manual do professor, alertando sobre a sua relevância no “miudinho da sala de aula”. Justamente por não serem o foco da pesquisa, as considerações sobre o

MP, embora muito importantes, são breves. Como foi possível perceber nas pesquisas apresentadas nesse tópico, o manual do professor não tem sido o foco de estudo e, quando o são, geralmente aparecem como “pano de fundo” para a pesquisa acerca de outros objetos nele presentes.

#### **1.4.2 O que se tem estudado sobre o Manual do Professor presente no Livro Didático nos últimos anos**

Para saber o que está sendo discutido sobre o Manual do Professor do Livro Didático de Alfabetização, fizemos uma visita às reuniões da ANPED e ENDIPE, compreendidas entre 2000 e 2011, nelas não foram encontrados trabalhos com esse foco. Embora seja obrigatório nos livros didáticos, de acordo com as consultas realizadas, o Manual do professor não tem sido objeto de estudo frequente.

Procurando em listas de teses e dissertações, como o Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sobre o tema, verificamos que, na maioria das vezes, o foco das pesquisas que envolvem esse manual é a análise de algum item que o compõe, sejam concepções sobre uma determinada teoria, seja a maneira como se apresenta e se trabalha um determinado conteúdo didático, sejam as representações apresentadas a respeito dos professores, dos alunos, de ensino, dentre outras. Nas pesquisas sobre o estado da arte realizadas, não foi encontrado nenhum trabalho que tivesse como foco a análise do Manual do Professor em si, sobretudo no nível da alfabetização.

Nas nossas buscas, nos deparamos com uma pesquisa intitulada *O “manual do Professor”: constituição e implicações no letramento do professor e na sua prática escolar*, realizada por Ayres Charles de Oliveira Nogueira (IFRN). Nesta pesquisa o manual analisado foi o de livros didáticos de língua portuguesa e não de alfabetização, ainda assim, decidimos comentar sobre ela aqui, em virtude da escassez de pesquisas com esse foco.

O objetivo deste trabalho foi a exploração o “Manual do Professor” como gênero textual catalisador do processo de ensino e formação docente. Para tanto, o autor analisou o manual do seguinte livro didático de língua portuguesa: “Português: linguagens 1 – literatura, produção de texto e gramática”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Atual.

O pesquisador encontrou como resultados da sua análise que o manual do professor contempla as políticas educacionais através das orientações da Lei de Diretrizes e Bases, das Diretrizes Curriculares, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino médio (PCNEM) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+).

Além disso, Nogueira concluiu, dentre outras coisas, que a proposta apresentada pelos autores do manual atende às situações concretas da vida cotidiana, da aprendizagem e do desenvolvimento de projetos que asseguram a construção de valores e habilidades.

O manual do professor reflete sobre as situações-problema apresentadas nas provas do ENEM, cita dados do PISA (2000), apresenta resultados de pesquisa e exames para legitimar suas reflexões. Sobre o desenvolvimento de propostas de produção textual, bem como seu aparato teórico, também são disponibilizadas ao professor. Ainda sobre a produção textual, os autores do livro didático indicam vários questionamentos a respeito de como formar um aluno-escritor e sugere atividades com esse fim, e ainda indica a maneira de avaliar essas produções. Sobre o trabalho com a gramática, os autores do manual, segundo Nogueira, asseguram o trabalho com as gramáticas normativa, de uso e reflexiva.

O manual do professor é finalizado com a indicação de procedimentos que os professores podem utilizar para introduzir os estudos. São apresentadas tanto sugestões gerais (visando a abertura da unidade e os capítulos) e as específicas de cada unidade. Além dessas, são propostos procedimentos para a produção de textos. Sobre esses procedimentos, os

autores apresentam suas especificidades de acordo com os estudos das unidades.

Nogueira chega à conclusão, após suas análises, que o manual do professor não tem a finalidade de apenas informar, mas de formar, propor reflexões teórico-metodológicas que podem promover mudanças significativas no fazer pedagógico do professor de língua portuguesa.

As demais pesquisas selecionadas e apresentadas neste trabalho ilustram o que foi dito no início deste tópico. Vejamos:

A análise da noção de como o gênero do discurso vem se consolidando nas atividades propostas para as práticas de produção textual escrita dentro do MP no livro didático de português foi o objetivo de Juliana Cemin, em seu artigo *Gênero do discurso no manual do professor no livro didático de língua portuguesa*.

Os manuais do professor de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental mais escolhidos pelas escolas municipais de Joinville (SC) compuseram o corpus da pesquisa: *Encontro & reencontro em língua portuguesa* (Prates, 1998) e *Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos* (Silva; Bertolin. Oliveira, 1999).

Para a análise foram discutidos conceitos de gênero discursivo à luz da teoria de Bakhtin e os direcionamentos teóricos que os documentos oficiais propõem, além das orientações teórico-metodológicas propostas para as práticas de produção textual escrita e a noção de gênero discursivo apresentada nos manuais selecionados.

A preocupação dos autores das coleções analisadas em destacar um número variado de textos circulantes na sociedade sem uma definição da noção de gênero discursivo e a falta da discussão sobre a dimensão sociodiscursiva e de mais informações e esclarecimentos a respeito das práticas de produção textual escrita e do trabalho com os gêneros do discurso foram os resultados encontrados com essa pesquisa.

Outra pesquisa por nós selecionada foi a de Mariana Queiroga Tabosa (2008) que buscou, em seu artigo intitulado *O manual do professor e seu discurso sobre a escrita de textos*, identificar e analisar quais são os discursos sobre a escrita de textos que estão presentes no MP de um livro didático de português destinado à oitava série do ensino fundamental mais solicitado pelas escolas públicas municipais urbanas de Belo Horizonte em 2005.

Para a análise, a autora selecionou a seção do MP intitulada *Linguagem*, onde estão explicitados e descritos os objetivos do LD em relação ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Foram levados em consideração os contextos de constituição, de produção e de uso dos LD, e a análise do discurso, no que se refere às compreensões de discurso e intertextualidade, basearam a análise.

O trabalho partiu do destaque dos discursos sobre ensino da língua apresentados pelos manuais. A relação entre discurso de língua e sobre o ensino da escrita apresentados foram tema de discussão.

Como resultado, o estudo de Tabosa apontou para uma concepção, segundo a autora, contraditória de ensino da escrita, uma vez que ela é constituída a partir de dois discursos: 1º) vinculado à tradição, propondo o ensino da escrita a partir da imitação dos bons autores; 2º) influenciado pelas teorias linguísticas recentes, que propõe um ensino a partir do uso social dos textos.

A questão que nos inquietou na análise que Tabosa realizou dos resultados encontrados em sua pesquisa foi a seguinte: *será que há, de fato, contradição entre os dois discursos apresentados?* Acreditamos que não e nos apoiamos nas diversas pesquisas realizadas por Teberosky que mostraram a relevância da apropriação de bons modelos de ensino para a construção da prática docente. Não estamos, aqui, afirmando que se deve tomar o modelo dos clássicos, da literatura clássica, como a única forma correta de escrever. Em absoluto! Estamos advogando a favor de que ter bons modelos de bons autores é fundamental, é importantíssimo, independente do discurso adotado. Ter bons modelos, seja dos clássicos ou das recentes teorias, pode ser um

instrumento relevante para a construção de práticas docentes adequadas às salas de aula.

Embora tenhamos nos empenhado bastante na procura por pesquisas que abordassem o estudo do manual do professor dos livros didáticos de alfabetização em si, não encontramos nenhuma. Essa escassez, então, torna relevante o estudo apresentado nesse trabalho.

*Caminho Metodológico*

## **CAPÍTULO 2: CAMINHO METODOLÓGICO**

### **2.1 Objetivos**

#### **2.1.1 Objetivo Geral**

- ✓ Analisar como o manual do professor de livros didáticos de alfabetização pode atuar como elemento de formação continuada de professores e contribuir na construção de práticas de ensino da leitura e da escrita.

#### **2.1.2 Objetivos Específicos**

- ✓ Analisar as concepções teóricas presentes no Manual do Professor dos livros de alfabetização utilizados nas Redes de Camaragibe e Jaboatão;
- ✓ Analisar quais as propostas metodológicas que norteiam o Manual do Professor dos livros de alfabetização;
- ✓ Analisar as orientações pedagógicas direcionadas aos professores no corpus do livro didático de alfabetização;
- ✓ Analisar como as orientações teórico-metodológicas presentes nos manuais do professor podem ajudar na construção de práticas de ensino da leitura e da escrita.

### **2.2 Metodologia de investigação**

A metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa é de cunho qualitativo, embora tenhamos utilizado dados quantitativos. Vasconcelos (2002) afirma que as pesquisas qualitativas em educação podem propiciar concepções novas acerca da educação porque envolvem sala de aula, interação professor-aluno, o livro didático. Dessa forma, essa pesquisa visa interpretar a realidade, tentando “explicar um dado fenômeno do mundo” (MARCUSCHI, 2001, p. 26) ao analisar como o manual do professor do livro didático de alfabetização contribui para a melhoria da prática pedagógica do ensino da leitura e da escrita.

Por acreditarmos “que a pesquisa qualitativa na educação permite o olhar desvelador do mundo observado, tendo nos dados um mundo de significados” (CRUZ, 2012), estabelecemos as relações entre os dados obtidos, vinculados às orientações teórico-metodológicas presentes em manuais do professor de livros didáticos de alfabetização através de métodos qualitativos e quantitativos, defendendo uma possível complementaridade de dados, uma vez que, segundo Delzin e Lincoln (2006), a pesquisa quantitativa pode ser uma alternativa para se validar os dados e os resultados obtidos por intermédio da pesquisa qualitativa.

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa para a localização das categorias relacionadas às orientações teórico-metodológicas dadas aos docentes nos Manuais do Professor. Em seguida, foi importante quantificar as categorias encontradas nas análises, já que é a partir do momento em que se conhece a sua frequência que se percebe a necessidade da análise qualitativa dos dados coletados em cada manual e da relação entre eles. Daí, inserimos nos resultados a frequência com que as orientações aos professores apareceram nos manuais, uma vez que ela contribuiu para a verificação de algumas informações e a reinterpretação das observações qualitativas, o que nos permitiu conclusões subjetivas.

Sabe-se que é o objeto em estudo que vai determinar o método a ser utilizado na pesquisa e não o contrário (FLICK, 2004). Assim, como o objeto de estudo dessa pesquisa é o manual do professor presente no livro didático de alfabetização, o método utilizado foi a análise documental.

A análise documental foi utilizada porque se constitui como “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e ANDRÉ, 2001, p. 38). Foi a partir dessa análise que conseguimos uma fonte estável de informações sobre nossos objetos de estudo.

No que se refere aos documentos que analisamos, foram selecionados os manuais do professor que compõem os livros didáticos utilizados em

Jaboatão dos Guararapes (Aprender a Ler) e em Camaragibe (L.E.R.) nos anos de 2010 e 2011, anos em que a pesquisa foi realizada. A escolha por esses municípios se deu pelo fato de ambas as redes de ensino adotarem um único livro de alfabetização para ser utilizado pelos professores no ensino da leitura e da escrita no triênio 2010-2012. Além disso, os referidos livros apresentam perspectivas teórico-metodológicas diferentes (apenas um deles – o L.E.R – é indicado para escolha no Guia do PNLD/2010 de alfabetização), e acreditamos que essa diferença poderia enriquecer nossa análise. Por último, ambos os livros são adotados em diferentes redes de ensino.

### 2.3 Apresentando os manuais analisados

O livro **L.E.R. - LEITURA, ESCRITA E REFLEXÃO** (Autoria: Beatriz Morelli, Márcia Leite, Luciana Guimarães e Cristina Bassi - Editora: FTD) trata-se de uma publicação da Editora FTD, que não consta do Guia do Livro Didático do PNLD de 2004 e 2007, no entanto, suas autoras (Márcia Leite, Beatriz Morelli e Luciana Guimarães) aparecem como autoras do LD “Primeiros Textos – Alfabetização”, aprovado nesses dois exemplares do Guia PNLD. Este livro didático consta do Guia PNLD de 2010 como uma coleção de alfabetização contendo dois volumes: uma para o 1º ano do Ensino Fundamental e outro para o 2º ano. Essa coleção foi publicada em 2008 (sendo esta a 1ª edição) e foi utilizada na rede de Camaragibe nos anos que compreenderam esta pesquisa. Analisamos apenas o Manual do Professor do Volume 1 da coleção.

Analisado pelo PNLD 2010, ele recebeu o seguinte parecer geral:

Esta coleção se estrutura em módulos e unidades configurados por tipos e gêneros textuais. Uma de suas contribuições refere-se à formação do leitor, inclusive do leitor literário, pelo representativo repertório de textos e pelas estratégias propostas para sua exploração. A coleção investe também na formação de um produtor de textos que saiba levar em conta os usos sociais da escrita. Valoriza os gêneros da oralidade, com atividades diversificadas em todas as unidades dos dois volumes. A proposta aborda, de forma sistemática, os conhecimentos linguísticos, articulando-os à leitura e à escrita em atividades lúdicas e reflexivas. Nesse trabalho, um diferencial importante é a progressiva retomada de conhecimentos e capacidades explorados anteriormente, preocupação evidenciada no

interior de cada volume e na articulação entre os dois anos da coleção. Também chama a atenção o projeto gráfico, no qual se destacam os critérios estéticos da seleção de imagens e a adequada distribuição de textos e atividades nas páginas - aspectos que contribuem para auxiliar o aluno na compreensão dos conteúdos ensinados e dos vários sentidos dos textos (PNLD, 2010, p. 81).

Sobre o Manual do professor, especificamente, o Guia traz as seguintes análises:

- no que se refere à leitura: “Ao final do livro são inseridos dois textos para serem lidos pelo professor e sugestões de leitura para os alunos, pertinentes a cada unidade trabalhada” (p. 83);
- a respeito da produção de textos: “Nessas propostas, são inseridas orientações para o planejamento e a revisão dos textos produzidos pelos alunos” (p. 83);
- sobre a aquisição do sistema de escrita, só há indicação sobre material que compõe os encartes do livro didático: “No final do livro há encartes com *Letras e Figurinhas do alfabeto*, pertinentes às atividades propostas” (p. 84);
- ao falar sobre a oralidade, traz que “O Manual do Professor estimula a exploração dos temas propostos, dos gêneros apresentados e de conhecimentos prévios sobre histórias e personagens” (p. 85).

Como se organiza o Manual do Professor da coleção L.E.R.? Nessa coleção, além das orientações para o professor presentes no corpo do livro didático que corresponde ao livro didático do aluno, há, também, no final do livro, uma seção denominada “*Anotações para o professor*”, dividida em partes que discutem/apresentam os seguintes aspectos:

- ✓ concepção pedagógica da obra;
- ✓ estratégias de leitura;
- ✓ justificativa da obra;
- ✓ objetivos didáticos da obra;

- ✓ proposta estrutural da obra;
- ✓ conteúdos explorados módulo a módulo;
- ✓ jogos que proporcionam a formalização de hipóteses sobre o sistema de escrita;
- ✓ sugestões de leitura para o aluno; e
- ✓ sugestões de leitura para o professor.

Por se tratar de uma coleção destinada aos alunos que estão no processo de alfabetização, seu trabalho está direcionado para o aprendizado da leitura e da escrita. As autoras do LD não deixam de mencionar a importância do letramento e do trabalho com diversos gêneros textuais, como é possível perceber no extrato abaixo:

[...] procuramos estimulá-los a conviver com textos que estão presentes no nosso cotidiano, sejam eles produtos da língua escrita ou oral (p.5)

O livro ***Aprender a Ler*** (1º ano - do programa Alfa e Beto de Alfabetização) é de autoria de João Batista Araujo e Oliveira e Juliana Cabral Junqueira de Castro e foi publicado pelo Instituto Alfa e Beto). Segundo Coutinho-Monnier (2009, pp. 179-180), o manual Alfa e Beto<sup>21</sup> “não deve ser visto apenas como *um* manual didático de marcha fônica, mas sim como um programa para alfabetização no método fônico”.

Esse Programa foi implantado pela primeira vez no Brasil em 2003. Largamente apoiado em seu material didático, apresenta como objetivo a promoção da alfabetização. Aponta como foco introduzir o aluno no mundo das letras, dos livros e desenvolver no discente o vocabulário e as competências de compreensão de texto e de expressão oral. Apresenta, ainda, como meta específica desenvolver a capacidade do aluno de ler fluentemente de 60 a 80 palavras e reproduzir palavras e frases, em condições de ditado, respeitando a ortografia.

---

<sup>21</sup> Para mais informações, ler Coutinho-Monnier, 2009.

Além dos livros destinados aos alunos, o Programa conta com materiais para as escolas, para as secretarias de educação e para os professores, dentre estes, os manuais de orientação, foco da nossa pesquisa.

O livro didático de alfabetização deste Programa destinado aos alunos não consta de nenhuma edição do Guia do Livro Didático do PNLD, no entanto, através do Programa de Aceleração da Aprendizagem, o Programa Alfa e Beto foi aprovado, consta do Guia de Tecnologias do MEC<sup>22</sup> e dele recebeu a seguinte apresentação:

O Programa Alfa e Beto oferece uma abordagem integrada e sistemática para apoiar o trabalho dos professores, escolas e sistemas de ensino na área da alfabetização de crianças no Ensino Fundamental. Este Programa apresenta visão sistêmica, integrada e consistente, pela sua estratégia de acompanhamento e pela utilização de material variado e abrangente, suficiente para o apoio do trabalho escolar e docente na área de alfabetização (GUIA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 2009, p. 70).

Os manuais analisados nessa pesquisa foram os referentes à segunda edição do livro didático do aluno, de 2010.

Os manuais desse Programa<sup>23</sup>, analisados neste trabalho, apresentam as orientações para os docentes em livros distintos. Não se trata de um manual apenas, mas de três: o *Manual de orientação*, onde é possível encontrar a visão geral do Programa, os fundamentos teóricos adotados pelo autor do LD e informações sobre como utilizar os materiais do Programa para alfabetizar, além de indicações/orientações para o trabalho do professor em sala de aula;

---

<sup>22</sup> “Com o propósito de apoiar os sistemas públicos de ensino na busca por soluções que promovam a qualidade da educação, o Ministério apresenta, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Guia de Tecnologias Educacionais, composto pela descrição de cada tecnologia e por informações que auxiliem os gestores a conhecer e a identificar aquelas que possam contribuir para a melhoria da educação em suas redes de ensino” (Guia de Tecnologias Educacionais 2009/MEC, p. 15).

O Guia de Tecnologias é composto pelas tecnologias pré-qualificadas em conjunto com as tecnologias desenvolvidas pelo MEC. Com essa publicação, o MEC visa a oferecer aos gestores educacionais uma ferramenta a mais que os auxilie na aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras. Ele está organizado em cinco blocos de tecnologias:

- Gestão da Educação; Ensino-Aprendizagem; Formação de Profissionais da Educação; Educação Inclusiva; Portais Educacionais.
- Para mais informações, ver MEC – disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13018&Itemid=949](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13018&Itemid=949).

<sup>23</sup> Programa Alfa e Beto de Alfabetização

um manual destinado ao trabalho com a consciência fonêmica – *Manual de consciência fonêmica*, onde, além das indicações para o trabalho em sala de aula, também é possível encontrar alguns fundamentos teóricos que baseiam os manuais do Programa; e um manual destinado ao trabalho de leitura, denominado *Aprender a ler – Manual do Professor*.

A característica marcante destes dois últimos manuais citados é a sua forma textual. Eles apresentam-se como textos instrucionais: têm suas indicações dispostas em tópicos seguidos e os verbos aparecem no imperativo ou no infinitivo.

O *Manual de orientação* está dividido em três partes nas quais são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos, como alfabetizar usando os materiais do Programa Alfa e Beto e os outros componentes do Programa, além das referências e dos anexos, que apresentam os movimentos para o traçado das letras cursivas e os exercícios de estimativas.

Ele tem a finalidade de apresentar os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a obra, os materiais disponibilizados pelo Programa, as competências de leitura e escrita, os fonemas e grafemas da língua portuguesa falada no Brasil.

É no *Manual de orientação* que vamos encontrar a “Visão geral do Programa Alfa e Beto” (p.5), onde o seu autor apresenta, de forma superficial, o Programa: informa aos professores aonde ele vem sendo implementado, quantas crianças já foram beneficiadas e a quem cabe o seu êxito. Além disso, informa qual o público alvo, duração do Programa e que os alunos, ao final do ano letivo, “deverão ter adquirido competências básicas de leitura e escrita” (p. 5).

O Programa Alfa e Beto de Alfabetização incorpora o que existe de mais atualizado, eficaz e prático para alfabetizar crianças. A presente versão também incorpora inúmeras sugestões que vimos recebendo dos milhares de professores e coordenadores do Programa em todo o país. Este Programa vem sendo implementado em centenas de municípios e já contribuiu em todo o país para alfabetizar mais de meio milhão de crianças. Mas o êxito do aluno não depende só do Programa: ele depende do envolvimento dos coordenadores pedagógicos, diretores, da Secretaria de Educação e, principalmente, do professor.

Os professores também têm acesso a dois quadros, nos quais o autor do LD apresenta “uma breve definição dos conceitos referentes às competências de alfabetização” (p. 12) e “o Programa de Ensino adotado no Programa Alfa e Beto de Alfabetização” (p. 12). Este é dividido em cinco blocos onde são tratadas as competências para o aprendizado do princípio alfabético; as competências específicas da alfabetização; as competências de vocabulário e compreensão; as competências da escrita e, por último, o desenvolvimento oral.

Os professores ainda têm acesso a um quadro onde são apresentados os materiais do Programa. Eles têm um tópico destinado a sua apresentação. Nele, além da informação de como os materiais foram desenvolvidos, é apresentado um quadro com a apresentação desse material, de que forma deve ser utilizado (se individual, coletivo ou em grupos) e as principais competências desenvolvidas pelo uso do material.

Quadro 5 – Materiais de alfabetização do Programa Alfa e Beto

Material	Uso	Competência principal
Caligrafia e Grafismo: letras cursivas	Individual	Grafismo, caligrafia.
Aprender a Ler	Individual	Decodificação e fluência
Minilivros	Individual/pequenos grupos	Fluência de leitura
Manual de Consciência Fonêmica	Coletivo	Consciência fonológica Consciência fonêmica Princípio alfabético
Letras, cartelas, cartazes, bonecos	Coletivo	Princípio alfabético Decodificação
Testes	Individual	Avaliação das competências principais da alfabetização

É também na introdução do *Manual de orientação* que o autor do LD informa em que princípios a obra se baseia e que a eficácia do Programa está indicada em pesquisas.

No final do *Manual de orientação* o seu autor apresenta algumas referências, embora não tenham sido citadas para embasar teoricamente o texto, e, também, não haja indicação se elas são uma sugestão de leitura para os professores aumentarem seu conhecimento teórico. As obras apresentadas

discutem sobre a Psicologia Cognitiva da Leitura, sobre Alfabetização e sobre o Ensino de gêneros textuais. Abaixo apresentamos alguns dos títulos para exemplificação:

## Referências

### Psicologia Cognitiva da Leitura/Alfabetização

ABC. Educação Infantil: Relatório do Grupo de Trabalho. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências. Maio de 2009.

Adams, M. Y. e colabs. *Consciência Fonêmica em Crianças Pequenas*. 2006. Porto Alegre: Artmed.

### Ensino de gêneros TEXTUAIS

Adilson Odair Citelli (org.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 2001.

Adilson Odair Citelli (org.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2001.

Já o livro intitulado *Manual do Professor – Aprender a Ler*, “carro-chefe do Programa Alfa e Beto” (p. 32 do Manual de orientação), é composto, exclusivamente, pelas indicações do que o professor deve fazer para utilização do livro didático em sala de aula nas 20 lições do LD do aluno, no que se refere ao trabalho de *decodificação e fluência* (expressões utilizadas pelo autor do LD, na página 20 do Manual de orientação), ou seja, é um livro voltado para o trabalho com a leitura.

Por se tratar de um manual onde a estrutura das lições e as orientações destinadas aos professores seguem uma sequência repetitiva, optamos por apresentar a estrutura deste manual a partir de uma de suas lições, a lição 4, que também é utilizada pelo autor do livro didático no Manual de Orientação, para dirigir o trabalho com as atividades do livro didático destinado aos alunos.

No primeiro tópico da lição, denominado ANTES DA LEITURA, o autor do livro didático indica que os professores devem inserir os alunos no contexto, chamando a sua atenção para o que vai ser lido, discutindo sobre o tema que o

texto vai abordar, indicando quais os conhecimentos que os alunos precisam ter para compreender a leitura.

## LIÇÃO 4

### MAMÃE

#### ANTES DA LEITURA

#### Estimulando a curiosidade: contexto

- Quem sabe escrever letras? Chamar alguns alunos para escreverem no quadro as letras que souberem.

O segundo tópico, intitulado DURANTE A LEITURA, está subdividido em:

- Título, autor, antecipação – que é o momento onde o professor deve, segundo o autor, trabalhar o título e o autor do texto sugerido no livro didático do aluno, bem como antecipar a ideia central do texto.

#### DURANTE A LEITURA

##### Título, autor, antecipação

- Identificar o título. Ler o título.
- Identificar o autor.
- Antecipação: sobre o que será a história?
  - Explorar a ilustração.
  - O professor já deu dicas (memórias de quando o autor aprendeu a escrever).
  - Se aluno disser que é sobre mamãe: dar dicas com a brincadeira anterior das letras, curvinhas, etc.

- Leituras – em algumas lições são indicadas quatro leituras e em outras, cinco, onde:

A 1ª leitura, sempre realizada pelo professor, é feita sem interrupções para que os alunos tenham o primeiro contato com o texto sugerido pelo seu LD. É onde, segundo o autor do manual, o professor deve perceber a expectativa dos alunos em relação ao texto e, também, descobrir o

que os alunos compreenderam sobre o texto lido, fazendo algumas considerações por meio de perguntas.

### **1ª Leitura**

- Professor lê o texto todo só para esclarecer alguma palavra ou responder a alguma pergunta. Ao final da leitura, conversa com os alunos sobre o assunto, dando dicas:
  - Verificar as expectativas (se o texto era a respeito dos assuntos que os alunos acharam que seria).
  - Perguntar: sobre o que é a leitura.
  - Quem se lembra de alguma coisa.
  - O que tem o título tem a ver com o texto.

A 2ª é uma leitura onde o professor vai se valer das estratégias de leituras para que o aluno vá entendendo o texto e participando, através de respostas sobre o mesmo.

### **2ª Leitura**

- Professor relê, parando ao final de cada frase ou trecho. Sugestões no quadro:
- Tirar outras dúvidas dos alunos.
- Verificar que entenderam:
  - O sentido geral do texto.
  - Por que o autor fala de curvas, traços, linhas? Explorar as ilustrações.
  - Por que o autor usa a palavra mamãe?
  - Por que o autor ficou deslumbrado?

Ainda tratando da segunda lição, o autor do LD apresenta, em algumas lições do manual, um quadro onde separa o texto em partes e indica que perguntas os professores devem fazer sobre aquele trecho do texto para que os alunos possam compreendê-lo, além disso, indica atividades que o professor pode fazer a partir do extrato do texto, como é possível ver nos extratos abaixo, retirados da página 20 do manual.

A escola veio na hora certa. E tomou o futuro pelas mãos. Ler escrever contar

- Qual a hora certa para a escola?
- Quem estava na escola?
- O que foi aprender?
- Parece com quem? (os alunos)

Mamãe, por exemplo, mamãe, três pontezinhas, um redondo, uma curva, outra vez três pontezinhas, outros redondo e curvas, mais uma nuvem em cima e o resultado: mamãe.

- Descrever no quadro o que o autor está dizendo, desenhando as letras.
- Conversar sobre caligrafia, o que os alunos estão aprendendo, quando usam esses vários traços para formar as letras.
- Conversar sobre caligrafia, a importância, a beleza.
- Conversar sobre o "resultado": formar palavras que todos entendem.

Na 3ª leitura, segundo o autor do LD, o professor vai fazer a leitura contínua do texto e ao final vai utilizar partes do mesmo para trabalhar alguns conteúdos didáticos, o que mais aparece no manual é a indicação do trabalho com pontuação e vocabulário.

### 3ª Leitura

- Professor vai reler o texto inteiro, sem parar.
  - Usar entonação e acentuar mais as expressões, a formação da palavra mamãe.
- Identificar frases.
  - Identificar uma frase. Justificar (maiúscula, ponto no final).
  - Identificar uma frase com !. Professor lê. Justificar o que o ! faz na leitura.
  - Identificar uma frase com ?. Professor lê. Justificar o que o ? faz na leitura.
- Identificar palavras:
  - Identificar palavras.
  - Identificar palavras que o aluno conseguir ler (mão, mamãe, ele, e).

Na 4ª leitura, vai haver a participação dos alunos. O professor ler o texto fazendo pausas para que o aluno possa repetir o que foi lido pelo professor.

## 4ª Leitura

- Leitura em coro. Professor lê cada frase e alunos repetem.
- Professor testa para verificar se alunos estão acompanhando a leitura no lugar certo.
- Professor chama atenção para os pontos (!, ?) e como eles mudam a entonação.

Quando há a 5ª leitura (não é o caso da lição 4, dessa forma, o extrato abaixo apresentado foi retirado da lição 11, da página 52 do manual), as sugestões são semelhantes às da quarta leitura.

## 5ª Leitura

- Ler em coro. Os alunos repetem cada linha.
- Variante: cada grupo de alunos repete uma estrofe, os demais acompanham em silêncio.

No outro tópico da lição, intitulado DEPOIS DA LEITURA, que está dividido em dois subtópicos – *Entendendo o texto* e *Além do texto*, o autor sugere que o professor faça com que os alunos respondam às questões dos textos justificando estas respostas. É também onde ele recebe instruções para trabalhar as características do gênero textual e partir da ideia do texto para fazer atividades que envolvam vocabulário, pontuação.

### DEPOIS DA LEITURA

#### Entendendo o texto

- Estimular os alunos a responderem e justificar:
  - Para quem o autor escreveu (para outros adultos).
  - Como o aluno sabe disso (a linguagem é para adultos, tem algumas palavras e expressões pouco familiares).

No último subtópico do manual – ALÉM DO TEXTO - o autor sugere que o professor peça aos alunos o reconto do texto trabalhado na lição, por meio de dramatizações, da criação de histórias em quadrinhos e sugere atividades para reforçar os trabalhos com os fonemas enfatizados pela lição.

## Além do texto

- Recontar a história começando por:
  - Era uma vez...
  - Quando eu era criança...
- Escrever instruções para ensinar uma criança a escrever a letra m.
  - Fazer uma frase parecida com a que o autor usou para explicar a letra m.
- Escrever todas as letras do alfabeto. Usar as expressões tracinho, bolinha, curva, etc. para explicar o desenho de cada letra. Usar palavras e comandos adequados.

Acreditamos ser de suma importância esclarecer, antes da análise deste manual, que as atividades propostas por ele priorizam o trabalho oral, em apenas um momento os alunos são levados a escrever letras, embora em alguns momentos o professor seja orientado a usar a escrita durante as atividades. Essa apresentação pode levar os professores a entender que os trabalhos de leitura e de escrita devem ser feitos separadamente.

Não há uma introdução para falar sobre a utilização desse manual por parte dos professores. No entanto, a maneira como os capítulos (denominados de *Lições* pelo autor do manual) se apresentam deixa clara a sua função: apresentar o “passo a passo” das aulas.

Outro ponto que achamos interessante frisar é a ausência de referência e pontes entre os manuais do Programa destinados aos professores, uma vez que se trata de um conjunto de três manuais, o que pode reforçar a interpretação por parte dos professores de que os trabalhos realizados visando à alfabetização dos alunos devem ser feitos separadamente.

Por fim, o *Manual de consciência fonêmica* vai apresentar alguns referenciais teóricos, que aparecem em sua introdução, e o passo a passo do trabalho com consciência fonêmica que o professor deverá seguir durante o ano letivo, dividido nos seus 20 capítulos. Segundo o autor, “esse manual deve ser usado para atendimento individual intensivo a alunos que ainda não tenham adquirido o princípio alfabético” (p. 32 do Manual de orientação).

Os materiais disponíveis do Programa ainda são citados no Manual de consciência fonêmica, no tópico denominado de *Como utilizar o manual*, que indica o uso dos bonecos Alfa e Beto, o material para leitura complementar e vídeo explicativo de como usar esse manual, como é possível conferir no extrato abaixo apresentado, retirado da página 10 desse manual.

PARA SABER MAIS

- Veja o vídeo Como Utilizar o Manual de Consciência Fonêmica
- Leia o ABC do Alfabetizador
- Consulte o coordenador pedagógico da escola ou entre em contato com o IAB através do site [www.alfaebeto.org.br](http://www.alfaebeto.org.br)

Os capítulos deste manual apresentam atividades para o trabalho de consciência fonêmica e as orientações de como realizá-las. Nenhuma dessas atividades está presente no livro didático do aluno. As atividades sugeridas são as apresentadas no quadro abaixo, retirado da página 9 deste manual:

TÍTULOS DAS ATIVIDADES
Identificando o som
Identificando o som no início da palavra
Associando som e letra
Associando som e letra: lista de palavras
Identificando som no meio da palavra
Identificando som no final da palavra
Identificando som no início e meio da palavra
Identificando som em diferentes lugares da palavra
Discriminando sons: pares de palavras
Aprendendo a ouvir e obedecer comandos: Macaco Falou
Identificando o som no início da palavra: Trenzinho das Letras
Síntese oral com fonema inicial
Atividades de revisão da primeira parte
Síntese oral de fonemas
Análise oral de fonemas
Síntese de fonemas: Escorregue o Dedo e Leia
Revisão

Abaixo apresentaremos alguns exemplos de como são apresentadas as atividades sugeridas e das orientações aos professores de como realizá-las.

### 3. IDENTIFICANDO O SOM /a/

- ☞ PROFESSOR: **Eu vou falar uma palavra: ALUNO.**  
**Quem ouviu o som /a/ na palavra ALUNO?**  
**Agora eu vou falar outra palavra: ALUNA.**  
**Quem ouviu o som /a/ na palavra ALUNA?**  
**(Os alunos devem identificar o som /a/ no início e no fim da palavra ALUNA).**

### 9. IDENTIFICANDO O SOM NO INÍCIO DA PALAVRA

- Mostre a cartela com a figura do SAPO e diga:
- ☞ PROFESSOR: **A palavra SAPO começa com o som /s/.**
- Mostrando a cartela, diga:
- PROFESSOR: **/s/. A letra S representa o som /s/.**  
**Agora vamos recordar a quadrinha da sessão anterior para lembrar do som /s/.**
- Repita a quadrinha, exagere no som do /s/ inicial.
- Deixe os alunos irem repetindo com você:

*O sapo saiu da sala,  
o sapo levou os sacos.  
Um saco estourou no sapo,  
que susto levou o sapo!*

### 8. ASSOCIANDO SOM E LETRA

- ☞ PROFESSOR: **Esta é a letra E.**
- Faça os alunos repetirem:
- 😊 ALUNOS: *E. Esta é a letra E.*
- ☞ PROFESSOR: **A letra E representa o som /ê/.**  
**Agora eu (ou Alfa) vou falar uma palavra: PEDRO.**  
**Quem ouviu o som “ê” na palavra PEDRO?**
- Os alunos respondem. Faça perguntas até eles identificarem o som /ê/ na palavra.

## 11. IDENTIFICANDO O SOM NO MEIO DA PALAVRA

- Escolha um aluno ou fileira para responder. Dê a regra (levantar a mão, cartão, cartela, etc.)

 PROFESSOR: **Agora eu vou dizer palavras que têm o som /l/ no meio da palavra. Quando vocês ouvirem esse som, levantem a cartela (ou a mão):**

Aluno	Leite	Alemão	Italiano	leitão
Alfa	Lata	Entalado	Letra	melão
minhoca	aluno	luva	trevo	tela

## 12. IDENTIFICANDO O SOM /é/ NO FINAL DA PALAVRA

- Escreva no quadro ou mostre as cartelas com a letra E. Diga:  
 PROFESSOR: **Esta é a letra E.**
- Faça os alunos repetirem
- Diga: A letra E representa o som /é /.  
Agora eu (ou o Beto) vou falar uma palavra: FILÉ.  
Quem ouviu o som /é/ na palavra FILÉ?
- Os alunos respondem.
- Faça perguntas até eles identificarem que o som /é/ que aparece no final da palavra.

### 2.4. Análise e tratamento dos dados

Para a análise dos Manuais do Professor dos livros didáticos utilizados pelas redes de ensino de Camaragibe e Jaboatão, foram empregadas, basicamente, as técnicas metodológicas da Análise de Conteúdos na perspectiva de Bardin (2007).

Segundo Bauer (2007), a análise de conteúdo requer do pesquisador muito cuidado com as interferências e compreensões que estejam baseadas apenas no sentido literal do texto, daí ser necessária a preocupação com a plausibilidade, a credibilidade, a coerência e a transparência.

De acordo com Bardin (2007, p. 42), a análise de conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Baseamos-nos em Bardin (2007), também, para definir os procedimentos da coleta e análise dos dados. Ela foi desenvolvida em três etapas, a saber: pré-análise, onde escolhemos os livros didáticos a ser analisados, preparamos o material, formulando hipóteses; exploramos o material, definindo as categorias; enfim, a organização da análise, onde os dados foram tratados.

Através de uma análise temática e, portanto, eminentemente qualitativa, foi construído um quadro com categorização das sugestões dadas pelos autores aos professores. A categorização, segundo afirma Bardin (1977), é um processo estruturalista com duas etapas. Na primeira, denominada inventário, os elementos são isolados e na segunda, a classificação, os elementos são repartidos e às mensagens é imposta certa organização.

A categorização, segundo o autor supracitado, pode empregar dois processos inversos. Em um dos processos, as categorias são previamente estabelecidas e os elementos encontrados vão sendo nelas encaixados e na outra, as categorias resultam da classificação analógica e progressiva dos elementos. O processo de categorização que aplicamos nesta pesquisa foi o segundo. A categorização das orientações para os professores foi feita indutivamente a partir do que os autores dos livros didáticos analisados propunham.

Para análise dos manuais do professor dos livros por nós escolhidos para compor a amostra da pesquisa, consideramos os seguintes aspectos: (1) Os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam as obras e se relacionam com a forma como elas podem contribuir na formação do professor e na construção de práticas de ensino da leitura e da escrita; (2) As orientações dadas aos professores relacionadas ao desenvolvimento das atividades e que se relacionam com a construção e desenvolvimentos das referidas práticas de ensino e (3) a apresentação da obra para os professores. O capítulo 3 apresenta a análise do manual do professor do livro L.E.R. (Volume 1) no que se refere a esses três aspectos, e o Capítulo 4 discorre sobre a análise dos manuais do professor do livro “Aprender a Ler”.

*Análise do Manual do Professor do  
Livro Didático L.E.R.*

## CAPÍTULO 3: ANÁLISE DO MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO L.E.R. – LEITURA, ESCRITA E REFLEXÃO

### 3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE EMBASAM A OBRA

Com o intuito de informar aos professores quais os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a obra, as autoras do manual apresentaram os objetivos da obra e as concepções de língua, ensino-aprendizagem, professor, aluno, leitura e escrita e de avaliação adotadas.

#### 3.1.1 Objetivos da obra

As autoras do livro didático apresentam, logo na introdução das “*Anotações para o professor*”, o objetivo norteador da obra, como pode ser visto no extrato abaixo apresentado.

O objetivo norteador desta obra é, pois, garantir um trabalho de linguagem que desenvolva as competências comunicativas dos alunos para as quatro habilidades básicas da língua, em todos os seus aspectos: escutar, falar, ler e escrever. No entanto, por sua (p.4)

Já para apresentar os objetivos didáticos da obra, as autoras o fizeram em um tópico específico. É possível observar que esses objetivos não estão relacionados apenas aos conceitos aos quais os alunos deverão ter acesso e se apropriarem, como os quatro eixos relacionados à alfabetização (a apropriação do SEA, leitura, produção de texto e oralidade), mas também aos eixos conceitual, procedimental e atitudinal. Vejamos abaixo esses objetivos:

1. Compreender a linguagem oral e escrita como sistema de comunicação.

2. Compreender diferentes mensagens que utilizam a comunicação verbal e não verbal.
3. Prever e comprovar hipóteses sobre o sistema alfabético.
4. Adquirir recursos básicos para escrever e ler com autonomia.
5. Desenvolver estratégias de leitura.
6. Apresentar uma atitude respeitosa em relação à língua escrita.
7. Distinguir os diferentes gêneros textuais.
8. Compreender o conteúdo de diferentes tipos de textos escritos.
9. Explorar as possibilidades expressivas da comunicação oral e escrita.
10. Produzir textos escritos e orais atendendo às diferentes propostas e situações de comunicação.
11. Demonstrar interesse e compreender as estruturas básicas da Língua Portuguesa.
12. Desenvolver uma atitude de envolvimento em relação aos conteúdos trabalhados.

As autoras tentam mostrar, dessa forma, que os objetivos estão em consonância com os conteúdos propostos no LD, o que pode ser observado na *Justificativa da obra* (p. 21).

Os conteúdos desenvolvidos na obra aparecem integrados nos três grandes eixos: conceitual, procedimental e atitudinal.

Os fundamentos teórico-metodológicos que embasam os objetivos acima elencados e, por conseguinte, toda a obra, também são expostos pelas autoras do livro didático e serão apresentados a seguir.

### 3.1.2 Concepção de língua

Dentro do primeiro eixo, as autoras apontam a concepção sociointeracionista de língua como a adotada para o trabalho nesse livro, além disso, elas tentam mostrar aos professores o que isso significa na prática de sala de aula quando indicam que capacidades os alunos vão desenvolver a partir das habilidades privilegiadas pelo trabalho baseado nessa concepção de língua, como é possível ver no extrato abaixo, retirado da página 4 do Manual e com grifos nossos.

<u>A língua é um instrumento essencialmente utilizado em interações socioculturais: sempre há um emissor e um receptor que interagem em uma situação comunicativa concreta; sempre se diz ou se escreve algo para alguém com determinado propósito. Para que a comunicação</u>	<u>se estabeleça, seus alunos devem ser capazes de produzir textos – orais ou escritos – adequados e eficazes às solicitações das mais diferentes situações. Em outras palavras, ao desenvolver essa capacidade, as crianças estarão desenvolvendo o que chamamos de competência comunicativa.</u>
--	--

As autoras apresentam a língua como um instrumento essencialmente utilizado em interações socioculturais, ou seja, há sempre um emissor e um receptor que interagem em uma situação comunicativa concreta. Há sempre um propósito para o que se diz e o que se escreve.

Para que o conhecimento das características da língua seja bem desenvolvido, se faz necessário que a concepção de ensino-aprendizagem esteja em consonância com a concepção de língua adotada. Para tanto, as autoras do livro didático apresentam para os professores qual concepção de

ensino-aprendizagem elas adotaram como a mais adequada para o trabalho com o manual.

### 3.1.3 Concepção de ensino-aprendizagem da língua

As autoras do livro didático indicam aos professores que pensam o aprendizado da leitura e da escrita como um processo cognitivo e atividade social e cultural, reforçando, dessa forma, a ideia de que “alfabetizar-se não é só saber codificar e decodificar” (MORAIS, 2005, p. 29), mas sim que, para atuar como um sujeito alfabetizado, é preciso dispor de um mínimo de conhecimentos letrados (op. cit.).

Seguindo as concepções de língua e de aprendizagem adotadas, as autoras apresentam aos professores a maneira como os alunos aprendem, elas trazem para a discussão a teoria vygotskyana da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>24</sup>, fazendo um contraponto com o que era adotado pelas cartilhas de alfabetização ditas tradicionais, como é possível observar nos extratos abaixo apresentados (pp. 5-6; grifos nossos).

a criança começa o aprendizado da língua escrita muito antes de entrar na escola, nos mais diversos contextos cotidianos em que a língua é utilizada como objeto de conhecimento social e cultural, ao contrário do que rezava a tradição escolar, ao acreditar que a aprendizagem da leitura e da escrita se dava como uma conquista mecânica, iniciada apenas quando a criança ingressava na escola, por meio de um ensino programado e sistematizado, orientado por estratégias de uma metodologia predeterminada.

(Emilia Ferreiro): a criança aprende por meio da interação sociocultural que mantém com o objeto de conhecimento (escrita) e por meio da relação com outras pessoas alfabetizadas, relação essa estabelecida nos mais diversos contextos em que saber ler e escrever tem de fato significância e funcionalidade social (resposta a um propósito real e a interesses dos alunos como produtores e receptores de linguagem: ler para obter determinada informação em um jornal, por exemplo, ou escrever um bilhete para comunicar-se com alguém que não está presente).

<sup>24</sup> Para Vygotsky (1996), **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. (RABELLO; PASSOS, 2010)

As pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky são utilizadas pelas autoras do manual para ratificar que o processo de ensino-aprendizagem não é uma mera transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, não é o resultado de um método mecanicista de ensino, mas sim o resultado da interação do aluno com o meio letrado, onde o aluno vai ter oportunidade de desenvolver suas capacidades cognitivas e sua competência linguística. E que, para tanto, é preciso um ensino sistemático que ajude o aluno a “refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender como esse objeto de conhecimento funciona e possa memorizar suas convenções” (MORAIS, 2005, p. 45).

As pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky mostraram que a aquisição da leitura e da escrita não pode ser concebida como conquista de uma habilidade ou como acúmulo de informações transmitidas, mas sim como um processo cognitivo, que resulta na conquista de um conhecimento que, de maneira alguma, pode se dar por transmissão do saber de um adulto.

A “construção” do conhecimento - no caso, a aquisição da língua escrita -, portanto, não é o produto passivo de um método mecanicista de ensino, que treina o aluno para decifrar um código, mas resultado da própria ação do aprendiz, de suas capacidades cognitivas, de sua competência linguística e de sua interação com o contexto “letrado”.

6

Aprende-se a escrever escrevendo! Então, é imprescindível que os alunos tenham diversas oportunidades de fazê-lo. Quanto mais escreverem, sobretudo de forma espontânea, mais oportunidades terão de refletir sobre o SEA, uma vez que:

[...] a oportunidade de escrever quando ainda não se sabe permite que a criança confronte hipóteses sobre a escrita e pense em como ela se organiza, o que representa, para que serve. Mesmo quando as crianças ainda não sabem escrever convencionalmente, elas já apresentam hipóteses sobre como fazê-lo (COUTINHO, 2005, p. 49).

Essa preocupação em ressaltar a importância da escrita espontânea dos alunos para o seu processo de alfabetização foi apontada pelas autoras do LD, como é possível ver no extrato abaixo apresentado:

Ao longo deste livro existem diversas propostas que sugerem que o aluno escreva “à sua maneira” (por exemplo, as atividades das páginas 35, 48, 92, 115, 173 e outras). Nestas propostas é interessante que o professor estimule o aluno a escrever usando todos os seus conhecimentos, e observe quais e quantas letras ele usa para representar cada palavra.

13

Nos extratos apresentados acima, já é possível observar como as concepções de professor e de aluno estão misturadas à concepção de ensino-aprendizagem da língua apresentada pelas autoras do manual. E quem é esse professor apresentado por essas autoras?

### 3.1.4 Concepção de professor

Tendo um papel fundamental na concepção sociointeracionista de ensino, o professor também recebe a atenção das autoras do livro didático. Elas o apresentam como mediador, que orienta a construção do conhecimento por parte dos alunos e que tem consciência de que a apropriação do conhecimento pelo aluno não acontece de forma passiva, dessa forma, ele se empenha em construir relações válidas e significativas em sua sala de aula. Ou seja, o professor não é concebido como aquele que detém o conhecimento/saber e apenas o transmite aos alunos de forma mecânica, resultado de uma metodologia previamente determinada. O que é possível ver nos extratos das páginas 4 e 11 do Manual destacados abaixo.

o professor desempenha um papel fundamental de mediador entre a criança e o objeto do conhecimento, ajudando, guiando, orientando, desafiando, apoiando, facilitando a conquista do significado e da compreensão de todas as hipóteses e ideias que os alunos venham a construir

4

Para possibilitar que as crianças avancem e conquistem a escrita ortográfica, é fundamental criar situações didáticas que propiciem o questionamento, a verificação, a análise e a reflexão do aluno sobre o sistema de escrita.

11

Partindo dessa visão de professor, as autoras do L.E.R. tentam mostrar aos docentes de que forma eles devem trabalhar para obter resultados mais significativos com a utilização do seu livro didático. Essa visão das autoras vai de encontro a uma forma de ensinar que está relacionada à trajetória pessoal de muitos professores, ou seja, a maneira como foram ensinados, que acaba servindo de exemplo para o seu fazer pedagógico. Dessa forma, as autoras do manual alertam que é preciso se apropriar de uma nova maneira de ensinar.

Essa visão de professor como mediador dotado de autonomia também é apresentada no manual quando suas autoras estão discutindo sobre “*Quando as concepções teóricas complementam a prática e vice-versa*” (p. 10-12 do manual), como é possível observar no extrato abaixo:

é fundamental que o professor não seja um mero espectador do aluno.

11

Enfim, tais orientações podem fazer com que os professores repensem suas práticas docentes. Isso pode ser visto no extrato que apresentamos abaixo:

Já no que diz respeito às intervenções específicas do educador, essas podem consistir em problematizar as produções dos alunos e suas leituras, como já citamos; dar uma simples informação, facilmente assimilável; ou ainda guiar o aluno para que enfrente situações desafiadoras que desestabilizam certos esquemas que devem ser superados para que possa avançar.

Contando com múltiplos portadores de texto, conhecendo as ideias dos alunos e os conflitos que enfrentam, o professor valida a importância desses conflitos cognitivos na passagem de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento. Estimula a troca entre os colegas, realiza atos de leitura e de escrita e estabelece verdadeiros diálogos, e não uma conversa “surda”, como costuma ocorrer quando um interlocutor não consegue ou não deseja “ouvir” as necessidades do outro.

12

Ainda sobre os professores, as autoras do LD em questão afirmam que eles deveriam ter determinados conhecimentos a respeito do sistema de escrita alfabética e a respeito da aprendizagem dos alunos. Para tanto, as autoras tentam mostrar aos docentes como os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita podem interferir na sua maneira de conceber seus alunos e, conseqüentemente, no seu fazer docente, como é possível observar no extrato retirado das páginas 6 e 7 do manual que apresentamos abaixo.

As investigações sobre a psicogênese da língua escrita demonstram que o educador/alfabetizador necessita conhecer as regras e os princípios que orientam o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança. Essas regras apontam para um caminho processual e individual

Aceitar que a criança pode ler ou escrever de diferentes formas, sem ter de passar obrigatoriamente pelo domínio do código, significa reconhecer que ela pode gerar conhecimentos próprios e complexos sobre a escrita, não se limitando ao reconhecimento da letra ou ao tipo de unidade (letra,

sílaba, palavra, frase), uma vez que já traz um repertório ao ingressar na escola. Naturalmente, fatores de ordem sociocultural influenciam o estágio em que se encontram, mas a maioria das crianças segue passos semelhantes antes de se apropriar do sistema de escrita. Em cada momento ou nível,

O professor, para os autores desse manual, é visto como uma pessoa dotada de autonomia que deve buscar novas leituras para ampliar seus conhecimentos acerca de sua prática pedagógica, do seu objeto de ensino (nesse caso a apropriação do sistema de escrita alfabética), do seu aluno e de como este aprende.

Para colaborar com esse professor, as autoras sugerem alguns títulos que podem contribuir para a formação docente (que aparecem no final das *Anotações para o professor*). Ao todo são sugeridos cinquenta e sete (57)

títulos para a leitura. Essas obras discutem sobre letramento, leitura, escrita, alfabetização, ortografia, formação de professores, construtivismo, expressão oral, psicogênese da língua escrita, avaliação. Além dessas discussões, as autoras do LD sugerem a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e das Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. As autoras tentam mostrar aos docentes que essas obras podem dar subsídios teóricos para o seu trabalho em sala de aula. Abaixo listamos algumas dessas sugestões a título de exemplificação:

### Para o Professor

AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

Cadernos CEALE. *Professor-leitor, Aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: Formato, outubro de 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. *Ler e escrever*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

As autoras do livro didático expõem as concepções de língua, de ensino-aprendizagem da língua e de professor baseadas na concepção de aluno com a qual comungam. E quem é o aluno na visão dessas autoras?

#### 3.1.5 Concepção de aluno

As autoras comungam da ideia de que a criança, que passa a ser vista como aluno ao entrar na escola, já tem conhecimentos a respeito da leitura e da escrita antes mesmo de frequentarem o ambiente escolar. Apoiadas nessa concepção, elas indicam aos professores que o aluno é um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e que os trabalhos propostos devem ser orientados visando esse aluno, o que pode ser exemplificado com o extrato abaixo (pp. 5-6; grifos nossos).

Orientamos as atividades e o trabalho de leitura e escrita para que o aluno seja ouvinte, falante, leitor e escritor de diversos tipos e gêneros textuais, e que a criança começa o aprendizado da língua escrita muito antes de entrar na escola, nos mais diversos contextos

A criança lê muito antes de “saber” ler e escreve antes de “saber” escrever.

Concebendo o aluno como o principal ator do seu próprio processo de aprendizagem, de compreensão, de construção e de recriação do mundo, as autoras do livro didático alertam para o fato de que o aluno não é um mero decifrador de códigos, que traz “pra escola” um repertório de conhecimentos que podem e devem ser aproveitados em sala de aula, lê e escreve de diferentes formas e que, a partir de sua interação com o mundo letrado, é capaz de gerar conhecimentos próprios.

E como interagir com esse mundo letrado? Para responder a essa pergunta, as autoras indicam aos professores qual a concepção que têm de leitura e escrita.

### **3.1.6 Concepções de leitura e escrita**

O manual do professor do LER traz um tópico exclusivo para a discussão sobre a leitura, denominado *Estratégias de Leitura*. Nesse tópico, as autoras apresentam para os docentes qual a concepção de língua adotada, quais são os objetivos da leitura, os tipos de texto e como planejar o trabalho com os tipos de texto.

Distanciando-se das concepções redutoras<sup>25</sup> de leitura, as autoras do LD entendem que “ler não é apenas decodificar” (p.15) e tentam explicar aos professores a razão dessa afirmativa. Além disso, informam aos docentes o

---

<sup>25</sup> Entendemos redutoras como simplistas, que acabam por desprezar os elementos fundamentais da leitura.

que entendem por ensinar a ler, mostrando como essa prática deve/pode acontecer em sala de aula.

Ler não é apenas decodificar, caso contrário todos interpretariam um mesmo texto da mesma forma e com um mesmo objetivo.

15

“Ler é apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber as diferentes possibilidades de uma mesma leitura, é estabelecer relações entre diferentes experiências – inclusive de leitura.”

*A formação de leitores autônomos.  
In Biblioteca na escola. MEC, 2006.*

17

Ensinar a ler é lançar mão de todos os recursos que favoreçam a compreensão do texto na sua perspectiva mais ampla durante todo o processo de leitura: antes de realizar a atividade, na preparação e atualização dos conhecimentos prévios do aluno; durante a leitura do texto, na indicação das diferentes estratégias que favorecem a compreensão; e, ao final do processo, na análise do texto.

15

Coerentes com as concepções de ensino e de leitura adotadas, as autoras indicam aos professores a importância de sua intervenção nessa ação e de como eles podem direcionar seu trabalho para que os alunos possam se colocar como agentes participativos nesse processo de aquisição da leitura.

A intervenção do professor é essencial para que o aluno ganhe autonomia como leitor.

Propor atividades que encaminhem a preparação da leitura, acionar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o assunto, adiantar o

tema dos textos, propor que os alunos façam previsões a partir do título e da capa do livro, contar alguma história relacionada ao assunto, relacionar o assunto do texto com informações que já tenham, provenientes de outros portadores, podem resultar em grande ajuda para o leitor aprendiz.

15

A postura do professor diante do aluno também é evidenciada pelas autoras do livro didático, elas mostram aos docentes que o aluno não é um leitor ingênuo que vai apenas reproduzir significados, mas, pelo contrário, que vai construí-los, como é possível ver abaixo, no extrato retirado das páginas 15 e 16 do Manual do Professor.

Antes de iniciar uma atividade de leitura, é preciso que o aluno tenha muito claro o objetivo, o motivo da leitura que se inicia, que esteja claro o sentido da tarefa, estabelecendo as etapas que servirão como estratégias para justificar e facilitar seu "encontro" com o texto.

**15**

Seja qual for a atividade de leitura proposta, os alunos precisam ser orientados sobre quais estratégias, quais "ferramentas" garantirão uma aproximação com o texto.

**16**

Além disso, as autoras do livro analisado apontam para os docentes que são eles os responsáveis pelo "ensino" dos melhores procedimentos para que os alunos, vistos como leitores ativos, possam, dentre outras coisas:

- compreender os objetivos da leitura que vai realizar (ler com um propósito determinado);
- ler silenciosamente e em voz alta;
- apelar ao contexto para descobrir o significado dos termos desconhecidos;
- elaborar, confrontar, modificar hipóteses sobre o conteúdo do texto (antecipação);
- estabelecer inferências distintas, captando o que não está explícito no texto;
- relacionar a informação do texto com suas próprias vivências, com seus conhecimentos, com outros textos;

**16**

As autoras tentam mostrar aos professores que as situações de aprendizagem da leitura devem proporcionar aos alunos perceber quais são os objetivos das leituras realizadas. Além disso, elas elencam quais são esses objetivos, como é possível ver no extrato abaixo apresentado.

## OBJETIVOS DA LEITURA

Deixar claro para o aluno o motivo por que se lê já é um bom caminho para significar a aprendizagem da leitura e da escrita. As situações de aprendizagem no período de alfabetização devem levar o aluno a perceber os propósitos, os objetivos da leitura, ou seja:

- ler para obter informações gerais ou precisas;
- ler para aprender sobre algum tema específico;

- ler para revisar um texto com finalidades diversas;
- ler por prazer, por entretenimento, para se divertir;
- ler para seguir instruções;
- ler para escrever (registrar, tomar nota, deixar recados etc.);
- ler para que outra pessoa ouça (ler em voz alta);
- ler para comunicar um texto para muitas pessoas;
- ler para verificar o que se compreendeu.

17

Em seguida, as autoras tentam mostrar para os professores que as crianças têm contato com diversos gêneros textuais antes mesmo de entrar na escola e isso faz com que elas criem hipóteses a esse respeito.

As crianças observam como os adultos leem jornais, revistas, livros, avisos, correspondências e como empregam a língua escrita em diversas atividades cotidianas. Todas essas experiências formam parte da bagagem dos alunos antes de iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Isso significa que

as crianças, quando iniciam a vida escolar, já têm, como foi mencionado na explanação dos níveis conceituais de aquisição da língua escrita, algumas concepções sobre a diversidade textual e algumas hipóteses sobre a forma pela qual esses textos se estruturam e sobre sua funcionalidade.

17

É possível encontrar ainda nessa parte uma discussão sobre a tipologia textual, considerando a função dos tipos textuais.

Cada tipo de texto cumpre funções muito particulares e por isso recorreremos a eles como leitores ou como “escritores” em certas ocasiões, sempre buscando atender às nossas necessidades específicas como usuários da língua escrita ou da língua oral.

18

Os professores ainda são alertados sobre a maneira de trabalhar os textos em sala de aula. As autoras ainda apresentam, no final do subtópico (Objetivos da leitura), a visão de texto que embasa o trabalho de leitura.

Ao longo de seu processo de alfabetização, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o aluno deve ser sensibilizado a perceber que qualquer texto com o qual venha a se deparar é um todo significativo e concluído, coeso e coerente, seja ele produto da atividade oral ou escrita. A criança

deve ser levada a perceber, também, que todo texto se organiza dentro de determinada tipologia, e que os vários gêneros existentes, por sua vez, estão organizados de acordo com seus conteúdos temáticos, seu estilo e sua construção composicional.

19

Ainda sobre a questão da tipologia textual, a crítica que fazemos é em cima da afirmação das autoras do livro didático, apresentada a seguir, sobre a necessidade de trabalhar toda a tipologia textual e todos os gêneros do discurso. Como elas não determinam em seu texto o tempo que as professoras têm para trabalhar todo esse leque de informações sobre a leitura e a escrita, pode sugerir que esse trabalho tenha que ser realizado apenas no processo de alfabetização.

O trabalho de leitura-escrita deve abranger toda a tipologia textual e todos os gêneros do discurso, a fim de que o aluno, sistematicamente, aprenda a ler e escrever todos os gêneros que estão presentes na sociedade em que vive, e

19

Destacamos aqui a questão da escolarização dos textos como mais um “conteúdo” a ser ensinado aos alunos, já discutida em 2002 por Albuquerque em sua tese de doutorado. Segundo essa autora, a visão apresentada por alguns autores de propostas curriculares e livros didáticos pode levar à escolarização de textos como conteúdos, enfatizando o ensino transmissivo de suas características, visando, apenas, a identificação e classificação dos mesmos pelos alunos. Tal perspectiva parece estar presente, de certa forma,

no manual do professor, como podemos ver no extrato abaixo, retirado da página 18 (com grifos nossos):

A estrutura aponta para a “forma” do texto e não para o seu conteúdo. Por exemplo, um texto narrativo tem como superestrutura textual, ou esquema básico: introdução (início), desenvolvimento (conflito) e desfecho (resolução do conflito), e esse esquema pode ser encontrado em diferentes gêneros textuais narrativos: conto, história em quadrinhos, roteiro cinematográfico, crônica etc.

**18**

De forma alguma queremos dizer que esse conhecimento não é importante. Em absoluto! Claro que ele o é! O que queremos salientar aqui é que o trabalho voltado para a normatização em detrimento do trabalho de leitura e de produção textual é uma prática que não condiz com a visão sociointeracionista de língua e de ensino adotada pelas autoras desse LD.

O ideal seria proporcionar momentos reais de leitura para atender aos diferentes objetivos, como apontado anteriormente, e de produção de texto onde essas características textuais também fossem trabalhadas, porque, do contrário, pode-se cair naquilo que Soares (2008, p. 73) chama de “aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita”, ou seja, “enquanto *aprende* a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real”.

Então, ainda segundo Albuquerque (2002), é importante que o aluno tenha contato com diferentes textos para que possa, considerando seus usos e funções, reconhecer, compreender e caracterizá-los. O que está sendo questionado é o fato de se enfatizar apenas esses aspectos porque isso torna difícil ao professor compreender “em que consiste a dimensão interacionista da língua e da leitura” (ALBUQUERQUE, 2002, p. 75). Até mesmo porque “a presença de uma lista de textos diferenciados [...] para serem ‘trabalhados’ em

sala de aula não garante o desenvolvimento de práticas diferenciadas de leitura e escrita” (op. cit., p. 84).

O tópico sobre leitura é finalizado com o subtópico intitulado “*Planejamento do trabalho com os tipos de texto*”, onde as autoras do LD tentam mostrar aos docentes a relação entre os textos e a prática de sala de aula, como é possível perceber no extrato abaixo:

A coerência e a relação harmônica entre o tipo de texto com o qual se vai trabalhar e as etapas do processo de aprendizagem da escritura nas quais se encontram os alunos são as pilastras que devem nortear o trabalho com a tipologia textual.

## 19

Para tanto, elas apresentam uma proposta de trabalho, ou seja, elas tentam mostrar ao professor como a teoria a respeito do trabalho com a leitura pode se materializar em sala de aula.

- escolher um tipo de texto e ter clareza das intenções didáticas que justificam a opção;
- selecionar algumas das propriedades composicionais do texto que serão trabalhadas, isto é, estabelecer as prioridades do trabalho considerando o que o torna didaticamente sustentável (por exemplo: se a escolha é narrativa curta, focalizar as propriedades: personagens, conflito, relação título-conteúdo, suporte, autor);
- planejar situações didáticas diversificadas que constituirão o conjunto de atividades integradoras (para estudo da estrutura composicional, para exploração do sistema de escrita etc.).

## 20

Ainda sobre a materialização do trabalho com a leitura em sala de aula, as autoras do manual sugerem alguns títulos para serem lidos pelos alunos

que versam sobre os temas/gêneros trabalhados em cada módulo/unidade do livro didático. Como é possível ver no exemplo abaixo:

		Leitura	Produção oral	Produção escrita	Conhecendo um pouco mais
Módulo 1	Unidade 1	Álbum de fotos de Clara		Ficha com dados pessoais	Nomes das pessoas da família

30

## MÓDULO 1

*Para ler sozinho*

- **ÁLBUM DE RETRATOS.** Jorge Fernando dos Santos. Belo Horizonte: Formato, 1998.

35

Essa relação entre os textos propostos nas unidades do livro dos alunos e os livros (chamados paradidáticos) sugeridos pelas autoras no Manual pode possibilitar aos professores um trabalho mais diversificado com os gêneros propostos em cada módulo do livro. Esse trabalho também pode possibilitar aos alunos maior repertório de textos, obras e seus autores.

Esses livros ainda são divididos em *Para ler sozinho* e *Para ler com a ajuda do professor*, exceto as sugestões que se referem à primeira parte do LD, denominada “*Você também já pode ler*”, onde todas indicam a ajuda do professor para a leitura, uma vez que se trata da entrada dos alunos no ensino fundamental e que, possivelmente, a maioria ainda não tenha se apropriado do sistema de escrita e precisa desse apoio. Abaixo apresentamos uma das sugestões para exemplificar nossa fala:

Para o aluno

## VOCÊ TAMBÉM JÁ SABE LER

*Para ler com a ajuda do professor*

- **AS AVENTURAS DO BONEQUINHO DO BANHEIRO.** Ziraldo. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

35

Depois de tudo que foi exposto, é possível perceber que as autoras concebem a leitura como um processo de construção de significados; como processo contextualizado, ativo, que envolve estratégias; como atividade significativa, subordinada a diferentes objetivos; e como um processo que envolve diferentes gêneros textuais.

No que se refere à escrita alfabética, as autoras do LD disponibilizam aos professores uma breve apresentação dos níveis de conhecimento, sugeridos por Emília Ferreiro, pelos quais passam os alunos quando estão se apropriando da escrita (ver extratos abaixo apresentados). Então, além de informarem aos professores alfabetizadores quais são os conhecimentos necessários para o desempenho da ação docente (apresentados na *Concepção de professor*), as autoras ainda lhes apresentam a teoria, no que se refere às fases de escrita.

Para abordar aspectos vinculados com o ensino da leitura e da escrita faz-se necessária uma breve consideração sobre as hipóteses que as crianças levantam sobre o sistema de escrita. Emília Ferreiro propõe a existência de níveis sucessivos no processo de aprendizagem do sistema de escrita, sobre os quais faremos uma sucinta apresentação:

#### • **Nível 1 - Pré-silábico**

Neste momento inicial, a escrita é, para a criança, algo oposto a tudo o que não considera um desenho. Ela inicia o caminho da apropriação da escrita imitando e tentando copiar grafismos (traçados gráficos contínuos, como o da escrita); busca, assim, diferenciá-los de suas anteriores garatujas ou desenhos (inicialmente sem, e, posteriormente, com figuração).

#### • **Nível 2 - Silábico**

A hipótese silábica representa um salto qualitativo no processo de construção da escrita pela criança, já que é a primeira hipótese que de fato obedece a um critério relacional entre as unidades da escrita e as da linguagem oral, a chamada "correspondência sonora".

- **Nível 3 – Silábico-alfabético**

Este nível caracteriza-se como um período de transição, em que a criança mantém e questiona, simultaneamente, as relações silábicas. Já compreende que as sílabas podem ser formadas por mais de uma letra, e por isso as escrituras incluem sílabas representadas por uma letra e outras por mais de uma letra.

- **Nível 4 – Alfabético**

O nível alfabético representa a conquista definitiva do sistema de escrita por meio do reconhecimento, pela criança, de que cada letra representa um som, o que estabiliza a hipótese de correspondência de tipo alfabético e garante que a criança consiga escrever de acordo com ela.

O que se pode concluir é que as autoras deste manual concebem a escrita como um sistema notacional dotado de propriedades que deverão ser compreendidas pelos alunos e, para tanto, é necessário um ensino sistemático. Além disso, ao afirmarem que “fatores de ordem sociocultural influenciam o estágio em que se encontram” as crianças (p. 7 das Anotações para o professor), elas indicam que a escrita é um objeto cultural que vai se estabelecer nos seus diversos usos e funções, referentes ao contexto social no qual a criança está inserida.

Então, se o professor tem conhecimento da importância do trabalho significativo com diversos gêneros textuais circulantes na sociedade, sabe quem é o seu aluno, os estágios pelos quais passam no processo de apropriação do SEA, como saber em que “etapa do conhecimento” seus alunos se encontram para, dessa forma, contribuir com o seu desenvolvimento?

Para que os professores tenham acesso ao nível de escrita em que a criança se encontra e possa, dessa forma, contribuir para o avanço de estágio dessa escrita, é preciso que eles façam algumas sondagens com seus alunos. De que forma as autoras do livro didático em questão concebem a avaliação no processo de apropriação do SEA?

### **3.1.7 Concepção de avaliação**

“Assentados no acolhimento do nosso educando, podemos praticar todos os atos educativos, inclusive a avaliação” (LUCKESI, 2000, p. 4) e as

autoras do LD também discutem sobre esse tema. Primeiro elas mostram ao professor que é preciso avaliar os alunos “*de tempos em tempos*”, posteriormente, indicam o que entendem por avaliar e como essa avaliação se dá na prática de suas salas de aula, como é possível ver no extrato abaixo.

Como já exposto, é fundamental que o professor tenha muita clareza na evolução dos alunos em suas hipóteses acerca da língua escrita. Com isso é necessário, de tempos em tempos, avaliar o que eles já sabem e o que precisam aprender.

Aqui estamos usando o termo avaliação de uma maneira mais ampla.

**12**

Não estamos propondo que haja, durante estes dois primeiros anos de escolarização, a medição de competências e a mensuração destas competências em notas como acontecerá nos anos mais avançados. O que estamos sugerindo é que o professor acompanhe as aquisições feitas pelos alunos para que consiga propor atividades que sejam o mais significativas possível para eles.

**13**

A análise que fazemos aqui é sobre a maneira diferente de avaliar os anos iniciais e finais da escolarização proposta pelas autoras do LD, uma vez que acreditamos ser possível a mesma avaliação para todos os segmentos da educação. Segundo as autoras do manual, nos anos mais avançados de escolarização, a avaliação terá o papel de medir as competências dos alunos e de mensurá-las em notas, como é possível observar no extrato acima apresentado (com grifos nossos, em azul). No entanto, é possível avaliar de forma processual sem, necessariamente, ter que mensurar em notas o aprendizado do aluno em qualquer fase da aprendizagem.

Além das indicações já mencionadas, os professores também têm acesso a indicações de quais atividades propostas pelo livro didático podem ser utilizadas com a finalidade de avaliar os alunos. As autoras, além de indicar as atividades, tentam mostrar aos professores de que forma eles devem conduzi-las para que possam tirar o maior proveito delas.

Ao longo deste livro existem diversas propostas que sugerem que o aluno escreva “à sua maneira” (por exemplo, as atividades das páginas 35, 48, 92, 115, 173 e outras).

Nestas propostas é interessante que o professor estimule o aluno a escrever usando todos os seus conhecimentos, e observe quais e quantas letras ele usa para representar cada palavra. Peça que leia, também “a seu modo”, o que escreveu, apontando no papel como representou o som que pronunciava.

### 13

Sugerindo a realização de atividades onde os alunos serão levados a escrever “à sua maneira”, ou seja, escrever de forma espontânea, o professor poderá ter acesso à reflexão que os alunos fazem a respeito do SEA e “as escritas ‘erradas’ ou ‘não-convencionais’ indicam o nível em que a criança se encontra em relação à aquisição desse sistema” (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2006, p. 135)

Segundo Luckesi (2000), “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir” (p. 2). Ainda segundo esse autor, para que a decisão seja “acertada”, é preciso que ela parta dos resultados apontados pela diagnose. E esta, segundo o autor, por si só, não tem razão de ser, ela deve ser complementada pelas decisões/ações.

Luckesi (op. cit.) ainda enfatiza que no processo de avaliação o ponto de partida é a diagnose, que vai constatar e qualificar o objeto da avaliação (neste caso, a apropriação da escrita alfabética pelos alunos). E essa qualificação se dá a partir de critérios de qualidade padrão estabelecidas.

Reconhecendo a diagnose no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, as autoras também discutem o assunto. No entanto, embora a diagnose seja o ponto de partida para a tomada de decisões por parte do professor (como dito anteriormente), a discussão é feita na parte final do tópico, o que pode dar a impressão de que o exercício diagnóstico não é tão importante. Um ponto positivo que podemos apontar é a apresentação de um

exemplo de diagnose que pode ser utilizado pelos docentes.

Para uma sondagem inicial da etapa de alfabetização de seu aluno o professor pode fazer ainda sondagens, de preferência em momentos onde possa acompanhar a escrita de cada aluno (ou grupos de alunos), ditando palavras como estas:

CABELO  
BRAÇO  
COTOVELO  
PERNA  
BARRIGA  
ORELHA  
BOCA  
PÉ  
MÃO  
ESTOU COM DOR DE BARRIGA.

13

Ainda nos remetendo à diagnose sugerida pelas autoras do LD, os professores têm acesso a uma lista com os critérios utilizados para a escolha das palavras sugeridas e as autoras ainda tentam explicar aos professores que, seguindo esses critérios, eles podem criar suas próprias diagnoses. Além disso, é indicado aos professores que eles façam mensalmente uma verificação da escrita dos alunos que ainda não escrevem convencionalmente. Dessa forma, os professores poderão identificar quais as necessidades desses alunos e, com isso, propor atividades que privilegiem o seu desenvolvimento. Ou seja, é indicado aos professores como a diagnose pode ajudar no seu trabalho docente.

Nesta lista, existem palavras com número de sílabas variado, palavras com sílabas simples e complexas, palavras com uma só sílaba, uma frase (para observar se o aluno aglutina ou não sua escrita).

Seguindo estes critérios, o professor pode criar suas próprias sondagens, com listas que estejam contextualizadas com os temas desenvolvidos em classe. A cada mês é interessante verificar a produção dos alunos que ainda não escrevem de modo convencional.

13

A avaliação proposta pelas autoras do LD não se refere apenas à apropriação da escrita alfabética pelos alunos, mas, também, de verificar o seu progresso em diversos aspectos como a capacidade de participar das conversas do grupo, a compreensão e expressão oral, a capacidade motora, auditiva e visual, expectativa e importância da leitura, capacidade de interagir com o texto, interpretação de textos e ordenação de textos. Abaixo disponibilizamos um extrato da página 14 do Manual para exemplificar nossa fala:

Além da avaliação das hipóteses sobre a língua escrita, e ao longo de todo o processo de trabalho, o professor deve preocupar-se também em verificar o progresso dos alunos nos seguintes aspectos:

- Perceber se os alunos estão desenvolvendo a habilidade de participar e conversar em grupo, respeitando as normas de escutar e aguardar a sua vez de falar.
- Observar se a expressão oral dos alunos apresenta algum tipo de comprometimento.

- Observar se os alunos compreendem as ideias expressas nas conversas coletivas.
- Perceber os alunos que apresentam dificuldades motoras para pegar no lápis ao fazer desenhos e ao realizar o traçado de letras.
- Averiguar como está o traçado das letras trabalhadas e como aparecem em sua escrita espontânea.
- Verificar se o aluno demonstra dificuldade em identificar visual e auditivamente determinadas letras.

Diante do que foi exposto, podemos concluir que a avaliação, para as autoras desse manual, é um processo que visa o acompanhamento das aquisições feitas pelos alunos, dessa forma, deve ser um exercício constante onde a reflexão dos alunos acerca da escrita deve ser considerada como um instrumento valioso e que também pode ser observada a partir dos “erros” cometidos por eles.

### **3.2 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS AOS PROFESSORES**

Essa segunda parte da análise do Manual do Professor apresenta as orientações pedagógicas endereçadas ao professor e que se relacionam ao desenvolvimento das atividades presentes no livro do aluno. A partir da análise

das orientações ao professor presentes na parte do Manual correspondente ao Livro do Aluno, elencamos e explicamos a seguir algumas categorias (e subcategorias) que evidenciam como essas orientações podem contribuir para o desenvolvimento das práticas de ensino da leitura e da escrita, tomando-se como referência os fundamentos teóricos adotados pela obra.

### 3.2.1 Orientações relacionadas a diferentes aspectos das atividades propostas pelo livro didático

As autoras do manual, na parte correspondente ao livro didático do aluno, apresentam algumas orientações relacionadas a diferentes aspectos das atividades que propõem, tais como: objetivos, habilidades que desenvolverão nos alunos, explicações sobre questões da atividade, o que ela avalia/proporciona aos alunos, informações sobre temas/autores propostos, indicação de outros conteúdos que podem ser trabalhados a partir da atividade sugerida. Além disso, as autoras indicam a localização dos materiais complementares e apresentam as possíveis respostas às questões propostas no livro didático do aluno. A seguir, discutiremos as orientações relacionadas a tais aspectos.

- **Indicação dos objetivos da atividade** – as autoras do manual apresentam para os professores quais são os objetivos da atividade proposta pelo livro didático.

#### 3. LEIA OS TEXTOS.

##### TEXTO 1

### AMIGO DO HOMEM

O CACHORRO É O  
ANIMAL DOMÉSTICO  
MAIS APRECIADO PELOS  
HOMENS, PORQUE  
É MUITO FIEL E AMIGO.

##### TEXTO 2

### Amigo do homem

O cachorro é o  
animal doméstico  
mais apreciado pelos  
homens, porque  
é muito fiel e amigo.

## 1. LEIA OS TEXTOS ABAIXO E DESCUBRA A ÚNICA DIFERENÇA ENTRE ELES.

O objetivo deste exercício é introduzir a letra de forma minúscula.

Tendo conhecimento dos objetivos das atividades, o professor terá condições de entendê-las melhor e, conseqüentemente, de estabelecer a rotina da aula, de definir que materiais podem auxiliar no desenvolvimento das atividades e quais os procedimentos que devem ser realizados para o melhor andamento da atividade e, também, do processo de ensino-aprendizagem.

- **Indicação das habilidades desenvolvidas pela atividade** – as autoras do livro didático apresentam para os professores quais são as habilidades que os alunos desenvolverão ao realizar a atividade proposta pelo livro didático.

## 3. COMPLETE O QUADRO COM PALAVRAS INICIADAS PELAS LETRAS INDICADAS.

A atividade feita em dupla propicia que a criança receba novos desafios: ampliar o repertório, explicar suas hipóteses, ouvir as do colega, chegar a um acordo antes de registrar. Nas últimas linhas a própria criança escolhe a letra que usará.

No caso dessa atividade, os alunos poderão desenvolver suas habilidades orais quando são levados a explicar suas hipóteses, também desenvolvem o respeito às opiniões e hipóteses dos colegas de turma, quando são solicitados a ouvir o que os eles têm a dizer e, por fim, quando solicitado a registrar apenas o resultado do consenso da dupla, os alunos têm a oportunidade de desenvolver seu poder de discussão e argumentação.

Nessa atividade, as autoras ainda indicam aos professores que, dependendo da maneira como a atividade for realizada, ela pode propiciar que os alunos sejam colocados diante de novos desafios e apresenta-os aos professores. Diante dessas informações, o docente poderá preparar situações onde todos os alunos (ou a maioria deles) possam falar e ouvir. Outra informação que poderia ter sido disponibilizada aos professores era a de que

eles poderiam avaliar como esses alunos se comportam diante desses novos desafios. No entanto, as autoras não o fizeram e, dessa forma, deixaram de alertar os professores para o melhor aproveitamento dessa atividade.

Da mesma forma que acontece com os objetivos, sabendo quais as habilidades que podem ser desenvolvidas pelos alunos nas atividades, os professores poderão dispor delas de acordo com as necessidades da turma, do conteúdo a ser trabalhado (para apresentá-lo ou consolidá-lo) etc.

- **Apresentação de informações adicionais relacionadas às atividades propostas pelo livro didático** – a maioria das atividades propostas pelo LD é autoexplicativa. No entanto, algumas delas demandam, na visão das suas autoras, algum tipo de explicação para serem mais bem aproveitadas/desenvolvidas pelos professores e alunos. Dentre essas informações, foi possível encontrar as relacionadas aos temas propostos pelas atividades do LD, a autores, gêneros textuais e regras de jogo. Abaixo são apresentados alguns exemplos, vejamos:

#### **6. VOCÊ JÁ BRINCOU DE JOGO DA MEMÓRIA?**

- RECORTE AS PEÇAS DO **JOGO DA MEMÓRIA** QUE ESTÃO NO FINAL DO LIVRO.
- SUA PROFESSORA ENSINARÁ AS REGRAS DO JOGO.
- SE VOCÊ JÁ SOUBER AS REGRAS, AJUDE A PROFESSORA DURANTE A EXPLICAÇÃO.
- BOA DIVERSÃO!

**117**

As regras do jogo são: Todos espalham as fichas viradas para baixo. Cada participante vira 2 fichas, tentando encontrar o par. Caso não encontre, devolve as fichas voltadas para baixo no mesmo lugar onde estavam. Encontrando os pares, o jogador tira as fichas, guardando-as. Ganha quem tirar o maior número de pares.

Trata-se de uma atividade desenvolvida com o jogo da memória. Nas indicações disponibilizadas, as autoras informam aos professores quais são as regras desse jogo, que eles deverão informar aos seus alunos.

Ainda nesta categoria, as autoras do livro didático, ao propor alguns textos, apresentam aos professores algumas informações acerca das características do gênero textual ao qual eles pertencem. Essas orientações são muito importantes para os professores, uma vez que o livro didático está dividido em módulos que se propõem a trabalhar determinados tipos/gêneros textuais.

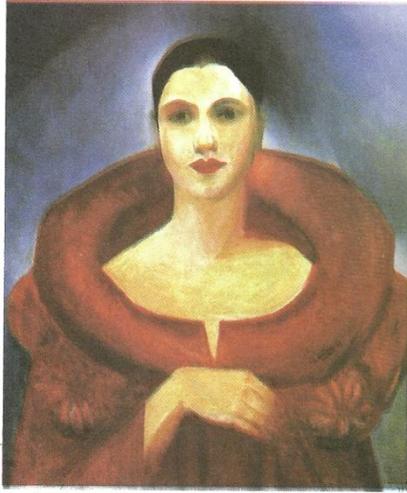
As cantigas de ninar caracterizam-se por apresentar letra e melodia curtas e simples, marcadas pela constante repetição, a fim de que a criança adormeça ou se acalme.

Os acalantos constituem um dos mais belos patrimônios da tradição oral do folclore universal.

58

Ainda foi possível encontrar indicações a respeito de autores. Trata-se de uma atividade sugerida nas primeiras páginas do LD, na qual os alunos deverão observar um quadro de Tarcila do Amaral (*A Cuca*) e, em seguida, procurar determinadas figuras nele. Além disso, as autoras sugerem uma atividade onde os alunos vão conversar com os colegas de classe a respeito das figuras do quadro.

Logo abaixo da figura do quadro *A Cuca*, as autoras disponibilizam a figura do quadro *Autoretrato* para que os alunos “conheçam” a sua autora e, para os professores, dão informações a seu respeito, como é possível ver abaixo:



Acervo do Museu Nacional de Belas Artes, RS

- ESTA É A ARTISTA TARSILA DO AMARAL PINTADA POR ELA MESMA.

*Autorretrato (Manteau Rouge), 1923.*

8

Tarsila do Amaral (1886-1973) foi uma importante pintora modernista brasileira. Destacou-se pelo emprego de cores fortes, pela criatividade e inventividade no uso de formas e pela temática que resgata valores da brasilidade.

As informações dadas pelas autoras do livro didático aos professores nas atividades dessa natureza podem ajudá-los a desenvolver a atividade de forma mais abrangente e, também, aumentar os seus conhecimentos acerca de determinados temas, autores e gêneros textuais.

- **Sugestão de outros conteúdos didáticos a partir da atividade sugerida pelo livro didático** – além dos conteúdos já propostos pela atividade do livro didático, outros podem ser contemplados com a sua realização. Diante disso, as autoras do manual sugerem para os professores quais conteúdos podem ser trabalhados juntamente com os demandados pela atividade para que os alunos possam ampliar seus conhecimentos.

3. LEIA OS TEXTOS.

**TEXTO 1**

**AMIGO DO  
HOMEM**

O CACHORRO É O  
ANIMAL DOMÉSTICO  
MAIS APRECIADO PELOS  
HOMENS, PORQUE  
É MUITO FIEL E AMIGO.

**TEXTO 2**

**Amigo do  
homem**

O cachorro é o  
animal doméstico  
mais apreciado pelos  
homens, porque  
é muito fiel e amigo.

- AGORA, CIRCULE, NO **TEXTO 2**, AS PALAVRAS **CACHORRO**, **ANIMAL**, **HOMENS** E **AMIGO**.

**145**

Aproveite este exercício para mostrar que um pequeno texto (parágrafo, frase ou período) precisa ser iniciado por letra maiúscula e finalizado por algum tipo de sinal de pontuação. Favoreça também a sistematização dos diferentes tipos de letra.

A indicação de novos conteúdos didáticos a serem trabalhados pode ser muito útil para os professores no momento em que estes estiverem planejando sua aula, pois poderão selecionar atividades que tratem do mesmo conteúdo e, também, de conteúdos afins. É interessante também porque pode mostrar ao professor que, embora seja uma turma de alfabetização, os alunos podem (e devem) ter acesso a diversos conteúdos. O exemplo apresentado acima mostra que o trabalho com a pontuação de textos e a utilização de letras maiúsculas em determinadas situações já podem ser iniciados nas turmas de alfabetização.

- **Sugestão de temas para discussão** – alguns temas sugeridos nas atividades propostas pelo livro didático do aluno dão margem ou demandam o seu desdobramento/ampliação. Quando isso acontece, as autoras da obra indicam que outros temas podem ser discutidos a partir do

mencionado/sugerido pela atividade e quais os assuntos/temas poderão ajudar os alunos a compreenderem melhor o que foi discutido durante a atividade.



## EU CONHEÇO UM POUCO MAIS

SUA PROFESSORA LERÁ COM VOCÊ ESTA ENTREVISTA FEITA COM A MENINA RENATA.

Quantos anos você tem?

Eu tenho oito anos.

Quando você começou a jogar futebol?

Aos seis anos.

Por que você escolheu o futebol?

Porque meu irmão e meu pai gostam muito e eu jogo com eles.

Você já ganhou alguma medalha?

Sim. Ganhei uma medalha no campeonato da escola e outra no clube.

Aproveite o tema do texto para levantar as preferências esportivas dos alunos e discutir sobre competências femininas e masculinas, bem como sobre papéis sociais predeterminados, preconceituosos e muitas vezes discriminatórios.

Se partirmos do princípio de que os alunos têm conhecimentos diferentes a respeito de determinados temas/conteúdos, a sugestão de extrapolar os temas sugeridos pelas atividades do livro pode auxiliar o professor na organização das discussões que realizará em sala de aula visando informar os alunos sobre esses temas, levando-os, dessa forma, a sua compreensão e/ou ao acúmulo de mais informações.

- **Sugestões de atividades extras para consolidar determinados conhecimentos** - as autoras do livro didático apresentam algumas

sugestões de atividades, além das já propostas pelo LD, para serem desenvolvidas visando a consolidação dos conhecimentos trabalhados nas atividades propostas pelo manual do aluno.

Nessa unidade do livro (Unidade 1 do Módulo 2<sup>26</sup>), as autoras privilegiaram o uso de textos que favorecem o trabalho com rimas, nesse caso, a cantiga de ninar “*Boi da cara preta*”.

Uma das atividades propostas no LD do aluno é a escrita, em dupla, de pares de palavras que rimem (ver extrato abaixo apresentado). Essa atividade, além de favorecer a reflexão sobre a escrita alfabética quando os alunos são levados a escrever espontaneamente, também a favorece quando os leva a escrever palavras que rimem.

### 3. JUNTO COM UM COLEGA, ESCREVA DUAS DUPLAS DE PALAVRAS QUE RIMEM.

A partir dessa atividade, as autoras do livro didático sugerem que o professor realize um jogo no qual os alunos vão pensar em outras palavras que rimem, desenhá-las para que outra dupla descubra quais são. Com essa nova atividade, os alunos poderão reforçar suas hipóteses de escrita.

Uma dica de jogo: em duplas, os alunos pensarão em duas palavras que rimam e desenharão para que outra dupla descubra.

Alguns conhecimentos podem apresentar mais dificuldades de apropriação pelos alunos, diante disso, faz-se necessário um maior número de atividades diversificadas que trabalhem esses conhecimentos. Nesse sentido, este manual favorece esse trabalho diversificado dos professores que podem, a partir das sugestões dadas, criar/desenvolver novas atividades.

- **Indicação da localização do material complementar a ser utilizado nas atividades propostas pelo livro didático (nos anexos)** - algumas atividades propostas pelo livro didático solicitam material complementar (oferecidos no livro) para serem realizadas. Quando isso acontece, os

---

<sup>26</sup> O Livro Didático do aluno é dividido em 5 Módulos, que são subdivididos em 3 Unidades.

professores são informados pelas autoras do manual qual “encarte” deverá ser utilizado na atividade e em que páginas eles podem ser encontrados.

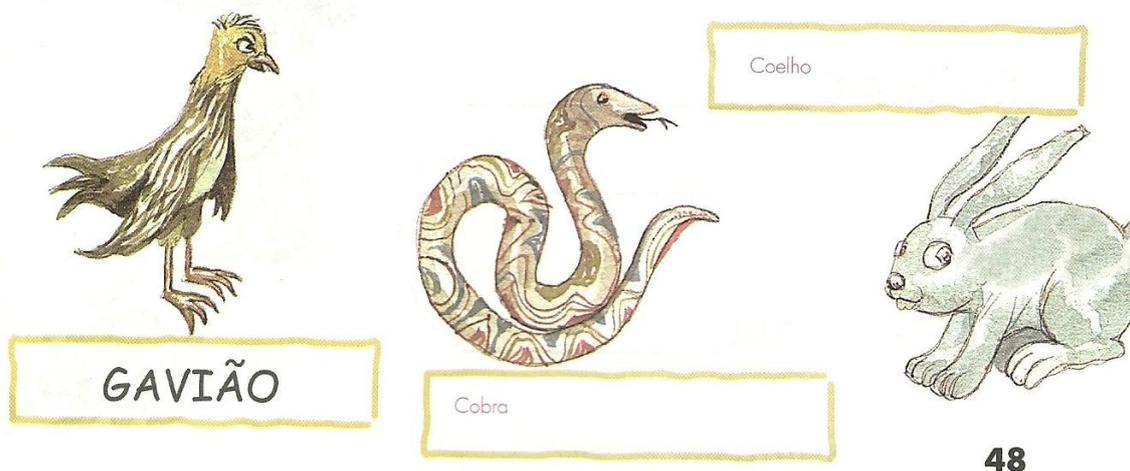
## 2. RECORTE O SEU JOGO DE LETRAS QUE ESTÁ NO FINAL DO LIVRO.

### Professor: Encarte 1

Informações dessa natureza podem levar o professor a manusear o manual que corresponde ao livro didático do aluno e, dessa forma, conhecê-lo melhor. Quanto mais próximo do livro estiver o professor, mais significativa será a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.

- **Indicação das respostas às questões propostas pelo livro didático** – as autoras do manual indicam, em quase todas as atividades propostas pelo livro didático do aluno, quais as suas possíveis respostas.

## 1. ESCREVA OS NOMES DOS ANIMAIS DESENHADOS.



48

Embora pareçam atividades simples, é possível que algumas não sejam compreendidas. Nesse sentido, através da resposta à questão indicada pelas autoras do livro didático, o professor poderá analisá-la melhor e, dessa forma, entendê-la, o que pode possibilitar um melhor aproveitamento da mesma.

A Tabela 1, apresentada a seguir, indica a frequência dos tipos de orientações presentes na parte do Manual do Professor correspondente ao livro do aluno (acrescido das orientações aos docentes).

Tabela 1 – Tabela de frequência das orientações relacionadas às atividades propostas pelo livro didático

<b>3.2.1 Orientações relacionadas a diferentes aspectos das atividades propostas pelo livro didático</b>	<b>Total</b>
Indicação dos objetivos da atividade	<b>17</b>
Indicação das habilidades desenvolvidas pela atividade	<b>27</b>
Informações adicionais relacionadas às atividades propostas pelo livro didático	<b>28</b>
Sugestão de outros conteúdos didáticos a partir da atividade sugerida pelo livro didático	<b>16</b>
Sugestão de temas para discussão	<b>08</b>
Sugestões de atividades extras para consolidar determinados conhecimentos	<b>20</b>
Indicação da localização do material complementar a ser utilizado nas atividades propostas pelo livro didático (nos anexos)	<b>06</b>
Indicação das respostas às questões propostas pelo livro didático	<b>238</b>

Como é possível observar na Tabela 1, a indicação referente às respostas dos alunos é a mais recorrente nessa parte do Manual do Professor, estando presente 238 vezes.

A preocupação das autoras do manual em auxiliar os professores na utilização mais adequada do livro didático pode ser observada nas orientações relacionadas às atividades propostas pelo livro do aluno: indicação de atividades extras para trabalhar determinados conteúdos, que aparecem 20 vezes; explicação das atividades propostas pelo livro didático do aluno e na indicação dos objetivos da atividade, que aparecem 17 vezes cada uma.

As sugestões de tema para discussão, de outros conteúdos didáticos a partir da atividade sugerida pelo livro didático e as informações sobre tema,

autores e gêneros textuais propostos pela atividade presente no livro didático do aluno, que aparecem 8, 16 e 11 vezes respectivamente, sugerem aos professores que o livro didático serve de suporte para sua prática docente, mas que pode ser preciso complementá-lo para atender às necessidades de cada turma.

Ainda sobre a utilização adequada do livro didático em sala de aula, as suas autoras também indicam aos professores a localização do material complementar a ser utilizado em determinadas atividades (isso ocorreu 6 vezes em todo o livro didático).

Além das orientações relacionadas às atividades propostas pelo livro didático do aluno, também foi possível encontrar no manual do professor as orientações relacionadas ao como proceder durante a realização das atividades. Essas orientações estão abaixo apresentadas e explicadas.

### **3.2.2 Orientações (procedimentais) sobre como desenvolver as atividades**

Algumas atividades do livro didático do aluno demandam explicações para que possam ser mais bem aproveitadas/desenvolvidas visando seus objetivos. Para tanto, as autoras da obra fazem algumas sugestões de encaminhamento, que foram divididas em quatro subcategorias.

Alguns encaminhamentos explicam como a atividade deve ser encaminhada, ou seja, explicam o passo a passo, outras esclarecem como os docentes devem desenvolver a atividade para garantir o desenvolvimento de determinadas habilidades. Ainda foram encontradas as sugestões de como extrapolar essas atividades, ou seja, sugestões que podem promover desdobramentos da atividade proposta e, por fim, sugestões de como trabalhar a atividade visando à avaliação/correção da mesma pelos alunos.

- **Procedimentos que podem ser utilizados para melhor desenvolvimento das atividades** - as autoras do livro didático apresentam algumas sugestões

de procedimentos aos professores que podem ser realizados antes, durante ou depois da atividade proposta no LD dos alunos para melhor desenvolvê-las e/ou para ampliá-las.

#### 4. VOCÊ JÁ VIU ALGUM ÁLBUM DE FOTOGRAFIAS?

Resposta pessoal.

Faça um levantamento com as crianças sobre as fotografias de família do aluno: Onde são guardadas? Como estão organizadas? Há legendas com informações (datas, nomes de pessoas, lugares)?

Após a sondagem, converse sobre a função de um álbum de fotografia: registro dos fatos vividos e da história pessoal, preservação da memória.



Trata-se de uma atividade da seção “*Eu converso sobre o texto*”, onde os alunos deverão responder oralmente a perguntas a respeito do texto proposto pelo seu LD (Álbum de fotos da Clara). Na questão em destaque, as autoras do manual propõem que o professor a extrapole, sugerindo novas perguntas que poderão levar os alunos a discutirem mais sobre o tema do texto e, conseqüentemente, sobre as características do gênero textual ao qual o texto proposto no LD pertence.

Essas orientações são relevantes porque mostram aos professores que eles podem acrescentar alternativas para a realização das atividades propostas pelo livro didático do aluno. Isso pode fazer com que os professores não fiquem dependentes desse material para desenvolverem suas aulas.

- **Procedimentos que podem garantir o desenvolvimento das habilidades propostas pelas atividades do livro didático do aluno** - as autoras do manual apresentam algumas sugestões de procedimentos aos professores que devem ser realizados para que o desenvolvimento pelos alunos de determinadas habilidades seja garantido.



## EU CONVERSO SOBRE O TEXTO

### 1. SOBRE O QUE O TEXTO FALA?

Sobre a vida de Lucieli (onde ela mora, de que gosta, etc.).

### 2. QUEM ESCREVEU ESSE TEXTO?

A própria Lucieli.

### 3. ONDE ELA VIVE? ELA GOSTA DESSE LUGAR?

Chácara Santa Maria; ela adora o lugar.

### 4. ESSE TEXTO CONTA UMA HISTÓRIA VERDADEIRA OU INVENTADA?

Provavelmente uma história verdadeira.

31

Aproveite para estimular as crianças a descreverem o que há de semelhante e de diferente entre a sua vida e a da criança do texto.

Trata-se de uma atividade oral. Nela os alunos são levados a conversar sobre o texto. Para tanto, vão precisar resgatar os conhecimentos adquiridos com a leitura do texto e organizar as ideias sobre ele para socializar com os demais alunos da turma. Ao sugerir que o professor extrapole o texto pedindo que os alunos comparem suas vidas à da autora do relato, as autoras possibilitam o reforço dessas habilidades, uma vez que para realizar a atividade sugerida os alunos terão que usá-las novamente.

- **Procedimentos de desenvolvimento de atividades extras e materiais complementares** - as autoras do livro didático apresentam algumas sugestões de procedimentos aos professores que devem ser realizados com o intuito de extrapolar a atividade, ou seja, de realizar outras atividades a partir da sugerida pelo livro do aluno.

## 1. SOBRE O QUE O TEXTO FALA?

Sobre a vida de Lucieli (onde ela mora, de que gosta, etc.).

## 2. QUEM ESCREVEU ESSE TEXTO?

A própria Lucieli.

Aproveite para estimular as crianças a descreverem o que há de semelhante e de diferente entre a sua vida e a da criança do texto.

Trata-se de uma atividade oral. Nela os alunos vão responder à perguntas que demandam apenas responder sobre o texto. No entanto, as autoras sugerem aos professores que desenvolvam outra atividade. Nesta, os alunos são levados a comparar sua vida com a da personagem principal do texto. Essa “nova” atividade levará os alunos a desenvolver mais a sua oralidade, uma vez que precisará organizar sua fala a partir de um referencial (a comparação com a vida da personagem) para expor aos colegas da turma apenas informações coerentes com a atividade.

Faça um alfabeto para ser afixado na sala, semelhante ao das figurinhas. Decida junto com os alunos quais palavras serão colocadas.

Essas orientações podem mostrar aos professores que as atividades sugeridas no livro didático do aluno não são “fechadas”, mas que podem ser complementadas ou, até, modificadas a partir das necessidades e especificidades de cada turma.

- **Procedimentos sobre como corrigir as atividades realizadas pelos alunos** - as autoras do livro didático apresentam algumas sugestões de procedimentos aos professores que devem ser realizados para que a atividade proporcione aos alunos a sua correção/avaliação.

#### 4. JUNTO COM UM COLEGA, TENTE ESCREVER O NOME DE QUATRO AMIGOS DA SUA CLASSE.

Após a elaboração do exercício, escreva o nome dos alunos na lousa para que as duplas comparem com os nomes que escreveram e possam corrigir a grafia.

Observe e auxilie as crianças nos procedimentos necessários para a conferência e correção.

As práticas de correção pelos alunos de suas atividades ou das atividades realizadas pelos colegas de turma levam as crianças a pensarem na escrita que realizam, uma vez que terão que compará-las à escrita convencional realizada pela professora. A comparação de palavras pode proporcionar aos alunos maior interação com a escrita alfabética convencional.

Além disso, essas atividades e suas orientações podem mostrar aos professores que o momento da correção pode e deve ter a participação dos alunos, uma vez que eles são os maiores responsáveis pelo seu aprendizado. Outro ponto relevante nessa atividade é a maneira como tratar os “erros” cometidos pelos alunos, que devem ser tomados como ponto de partida para o entendimento de como as crianças estão pensando a escrita alfabética. No entanto, as autoras do livro didático não fizeram nenhuma menção a essa questão.

Um ponto que queremos destacar depois da apresentação dessas categorias e de suas subcategorias é a utilização dos verbos. Embora eles sejam empregados, na maioria das vezes, no modo imperativo (“escreva o nome”, “Observe”, etc.), a maneira como as orientações estão dispostas ao longo do manual e o modo como estão escritas dão a sensação de uma conversa entre autoras e professores. Em nenhum momento elas se apresentam como uma imposição, mas sim como sugestões de trabalho.

A Tabela 2 apresenta a frequência de orientações procedimentais presentes no manual do livro L.E.R., na parte correspondente ao Livro do Aluno.

Tabela 2 – Tabela de frequência das orientações sobre como desenvolver as atividades: orientações procedimentais

<b>3.2.2 Orientações (procedimentais) sobre como desenvolver as atividades</b>	<b>Total</b>
Procedimentos que podem ser utilizados para melhor desenvolvimento das atividades	<b>50</b>
Procedimentos que podem garantir o desenvolvimento das habilidades propostas pelas atividades do livro didático do aluno	<b>49</b>
Procedimentos de desenvolvimento de atividades extras e materiais complementares	<b>28</b>
Procedimentos sobre como corrigir as atividades realizadas pelos alunos	<b>02</b>

As orientações procedimentais estão presentes em número maior do que as apresentadas na seção anterior, com exceção daquela que corresponde à apresentação das respostas às questões apresentadas. Diante desses dados, concluímos que as autoras do livro didático, além de disponibilizarem aos professores os referenciais teórico-metodológicos, também se preocupam em auxiliá-los em sua prática de sala de aula, sugerindo procedimentos para que eles possam utilizar o livro didático de forma mais adequada.

Ainda sobre esse grupo de orientações, apenas as sugestões de como avaliar as atividades realizadas pelos alunos têm pouca recorrência, aparecendo apenas duas vezes. Esse foi um fato que nos chamou atenção. Visto a importância dada às discussões sobre avaliação nas “Anotações para o professor”, seria interessante que, no corpo do manual referente ao livro didático do aluno, fossem dadas mais sugestões de como avaliar determinadas atividades propostas.

Ainda analisando a parte do manual que corresponde ao livro didático do aluno, foi possível encontrar mais duas categorias. Estas não apresentam subdivisões e a sua frequência é pequena, no entanto, são categorias bastante importantes. Vejamos abaixo.

**3.2.3 Indicações ao professor da leitura das “Anotações para o professor”** - no início de cada módulo/unidade, as autoras do LD sugerem aos professores que consultem as orientações que estão nas “*Anotações para o professor*”, onde eles poderão encontrar informações para o trabalho das unidades que compõem os módulos/unidades. Esse comando também apareceu entre atividades propostas no livro do aluno.

► Professor: Leia as orientações para este Módulo no Apêndice das *Anotações para o professor*.

Da mesma forma que a *Indicação da localização do material complementar a ser utilizado nas atividades propostas pelo livro didático (nos anexos)*, essa orientação pode levar os professores à prática de manejar o manual a ele destinado, levando a maior apropriação desse material.

**3.2.4 Orientações equivocadas ou de difícil compreensão** - foram encontradas no livro didático analisado duas orientações que não estavam de acordo com o que a atividade proposta pelo livro didático propunha. Uma delas não estava clara o suficiente para ser entendida de forma satisfatória para o desenvolvimento da atividade e na outra as autoras do livro didático apresentam aos professores orientações equivocadas.

### 3. ESCOLHA UM DESENHO DE CADA GRUPO E ESCREVA O NOME LOGO ABAIXO.

PANELA



PAVÃO



PATO



Explore oralmente as palavras para que as crianças percebam que cada grupo começa com a mesma sílaba.

Trata-se de uma atividade onde os alunos vão escolher um dos desenhos e, em seguida, copiar a palavra. A orientação dada aos professores pelas autoras do manual sugere que as palavras sejam trabalhadas oralmente. Como é possível perceber, as sílabas propostas pelo exercício, quando trabalhadas oralmente, não são iguais. Ao pronunciarmos a primeira sílaba da primeira palavra, obteremos o som “pan”, enquanto que a primeira sílaba das outras duas palavras, nos fornecerá o som de “pa”. Dessa forma, é possível categorizar essa indicação apresentada acima como equivocada.

A outra orientação dessa natureza, encontrada na parte do manual que corresponde ao livro didático do aluno, foi encontrada numa atividade onde os alunos deveriam ligar as figuras aos seus nomes e, em seguida, pintar a primeira letra de cada palavra. A orientação dada é para que os professores façam o trabalho oral da primeira sílaba de cada palavra, visando a percepção dos vários sons que a letra A apresenta ao ser combinada com consoantes. Vejamos a atividade e a orientação dada pelas autoras do manual abaixo:

## 2. LIGUE AS FIGURAS AO NOME.

DEPOIS, PINTE A PRIMEIRA LETRA DE CADA PALAVRA.



Explore oralmente a primeira sílaba de cada palavra para que as crianças percebam os diferentes sons que a letra A apresenta quando combinada com cada uma das consoantes.

É possível observar que, oralmente, o “A” vai apresentar o mesmo som ao ser pronunciado na primeira sílaba de todas as palavras sugeridas pelo livro didático. Dessa forma, a realização da tarefa seguindo a orientação dada pelas autoras do LD pode levar os alunos a acreditarem que o “A” tem sempre o mesmo som, independentemente da vogal à qual está ligada, o que seria um equívoco. Daí esta orientação ter sido classificada como equivocada ou de difícil compreensão.

Com a análise desse manual foi possível perceber boa diversificação de orientações aos professores. No entanto, “nem tudo são flores”. Foram encontradas duas orientações equivocadas ou de difícil compreensão no livro didático. Embora o número de aparições dessas orientações possa ser considerado pequeno, ele indica que ainda é preciso mais atenção não só no momento de construção do livro didático pelos seus autores, mas também na avaliação desses manuais que poderão ser/serão disponibilizados aos professores.

### 3.3 ORGANIZAÇÃO, CONTEÚDOS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA OBRA

Também presentes nas *Anotações para o professor*, são informados aos professores a proposta estrutural da obra, ou seja, sua organização e seus objetivos, os conteúdos que podem ser explorados em cada módulo do livro didático do aluno e as propostas pedagógicas da obra. Vejamos.

PROPOSTA ESTRUTURAL DA OBRA	
<p><b>ORGANIZAÇÃO</b></p> <p>Este livro está organizado em cinco módulos, ancorados por cinco eixos textuais tipológicos:</p> <p>1) <b>Textos de relato e registros documentais</b> (fichas e pequenos textos com fatos e dados pessoais, familiares, sociais, preferenciais e competências dos alunos). Nota: O primeiro módulo é antecedido por uma pequena unidade temática denominada <i>Você também já pode ler</i>.</p>	<p>2) <b>Textos poéticos de tradição oral</b> (folclore linguístico: parlendas, trava-línguas, cantigas infantis, quadrinhas, adivinhas etc.).</p> <p>3) <b>Textos prescritivos</b> (instrução de jogos, regras, receitas culinárias, manuais).</p> <p>4) <b>Textos expositivos/informativos</b> (pequenas notícias e artigos de curiosidade).</p> <p>5) <b>Textos narrativos</b> (narrativas visual e verbal).</p>

## ESTRUTURA DOS MÓDULOS

Cada módulo apresenta três unidades de mesma estrutura composicional que sistematizam os conhecimentos sobre as propriedades dos tipos de textos selecionados, bem como garantem a exploração de situações didáticas que estimulam e desafiam o aluno a pensar e construir o sistema de escrita.

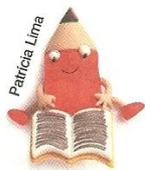
Além disso, há a informação do trabalho com os eixos de ensino da Língua Portuguesa (apropriação, leitura, produção e oralidade) nas seções, disposto no quadro abaixo:

Eixos	Seções		
Alfabetização/apropriação	Eu aprendo a ler e a escrever	-	Eu conheço um pouco mais
Leitura	Eu leio textos	Eu entendo melhor o texto	
Produção	Eu escrevo textos		
Oralidade	Eu converso sobre o texto		

Como é possível perceber, cada eixo é contemplado numa seção do manual e, em duas delas – *Eu entendo melhor o texto* e *Eu conheço um pouco mais* - mais de um eixo é privilegiado. Nesta última seção, as informações dadas aos professores perpassam por todos os eixos. As autoras indicam quais são os eixos privilegiados e dão sugestão de como o trabalho deve ser encaminhado, quais devem ser os objetivos dos professores ao trabalharem esses eixos em consonância com as atividades propostas pelo livro didático do aluno.

## OBJETIVOS DIDÁTICOS DE CADA UMA DAS SEÇÕES

### EU LEIO O TEXTO



O aluno é apresentado a um mínimo de três leituras de textos que pertençam a determinado gênero. Cada texto encabeçará uma unidade, propiciando estratégias de leitura e de produção escrita e oral.

## 23

Ao apresentar os objetivos didáticos de cada seção, as autoras indicam aos professores o que eles vão encontrar nelas, qual é o foco da seção, como e porque selecionaram textos e atividades e ainda indicam a inter-relação do trabalho entre as seções.

Os textos apresentados são aqueles presentes na comunidade letrada, a fim de que o aluno possa ir reconhecendo seus elementos básicos e seus efeitos de sentido, adquirindo consciência de que leitor competente é aquele que analisa e compreende as ideias dos autores, e que, de modo complementar, escritor competente é aquele que sabe o que escrever, para quem escrever, para que escrever e como escrever.

O professor, nessa parte do manual, tem acesso ao que foi “pensado” pelas autoras do livro didático ao criarem cada seção e quais os seus objetivos. Utilizando-se das seções, os professores poderão organizar sequências didáticas com os gêneros textuais propostos no livro didático que vão contemplar os quatro eixos já citados anteriormente (apropriação, leitura, produção e oralidade), uma vez que os alunos serão levados a ler o texto, conversar sobre ele e, dessa forma, entendê-lo melhor, em seguida serão levados a produzir textos, ainda envolvidos no trabalho com os textos propostos, os alunos terão acesso a atividades de apropriação do SEA.

Uma ressalva que fazemos é sobre a sequência dessas seções. As autoras não informam aos professores que, de acordo com a necessidade dos alunos, essas seções podem ser trabalhadas em ordens diferentes da proposta.

No tangente aos conteúdos que são explorados em cada módulo, são apresentadas aos professores duas tabelas: uma com as atividades relacionadas à leitura e à produção, tanto oral quanto escrita; outra que elenca as atividades onde se privilegiará o trabalho de reflexão sobre a língua escrita.

		Leitura	Produção oral	Produção escrita	Conhecendo um pouco mais
Você também já pode ler		Pintura: <i>A cuca</i> (Tarsila do Amaral)		Apreciação da pintura	Placas e símbolos
Módulo 1	Unidade 1	Álbum de fotos de Clara		Ficha com dados pessoais	Nomes das pessoas da família
	Unidade 2	<i>Autobiografia da menina Lucieli</i>	Relatos sobre a vida pessoal dos alunos	Preferências pessoais dos alunos	Entrevista com a menina Renata
	Unidade 3	Texto narrativo: <i>Gato</i> (Ricardo Azevedo)	Criação de adivinhas sobre animais	Lista de animais Ficha com dados sobre um animal	Poema: <i>Aniversário</i> (Paulo Tatit e Luiz Tatit)

### Reflexão sobre a língua escrita

Você também já pode ler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de comunicação verbal e não verbal.</li> <li>• Alfabeto: forma, sons e nomes das letras.</li> <li>• diferença entre letra e número.</li> </ul>
Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e escrita de sílabas que compõem, completam ou modificam a palavra.</li> <li>• Identificação e escrita de letras que iniciam e completam palavras.</li> <li>• Posição da letra na palavra.</li> <li>• Ordem alfabética.</li> <li>• Número de letras na palavra.</li> </ul>

Diante dessas informações, o professor tem como programar/planejar o uso do livro didático, uma vez que ele tem autonomia para determinar a sequência a ser trabalhada no decorrer do ano letivo. Embora seja um trabalho com alunos em processo de alfabetização, no qual o trabalho sistemático com atividades que propiciem/favoreçam a apropriação do SEA é imprescindível, é possível/facultado ao professor não utilizar o livro de forma linear, nem totalmente, uma vez que suas turmas/salas de aula podem não apresentar o mesmo ponto de partida nem as mesmas necessidades pensadas pelas autoras do LD quando definiram a sequência em que apareceriam as atividades e conteúdos didáticos propostos. No entanto, as autoras da obra não alertam os professores sobre isso.

Não foram encontradas, nessa parte do LD, sugestões de outras atividades, além das apresentadas no Manual do Aluno, para o trabalho de

reflexão sobre o sistema de escrita ou de leitura e produção, o que pode limitar o professor (sobretudo aquele que tem pouca experiência ou tempo reduzido para a preparação das suas aulas) ao uso das atividades propostas pelo livro didático. No entanto, as autoras apresentam onze jogos que, segundo as mesmas, “propiciam a formalização de hipóteses sobre o sistema de escrita” (p. 32) e que, dessa forma, podem ser utilizados em vários momentos durante todo o ano letivo. Abaixo, como exemplo, apresentamos dois dos jogos sugeridos:

### Competição dos nomes

Material: duas caixas e cartões com os nomes dos alunos da classe.

Divida a classe em duas filas. Coloque à frente das filas duas caixas com cartões com os nomes das crianças da classe. A um sinal, o primeiro aluno de cada fila deverá procurar e pegar o cartão com seu nome, indo para o final da fila. Antes, porém, deverá tocar a palma da mão do seguinte da fila, que imediatamente sairá para procurar o cartão com o seu nome. Ganhará o grupo que acabar primeiro.

### Bingo de nomes

Material: papel, lápis, bolinhas de papel.

Peça que as crianças escrevam no caderno ou em uma folha de papel o nome de oito colegas. Escreva e coloque todos os nomes dos alunos em um saquinho. Inicie o sorteio dos nomes. Quem tiver escrito o nome sorteado colocará uma bolinha de papel sobre o nome. Ganhará quem marcar todos os oito nomes primeiro.

**32**

Como pontos positivos a serem ressaltados, é possível citar o trabalho com palavras estáveis aos alunos e que os jogos sugeridos pelas autoras da obra podem ser confeccionados pelos alunos e, para tanto, demandam um material que é de fácil acesso tanto a eles como às escolas da rede pública.

E como ponto negativo, destacamos a falta de informação nesse tópico do Manual. Os jogos são apresentados sem que as autoras do LD façam qualquer menção à sua utilização. Se formos pensar nos professores que ainda estão iniciando seu trabalho docente, essas sugestões de jogos podem ser deixadas de lado porque existe a possibilidade desses professores não saberem em que momento do processo de alfabetização eles seriam melhor aproveitados.

*Análise dos Manuais do Professor do  
Livro Didático Aprender a ler*

## **CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS MANUAIS DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO APRENDER A LER**

### **4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE EMBASAM A OBRA**

No Manual de Orientação o autor do livro didático Aprender a Ler informa aos professores quais os objetivos dos manuais e quais as concepções de língua, ensino-aprendizagem, professor, aluno, leitura e escrita e de avaliação adotadas na obra. No entanto, nem todas essas informações foram apresentadas explicitamente, algumas ficaram subentendidas, mas perceptíveis no discurso do autor do manual.

#### **4.1.1 Objetivos das obras**

Os objetivos do Programa e dos manuais são apresentados aos professores no decorrer dos textos dos manuais. Não há um tópico destinado à sua apresentação e discussão. Os objetivos do Aprender a ler – Manual do professor, apresentado pelo seu autor como carro chefe do programa, não é apresentado aos professores.

O autor dos manuais informa aos professores, no Manual de orientação, que o objetivo do Programa é “ajudar o professor a alfabetizar seus alunos” (p. 16). Já os 20 capítulos, subdivididos em 25 partes, do Manual de consciência fonêmica, têm o objetivo, segundo o seu autor, de “ajudar o aluno a desenvolver a consciência fonêmica e o conhecimento das letras – seus nomes, suas formas, e os fonemas que elas representam” (OLIVEIRA, 2010, p. 5). Para tanto, apresenta os grafemas/fonemas dos “mais simples” aos “mais complexos”.

Ainda no Manual de consciência fonêmica, o autor do livro didático reforça o objetivo das atividades sugeridas por este manual, que é o de ajudar o aluno a descobrir as relações entre fonemas e grafemas.

#### **4.1.2 Concepção de língua**

Embora não especifique claramente que concepção de língua adota em seus manuais, o seu autor o faz ao apresentar as demais concepções. Ao afirmar que “num programa de alfabetização, estrutura da língua e o domínio do Código Alfabético devem predominar” (Manual de orientação, 2004, p. 19) e quando indica que 30% do tempo letivo devem ser ocupados com a decodificação e fluência<sup>27</sup>, o autor desses manuais indica que a concepção de língua adotada é a de língua escrita como um código.

O autor dos manuais do Programa Alfa e Beto de alfabetização confirma a concepção de língua como código ao dar ênfase ao termo decodificação (ele aparece em vários momentos nos manuais) para se referir à leitura e codificação à escrita e de também afirmar que se a criança aprender o princípio alfabético, “isto é, o fato de que as palavras são formadas por fonemas (diferentes sons menores que a sílaba) e que os fonemas são representados por grafemas”<sup>28</sup>, ela será capaz de, através da repetição e da memorização (características das atividades propostas pelos manuais e pelo livro didático do aluno), dominar a língua escrita.

#### **4.1.3 Concepção de ensino-aprendizagem da língua**

Discutindo as questões de ensino-aprendizagem, João Batista, autor dos manuais do Programa, afirma que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever. E saber ler e escrever, para esse autor, é ler e escrever palavras, frases e textos simples, como é possível observar nesse extrato:

---

<sup>27</sup> Ver Quadro 8 – Distribuição do tempo letivo de acordo com as prioridades do Programa de ensino, disponível na p.155 deste texto.

<sup>28</sup> Informação, retirada do site do Programa Alfa e Beto, disponível na página: <http://www.alfaebeto.org.br/PublicacoesReferencias/Videos>.

## 2. O QUE É ALFABETIZAR

Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever. O que significa saber ler e escrever, ao final do 1º ano? Significa:

**Em leitura:** ler textos simples, com uma velocidade de pelo menos 60 a 80 palavras por minuto, com menos de 5% de erros.

**Em escrita:**

- escrever palavras e frases simples sob condição de ditado. Cada palavra deve conter todos os grafemas, ainda que a ortografia não seja perfeita;
- redigir pelo menos frases simples, de forma legível, inteligível e com sentido.

Como concepção do ensino da língua o autor do LD apresenta aos professores as seguintes informações, presentes na página 19 do Manual de orientação.

### Concepção do ensino da língua

- O ensino da língua deve buscar um equilíbrio entre o ensino da estrutura e o ensino das funções e usos sociais da língua. Num programa de alfabetização, estrutura da língua e o domínio do Código Alfabético devem predominar - sem excluir a preocupação com os usos sociais da língua.
- O ensino eficaz da língua requer atenção a dois aspectos simultâneos:
  - de um lado, atentar para o nível sub-lexical, ou seja, para as letras e fonemas que compõem uma palavra;
  - de outro lado, articular a relação entre os níveis da palavra-sentença-texto.

Embora o autor do LD cite a importância dos usos sociais da língua, ele não o coloca como um dos aspectos que devem ter atenção especial no processo de ensino da língua, o que pode levar os professores a inferirem que a questão do letramento pode ser relegada a segundo plano durante o processo de alfabetização.

Para o autor desse manual, “o processo de alfabetização envolve o domínio de um conjunto delimitado de competências que são bem conhecidas” (p. 21 do Manual de orientação). Ele diz ainda que não há rigor nas etapas da alfabetização. No entanto, afirma que “para se alfabetizar de maneira sólida, é

necessário dominar, em ordem” (p. 21 do Manual de orientação) determinadas competências, que ele apresenta no tópico denominado de *Processo e Métodos de Alfabetização*, presente no Manual de orientação.

Então, se determinadas competências são desenvolvidas em determinadas etapas da alfabetização e aquelas devem ser dominadas, segundo o autor do manual, em ordem, como não ter rigor nas etapas? Essas orientações podem confundir os docentes no seu trabalho em sala de aula.

Os professores têm acesso, no Manual de orientação, às etapas/passos do processo de alfabetização que, segundo o autor do manual, são cinco, a saber: 1) a descoberta do princípio alfabético; 2) aprendizagem do código alfabético; 3) reconhecimento automático das palavras; 4) fluência na leitura; e 5) aprendizagem do código ortográfico.

Ainda discutindo sobre alfabetizar, o autor do manual analisado afirma que há métodos eficientes para isso. Apresenta o método fônico como o mais eficaz e informa aos professores sobre algumas de suas características (p. 23 do Manual de orientação).

Existem métodos mais eficazes para alfabetizar?

Sim. A evidência científica é muito sólida a esse respeito. Nas línguas em que se utiliza o sistema alfabético de escrita, a evidência científica comprova que os métodos fônicos são mais eficazes. Métodos fônicos são os métodos que associam de forma explícita a relação entre fonemas e grafemas. Dentre os métodos fônicos, os mais eficazes são aqueles que utilizam quatro estratégias:

- apresentam os fonemas de maneira explícita e sistemática.
- Cada lição, dia ou atividade introduz um novo fonema e o associa a um grafema.
- utilizam técnicas de síntese fonêmica
  - B+ ala = bala; u+a+i = uai.
- partem do som para letra, do oral para o escrito
  - O aluno conhece a linguagem oral, portanto o primeiro passo consiste em segmentar a palavra em sua menor unidade, o fonema.
- utilizam palavras e textos adequados para o aluno aprender a decodificar.

Embora o método fônico seja apresentado pelo autor da manual como o mais eficaz para alfabetizar, não devemos esquecer que ele apresenta algumas dificuldades, dentre elas, as citadas por Almeida (2010, p. 52):

As desvantagens desse método se referem às dificuldades de se emitirem os sons das consoantes isoladamente dos sons das vogais e à falta de interesse do aluno, principalmente no início da alfabetização, quando é obrigado a memorizar sons sem significado, numa atividade meramente mecânica, na qual não existe preocupação com o desenvolvimento de compreensão.

O autor do manual, como podemos observar no extrato anteriormente apresentado, reforça a evidência científica para embasar suas afirmações, no entanto, não apresenta nenhum dado científico para tanto, o que deixa sua afirmação sem legitimidade científica. Mortatti (2008), em seu texto intitulado “A ‘querela dos métodos’ de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate”, onde discute a respeito do método fônico de ensino, analisando obras de Capovilla e Capovilla, alerta para essa falta de legitimidade científica ao destacar que grande parte das referências citadas trata-se dos próprios autores do texto.

É ingênuo acreditar que exista o melhor e mais eficaz método para alfabetizar o aluno. É possível ver, através das pesquisas realizadas sobre a “história” da alfabetização no Brasil, por autores como Soares (2003), Mortatti (2000<sup>a</sup>, 2000<sup>b</sup>, 2008) e Frade (2001 e 2007), no mundo, por Goigoux (2000) e Cèbe e Goigoux (2000), dentre outros e dos aportes teóricos que a Psicogênese da Língua Escrita nos fornece que a questão do fracasso ou sucesso da alfabetização supera a capacidade de codificar e decodificar. É preciso buscar soluções para as dificuldades do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e de seus usos e funções (MORTATTI, 2008).

Embora apresente um método para o processo eficaz de alfabetização, o autor desse manual, logo após essa apresentação, afirma que “para alfabetizar com sucesso, não basta usar materiais e métodos adequados” (p. 25 do Manual de orientação), o que pode fazer com que os professores se sintam confusos. Ele afirma, ainda, que é preciso conhecer o aluno e os desafios inerentes ao processo de alfabetização para que, dessa forma, possa superá-los.

Diante dessa informação, João Batista apresenta para os professores esses desafios, que ele divide em gerais, específicos ao ensino da leitura e os desafios para o ensino da escrita. Mais uma vez ele separa os processos de aprendizagem da leitura e escrita, deixando-nos claro que, na sua concepção, esses são processos que acontecem/devem acontecer separadamente.

O autor do manual informa aos professores que os desafios gerais dizem respeito ao domínio do código alfabético e está dividido em dois: 1) adquirir o princípio alfabético, ou seja, “saber que as letras representam os sons da fala” (p. 25 do Manual de orientação), e 2) dominar o código alfabético, ou seja, “aprender o valor específico das letras, isto é, o que elas representam” (p. 26 do Manual de orientação).

Para exemplificar os desafios que os alunos terão para dominar o código alfabético, o autor dos manuais apresenta aos professores um quadro com os fonemas e grafemas da Língua Portuguesa falada no Brasil e, segundo ele, o quadro é “consistente com as propostas de estudiosos da fonética da Língua Portuguesa, especialmente Miriam Lemle, Thaís Cristófaró Silva, Dinah Callou e Yonne Leite e Leonor Scliar-Cabral” (p. 26 do Manual de orientação), embora apresente apenas os fonemas e grafemas.

Quadro 6 – Fonemas e grafemas da Língua Portuguesa falada no Brasil

Fonemas Notação oficial	Fonemas Notação simplificada	Grafemas	Exemplos
a	[a]	A, Á À	Ela, olá, às
3	[an]	Ã, AM, AN	Mamão, mamam, manto
b	[b]	B	Bola

O autor dos manuais do Programa Alfa e Beto também disponibiliza para os professores, no Manual de consciência fonêmica, um quadro com os fonemas da língua portuguesa, divididos em vogais (orais e nasais) e consoantes para discutir sobre os fonemas, os sons das letras e a escrita da

língua portuguesa. Esse quadro pode ser encontrado na página 6 desse manual.

O sistema de escrita da Língua Portuguesa é o sistema alfabético. O alfabeto – composto por 26 letras – permite representar todos os fonemas que nós articulamos para falar qualquer palavra de nossa língua. Esses sons são divididos em vogais e consoantes.

OS FONEMAS DA LÍNGUA PORTUGUESA		
VOGAIS ORAIS	VOGAIS NASAIS	CONSOANTES
/a/ /ê/ /é/ /i/ /ô/ /ó/ /u/	/am/ /em/ /im/ /om/ /um/	/b/ /k/ /d/ /f/ /g/ /j/ /l/ /m/ /n/ /p/ /q/ /R/ /r/ /s/ /t/ /v/ /ch/ /z/ /h/ /nh/

A dificuldade de se pronunciar separadamente os fonemas referentes às consoantes, detectada já no século XIX, no período denominado por Mortatti (2000) como primeiro momento crucial da história da alfabetização, e mencionada por Braslavsky (1988), como citado no referencial teórico desse texto, não é amenizada com a simples apresentação de cada um dos fonemas. Talvez, por esse motivo, o autor desses manuais disponibilize aos professores um vídeo onde “ensina” a pronúncia de cada um dos fonemas. O que nos mostra que apenas o manual não é suficiente para que os professores se apropriem dessa competência.

Ainda no Manual de orientação, após apresentação dos desafios, o autor apresenta a estrutura e organização dos livros presentes- É interessante informar que o autor do manual se baseia em apenas uma das lições do livro do aluno como referência porque todas as lições do livro apresentam a mesma estrutura, dividida nos seguintes blocos: Brincando com sons e letras; Hora de ler; Correto?; É assim que se escreve; Redação; Já sei ler.

O professor tem acesso ao objetivo e didática a ser utilizada de cada um desses blocos. Além disso, o autor disponibiliza para os docentes quadros referentes a cada uma das atividades do bloco, onde apresenta as habilidades desenvolvidas com a atividade, a atividade mental do aluno em cada exercício realizado/a realizar e o que o professor deve fazer se o aluno não souber responder às questões propostas.

Como exemplo, disponibilizamos os quadros de orientação referentes aos exercícios 1 (p. 38) e 4 (p. 39) do livro didático do aluno:

**Exercício 1 – Identificar o fonema da vez**

<b>Habilidades:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar oralmente o fonema [m] no início da palavra</li> </ul>
<b>Atividade mental do aluno:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação oral do fonema [m]</li> <li>• Identificar oralmente o fonema</li> </ul>
<b>Se o aluno não souber responder:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>O professor dá a resposta</u></li> <li>• <u>O aluno repete</u></li> <li>• <u>O professor usa outras palavras (ex. mala, melão, minuto) para ajudar o aluno a identificar o 1º pedacinho que é igual em todas as palavras.</u></li> </ul>

**Exercício 4 – Associar fonema-grafema**

<b>Habilidades:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associar letra e som</li> <li>• Identificar o fonema [m] no meio da palavra</li> </ul>
<b>Atividade mental do aluno:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o fonema (já aprendido), reconhecer a letra (já aprendido) e fazer a relação entre fonema e grafema.</li> </ul>
<b>Se o aluno tiver dificuldade:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para identificar a palavra: <u>o professor ou um colega diz a palavra.</u></li> <li>• Para identificar o fonema inicial: <u>repetir a palavra, enfatizando o mmmm</u></li> <li>• Para escrever a letra M: <u>exercícios de caligrafia, no momento devido.</u></li> </ul>

Analisando algumas expressões desses quadros, apresentados no Manual de orientação, tais como: “dá a resposta” (p. 38, 39); “Dar pistas” (p. 38); “Dar dicas” (p. 38); “O aluno repete” (p. 38); “repetir a palavra” (p. 39) e as informações dadas aos professores nesses Manuais, identificamos a forte influência do behaviorismo nesse trabalho. A dinâmica do trabalho apresenta-se sempre como estímulo-resposta-recompensa.

Baseado nessa perspectiva, para aprender a escrever, segundo o autor desses manuais, é preciso desenvolver a coordenação motora e, também, preparar o aluno através de treinos e repetições, uma vez que, nessa concepção, escrever é copiar. Dessa forma, o ensino da escrita acaba se restringindo aos exercícios de caligrafia, aos ditados, cópias, priorizando-se o desenho correto das letras e a memorização de palavras. Abaixo

apresentaremos alguns extratos retirados do Manual de orientação que ratificam nossas considerações.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<p>ESCRITA</p> <p>A – Nível da Letra</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Adquirir hábitos de postura e de uso correto de lápis, papel e borracha.</li> <li>◦ Controlar os movimentos viso-motores finos.</li> <li>◦ Escrever usando letras de forma.</li> <li>◦ Escrever usando letras cursivas emendadas maiúsculas e minúsculas.</li> <li>◦ Respeitar espaços, margens, limites, etc. de forma cada vez mais precisa.</li> <li>◦ Escrever com legibilidade e fluência progressivamente maiores.</li> <li>◦ <u>Fazer cópias e ditados em tempo progressivamente menor, de forma correta e legível.</u></li> </ul>
<p>B – Nível da Palavra</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Escrever de forma ortograficamente correta as palavras aprendidas e mais usuais.</li> <li>◦ <u>Fazer um ditado pelo menos no nível alfabético, sendo capaz de justificar a ortografia.</u></li> <li>◦ Reconhecer e empregar maiúsculas, acentos e cedilha.</li> <li>◦ Apresentar explicações verbais plausíveis para uma escrita alfabética não-ortográfica (palavras simples e usuais).</li> <li>◦ Corrigir (editar) textos escritos por si próprio ou por colegas, apresentando justificativa para a grafia das palavras corrigidas.</li> <li>◦ <u>Fazer ditados de palavras em tempo progressivamente menor.</u></li> <li>◦ Fazer derivações simples de palavras (aumentativo, diminutivo, prefixos e sufixos mais usuais).</li> <li>◦ Usar palavras e respectivos modificadores no singular e no plural.</li> </ul>

## ANEXO I

### Parte I – MOVIMENTOS PARA O TRAÇADO DAS LETRAS CURSIVAS MINÚSCULAS

GRUPO DO a - c, d, g, o	
<p><b>a</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. curva para cima à direita</li> <li>2. voltar fazendo círculo, fechando</li> <li>3. descer reto</li> <li>4. curva para baixo à direita</li> </ol>	<p><b>g</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. curva para cima à direita</li> <li>2. voltar fazendo um círculo</li> <li>3. descer reto</li> <li>4. curva para a esquerda</li> <li>5. subir até cruzar a linha de descida</li> </ol>
<p><b>c</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. curva para cima à direita</li> <li>2. voltar sobre a linha, meia volta</li> </ol>	<p><b>o</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. curva para cima à direita</li> <li>2. voltar fazendo um círculo</li> <li>3. descer fazendo um pequeno balão à direita</li> </ol>
<p><b>d</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. curva para cima à direita</li> <li>2. voltar fazendo círculo</li> <li>3. subir fazendo uma reta</li> <li>4. descer em cima da reta</li> <li>5. curva para baixo à direita</li> </ol>	

Nessa perspectiva, ao abordar o ensino transmissivo das correspondências fonema-grafema, podemos concluir que a concepção de ensino-aprendizagem que fundamenta tal obra é a vinculada à abordagem behaviorista-associacionista, que pressupõe um modelo de professor, aluno, avaliação, os quais serão abordados a seguir.

#### 4.1.4 Concepção de professor

Em vários momentos o autor dos manuais do Programa Alfa e Beto sinaliza que os professores devem seguir à risca as orientações dos manuais para que os alunos tenham êxito na aprendizagem. Para tanto, ele apresenta O *plano de curso: organização do ano letivo*, onde vai indicar que ações devem ser realizadas ao longo do ano letivo e o tempo que o professor deve disponibilizar para cada uma delas na aula.

Quadro 8 – Distribuição do tempo letivo de acordo com as prioridades do programa de ensino

Competências	Proporção do tempo	Instrumentos
Consciência Fonêmica	5%	Manual de Consciência Fonêmica Bonecos, Cartelas
Decodificação e Fluência	30%	Aprender a ler Minilivros Ditados Letras do Alfabeto Testes
Vocabulário e compreensão	25%	Aprender a ler Leitura livre
Caligrafia	10%	Grafismo e Caligrafia
Matemática	15%	Livro de Matemática
Ciências/Estudos Sociais	15%	Livro de Ciências

Além disso, o autor dos manuais indica aos professores o planejamento considerando o ano letivo como um todo e, também, as aulas diárias. Nesse manual há uma seção denominada *Plano de aula: organização das rotinas*, onde ele disponibiliza dois quadros aos professores, o primeiro apresenta os blocos de atividades referentes ao livro didático do aluno, as competências desenvolvidas e os instrumentos adicionais para que o professor possa planejar cada lição. Abaixo apresentamos um extrato desse quadro.

Quadro 9 – Blocos de Atividade

Bloco de Atividade	Competências	Instrumentos adicionais
Acolhida	Motivação	
Leitura	Familiaridade com textos Vocabulário Compreensão	Leituras escolhidas pelo Professor Coletânea (opcional)

<b>Brincando com sons e letras</b>	Consciência fonológica Consciência fonêmica Princípio Alfabético Decodificação	Manual de Consciência Fonêmica Bonecos, letras, cartelas, cartazes
<b>Hora de ler/Já sei ler/ Minilivros</b>	Fluência de Leitura	Minilivros
<b>Correto?</b>	Ortografia	Ditados
<b>É assim que se escreve</b>	Sintaxe	
<b>Redação</b>	Produção de textos	
<b>Caligrafia</b>	Caligrafia e fluência de escrita	Livro de caligrafia
<b>Matemática</b>	Matemática	Livro de Matemática
<b>Ciências</b>	Ciências	Livro de Ciências
<b>Dever de Casa</b>		

O autor dos manuais ainda explica ao professor o que é esse planejamento na prática, ou seja, explica cada uma das atividades propostas, apresentando o seu objetivo e a didática a ser seguida, como é possível ver nos extratos abaixo apresentados, retirados das páginas 35 e 36 do Manual de orientação.

### Acolhida

A acolhida é o momento principal da aula. É nesse momento que o professor inclui ou afasta os alunos. A chamada constitui um instrumento pedagógico valioso, uma oportunidade para saber quem veio, quem faltou, porque faltou, envolver os colegas uns com os outros, demonstrar que cada aluno é importante; “quem falta faz falta”.

### Leitura

**Didática:** Os roteiros para cada Lição incluídos no Manual do Professor do Livro Aprender a Ler apresentam orientações e sugestões para a atuação do professor na sala de aula. Como os alunos ainda não sabem ler, a leitura é conduzida pelo professor. O princípio básico é o da interação, da leitura interativa e participativa, porém guiada e orientada para o professor, tendo em vista os objetivos específicos que ele tem em mente com o uso de cada texto. Na análise de cada texto o professor segue sempre a mesma didática:

- ANTES - Motivar, contextualizando, relacionando com eventos, outros textos, levando outros livros e textos pertinentes.
- DURANTE
  - Modelar, fazendo leituras e dialogando com o texto.
  - Guiar o aluno, por meio de perguntas.
- DEPOIS – Aprofundar a análise de aspectos selecionados do texto, inclusive vocabulário. Em vários casos, articular atividades de reconto ou reescrita do texto, ou comparações com outros textos.

O segundo quadro apresentado nessa seção dá aos professores um exemplo de como organizar um plano de aula, tendo como base a lição 4 do livro didático do aluno. O fato da estrutura das atividades do LD ser constante possibilita ao autor do manual se basear em apenas uma delas.

Quadro 10 – Exemplo de Plano de Aula – Lição 4 do Livro Aprender a Ler

Bloco de Atividades	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6	Dia 7	Dia 8
Acolhida	X	X	X	X	X	X	X	X
Leitura	X	X	X					X
Brincando com Sons e Letras	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11	Revisão	Revisão
Hora de Ler Minilivros	12	13	14	15	16			Revisão
Correto? Ditado	17	18-19	20-21	22	23	24	Ditado	Revisão
É Assim que se Escreve	25	26	27	28	29	30	31	Revisão
Redação				32	33	34		
Já sei Ler				X	X	X	X	X
Leitura Livre	X	X	X	X	X	X	X	X
Caligrafia	X	X	X	X	X	X	X	X
Dever de Casa	X	X	X	X	X	X	X	X

O que poderíamos apontar como positivo nessa indicação de como preparar um planejamento, seja ele anual ou diário, é a questão de ser

interessante disponibilizar aos professores modelos a seguir, sobretudo para aqueles que estão iniciando a docência e, também, aqueles que não têm familiaridade com o material que vai utilizar.

As críticas que fazemos a essas indicações dizem respeito ao fato delas não servirem de modelo, mas de regras a seguir, o que pode tirar do professor sua autonomia e impedir o desenvolvimento de sua criatividade e, também, o fato das indicações serem quase todas para o desenvolvimento do trabalho de forma oral, os alunos quase não são levados a escrever, sobretudo de forma espontânea. Abaixo apresentamos alguns extratos para ilustrar nossa fala, retirados das páginas 38 e 40 do Manual de orientação.

**Exercício 1 – Identificar o fonema da vez**

<b>Habilidades:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar oralmente o fonema [m] no início da palavra</li> </ul>
<b>Atividade mental do aluno:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação oral do fonema [m]</li> <li>• Identificar oralmente o fonema</li> </ul>

**Exercício 2 – Identificar o fonema na palavra**

<b>Habilidades:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar uma palavra no texto usando a letra como pista</li> <li>• Identificar o fonema inicial da palavra</li> </ul>
<b>Atividade mental do aluno:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar uma palavra automaticamente ou usando pistas visuais (letra, formato, etc.).</li> <li>• Identificar oralmente o fonema [m] no início da palavra. Para isso deverá associar o fonema com a letra inicial.</li> </ul>

**Exercício 3 – Análise de fonemas**

<b>Habilidades:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise oral de fonemas.</li> </ul>
<b>Atividade mental do aluno:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar, isto é, decompor oralmente os fonemas que compõem a palavra. O aluno deverá identificar o número de fonemas e registrar esse número.</li> </ul>

Ainda ao tratar da questão do planejamento, o autor dos manuais afirma que os professores devem realizar todas as atividades que são propostas pelo livro do aluno, como é possível ver no extrato abaixo, retirado da página 33 deste manual:

## 8. PLANO DE AULA: ORGANIZAÇÃO DAS ROTINAS

No programa Alfa e Beto, a programação da aula deve ser feita em função de cada lição do livro Aprender a Ler. O planejamento deve ser, portanto, para um conjunto de 8 a 10 dias letivos, durante os quais o professor vai realizar todas as atividades previstas no livro Aprender a Ler e as demais atividades que constituem o programa de ensino.

Com essa afirmação, o autor do manual coloca os manuais do professor, bem como o livro didático como centro das propostas de aula, como instrumentos a serem seguidos fielmente, o que pode limitar o trabalho do professor, embora, na introdução desse Manual (Manual de orientação), ele afirme que o professor se sentirá seguro ao receber orientações, instrumentos e apoio para alfabetizar seus alunos tendo, com isso, espaço para exercitar sua competência e sua criatividade.

Ao usar a expressão “o professor vai realizar todas as atividades previstas no livro Aprender a ler e as demais atividades que constituem o programa de ensino” (grifado no extrato acima), ele nos faz perceber que o professor é aquele que deve realizar tudo o que foi prescrito nos manuais a ele destinado, caso contrário, será culpado pelos eventuais “fracassos” dos seus alunos. Dessa forma, o professor é visto, pelo autor do manual, apenas como um executor, um tarefeiro.

Tal concepção é reforçada pelos momentos em que explicita-se o que os professores devem falar para os seus alunos, que perguntas devem fazer, comandos encontrados várias vezes em todas as lições dos manuais, como pode ser observado no extrato a seguir:

 **PROFESSOR: Eu vou falar duas palavras de cada vez, aos pares. Quando eu terminar de falar cada par, você vai repetir a palavra que tem o som /r/:**

Como é possível perceber no extrato acima apresentado, o professor é concebido como aquele que vai seguir rigorosamente as instruções dadas pelos manuais, ou seja, vai ser o executor, o tarefeiro. A responsabilidade de todo o desenvolvimento da aula será do professor e de sua capacidade de seguir à risca o que está sendo proposto.

Sabe-se que seguir um planejamento adequado à turma pode fazer muita diferença no bom desenvolvimento da aula, no entanto, é preciso lembrar que no cotidiano de sala de aula podem surgir imprevistos e que os alunos têm ritmos e necessidades particulares. Como, então, atender a esses ritmos e necessidades seguindo à risca o que o manual impõe?

Queremos terminar a discussão desse primeiro grande eixo com outro questionamento: *que tipo de formação é necessário ter para seguir esses manuais e desenvolver as aulas quando até mesmo as perguntas que os professores devem fazer aos alunos são dadas como prontas?*

#### **4.1.5 Concepção de aluno**

Ao apresentar qual a concepção de aluno que adota, o autor do LD parte do pressuposto que, a partir de 2010, 85% das crianças brasileiras frequentaram, pelo menos, um ano da educação infantil (que ele chama de pré-escola) e, em função disso, apresenta o aluno alfabetizando como aquele que já tem familiaridade com materiais e atividades típicas do ambiente escolar (que, segundo o autor, são os livros, os textos, lápis, papel etc.). Ele também faz referência aos “alunos do passado” (p. 7 do Manual de orientação) que só passavam a frequentar a escola aos sete anos, deixando subentendido que eles não tinham acesso a esse material fora da escola.

#### **1. QUEM É O ALUNO**

A partir do ano letivo de 2010, mais de 85% das crianças brasileiras já terão frequentado pelo menos um ano de pré-escola. Isso significa que a maioria delas terá adquirido diversas competências relevantes para o processo de alfabetização. Algumas poderão ler algumas frases ou palavras, a maioria já deverá conhecer as letras e conseguir identificar palavras. Elas já terão alguma familiaridade com livros, textos, leituras. Saberão ouvir e seguir comandos. Estarão acostumadas a pegar no lápis, usar o papel. Enfim, as classes de alfabetização contarão com um contingente de alunos que já possuem habilidades muito mais desenvolvidas do que no passado, quando as crianças vinham à escola pela primeira vez aos 7 anos de idade.

Como pode ser observado, o autor desse manual apresenta aos professores quais princípios alfabéticos os alunos que tiveram uma “pré-escola bem sucedida” (p. 7 do Manual de orientação) já terão adquirido, ou seja, qual

será o “ponto de partida” dos alunos saídos da pré-escola, como é possível ver no extrato abaixo apresentado:

Se a pré-escola foi bem sucedida, os alunos já terão adquirido o princípio alfabético, ou seja, eles devem saber:

- distinguir letras de outros símbolos ou desenhos;
- identificar as letras pelo seu nome e sua forma;
- que as letras representam os fonemas, isto é, o som das palavras;
- que quando se muda uma letra, muda-se o som e o sentido da palavra.

Dessa forma, ele deixa subentendido que os alunos terão o mesmo ponto de partida no processo de alfabetização e que, de fato, já devem ter se apropriado dos princípios alfabéticos na pré-escola. No entanto, pesquisas recentes como a de Cruz (2012) e Leite e Morais (2011) - que utilizaram como instrumento metodológico diagnoses iniciais com os alunos de alfabetização de escolas públicas – mostram que isso não acontece, ou seja, mostram que os alunos partem de conhecimentos diferentes da língua e que muitos ainda não se apropriaram desses princípios, ou seja, não sabem, ainda, que as letras representam sons.

Ainda nas palavras do autor, “a criança alfabetizada é aquela que domina o código alfabético: ela sabe transformar uma palavra oral em palavra escrita e vice-versa.” (p. 8 do Manual de orientação). E que, para tanto, os alunos precisam “conhecer as letras; conhecer o valor sonoro das letras (fonemas); e ler e escrever com relativa fluência” (p. 8 do Manual de orientação). Dessa forma, serão expectadores no processo de ensino-aprendizagem, onde receberão o conhecimento pronto para, posteriormente, reproduzi-lo.

#### **4.1.6 Concepção de leitura e escrita**

Sobre a leitura, o autor do manual afirma que ler e compreender são coisas distintas. Repetidas vezes ele coloca para os professores que ler é

decodificar. Para esse autor, existem competências distintas para ler (aprender a ler) e compreender (ler para aprender), como é possível ver no quadro abaixo, apresentado na página 11 do Manual de orientação:

Quadro 2 – Competências de leitura e escrita

Competências de leitura	Competências de escrita
Princípio Alfabético	Caligrafia
Código Alfabético (decodificar)	Ortografia
Fluência	Sintaxe
Vocabulário	Redação
Compreensão	

Sobre os desafios da leitura, o autor do manual começa informando aos professores que aprender a ler, ler e compreender são coisas distintas. Para ele, pode-se ler sem compreender e compreender sem ler. E no processo de alfabetização se aprende a ler. Essa afirmação nos leva a pensar que não se aprende a compreender na alfabetização e que, por conseguinte, a escola não é responsável pelo desenvolvimento dessa competência. O que pode ser reforçado pela fala do autor destacada no extrato abaixo, retirado da página 28 do Manual de orientação:

### Desafios específicos da leitura

Uma coisa é aprender a ler. Outra coisa é ler. Uma terceira coisa é compreender. Podemos ler sem compreender – isso acontece diante de um texto difícil, não familiar. Podemos compreender sem ler: isso acontece quando vemos ou ouvimos alguma coisa e aprendemos alguma informação. No processo de alfabetização, estamos aprendendo a ler. Para compreender não basta ser alfabetizado, é preciso muito mais. A alfabetização é um processo relativamente simples e finito. Sabemos onde ela começa e termina, dentro de determinados limites de fluência e ortografia. Já o processo de compreensão de textos é mais amplo, pois ele começa no nascimento e só termina com a morte. Isso significa que a capacidade de compreender, valorizar e gostar do que lê é mais fortemente influenciada pelos fatores extra-escolares que antecedem a escola. No entanto, há muito que a escola pode fazer, mas muito do sucesso na formação do leitor depende também da participação da família, especialmente nos anos iniciais da vida da criança.

Os professores têm acesso ao que o autor do manual chama de desafios específicos da leitura. De acordo com o manual, eles são quatro e devem ser superados progressivamente. Segundo o autor do manual, são

esses os desafios: familiaridade com livros e letras – nessa parte o autor afirma que os alunos da classe social mais abastada possuem essa familiaridade e os que não têm deve “fazê-lo” na escola, como é possível ver no extrato retirado da página 28 abaixo apresentado; fluência; vocabulário; compreensão.

**Primeiro desafio: familiaridade do aluno com o mundo das letras e dos livros.** Alunos provenientes de famílias de nível sócio-cultural mais elevado normalmente possuem grande familiaridade com letras, números, livros, histórias, músicas, brincadeiras com palavras, trava-línguas, etc. É essa familiaridade que também leva o aluno a compreender o valor da leitura e a motivar-se para ler e gostar de ler. Para os alunos que não possuem essa familiaridade, a porta de entrada da alfabetização consiste em promovê-la, de maneira que o aluno perceba a importância de se alfabetizar, de conhecer as letras e o seu lugar no mundo dos livros – e das ideias. E isso precisa ser feito num ambiente tão afetivo e carinhoso como o ambiente familiar.

A didática a ser adotada pelos professores no trabalho com a leitura é indicado no manual no bloco de atividades denominado *Já sei ler* (ver extrato abaixo).

**Didática:** Os roteiros para cada Lição incluídos no Manual do Professor do Livro Aprender a Ler apresentam orientações e sugestões para a atuação do professor na sala de aula. Como os alunos ainda não sabem ler, a leitura é conduzida pelo professor. O princípio básico é o da interação, da leitura interativa e participativa, porém guiada e orientada para o professor, tendo em vista os objetivos específicos que ele tem em mente com o uso de cada texto. Na análise de cada texto o professor segue sempre a mesma didática:

- ANTES - Motivar, contextualizando, relacionando com eventos, outros textos, levando outros livros e textos pertinentes.
- DURANTE
  - Modelar, fazendo leituras e dialogando com o texto.
  - Guiar o aluno, por meio de perguntas.
- DEPOIS – Aprofundar a análise de aspectos selecionados do texto, inclusive vocabulário. Em vários casos, articular atividades de reconto ou reescrita do texto, ou comparações com outros textos.

O autor do manual indica, no Aprender a Ler - Manual do Professor, que os textos devem ser lidos quatro ou cinco vezes, sendo cada uma de forma diferente, ou seja, uma leitura feita pelo professor, outra feita em coro, outra pelos alunos (de preferência aqueles que já possuam alguma fluência).

## **1ª Leitura**

- Professor lê o texto todo só para esclarecer alguma palavra ou responder a alguma pergunta.

## **2ª Leitura**

- Professor relê, parando ao final de cada frase ou trecho.

## **3ª Leitura**

- Professor vai reler o texto inteiro, sem parar.

## **4ª Leitura**

- Leitura em coro. Professor lê cada frase e alunos repetem.

Como é possível perceber, em todas as indicações de leitura, o professor é quem as realiza, cabendo ao aluno apenas repetir o que foi lido pelo professor. O que se pode inferir dessas instruções de como proceder ao ensino da leitura é que o seu objetivo é que os alunos apenas decorem os textos. Essa forma de memorização pode ser bastante cansativa para alunos e professores e pode levar, ao final das leituras, o aluno a apenas “arquivar” o texto na memória, sem saber lê-lo de fato, criando nos alunos uma falsa sensação de que sabem ler. O que o autor do manual não ressalta é a importância de colocar os alunos em situações reais e desafiadoras de leitura para que eles possam usar seus conhecimentos e, com isso, tomar consciência de que sabem ler de fato.

Diante dessas constatações, algumas questões surgiram: Será que ao final das atividades mecanizadas de leitura, indicadas pelo manual, a função primordial da leitura, ou seja, o aproveitamento do que um texto pode trazer, da melhor forma possível, será alcançada? Se os alunos não aprendem de fato a ler, como se sentirão ao se depararem com textos escritos presentes no seu cotidiano que não conseguirem ler? Com essas práticas mecanizadas, os professores terão condições de desenvolver em seus alunos o gosto pela leitura? Conseguirão desenvolver em seus alunos o olhar crítico, questionador e, também, a sua autonomia leitora?

Outro ponto que achamos por bem ressaltar é a indicação da escolha de alunos que já têm certa fluência para realizar as leituras. Isso pode levar os demais alunos a se sentirem incapazes de realizar a atividade e, também, pode desmotivá-los a aprender a ler, uma vez que não são chamados a realizar a atividade.

Além da didática a ser adotada, são informadas aos professores as características dos textos trabalhados nas lições do livro do aluno, como é possível ver abaixo.

Os textos usados no Bloco de Atividades JÁ SEI LER possuem as seguintes características:

- As palavras são conhecidas, não há desafio para a compreensão.
- As palavras são decodificáveis – se o aluno não souber ler automaticamente ele tem como decodificar e ler. As únicas palavras não decodificáveis ele já sabe ler automaticamente.
- As frases possuem estruturas sintáticas simples e estruturas repetidas.

Diante do que foi exposto, é possível concluir que a leitura, nesses manuais, é concebida como o ato de decodificar, onde não há a preocupação com a criação de situações reais de leitura e, conseqüentemente, com a construção de sentido dos textos.

Sobre a escrita, o autor dos manuais indica que escrever é codificar, ou seja, reproduzir por escrito uma palavra ouvida, como é possível ver no extrato abaixo. Dessa forma, é concebida como a representação da fala, uma atividade neutra e mecânica.

Decodificação:

Capacidade de extrair o som da palavra a partir das letras escritas: LER  
Capacidade de reproduzir por escrito uma palavra ouvida: ESCREVER

A partir do diálogo com Ferreiro (2001), podemos fazer uma crítica a essa concepção de escrita apresentada neste manual, ou seja, da concepção de escrita como um código de transcrição. Para essa autora,

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas. A linguagem, como tal, é colocada de certa forma “entre parênteses”, ou melhor, reduzida a uma série de sons (FERREIRO, 2001, p.15).

Sabe-se que a real aquisição e compreensão da escrita e da leitura é um processo muito mais complexo de que a apropriação de um código, uma vez que o leitor precisa, além de ler, da compreensão e do diálogo com a mensagem contida no texto, num constante exercício de reflexão e crítica acerca do que ocorre à sua volta.

Outra crítica que podemos fazer ao método fônico e, conseqüentemente, a este manual, diz respeito ao fato dele não reconhecer o aluno como sujeito ativo no processo de aquisição da leitura e da escrita (como já mencionado anteriormente), uma vez que transforma a leitura e a escrita num processo repleto de atividades apoiadas num contexto totalmente fora da realidade, onde o aluno tem apenas que decorar e copiar, de forma mecânica. Características de um método considerado tradicional que não proporciona um aprendizado significativo, uma vez que, segundo Ferreiro (2001):

Aprende-se mais inventando formas e combinações do que copiando. Aprende-se mais tentando produzir junto aos outros uma representação adequada para uma ou várias palavras do que fazendo, sozinho, exercícios de copiar listas de palavras ou letras (FERREIRO, 2001, p.102).

#### **4.1.7 Concepção de avaliação**

O erro também é explorado neste manual, no entanto, só são discutidos os erros que os alunos cometem durante a leitura e eles aparecem apenas como algo a ser evitado. Para tanto, o autor do manual elenca alguns desses “erros” cometidos pelos alunos ao ler, dando o diagnóstico do erro, indicando quais as intervenções adequadas, que exercícios devem ser realizados para

minimizar os erros e onde encontrar essas atividades (todas podem ser encontradas nos livros do Programa).

Essas informações são dadas nas orientações para o trabalho do bloco *Hora de ler*, exatamente antes dos quadros com as orientações das atividades propostas no livro didático do aluno. Dessa forma, o autor do manual já prepara o professor para combater os possíveis erros que os alunos possam cometer ao ler.

**Quadro 11 – Erros de leitura e intervenções corretivas**

1. Lê decodificando ou silabando				
Diagnóstico	Intervenções	Exercícios	Onde encontrar	
			Livro	Atividade
Aluno não foi alfabetizado devidamente.	As intervenções visam alfabetizar o aluno, ou seja, dar a ele o domínio das habilidades de decodificação e um mínimo de fluência de leitura de textos simples.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios de análise e síntese de fonemas.</li> <li>Leitura de palavras conhecidas, desconhecidas e pseudo-palavras com dificuldade crescente.</li> <li>Leitura de textos decodificáveis e estruturados, com dificuldade crescente.</li> </ul>	Livro	Atividade
			Aprender a Ler	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leia emendando</li> <li>Já sei ler</li> </ul>
			Minilivros	Leitura
			Livro A	Leia depressa
			Para Ler e Rerler	Leitura
			Lendo com fluência: jogos, atividades e desafios	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formar palavras</li> <li>Anagramas</li> <li>O intrometido</li> <li>Pseudo-palavras e cidades brasileiras</li> <li>Cruzadinhas</li> <li>Aumentar frases</li> </ul>

Interessante ressaltar que o que o autor do livro chama de erro de leitura – ler decodificando ou silabando; ler saltando palavras; ler trocando palavras; ler aos arrancos, sem emendar as palavras; e ler com prosódia deficiente, sem entonação, ritmo etc. - pode ser interpretado como um processo natural na aprendizagem da leitura. Outro fato que achamos por bem ressaltar é que, se o próprio autor do livro nos informa que ler é decodificar, por que ele colocar ler decodificando como um erro a ser combatido?

Então, sendo o erro algo a ser evitado, os professores precisam ficar atentos ao desempenho dos alunos para que, assim que o erro seja detectado, eles recebam atividades de reforço e recuperação para poder superá-los. Esse controle, então, é feito através da avaliação.

A avaliação<sup>29</sup> proposta pelo autor do manual é feita em quatro momentos ao longo do ano letivo. Esses momentos são pré-determinados e são informados aos professores no manual. Ela tem como objetivo informar aos professores que alunos precisarão de recuperação e/ou reforço. Além dessas avaliações, o Programa ainda oferece aos professores mais dois testes opcionais, um diagnóstico e outro de resultados. Essas informações estão no Manual de orientação, na página 66.

## 9. AVALIAÇÃO

O Programa Alfa e Beto de Alfabetização inclui:

- Teste diagnóstico. Esse teste é opcional. Ele deve ser aplicado em escolas e situações em que os alunos nunca estiveram em pré-escola.
- Quatro testes para serem aplicados ao longo do ano letivo. Esses testes devem ser aplicados quando o aluno estiver concluindo as lições 5, 10, 15 e 20. Seu objetivo é diagnosticar o desempenho dos alunos nas principais competências do programa e dar ao professor informações precisas sobre necessidades de recuperação.
- Teste de resultados. Esse teste é opcional. Ele pode ser aplicado para verificar o resultado final da alfabetização. Também pode ser aplicado para alunos de outras séries, para verificar se foram efetivamente alfabetizados.

Neste manual, o teste diagnóstico não é indicado para todos os alunos, mas apenas para aqueles que não frequentaram a pré-escola. Essa indicação, associada à de que o aluno, para aprender a ler e escrever, deve ser treinado (sugerida pelo autor do manual), pode levar os professores a inferir que esse

---

<sup>29</sup> Os testes, 1,2,3 e 4 avaliam as seguintes competências:

- DECODIFICAÇÃO
- FLUÊNCIA EM LEITURA
- COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ORAL

Os testes são aplicados individualmente e oferecem um diagnóstico individual, indicando as habilidades específicas onde cada aluno tem dificuldades. Dessa forma professor e escola podem desenvolver atividades específicas de recuperação voltadas para as lacunas de cada aluno.

(disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/PublicacoesReferencias/Livros/18>).

teste tem um intuito evidente: detectar quais alunos estão “prontos” para ingressarem na alfabetização. Esse teste diagnóstico nos lembra dos ultrapassados testes utilizados no chamado “período preparatório”, onde, acreditava-se, as crianças precisavam ter a coordenação motora, as percepções visual, auditiva, olfativa e tátil maduras para poder aprender a ler e escrever. Dessa forma, acreditava-se que todas as crianças deveriam aprender ao mesmo tempo, as mesmas coisas, desprezando-se a possibilidade de que elas poderiam ser diferentes entre si e ter necessidades e perspectivas distintas.

Já o teste de resultados, segundo o autor do manual, deve ser realizado no final da alfabetização para verificar a aprendizagem dos alunos sobre a apropriação do SEA. Realizando esse teste (mesmo que opcional) no final do processo de alfabetização, o que fazer com seus resultados? Essa informação não é dada ao professor, o que pode levá-lo a inferir que esse teste tem apenas um objetivo: mensurar as competências adquiridas pelos alunos.

Ao colocar que o teste diagnóstico deve ser feito em determinadas escolas e com alunos que nunca estiveram na pré-escola, o autor do manual reforça que os demais alunos já se apropriaram do sistema alfabético e, por isso, têm o mesmo ponto de partida no processo de apropriação do SEA.

Ainda sobre o teste diagnóstico, o questionamento que fazemos sobre sua aplicação é o seguinte: por que aplicá-lo apenas com os alunos que não frequentaram a pré-escola, uma vez que ele pode disponibilizar aos professores informações relevantes sobre a fase de escrita na qual os alunos se encontram?

O professor, ao utilizar este Manual, também tem acesso à maneira como deve proceder para realizar esses testes.

Alguns lembretes importantes:

- A avaliação é individual e dura cerca de 10 minutos.
- Ela deve ser feita quando o aluno estiver na aula correspondente ao nível do teste: aulas 5, 10, 15 e 20.
- A avaliação não deve ser feita pelo professor: ela é um diagnóstico independente. É como uma radiografia ou exame de laboratório. O professor não aplica os testes, ele interpreta os resultados.
- O teste não é para dar nota. Ele é para diagnosticar o que foi aprendido e o que falta aprender.
- O teste não avalia todas as competências do programa, apenas as essenciais. O professor poderá ter outros instrumentos para avaliar o progresso dos alunos em outras dimensões do programa de ensino.

O autor do manual analisado ainda apresenta para os professores a importância de se fazer atividades de reforço, revisão e recuperação das habilidades, para tanto, ele indica “outros tipos de atividades” (p. 42) para desenvolver a relação entre os sons e as letras.

### Outros tipos de atividades relacionadas ao BRINCANDO COM SONS E LETRAS:

Sugerimos a seguir três tipos de atividades adicionais que o professor pode fazer, para reforço, revisão ou recuperação das habilidades acima:

Sobre a avaliação proposta pelo autor dos manuais desse Programa, fazemos alguns questionamentos: Sendo o teste diagnóstico inicial optativo, qual será o ponto de referência da avaliação no decorrer do ano letivo? Por que os testes não são realizados pelos professores? Por que eles são realizados nesses momentos específicos? Que competências ele avalia? Se ele não avalia todas as competências do programa, como as demais serão avaliadas?

As críticas que fazemos à avaliação proposta pelo autor dos manuais do Programa passam por esses questionamentos. Se voltarmos ao que Luckesi (2000) fala sobre a diagnose ser a maneira de constatar e qualificar o objeto da

avaliação, se feita com apenas um grupo determinado de alunos, os demais serão negligenciados. Ainda nos apoiando no autor supracitado, após a diagnose, vem o processo de decisão do que e do como fazer para que os alunos se apropriem do SEA, o que ratifica a necessidade da diagnose ser realizada com todos os alunos que estejam em processo de alfabetização.

Outra crítica feita é ao fato da avaliação dos alunos ser feita em momentos pré-determinados e chegar pronta às escolas pronta, sem que os professores tenham participado da sua elaboração. Ao ser realizada por “outras pessoas da escola” e não pelos professores, estes perdem a oportunidade de observar como os alunos a realizaram e vão ter acesso apenas aos resultados. Determinando um tempo para a realização dos testes, o seu autor pode favorecer o surgimento de momentos de tensão aos alunos, o que pode fazer com que o momento destinado à avaliação seja sempre angustiante e, conseqüentemente, pouco aproveitado.

O autor dos manuais afirma que realizando a avaliação e constatando que o aluno não desenvolveu satisfatoriamente as habilidades necessárias para a fase em que se encontra no processo de alfabetização, o professor poderá fazer uma recuperação com ele.

Para João Batista, os testes vão mostrar três tipos de problemas:

- ✓ Os que afetam a maioria da turma e que indicam que a falha está no ensino. Com isso, é preciso ensinar novamente utilizando as mesmas atividades, ou seja, refazer o que já foi feito;
- ✓ Os que afetam um grupo de alunos e que a falha é dos alunos. Com isso, é preciso fazer mais atividades (do mesmo tipo) com esses alunos;
- ✓ Alguns alunos apresentam problemas em várias competências. Com isso, é preciso dar atenção individualizada de 10 a 15 minutos a esses alunos, durante a aula ou no contra-turno.

Embora o autor desse manual coloque que tanto o professor quanto o aluno podem ser “os únicos culpados” da não aprendizagem, no início da seção ele se refere exclusivamente ao professor, colocando neste toda a

responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, como é possível ver no extrato retirado da página 67 do manual, apresentado abaixo.

## 10. RECUPERAÇÃO

Se o ensino tiver 100% de êxito, os alunos terão 100% de aproveitamento nos testes, e não será necessária a recuperação.

Se o professor tiver condições de dar atenção individual a todos alunos, todos os dias, ele estará fazendo sempre a recuperação de forma preventiva, e, no teste, todos os alunos se sairão bem.

A realidade de nossas escolas públicas, mencionada em diversas pesquisas, mostra que dar atenção individualizada a todos os alunos todos os dias é praticamente impossível. Dessa forma, o manual sugere ao professor algo que ele não é capaz de fazer.

Segundo o autor desse manual, terminado o período de recuperação, que deve durar de dois a três dias, o professor deve celebrar a conclusão da etapa. Para ele, “não há maior estímulo para a auto-confiança das crianças do que saber que estão dando certo na escola e que estão conseguindo realizar o seu sonho: aprender a ler e a escrever” (p. 68).

O que podemos perceber na fala do autor do manual é que o aluno só vai ter consciência de que está “se saindo bem” no final de cada etapa, o que não acontece quando a avaliação é processual. Outra coisa que queremos destacar é novamente a presença da influência do behaviorismo presente na sugestão da celebração/comemoração do final da etapa (estímulo-resposta-recompensa).

Acreditamos que algo a se ressaltar nessa fala do autor do manual é a sugestão de que a recuperação dure de dois a três dias. Essa sugestão admite alguns questionamentos, como, por exemplo: Será que esse tempo é suficiente para que o aluno se aproprie dos conhecimentos ainda não apreendidos? Uma avaliação processual, feita constantemente através das atividades realizadas pelos alunos não poderiam fazer mais efeito e dar aos professores respostas muito mais significativas do desenvolvimento dos seus alunos, uma vez que as

necessidades são detectadas e trabalhadas mais rapidamente, não precisando esperar um determinado tempo para tanto?

O que pudemos concluir dessa análise foi que, para o autor dos manuais, a avaliação é classificatória, visa mensurar as competências que os alunos adquiriram, detectar problemas a serem resolvidos e identificar os responsáveis pela não aprendizagem.

## 4.2 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DIRECIONADAS AOS PROFESSORES

Nesse momento iniciaremos a apresentação das orientações dadas aos professores em cada um dos manuais destinados a esses profissionais. Como no Manual de orientação são apresentadas, exclusivamente, as orientações relacionadas às atividades do capítulo quatro do livro do aluno, elas não foram contabilizadas, uma vez que não representam a totalidade. No entanto, queremos informar que todas as orientações são de natureza procedimental, ou seja, todas indicam aos professores como realizar as atividades e que materiais extras utilizar para realizá-las. Como exemplo, disponibilizamos o quadro abaixo:

### Exercício 2 – Identificar o fonema na palavra

<b>Habilidades:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar uma palavra no texto usando a letra como pista</li><li>• Identificar o fonema inicial da palavra</li></ul>
<b>Atividade mental do aluno:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar uma palavra automaticamente ou usando pistas visuais (letra, formato, etc.).</li><li>• Identificar oralmente o fonema [m] no início da palavra. Para isso deverá associar o fonema com a letra inicial.</li></ul>
<b>Se o aluno não souber encontrar a palavra:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dar pistas, fazer perguntas para o aluno encontrar a palavra igual no texto</li><li>• Mostrar onde está a frase, reler a frase mostrando ao aluno onde o professor está lendo, para facilitar a busca.</li><li>• Perguntar como o aluno identificou a palavra, estimular a curiosidade do aluno para descobrir o formato de uma palavra a partir de uma letra.</li></ul>

As orientações dadas aos professores encontradas no Manual de consciência fonêmica e no Aprender a ler – Manual do professor serão

apresentadas separadamente, por acreditarmos que facilitará a visualização e compreensão durante a leitura, uma vez que os manuais indicam ter focos diferentes no cotidiano de sala de aula. Da mesma forma faremos com a apresentação dos quadros com a frequência com que essas indicações aparecem nesses manuais.

#### **4.2.1 Orientações ao professor - Manual do professor – Aprender a Ler**

Como vimos no capítulo da Metodologia, o Manual do Professor do livro Aprender a Ler é composto de 20 lições e apresenta as orientações ao professor a respeito do desenvolvimento das atividades de leitura. Como são essas orientações?

##### **4.2.1.1 Orientações relacionadas a diferentes aspectos das atividades propostas pelo Manual do Professor**

O autor do manual apresenta algumas orientações sobre as atividades que propõem no tocante aos comandos e perguntas que os professores deverão fazer aos seus alunos nas atividades de leitura dos textos presentes no livro do aluno. Tais orientações contemplam aspectos como: objetivos das atividades, habilidades que desenvolverão nos alunos, explicações sobre aspectos da atividade, indicação e explicação do tema sugerido para trabalhar, indicação de outros conteúdos que podem ser trabalhados a partir da atividade sugerida. Além disso, as autoras indicam a localização dos materiais complementares e apresentam possíveis respostas às questões propostas no manual. A seguir, apresentaremos como tais aspectos foram contemplados nesse manual.

- **Indicação dos objetivos da atividade** - em algumas lições, o autor do livro didático apresenta os objetivos que devem ser alcançados com o desenvolvimento de determinadas atividades.

## Entendendo o texto

- Alunos devem ser capazes de explicar:
  - Sobre o que é o texto (listas).
  - O que é uma lista.
  - Por que e para que fazemos listas.
  - O que deve entrar numa lista.
  - O que não pode entrar numa lista (itens não relevantes).

No extrato acima apresentado, são apresentados aos professores quais conhecimentos a respeito das características do gênero textual lista, proposto pela lição, os alunos devem ter ao final da aula. A atividade sugerida deve ser realizada após a leitura, onde os alunos deverão “conversar” a respeito das características do gênero lista.

A sistematização do aprendizado é algo bastante relevante no processo de apropriação do conhecimento, dessa forma, ao serem identificados os objetivos das atividades, o autor do manual pode auxiliar o professor no planejamento de sua aula e, conseqüentemente, na sistematização dos conteúdos propostos.

- **Indicação de temas para discussão** - o autor do LD sugere, em determinados momentos, alguns temas que podem ser discutidos a partir da leitura proposta pela lição. Por se tratar de um manual que propõe um trabalho de leitura ao longo do ano letivo, esses temas podem, pelo menos em tese, auxiliar a compreensão dos textos trabalhados.
- Introduzir o tema: a história de uma pessoa que se lembrava de quando aprendeu a escrever.

Essas indicações aparecem, na maioria das vezes, antes e depois das leituras propostas pelo manual. Acreditamos que essa prática de extrapolar o texto, ou seja, de discutir sobre outros temas relacionados a ele é relevante porque pode ajudar os alunos a entenderem melhor o texto que será lido (seja por eles ou pelo professor, nesse caso, pelo professor) e, também, pode levar

os alunos a entenderem que a leitura tem, dentre as suas finalidades, aumentar o conhecimento sobre determinados temas/assuntos.

- **Indicação de conceitos/conteúdos para trabalhar a partir da atividade** - em alguns momentos são apresentados determinados conceitos e/ou conteúdos didáticos aos professores que podem/devem ser trabalhados durante a atividade sugerida pelo LD.

Maiúsculas.

Mostrar o que são letras maiúsculas.

Perguntar onde o aluno vê letras maiúsculas:

No início de cada linha (é um poema).

A palavra Batatinha. Explique o porquê.

Também: o nome do autor (Sérgio Caparelli).

A indicação de novos conteúdos didáticos a serem trabalhados é um ponto positivo no manual, pois pode ser muito útil aos professores que, valendo-se de sua autonomia no uso do manual, no momento em que estiverem planejando sua aula, poderão selecionar atividades que tratem do mesmo conteúdo e, também, de conteúdos afins. É interessante também porque pode mostrar ao professor que, embora seja uma turma de alfabetização, os alunos podem (e devem) ter acesso a diversos conteúdos. O exemplo apresentado acima mostra que o trabalho com a utilização de letras maiúsculas em determinadas situações já pode ser iniciado nas turmas de alfabetização.

Em relação aos conteúdos didáticos indicados para o trabalho em sala de aula, a nossa crítica é em relação à indicação da classificação das palavras, ou seja, se são verbos (p. 15 do manual – ver extrato abaixo, com grifo nosso), adjetivo (p. 31 do manual). Concordamos que os alunos devem ser levados a entender esses conceitos, mas será que a nomenclatura é tão necessária nesse segmento de ensino? O que seria mais importante: eles entenderem o conceito ou classificar as palavras?

- Depois da 4ª. lista:

Pedir aos alunos para dizerem outras palavras que exprimem ação.

- ✓ Por exemplo: ações que alunos fazem na escola, ou quando brincam.
- ✓ Dizer que essas ações se chamam verbos.

Outro ponto que gostaríamos de ressaltar é a quantidade de conteúdos indicados para o trabalho em um determinado momento da aula, o que pode ser visto na página 39 do manual. Embora a indicação seja para que palavras e termos sejam explicados, ou seja, que seja realizado o trabalho com o vocabulário dos alunos, ainda assim julgamos ser grande o número de palavras. Os professores são orientados a explicar o significado das palavras *fauna, fauna nativa, fauna nativa gaúcha, fauna nativa brasileira, extinção, coleta seletiva de lixo, bótons, volantes, banners* e dos termos *espécie, família, ordem, distribuição, habitat, alimentação*. Como é possível observar no extrato abaixo apresentado:

- Leia o primeiro parágrafo do texto e pare para explicar palavras como:
  - Fauna, fauna nativa, fauna nativa gaúcha, fauna nativa brasileira, extinção, coleta seletiva de lixo, bótons, volantes, banners.
- Leia o segundo parágrafo para explicar os termos:
  - Espécie, família, ordem, distribuição, habitat, alimentação.
  - Use o exemplo das listras para mostrar como identificar diferentes espécies.
  - Explique o que é habitat

Além disso, os professores ainda são orientados a explicar o que é herbívoro e diferenciar de carnívoro, mostrar no mapa onde ficam alguns países e estados, conversar com os alunos sobre a vida das zebras, a gestação de animais e humanos, hábitos de alimentação. É fato que o tempo que essa lição demanda para sua realização é maior que a de outras. Como a forma que esse manual se apresenta deixa claro que a sua intenção é indicar o passo a passo da aula, ele deixa uma lacuna quando não indica aos professores a divisão das lições em um número determinado de aulas, o que pode fazer com que os docentes tentem “dar conta” de todos os conteúdos propostos pela atividade, fazendo com que eles sejam trabalhados superficialmente e, dessa forma, não cumpram o objetivo da atividade.

Também queremos ressaltar que o autor do LD orienta os professores a utilizar o texto sugerido na lição para trabalhar conteúdos matemáticos, o que é bastante interessante, uma vez que promove a interdisciplinaridade. Isso pode ser observado nas páginas 25 (extrato abaixo) e 36 do manual.

#### Quase metade

- Dizer quanto é a metade. Falar sobre inteiro, metade, todo, meio, etc.

- **Indicação de atividades extras** - o autor do livro didático sugere aos professores algumas atividades extras para que o conteúdo trabalhado com o texto seja reforçado.

E, que aquelas letras juntas dessem em sílabas, e que as sílabas, lado a lado, fossem palavras, ele nem acreditava.

- Pedir aos alunos para mostrarem letras.
- Pedir para mostrarem palavras.
- Pedir para dizerem as sílabas de palavras como letra, juntas, lado, redondo.
- Explicar como sílabas juntas formam palavras.

As atividades sugeridas pelo manual são quase sempre orais. Poucas são as atividades que pedem que o aluno escreva e quando isso acontece, eles são orientados a copiarem o que a professora escreveu no quadro, como é possível ver no extrato abaixo. Trata-se de uma produção coletiva de uma notícia onde os alunos são orientados a copiar o texto resultante da produção coletiva. Essa orientação encontra-se na página 71 deste manual.

- Ir guiando os alunos para eles ditarem a notícia. Redigir de forma correta; ajude a reformular as frases fazendo perguntas.
- Rer ler o texto ao final.
- Os alunos podem copiar.

Talvez isso se dê pelo fato deste manual ser destinado ao trabalho com a leitura. Restringindo as atividades dessa maneira, o autor do manual reforça a ideia de que o trabalho com a leitura deve ser realizado separadamente do trabalho com a escrita, o que é um equívoco, já que o trabalho de uma pode reforçar/apoiar o trabalho com a outra.

Algumas dessas atividades são interessantes para o trabalho de apropriação da escrita alfabética, como é o caso de uma lista que os alunos devem fazer (lição 3), no entanto, a orientação é para que eles apenas falem as palavras da lista. Não há, sequer o registro delas pela professora. Essa atividade poderia ser desenvolvida de forma a contemplar, também, a exploração da escrita dessas palavras pelos alunos. As atividades que indicam o uso da escrita são orientadas a serem desenvolvidas apenas pelo professor com a participação oral dos alunos. Dessa forma, uma atividade que poderia proporcionar o trabalho com a oralidade, com a escrita espontânea dos alunos e com a apropriação do SEA acaba favorecendo apenas a oralidade.

Algumas atividades extras indicadas pelo autor do manual são muito interessantes, elas orientam os professores a fazer história em quadrinhos, a fazer apresentações, dramatizações sobre o texto lido. Essas atividades podem desenvolver a criatividade, a oralidade.

- **Indicação de material didático complementar a ser utilizado nas atividades propostas pelo manual do professor** - algumas atividades do livro didático do aluno demandam o uso de material didático pelo professor. Quando isso acontece, o autor da obra informa ao professor qual é esse material.

Mostre exemplos de cartas, cartões, etc. que você trouxe para a aula.

No caso dessa indicação apresentada no extrato acima, os materiais didáticos sugeridos devem auxiliar as discussões realizadas antes da leitura, onde o professor deve iniciar os trabalhos com o gênero cartão postal, proposto pela lição.

A indicação para que os professores utilizem materiais didáticos diversos é um ponto positivo do manual, uma vez que eles podem auxiliar a consolidação do conteúdo trabalhado nas atividades.

- **Indicação dos conhecimentos necessários aos alunos para o desenvolvimento da atividade** - algumas atividades do LD, para serem desenvolvidas, demandam alguns conhecimentos dos alunos. Quando isso ocorre, o autor do manual indica aos professores quais são esses conhecimentos.

Para entender a história é necessário conhecer algumas palavras: encanto, deslumbramento.

A indicação dos conhecimentos que os alunos precisam ter para desenvolver a atividade pode facilitar o trabalho do professor, uma vez estes poderão, antes de iniciar a atividade, promover momentos em que os alunos demonstrem se têm ou não esses conhecimentos e, diante dessa informação, promover atividades que os ajudem a desenvolvê-las.

Por se tratar de uma atividade de leitura, o conhecimento do significado de determinadas palavras é, de fato, muito importante para o entendimento do texto. O manual indica que o professor deve, então, explicar o significado de cada uma dessas palavras tidas como desconhecidas pelos alunos. Acreditamos que se o professor fosse construindo esses significados com os alunos a atividade seria mais bem aproveitada, uma vez que proporcionaria aos alunos o desenvolvimento da prática da inferência, ou seja, desenvolver a capacidade de entender o significado das palavras por intermédio do sentido geral da frase ou mesmo do texto.

- **Indicação do comando que o professor dará aos alunos para que desenvolvam a atividade** - diversas vezes o autor do LD indica ao professor o que ele deve dizer aos alunos durante a atividade proposta pelo livro do aluno. Ou seja, o autor indica que perguntas o professor deve fazer e o que devem dizer aos alunos para enfatizar determinados pontos da atividade (grifos nossos, em azul).

Convidar: Vamos ler a leitura? Vamos saber o que encantou aquela criança?

A grande quantidade (140 ao todo) de indicações do que o professor deve dizer (literalmente) aos seus alunos durante as atividades realizadas indica/pode indicar a propensão ao trabalho mecânico, engessado, que pode limitar o trabalho do professor e, conseqüentemente, a participação efetiva dos alunos durante a aula.

Não estamos aqui advogando contra a indicação de como o professor poderá trabalhar com o texto em sua aula. Em absoluto! O que questionamos é a utilidade da indicação literal das falas do professor. Para esse questionamento nos apoiamos nas evidências<sup>30</sup> de que as turmas (independentemente de seu segmento de ensino) não são homogêneas, nem iguais umas das outras, o que demanda do professor adaptar suas aulas (e, conseqüentemente, os comandos que dará aos alunos) às especificidades de cada turma.

- **Indicação das perguntas sobre a leitura que o professor deve fazer aos alunos para que desenvolvam a atividade** - por se tratar de um manual que visa o trabalho com a leitura, diversas vezes, o autor do manual indica que perguntas sobre o texto/leitura o professor deve fazer aos alunos para o desenvolvimento da atividade.

A escola veio na hora certa. E tomou o futuro pelas mãos. Ler escrever contar

- Qual a hora certa para a escola?
- Quem estava na escola?
- O que foi aprender?
- Parece com quem? (os alunos)

Embora presente o título "*Mamãe*", o texto não se refere às mães, ele fala do deslumbramento de um aluno em processo de alfabetização com as possibilidades de aprendizagem, sobretudo a respeito da leitura e da escrita, oferecidas pela escola.

---

<sup>30</sup> Pesquisas como as Cruz (2011) e Morais e Rios (2011) mostram que os alunos apresentam conhecimentos diferentes a respeito do SEA no início e no final da alfabetização.

O autor do manual indica que os professores devem “dividir” o texto em partes (ele indica essa divisão – uma das partes é a apresentada no extrato acima) e quais perguntas devem ser feitas sobre cada parte do texto. O alerta que fazemos a respeito dessas orientações é sobre o fato de que algumas das perguntas indicadas não estarem claras, como é possível observar no extrato acima apresentado (grifo nosso) e de serem impossíveis de responder. Tomando como base o extrato do texto apresentado acima, qual seria a resposta à questão “*Quem estava na escola?*”, seria “*O futuro?*”?

Dessa forma, as indicações dessas perguntas podem, ao invés de facilitar, dificultar o trabalho do professor no que se refere à interpretação dos textos sugeridos para serem trabalhados nas lições e, conseqüentemente, a compreensão do texto pelos alunos. Outra questão que poderíamos levantar se refere à escolha dos textos a serem trabalhados. Eles, de fato, são textos que possibilitam um trabalho prazeroso de leitura? O uso de trava-línguas, de cantigas de roda, de parlendas não seria mais indicado em turmas de alfabetização por serem estes textos de fácil memorização, por, muitas vezes, fazerem parte do cotidiano das crianças e, por que não dizer, mais divertidos e, por isso, serem mais significativos?

- **Explicação da atividade proposta pelo manual** - em determinadas atividades, o autor do LD explica ao professor como ela deve ser realizada.

Alunos podem fazer apresentação, dramatização. Cada aluno ou grupo fala um verso, imitando o cachorrinho.

Essa atividade é proposta para que os alunos decorem o poema. Acreditamos ser esta uma sugestão válida para alcançar o objetivo da atividade porque, mesmo que apenas alguns alunos participem da apresentação (ou dramatização), todos poderão ser beneficiados, uma vez que ouvirão o texto algumas vezes. A questão a se pensar é como os alunos participantes da atividade vão decorar as partes do texto que lhe cabem: em casa com ajuda dos pais ou daqueles responsáveis por acompanhá-los, em sala de aula, com a ajuda do professor.

- **Explicação do gênero textual proposto pela atividade do manual** - em alguns momentos, o tema proposto para ser trabalhado com a atividade é explicado ao professor. Por se tratar de um trabalho de leitura, geralmente a explicação versa sobre as características do gênero textual trabalhado na lição.

Observar com os alunos que:

- ✓ Sempre a 1ª linha é igual. Todas as palavras são iguais.
- ✓ Sempre a 3ª linha é igual. Todas as palavras são iguais.
- ✓ A 4ª linha é diferente (iii, iu iu iu, etc.). As palavras são diferentes.

O gênero trabalhado nessa lição é o poema. De fato a repetição de frases é uma das características que podem aparecer em textos desse gênero. No entanto, existem poemas em que essa característica não aparece e, em nenhum momento o manual alerta para esse fato.

Outro ponto que gostaríamos de ressaltar é que outras características importantes do gênero como a rima, o sentido real ou figurado das palavras só são trabalhadas (na sequência indicada no manual) depois da leitura e no final da aula. Acreditamos que essas características também deveriam ser trabalhadas durante as atividades de leitura propostas, uma vez que são propostas quatro leituras do poema.

- **Indicação das respostas dos alunos** - sempre que há indicação de um comando para que os professores questionem seus alunos sobre determinado tema/assunto da atividade, são dadas também indicações das suas respostas, ou seja, o autor do manual indica quais respostas dos alunos devem ser esperadas pelos professores na realização da atividade.

○ Aluno deve justificar: pelo título, por uma palavra, pelo desenho, etc.

O autor do manual apresenta quais as respostas que os alunos devem dar ao serem questionados e informa aos professores que se os alunos não derem as respostas indicadas ou não souberem responder as perguntas, eles

devem dar as respostas aos alunos. Essa indicação pode levar os professores a não incentivar os alunos na busca das respostas, a inferirem que o mais importante é dar aos alunos as respostas prontas, sem que eles precisem elaborá-las.

Abaixo é indicada a frequência com que cada uma dessas orientações aparece neste manual, vejamos:

Tabela 3 – Tabela de frequência das orientações relacionadas às atividades propostas pelo Aprender a Ler - manual do professor

<b>4.2.1.1 Orientações relacionadas a diferentes aspectos das atividades propostas pelo Manual do Professor</b>	<b>Total</b>
Indicação dos objetivos da atividade	24
Indicação de temas para discussão	126
Indicação de conceitos/conteúdos para trabalhar a partir da atividade	55
Indicação de atividades extras	94
Indicação de material didático complementar a ser utilizado nas atividades propostas pelo manual do professor	13
Indicação dos conhecimentos necessários aos alunos para o desenvolvimento da atividade	02
Indicação do comando que o professor dará aos alunos para que desenvolvam a atividade	140
Indicação das perguntas sobre a leitura que o professor deve fazer aos alunos para que desenvolvam a atividade	292
Explicação da atividade proposta pelo manual	26
Explicação do gênero textual proposto pela atividade do manual	05
Indicação das respostas dos alunos	78

Reforçando a ideia de monitoramento do trabalho do professor que permeia todos os manuais destinados ao professor do livro de alfabetização do Programa Alfa e Beto, aparecem as indicações das perguntas sobre a leitura e os comandos que o professor deve dar aos alunos, com 292 e 140 aparições respectivamente. Com tantas orientações dessa natureza no manual, o professor deve agir como um realizador de tarefas. Dessa forma, o docente tem a sua autonomia em sala de aula e sua criatividade prejudicadas. Esse dado reforça a concepção de professor como um “executor” de tarefas.

Outra orientação bastante frequente nesse manual é a indicação de temas para discussão, que aparece 126 vezes. Essa frequência pode indicar uma tentativa do autor em diversificar os temas sugeridos nas atividades e,

consequentemente, proporcionar ao professor mais opções para discussões durante a realização das atividades propostas.

O autor do manual ainda dá 94 indicações de atividades para serem realizadas, indica 13 vezes que materiais podem ser utilizados durante as atividades propostas, indica 55 vezes que conteúdos os professores podem trabalhar durante a realização das atividades e, em 24 vezes ele informa ao professor qual é o objetivo da atividade que propõe no manual. Além disso, os professores têm acesso às explicações das atividades e temas para discussão propostos, que aparecem 26 e 5 vezes, respectivamente.

Sobre os alunos, o manual indica que conhecimentos eles precisam ter para realizar, de forma satisfatória em relação às concepções adotadas pelo autor da obra, as atividades propostas, isso ocorre 2 vezes. Além disso, o manual indica quais devem ser as repostas dos alunos nas atividades propostas. Tal indicação aparece 78 vezes. A grande diferença entre a frequência dessa indicação e das indicações de que comando e de que perguntas sobre o texto o professor deve fazer aos alunos indica que toda a responsabilidade pelo desenvolvimento da aula está no professor. Dessa forma, o aluno, que deveria ser o centro das atenções da aula, passa a ser um coadjuvante.

#### **4.2.1.2 Orientações (procedimentais) sobre como desenvolver as atividades**

Algumas atividades do livro didático do aluno demandam explicações para que possam ser mais bem aproveitadas/desenvolvidas visando seus objetivos. Para tanto, o autor da obra faz algumas sugestões de encaminhamento. Dividimos essas orientações em três subcategorias.

Alguns encaminhamentos explicam como a atividade deve ser encaminhada, ou seja, explicam o seu passo a passo para que as atividades sejam melhor desenvolvidas, outras esclarecem como os docentes devem desenvolver as atividades de leitura e ainda foram encontradas orientações para garantir o desenvolvimento da aula.

- **Procedimentos que podem ser utilizados para melhor desenvolvimento das atividades** - todas as lições desse manual apresentam a mesma estrutura: o passo a passo que os professores devem seguir para a realização das atividades propostas. Nesse passo a passo são indicados aos professores os procedimentos que deverão ser realizados para o desenvolvimento das atividades (grifos nossos).
- Escrever a letra M (letra cursiva) com curvas e mostrar as curvas, como se fossem pequenas pontes ou arcos de uma ponte.
- Mostrar um A (letra de forma) e pedir aos alunos para identificarem:
  - Puzinho.
  - Risquinho.

Embora seja um manual que visa o trabalho com a leitura, em alguns momentos os professores são orientados a trabalhar o traçado das letras. No entanto, não são orientados a pedir que os alunos escrevam, o que poderia enriquecer mais esse momento da atividade, uma vez que faria a articulação entre o trabalho com a leitura e o trabalho com a escrita. Nas poucas vezes que são levados a trabalhar com a escrita, os professores são orientados a fazer o papel de escriba e de desenvolverem com os alunos o trabalho oral dessa escrita.

- **Procedimentos que podem ser utilizados para melhor desenvolvimento da leitura** - o autor do LD indica como o professor deve realizar as leituras do texto proposto pelo livro do aluno.

Em cada lição do manual, o professor é orientado a fazer de 4 a 5 leituras, o autor do LD indica como os professores devem realizar a leitura em cada uma das etapas da lição.

### 1ª Leitura

- Professor lê o texto todo só para esclarecer alguma palavra ou responder a alguma pergunta.

## 2ª Leitura

- Professor relê, parando ao final de cada frase ou trecho. Sugestões no quadro:

## 3ª Leitura

- Professor vai reler o texto inteiro, sem parar.

## 4ª Leitura

- Leitura em coro. Professor lê cada frase e alunos repetem.

Trata-se das orientações dadas na Lição 4 deste manual. Como é possível perceber em todas as orientações do exemplo acima, o professor fará todas as leituras e os alunos apenas repetirão o que ouvirem. Não há a orientação para que os professores peçam aos alunos para tentarem ler sozinhos. Dessa forma, os alunos não são colocados em situação real de leitura e se transformam em repetidores de frases lidas pelo professor.

Além disso, nessas atividades, os professores são orientados ao trabalho de interpretação de texto (recebem indicações das perguntas sobre o texto que devem fazer aos alunos) e, quando as orientações (nessa lição) são para que os alunos identifiquem palavras ou frases no texto, o que poderia trabalhar o desenvolvimento da fluência na leitura dos alunos (competência considerada de grande relevância pelo autor deste manual no processo de alfabetização), a finalidade é trabalhar a letra maiúscula, o ponto final, além dos pontos de exclamação e interrogação.

O que foi possível perceber em todas as lições deste manual é que os professores são orientados a trabalhar as características dos gêneros textuais (embora superficialmente) e com a compreensão textual. Não há indicação para que eles criem situações onde os alunos leiam/tentem ler sozinhos. Então, em que momento da aula os alunos vão aprender a ler se o manual que tem esse propósito não apresenta orientações que promovam essa aprendizagem? Será que apenas repetir o que o professor lê fará com que os alunos aprendam a ler e possam fazê-lo de forma autônoma?

- **Informações relevantes para o desenvolvimento da aula** - em alguns momentos, o autor do LD chama a atenção do professor para a sua prévia preparação para a aula, seja pedindo que produza determinado material, seja pedindo que se informe mais a respeito de determinado tema/assunto. Os professores são informados sobre como usar as atividades em outros momentos/aulas, como adaptar a aula, que materiais procurar ou utilizar. Enfim, eles recebem algumas informações importantes/relevantes para o desenvolvimento da aula.

**Professor:**

A exploração do texto desta primeira lição depende muito da forma como você organizar o seu primeiro dia de aula. Também depende de uma decisão sua de usar o livro já no primeiro dia de aula. Apresentamos a seguir uma sugestão para o uso do livro logo no primeiro dia de aula. Observe que este deve ser um dia especial – e o modo de usar o livro também o será. Esta primeira lição é muito diferente das demais.

Nesse extrato é interessante ressaltar a indicação do autor do manual para que o livro didático seja usado já no primeiro dia de aula (grifos nossos, em vermelho). A grande ênfase a essa indicação pode levar o professor a pensar que o LD é o centro da aula, ou seja, é o que há de mais importante nela. Outro dado interessante é a informação dada pelo autor do manual de que esta primeira aula é muito diferente das demais (grifo nosso, em azul). Segundo análise feita do material, essa informação não procede, ela não é muito diferente, ela apenas tem menos etapas que as outras, no entanto, as etapas sugeridas para esta lição aparecem nas demais com a mesma estrutura.

Abaixo apresentaremos a tabela com a frequência em que as orientações dessa natureza aparecem nesse manual.

Tabela 4 – Tabela de frequência das orientações sobre como desenvolver as atividades: orientações procedimentais propostas pelo Aprender a Ler - manual do professor

<b>4.2.1.2 Orientações (procedimentais) sobre como desenvolver as atividades</b>	<b>Total</b>
Procedimentos que podem ser utilizados para melhor desenvolvimento das atividades	398
Procedimentos que podem ser utilizados para melhor desenvolvimento da leitura	98
Informações relevantes para o desenvolvimento da aula	15

Como é possível perceber na tabela acima, as orientações mais recorrentes nesse manual são as que se referem aos procedimentos que podem ser utilizados para melhor desenvolvimento das atividades. Esse alto índice de aparições, juntamente com a análise dessas orientações, nos leva a inferir que o autor desse manual monitora/tenta monitorar a utilização do manual e o comportamento do professor no desenvolvimento das atividades de leitura.

Também é possível observar a preocupação do autor do manual com a utilização mais adequada às concepções que embasam a obra nas indicações de como realizar as atividades de leitura, que aparecem 98 vezes.

O professor tem acesso a informações relevantes para que a aula transcorra da forma que foi idealizada pelo autor do manual (isso ocorre 15 vezes). Essas informações podem possibilitar ao professor sua previa preparação para suas aulas, o que é um ponto positivo do manual.

**4.2.1.3 Orientações equivocadas ou de difícil compreensão** - algumas orientações dadas aos professores pelo manual apresentam equívocos no que se refere à teoria ou, da forma que estão apresentadas, não deixam claro o que deve ser realizado pelos professores (grifo nosso).

No extrato abaixo apresentado aparece o comando informando que o professor já deu a dica necessária para o aluno realizar a atividade solicitada, no entanto, em nenhuma outra parte do manual, nesta lição, aparece o comando da dica.

## Título, autor, antecipação

- ✦ Identificar o título. Ler o título.
- ✦ Identificar o autor.
- Antecipação: sobre o que será a história?
  - Explorar a ilustração.
  - O professor já deu dicas (memórias de quando o autor aprendeu a escrever).
  - Se aluno disser que é sobre mamãe: dar dicas com a brincadeira anterior das letras, curvinhas, etc.

Foi possível encontrar outros comandos equivocados ou de difícil compreensão no manual, dentre eles, o que aparece na página 12 deste manual. No comando dado pelo autor do LD, ao trabalhar as partes do poema, ele informa que “cada parte se chama verso ou estrofe”, como é possível observar no extrato abaixo apresentado, com grifo nosso.

- Quantas partes tem o texto?
  - Alunos devem identificar 7 partes.
  - Cada parte se chama um verso ou estrofe.
  - Cada parte tem uma ideia diferente
  - Há uma sequência: cada estrofe mostra uma tentativa de aprender.

Segundo o dicionário Houaiss, verso é a “subdivisão de um poema, geralmente coincidindo com uma linha do mesmo” e estrofe é a “divisão de um texto lírico ou épico, formada por um determinado número de versos que apresentam ou não rima entre si”, ou seja, verso e estrofe são coisas distintas.

Na lição 2, o autor do manual, no trabalho com a ilustração do texto sugerido no LD do aluno, orienta o professor a trabalhar com elementos que não fazem parte da ilustração, como mostram os extratos abaixo apresentados.

- Explorando as ilustrações:
  - O que se vê, o que se observa, o que significa.
  - Pedir para identificarem palavras que sabem ler.
  - Pedir para identificarem letras que sabem ler.
  - Pedir para identificarem onde está o título.



CAMPARELLI, Sérgio. A Jiboca Gabriela. Porto Alegre: I & P, 1984.

Esses equívocos podem levar professores e alunos a se apropriarem de conceitos errados. No total, foram encontradas, nesse manual, 22 orientações equivocadas ou de difícil compreensão. Esse número tão alto aponta para a urgente necessidade de um olhar mais atencioso por parte do autor do livro e, também, daqueles que o avaliaram e o colocaram como apto para o uso em sala de aula<sup>31</sup>.

## **4.2.2 Orientações ao professor – Manual de Consciência Fonêmica**

### **4.2.2.1 Orientações relacionadas a diferentes aspectos das atividades propostas pelo Manual do Professor**

O autor do manual apresenta algumas orientações sobre as atividades que propõem no tocante aos comandos e perguntas que os professores deverão fazer aos seus alunos nas atividades de consciência fonêmica presentes nesse manual. Tais orientações contemplam aspectos como: objetivos das atividades, habilidades que desenvolverão nos alunos, explicações sobre aspectos da atividade, indicação e explicação do tema sugerido para trabalhar, indicação de outros conteúdos que podem ser trabalhados a partir da atividade sugerida. Além disso, as autoras indicam a

---

<sup>31</sup> Aqui nos referimos àqueles que constroem o Guia de Tecnologias do MEC, uma vez que este livro não consta de nenhuma edição do Guia do Livro Didático do PNLD.

localização dos materiais complementares e apresentam possíveis respostas às questões propostas no manual. A seguir, apresentaremos como esses aspectos foram contemplados nesse manual.

- **Indicação de atividades extras** – o autor do livro didático dá sugestões de atividades que poderão reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula.

– Ensine uma quadrinha conhecida, por exemplo:

*Minha enxadinha trabalha bem  
Corta matinho no vai e vem.  
Minha enxadinha vai descansar  
Para amanhã recomeçar.*

- Para variar: peça que os alunos escolham uma palavra para substituir “enxadinha” (pode ser uma ferramenta ou outra coisa, como, por exemplo, “minha pazinha” ou “meu tratorzinho”).

A atividade indicada no manual tem o objetivo de mostrar aos alunos a segmentação da quadrinha em versos e esses em palavras. Para tanto, os alunos vão batendo palmas a cada palavra pronunciada. Como é possível perceber no extrato apresentado acima, a atividade extra sugerida pelo manual trata-se apenas da mudança de determinadas palavras da quadrinha, reforçando a ideia de que a repetição é uma maneira eficiente de aprender. Essa é uma característica presente em quase todas as atividades extras sugeridas pelo manual.

- **Indicação dos objetivos da atividade** - em algumas lições, o autor do livro didático apresenta os objetivos que devem ser alcançados com o desenvolvimento de determinadas atividades.

## 6. SÍNTESE ORAL



O objetivo do exercício é mostrar que, quando a segunda parte da palavra muda, criamos outra palavra totalmente diferente.

Trata-se de uma sequência de atividades que começa com a separação oral de sílabas e termina com a formação oral de palavras a partir de sílabas dadas. Conhecendo o objetivo da atividade, o professor pode planejar sua aula, embora a sequência da mesma já seja indicada no manual.

A atividade de separação de sílabas e de formação de palavras a partir de sílabas dadas é, segundo autores como Morais (2012), relevante no trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabética. No entanto, a atividade indicada no manual só desenvolve o trabalho oral com as palavras. Acreditamos que esse trabalho oral atrelado ao escrito desenvolveria, de forma mais satisfatória, a reflexão sobre o SEA. Diante disso, o autor do manual poderia ter sugerido outros objetivos relacionados à escrita para a atividade.

- **Indicação de temas para discussão** - o autor do manual sugere alguns temas que podem ser discutidos na aula, durante a realização da atividade proposta pelo livro didático do aluno.

PROFESSOR,



Aproveite este tipo de exercício para ensinar os comandos necessários a um bom clima de sala de sessão: como falar, como ouvir, postura, forma de pegar objetos, pedir licença.

Embora a atividade proposta pelo autor do manual esteja numa seção denominada *Aprendendo a ouvir e obedecer comandos*, ela tem o objetivo de fazer com que os alunos identifiquem a localização das palavras numa frase, dessa forma, o autor do manual poderia ter sugerido temas relacionados ao exercício para serem discutidos, como, por exemplo: quando a frase é composta de mais de uma palavra, estas devem ser escritas separadamente e

têm que dar sentido à frase, uma vez que já foi sugerido o trabalho com o conceito de sentença ou frase no início desta sequência de atividades, na seção denominada *Substituindo palavras* (p. 17 do manual de consciência fonêmica).

Embora a sugestão de comando dada possa não parecer destoante do título da seção na qual se encontra, ao ler esse extrato, a pergunta que nos veio à mente foi: *qual é, de fato, o papel da escola?* Mesmo que seja importante que os alunos saibam se portar em determinados locais e situações, acreditamos que o papel de ensiná-los a esse respeito seja da família (ou responsáveis) e não da professora ou da escola, o que pode caber a estes últimos é o papel de reforçar esses comportamentos para se criar um adequado ambiente de aprendizagem (seja na sala de aula, em um museu, um cinema etc.). A indicação de discussões dessa natureza pode reforçar a ideia de que a escola e seus agentes têm o papel de dar aos alunos a educação que eles deveriam receber em casa.

- **Indicação de conceitos/conteúdos para trabalhar a partir da atividade** - em alguns momentos são indicados e/ou apresentados determinados conceitos e/ou conteúdos didáticos aos professores que devem ser trabalhados durante a atividade sugerida pelo manual.

PROFESSOR

Você vai apresentar aos alunos os sons representados pelas letras vogais.

Essas indicações são dadas visando às atividades de síntese oral de fonemas do capítulo 2 deste Manual. Nessas atividades, os alunos são levados a formar oralmente palavras com as vogais. Uma vez que são poucas as vogais do nosso alfabeto, a formação de palavras usando apenas essas letras fica restrita e a atividade pode se tornar pouco relevante.

O autor do manual também poderia ter sugerido (já que o manual tem o objetivo de dar o passo a passo de como o professor deve realizar as atividades), por exemplo, o trabalho com palavras que comecem com as

vogais, dessa forma, a atividade seria diversificada e mais adequada à apropriação do SEA.

- **Indicação de material didático complementar a ser utilizado nas atividades propostas pelo manual do professor** - algumas atividades propostas pelo manual demandam o uso de material didático pelo professor. Quando isso acontece, o autor da obra informa ao professor qual é esse material. Os materiais extras são cartelas com letras e nomes que vão auxiliar o trabalho de consciência fonológica.

– Se for o caso, use objetos e ilustrações; não use palavras impossíveis nem frustre os alunos.

Trata-se de uma atividade que visa à síntese oral de palavras, que tem o objetivo de levar os alunos a “descobrir que as palavras são formadas por várias partes, vários sons” (p. 31 do Manual de Consciência Fonêmica), onde serão usadas apenas palavras com três ou mais sílabas. O uso de materiais didáticos diversos é um ponto positivo do manual, uma vez que eles podem auxiliar a consolidação do conteúdo trabalhado nas atividades.

Ao afirmar que “as palavras são formadas por várias partes, vários sons” e não usar palavras monossílabas nas atividades, o autor desse manual pode levar os professores a negligenciarem aos alunos a informação de que existem palavras formadas por uma sílaba apenas. É preciso que se tenha bastante atenção aos conceitos disponibilizados nos manuais, pois estes podem ser tomados como única fonte de consulta pelos professores e alunos, acarretando, dessa forma, a transmissão e apreensão de conhecimentos equivocados.

- **Indicação das habilidades necessárias aos alunos para o desenvolvimento da atividade** – em alguns casos, são necessárias determinadas habilidades para que os alunos possam desenvolver algumas atividades, ou seja, habilidades que os alunos já deverão ter para realizar

satisfatoriamente as atividades propostas pelo livro didático. Quando isso acontece, o autor do manual indica aos professores quais são essas habilidades.

Para aprender a fazer síntese o aluno precisa:

- ouvir e identificar os fonemas /u/ /a/ /i/
- juntar (isto é, sintetizar) os fonemas para formar a palavra: U A I. Em algumas atividades apresentaremos a letra escrita. A esta altura o aluno já deverá ser capaz de identificar a letra, associar ao fonema e fazer a síntese, ou seja, a leitura.

A indicação das habilidades que os alunos precisam ter para desenvolver a atividade pode facilitar o trabalho do professor, uma vez estes poderão, antes de iniciar a atividade, promover momentos em que os alunos demonstrem se têm ou não essas habilidades e, diante dessa informação, promover atividades que os ajudem a desenvolvê-las.

No entanto, as informações dadas na página 29 desse manual são referentes à síntese oral de palavras a partir de fonemas dados enquanto que a atividade proposta solicita que os alunos realizem a síntese de palavras a partir de partes dadas (que não correspondem às sílabas da palavra). Se para fazer a síntese oral de palavras o aluno tem que ouvir e identificar os fonemas para depois juntá-los, como realizarão, então, a atividade proposta apresentada abaixo?

PROFESSOR: **Vamos fazer uma brincadeira diferente:**

**Vou falar uma palavra em duas partes, e vocês vão descobrir que palavra estou querendo dizer.**

**Leia cada palavra pronunciando cada parte com muita clareza, fazendo pausa entre as duas partes:**

PROFESSOR: **Primeiro vou dar um exemplo: PAPA-GAIO PAPAGAIO.**

**Outro exemplo: TELE-VISÃO TELEVISÃO.**

**Agora o Alfa vai me ajudar e vocês vão descobrir a palavra (você diz uma parte da palavra e o Alfa diz a outra).**

ele fante  
cor da

passa rinho  
qua dro

fo gueira  
bici cleta

papa gaio  
mari nheiro

- **Indicação das habilidades desenvolvidas pela atividade** - em alguns momentos, o autor do LD em questão vai indicar aos professores quais são as habilidades que serão desenvolvidas com a realização da atividade, bem como vai explicar como essas habilidades serão desenvolvidas.

## 16. SUBSTITUINDO PALAVRAS PARA REINVENTAR O POEMA

- O exercício seguinte ajuda a praticar rimas e desenvolver as habilidades de adquirir ritmo.
- Também ajuda os alunos a segmentar um poema em linhas, reforçando a idéia de que as palavras são separadas e não emendadas umas com as outras.

Essa atividade visa desenvolver nos alunos a capacidade de criar rimas. E como ela é? É apresentada ao aluno uma poesia, depois disso, os professores são orientados a substituir uma determinada palavra da poesia por outra e, a partir dessa nova palavra, os alunos vão criar as rimas. Esta é uma atividade bastante interessante, visto que o trabalho com rimas ajuda os alunos a refletirem sobre a escrita das palavras.

- **Indicação do comando que o professor dará aos alunos para que desenvolvam a atividade** - diversas vezes ao longo do manual, o seu autor indica ao professor o que ele deve dizer aos alunos durante a atividade proposta pelo livro do aluno. Ou seja, o autor indica que perguntas o professor deve fazer e o que eles devem dizer aos alunos para enfatizar determinados pontos da atividade.

 **PROFESSOR: Eu vou falar duas palavras de cada vez, aos pares. Quando eu terminar de falar cada par, você vai repetir a palavra que tem o som /r/:**

torra	—	tora	caro	—	carro
rua	—	aro	mora	—	morre
roca	—	cora	rolo	—	louro
corre	—	cora	tira	—	Rita

Como é possível perceber no extrato acima apresentado, trata-se de uma atividade oral onde os alunos devem distinguir os sons do /r/, do /rr/ e do /R/ em determinadas palavras, identificando apenas o primeiro. Seria realmente necessário indicar aos professores o que eles têm que dizer aos alunos para que eles realizem a atividade? Será que apenas a explicação da atividade não seria suficiente? Acreditamos que repensando essa ideia, o autor deste manual proporcionaria aos professores mais autonomia.

- **Indicação de quando utilizar a atividade** - o autor da obra analisada indica aos professores em que momento determinada atividade deve ser realizada.

#### PROFESSOR

Procure fazer esta brincadeira, ou variantes dela, para reforçar o som da vez. Faça o exercício no primeiro dia que introduzir uma nova consoante. Repita no segundo dia, apenas se achar que é necessário para reforçar a aprendizagem do som. Antes da sessão treine a brincadeira com um pequeno grupo de alunos, para na hora da sessão você ficar bem seguro do que está fazendo. Nas sessões subsequentes repita a mesma instrução, mudando apenas a letra que dá direito ao aluno de "entrar no trem".

#### INSTRUÇÕES:

1. Coloque os alunos em círculo ou fila.
2. Você é a locomotiva.

A brincadeira sugerida para realizar essa atividade é chamada de *O trenzinho das letras*<sup>32</sup> e tem o objetivo de reforçar o fonema que está sendo trabalhado na lição. É uma atividade bastante interessante, uma vez que é dinâmica e leva os alunos a pensarem sobre a escrita alfabética. a indicação de quando usá-la também é relevante, uma vez que ela tem objetivo claro e específico dentro da sequência de atividades.

---

<sup>32</sup> A professora é a locomotiva e os alunos, para entrarem no trem, terão que comprar o bilhete; para comprar o bilhete o aluno terá que dizer uma palavra que comece com o fonema trabalhado na lição; a professora vai parando atrás dos alunos e estes têm que "comprar o bilhete e entrar no trem".

- **Indicação do tempo necessário para a realização da atividade** - o autor do LD indica aos professores qual o tempo necessário para a realização da atividade proposta.

– Se houver barulho na sala ou no ambiente da escola, deixe-os ouvir estes barulhos. Se o silêncio for total, faça algum barulho com as mãos, com os pés, com objetos, etc.

– Depois de 30 segundos ou mais:

👉 PROFESSOR: **Agora abram os olhos. Digam os sons que vocês ouvirem.**

Trata-se de uma atividade para identificação de sons que visa “educar os ouvidos dos alunos” para que possam desenvolver a capacidade de identificar os fonemas das palavras. Acreditamos que essa atividade está mais voltada para a concentração dos alunos que para a capacidade de identificar fonemas. Além disso, determinar o tempo para atividades dessa natureza (sobretudo quando se fala em segundos) pode fazer com que os alunos não alcancem o ritmo determinado e se frustrem. Dessa forma, ao invés de ajudar, a marcação do tempo nessa atividade pode atrapalhar.

- **Indicação de exemplos de atividades** - o autor do LD analisado apresenta alguns exemplos que podem auxiliar na realização das atividades propostas pelo livro do aluno.

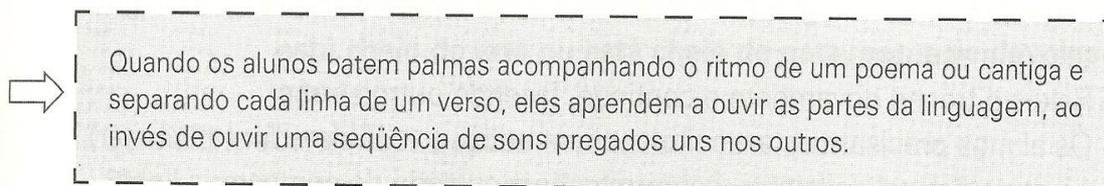
- Escolha algum poema ou cantiga conhecida ou já vista. Recite ou cante, com os alunos, batendo palma a cada palavra e fazendo os demais movimentos. Por exemplo:

*Caranguejo não é peixe,  
caranguejo peixe é.  
Caranguejo só é peixe  
na enchente da maré.  
Palma, palma, palma (bater palma)  
pé, pé, pé (bater pé)  
roda, roda, roda (rodar)  
caranguejo peixe é.*

A atividade proposta tem o objetivo de “assegurar que os alunos percebam o ritmo das palavras na frase” (p. 26 do Manual de Consciência Fonêmica). O trabalho com cantiga de roda, parlenda, trava-língua é muito produtivo para os alunos em processo de alfabetização, como já evidenciado, por exemplo, por Coutinho (2005), ao afirmar que a exploração oral e, sobretudo, escrita de textos que possibilitem a exploração dos sons iniciais e finais das palavras, como parlendas, trava-línguas, poemas, podem ser bastante interessantes para auxiliar os alunos na aquisição do SEA.

Diante disso, acreditamos que sugestões de atividades com esses gêneros são sempre bem-vindos, mesmo que sejam, apenas, para determinar o ritmo das palavras na frase, porque a recitação desses textos somada às atividades de criação de rimas (também sugeridas nesse manual) podem levar os alunos à reflexão sobre a escrita das palavras.

- **Explicação das habilidades desenvolvidas pela atividade** – algumas vezes o autor do manual explica como as habilidades dos alunos serão desenvolvidas pela atividade.



Quando os alunos batem palmas acompanhando o ritmo de um poema ou cantiga e separando cada linha de um verso, eles aprendem a ouvir as partes da linguagem, ao invés de ouvir uma seqüência de sons pregados uns nos outros.

Trata-se de uma atividade que tem o objetivo de levar os alunos a perceber que as frases são formadas por palavras e que estas devem ser escritas separadamente uma das outras. Dependendo da maneira que é trabalhada, essa é uma atividade bastante relevante para trabalhar nos alunos a segmentação das frases em palavras, levando-os a refletir sobre a escrita.

- **Explicação da atividade proposta pelo manual** - em determinadas atividades, o autor do LD explica ao professor como ela deve ser realizada.

## 1. SUBSTITUINDO PALAVRAS

Neste exercício você vai trocar palavras pelos nomes dos alunos. Isso vai ajudá-los a reconhecer os seus próprios nomes e compreender que palavras são unidades separadas numa frase.

- Use poesias ou músicas que permitam trocar nomes de alunos.
- Ponha os crachás dos alunos na sua mesa.
- Recite a poesia com os alunos.

Por exemplo: Se eu Fosse um Peixinho e Soubesse Nadar...

- Comece a brincadeira.
- Pegue um crachá e diga:

PROFESSOR: Se eu Fosse o José..., ou Eduardo ..., ou...

- Entregue o crachá ao aluno que tem este nome.
- Vá falando os nomes dos alunos até terminar a distribuição dos crachás.
- Lembre-se: mostre o crachá com o nome do aluno antes de entregá-lo, para que todos vejam o nome.

A explicação da atividade proporciona aos professores realizá-la da maneira como foi idealizada/pensada pelo autor do manual. Essas indicações, se tomadas como exemplo, se tornam aliadas no planejamento e desenvolvimento das aulas. No entanto, se forem tomadas como regra, podem limitar o trabalho docente.

- **Explicação do tema proposto pelo manual** - em alguns momentos, o tema ou o conteúdo proposto para ser trabalhado com a atividade é explicado ao professor.

## 2. ANÁLISE ORAL

A análise é o reverso da síntese. Analisar significa decompor, separar os fonemas (sons) que formam uma palavra. Isso ocorre tanto na leitura quanto na escrita: o código alfabético é reversível, transforma letras em sons e sons em letras. Ele funciona nas duas direções – por isso é importante apresentar os sons e as letras que os representam ao mesmo tempo. O processo de análise envolve:

- ouvir a palavra UAI, por exemplo
- identificar os sons /u/ /a/ /i/

Para ler e escrever, o aluno sempre faz análise síntese de fonemas. Por isso estes exercícios sempre são feitos ao mesmo tempo, para o aluno compreender o processo de ida e volta: é assim que funciona o código alfabético.

A explicação do tema apresentado no extrato acima visa atender ao objetivo da atividade de análise oral de palavras em sílabas sugerida pelo manual.

É possível que, em alguns casos, o conhecimento dos professores sobre determinados temas ou conteúdos precise ser ampliado ou direcionado para atingir os objetivos da atividade. Nesses casos, as explicações oferecidas pelo manual do professor são muito importantes.

- **Indicação das respostas dos alunos** - sempre que há indicação de um comando para que os professores questionem seus alunos sobre determinado tema/assunto da atividade, são dadas também indicações das suas prováveis respostas.

### O Alfa vai perguntar qual é a palavra e vocês vão responder para ele.

 PROFESSOR: **DE**  
 ALFA: *DO. Qual é a palavra?*  
 ALUNOS: DEDO

Embora as respostas a essas atividades sejam óbvias, o autor do manual as apresenta aos professores em todas as atividades dessa natureza. É realmente necessário todo esse controle?

A tabela abaixo apresenta a frequência com que as orientações relacionadas às atividades propostas aparecem neste Manual.

Tabela 5 – Tabela de frequência das orientações relacionadas às atividades propostas pelo Manual de consciência fonêmica

<b>4.2.2.1 Orientações relacionadas a diferentes aspectos das atividades propostas pelo Manual do Professor</b>	<b>Total</b>
Indicação de atividades	372
Indicação dos objetivos da atividade	34
Indicação de temas para discussão	05

Indicação de conceitos/conteúdos para trabalhar a partir da atividade	02
Indicação de atividades extras	84
Indicação de material didático complementar a ser utilizado nas atividades propostas pelo manual do professor	68
Indicação das habilidades necessárias aos alunos para o desenvolvimento da atividade	04
Indicação das habilidades desenvolvidas pela atividade	09
Indicação do comando que o professor dará aos alunos para que desenvolvam a atividade	800
Indicação de quando utilizar a atividade	04
Indicação do tempo necessário para a realização da atividade	01
Indicação de exemplos de atividades	62
Explicação das habilidades desenvolvidas pela atividade	09
Explicação da atividade proposta pelo manual	221
Explicação do tema proposto pela atividade do manual	34
Indicação das respostas dos alunos	151

Ao longo deste manual são indicadas aos professores 372 atividades. A partir dessas, o autor do manual ainda indica 84 atividades extras que vão reforçar o trabalho com a consciência fonêmica. Também é indicado ao professor o tempo que deve ser disponibilizado para a realização das atividades, quando elas devem ser realizadas e alguns exemplos de atividades que podem ajudar o professor a entender melhor as que foram propostas no manual, essas indicações ocorreram 1, 4 e 62 vezes respectivamente.

Ainda sobre as orientações voltadas para as atividades propostas no manual, o seu autor indica o material didático que pode ser utilizado no desenvolvimento das atividades, os conteúdos que podem ser trabalhados a partir das atividades propostas e de temas para discussão, elas aparecem 68, 2 e 5 vezes cada uma, respectivamente. Além disso, ele explica as habilidades desenvolvidas pela atividade, a atividade proposta e os temas/conteúdos propostos, cada uma aparecendo 9, 221 e 34 vezes, respectivamente.

O autor do manual indica aos professores quais são as habilidades desenvolvidas pela atividade, 9 vezes; quais são as habilidades necessárias para que o aluno desenvolva a atividade, 4 vezes; e quais são os objetivos da atividade proposta, 34 vezes.

No manual foram encontradas 800 indicações do comando que o professor deve dar ao aluno e 151 referentes às respostas dos alunos. Assim como no manual apresentado anteriormente, esses números indicam que o professor é o “centro” da aula, tudo deve partir dele, ser organizado, orientado e avaliado por ele. E, mais uma vez, a participação efetiva do aluno fica prejudicada, relegada ao segundo plano.

#### 4.2.2.2 Orientações (procedimentais) sobre como desenvolver as atividades

- **Procedimentos que podem ser utilizados para melhor desenvolvimento das atividades** - todas as lições desse manual apresentam a mesma estrutura: o passo a passo que os professores devem seguir para a realização das atividades propostas. Nesse passo a passo são indicados aos professores os procedimentos que deverão ser realizados para o desenvolvimento das atividades.

## CAPÍTULO 10

### Fonema /v/

---

#### 1. IDENTIFICANDO O SOM

 PROFESSOR: **Vocês vão adivinhar a palavra:**

– Fale primeiro o som /v/ depois ACA:

PROFESSOR: **Que palavra eu falei? VACA**

– Repita o exercício com outras palavras:

/v/+ ala	/v/+ ale	/v/+ alentão	/v/+ ila	/v/+ iagem
/v/+ iola	/v/+ olta	/v/+ ontade	/v/+ inda	/v/+ aleu

## 2. IDENTIFICANDO O SOM

– Mostre a cartela com a figura da vaca. Diga:

 PROFESSOR: **VACA. A vaca Vitória.**

– Dirija-se a um aluno e pergunte:

PROFESSOR: **Qual o som que você mais ouve?**

 ALUNO: /v/. O som /v/

Como é possível perceber, trata-se de uma atividade onde os alunos deverão “adivinhar” as palavras a partir de pistas dadas pelo professor e, em seguida, identificar o som mais recorrente numa determinada frase. Mais uma vez, ressaltamos que, se tomadas como exemplo, essas indicações se tornam aliadas no planejamento e desenvolvimento das aulas. No entanto, se forem tomadas como regra, podem limitar o trabalho docente.

- **Informações relevantes para o desenvolvimento da aula** - o autor do livro didático informa os professores a respeito de como deve se preparar previamente para ministrar a aula, seja pedindo que produza determinado material, seja pedindo que se informe mais a respeito de determinado tema/assunto, como pode usar as atividades em outros momentos/aulas, como adaptar a aula, que materiais procurar/utilizar.

PROFESSOR

Você pode variar a forma de fazer o exercício:

- um aluno com todas as cartelas das letras que você vai rever;
- um aluno com a cartela de uma letra (ou uma fileira de alunos);

Os alunos podem levantar a cartela ou bater palmas quando ouvirem o som que você estiver exercitando.

Você fará exercícios em que o som ora aparece no início, ora no meio ora no final da frase (no caso de /m/ e /l/)

Preste atenção para você não dar pistas (olhando para o aluno ou o grupo que tem a letra correspondente ao som). Preste atenção para não deixar os alunos errarem pensando que acertaram. Corrija sempre, revendo o exercício.

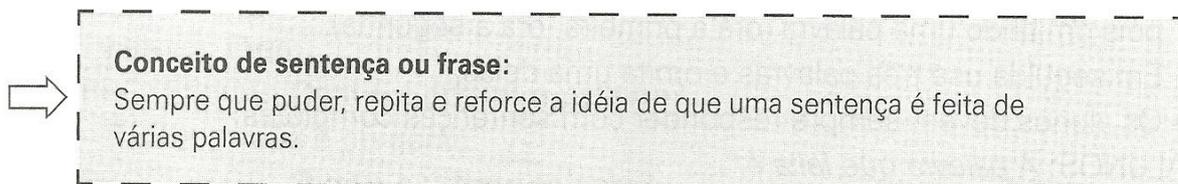
Munir o professor de informações a respeito de como ele pode desenvolver sua aula de forma satisfatória é um ponto positivo de qualquer manual, mas essas indicações devem ser flexíveis e proporcionar ao professor redefini-las, reformulá-las, visando atender às especificidades de cada turma.

Tabela 6 – Tabela de frequência das orientações sobre como desenvolver as atividades: orientações procedimentais propostas pelo Manual de consciência fonêmica

<b>4.2.2.2 Orientações (procedimentais) sobre como desenvolver as atividades</b>	<b>Total</b>
Procedimentos que podem ser utilizados para melhor desenvolvimento das atividades	565
Informações relevantes para o desenvolvimento da aula	40

Sobre os comandos procedimentais, o que a tabela acima nos mostra é que foram feitas 565 indicações de que procedimentos devem ser utilizados pelo professor para que a atividade seja melhor desenvolvida e, além dessas, os professores tiveram acesso a 40 informações relevantes para o desenvolvimento da aula. O grande número de indicações dessa natureza faz com que esse manual seja entendido como uma “receita” para que os professores desenvolvam as aulas exatamente como foram pensadas pelo seu autor.

**4.2.2.3 Orientações equivocadas ou de difícil compreensão** - algumas orientações dadas aos professores pelo manual apresentam equívocos no que se refere à teoria ou, da forma que estão apresentadas, não deixam claro o que deve ser realizado pelos professores.



**Conceito de sentença ou frase:**  
Sempre que puder, repita e reforce a idéia de que uma sentença é feita de várias palavras.

De acordo com a informação dada ao professor pelo autor desse manual, para se formar uma frase ou sentença é preciso apenas juntar palavras. Se olharmos no dicionário Houaiss a definição desses dois verbetes, vamos encontrar que frase é “uma construção que encerra um sentido

completo, podendo ser formada por uma ou mais palavras, com verbo ou sem ele, ou por uma ou mais orações” e sentença é uma “frase lapidar que encerra um pensamento de ordem geral e de valor moral”. Dessa forma, podemos perceber que para o enunciado ser considerado frase ou sentença, é preciso que ele tenha sentido completo e não apenas de várias palavras, como indicado pelo autor do manual.

No extrato acima nota-se que são ignoradas (ou não informadas) duas características da frase ou sentença: o sentido completo e a possibilidade delas serem formadas por apenas uma palavra. Essa informação equivocada pode confundir o professor ou levá-lo a transmitir aos alunos uma informação não verdadeira.

Nesse manual foram encontradas, ao todo, 6 orientações equivocadas ou de difícil compreensão. Voltamos a ressaltar o que dissemos na análise do manual do professor do Aprender a Ler, esse fato demanda um olhar mais atencioso por parte do autor do livro e, também, daqueles que o avaliaram e o colocaram como apto para o uso em sala de aula.

### **4.3 ORGANIZAÇÃO, CONTEÚDOS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA OBRA**

É no Manual de orientação que encontramos a maior parte das informações referentes à *organização, conteúdos e propostas pedagógicas*. No entanto, essas informações não apresentam a estrutura do livro didático do aluno, elas apenas mostram algumas particularidades dessa estrutura. O Manual de consciência fonêmica apresenta a sua própria estrutura e o passo a passo de como trabalhar as atividades que deverão desenvolver a consciência fonêmica. O Aprender a ler – Manual do professor, considerado, como já dito anteriormente, como carro chefe do Programa não tem nenhum tipo de apresentação, nem da sua organização nem da organização do livro do aluno.

O mesmo acontece com os conteúdos que serão trabalhados no decorrer do ano letivo, eles são apresentados a partir da apresentação da

estrutura do livro didático destinado aos alunos e das orientações dadas aos professores.

No Manual de orientação, o seu autor apresenta algumas características do que é trabalhado nos blocos de atividades propostos no livro do aluno. Como exemplo, apresentamos o extrato abaixo que mostra as características dos textos trabalhados no Bloco de Atividades JÁ SEI LER. Vejamos:

Os textos usados no Bloco de Atividades JÁ SEI LER possuem as seguintes características:

- As palavras são conhecidas, não há desafio para a compreensão.
- As palavras são decodificáveis – se o aluno não souber ler automaticamente ele tem como decodificar e ler. As únicas palavras não decodificáveis ele já sabe ler automaticamente.
- As frases possuem estruturas sintáticas simples e estruturas repetidas.

Ao apresentar que habilidades e atividades mentais dos alunos as atividades desenvolvem (ou se propõem a desenvolver), o autor do manual indica, também, os conteúdos que deverão ser trabalhados nessas atividades.

#### Exercício 4 – Associar fonema-grafema

<b>Habilidades:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Associar letra e som</li><li>• Identificar o fonema [m] no meio da palavra</li></ul>
<b>Atividade mental do aluno:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhecer o fonema (já aprendido), reconhecer a letra (já aprendido) e fazer a relação entre fonema e grafema.</li></ul>
<b>Se o aluno tiver dificuldade:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Para identificar a palavra: <u>o professor ou um colega diz a palavra.</u></li><li>• Para identificar o fonema inicial: <u>repetir a palavra, enfatizando o mmmm</u></li><li>• Para escrever a letra M: <u>exercícios de caligrafia, no momento devido.</u></li></ul>

A proposta pedagógica do Programa está disponibilizada para os professores no Manual de orientação. Segundo o autor do LD, ela se apoia em quatro pilares: compromisso com o sucesso do aluno; paradigma científico predominante: a Psicologia Cognitiva da Leitura; os princípios pedagógicos; e a concepção do ensino da língua, como é possível observar no extrato retirado da página 16 desse manual, apresentado a seguir.

## 4. A PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica do Programa Alfa e Beto se apoia em quatro pilares:

- A. Compromisso com o sucesso do aluno
- B. Paradigma científico predominante: a Psicologia Cognitiva da Leitura
- C. Princípios pedagógicos
- D. Concepção do ensino da língua

Após a apresentação dos pilares norteadores do Programa, eles são explicados aos professores. Abaixo, como exemplo, apresentamos a explicação do primeiro, retirado da página 16 do Manual de orientação.

### Compromisso com o sucesso do aluno

O Programa Alfa e Beto tem como objetivo ajudar o professor a alfabetizar seus alunos. A evidência de sucesso, portanto, não se encontra nas virtudes do discurso teórico, dos métodos adotados ou do material, ela reside em demonstrar, de forma objetiva, a capacidade do aluno de ler e escrever adequadamente ao final do Programa, de forma a poder continuar sua trajetória escolar com êxito. O compromisso com o sucesso do aluno requer:

- O entendimento e aplicação conscienciosa das diretrizes do Programa por todos os que dele participam.
- O cumprimento do ano letivo: os 200 dias letivos previstos com 4 horas diárias de efetivo trabalho do professor titular com seus alunos.
- O cumprimento do Programa de Ensino dentro do calendário escolar, inclusive a aplicação dos testes em tempo oportuno e a utilização de seus resultados para orientar as atividades de recuperação.
- A participação ativa, envolvimento e motivação do aluno, inclusive a realização pontual dos deveres de casa.

O que se pode inferir a partir do que esses manuais oferecem ao professor como informações sobre o livro didático do aluno é que não é preciso conhecer sua estrutura, uma vez que os manuais já disponibilizarão o passo a passo de todas as aulas do ano letivo, incluindo os conteúdos que deverão ser trabalhados em cada uma delas, o que pode isentar o professor de se apropriar das particularidades do livro didático do aluno, e, conseqüentemente, podendo tirar do professor a possibilidade de trabalhá-lo de forma mais adequada às necessidades dos alunos.

*Considerações Finais*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientes de que aqui não se findam as discussões a respeito do manual do professor do livro didático de alfabetização - até mesmo porque numa pesquisa é preciso fazer recortes e, por isso, muita coisa fica “à espera de olhares e atenções” – apresentaremos as nossas considerações (por hora) finais a respeito daquilo que encontramos como resultado das análises das obras selecionadas para esse trabalho.

Antes, porém, queremos deixar claro que, embora não possamos negar que os livros didáticos, desde a sua origem, apresentam problemas e necessitam de análises e reformulações, a nossa intenção não foi analisá-los para culpá-los pela crise do ensino, “da leitura, pelas dificuldades com a língua escrita e pelo insucesso do processo de escolarização” (BUNZEN, 2008, p. 3).

O que pretendemos foi discutir, a partir de nossa hipótese, se o livro didático e seu manual do professor pode ser um instrumento de grande utilidade para a formação docente e um aliado para a sua prática pedagógica, sobretudo para aqueles que estão iniciando sua carreira como professor alfabetizador – tarefa linda e, ao mesmo tempo, bastante desafiadora.

Da mesma forma, não foi nosso objetivo comparar os manuais analisados. A ideia foi analisar os manuais destinados aos professores de dois livros didáticos de alfabetização baseados em concepções teóricas distintas, que estão sendo largamente utilizados nas escolas públicas de Pernambuco, para apresentar suas características e de que forma eles podem influenciar a prática do professor.

Tendo sido postas as explicações que achamos necessárias sobre nossas intenções, voltemos à nossa introdução e resgatemos nossa questão central de pesquisa: *Da maneira como vem se apresentando, o Manual do Professor do Livro Didático de Alfabetização contribui para a formação dos docentes no que diz respeito às mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua materna?*

Como vimos na parte teórica dessa dissertação, os livros didáticos passaram por reformas e mudanças e, dentre elas, surgiu a obrigatoriedade do Manual do Professor, que deve, segundo o PNLB, dentre outras coisas, ser o “co-responsável pela coerência e pela adequação metodológicas” (2010, p. 19), visando subsidiar o professor em sua prática docente. Outro ponto que achamos relevante ressaltar é que eles (os livros didáticos e seus manuais) devem estar de acordo com os saberes acadêmicos atuais, ou seja, devem estar condizentes com os novos e comprovados estudos a respeito da alfabetização.

Então, a partir dessas considerações, o que nos disseram os dados encontrados na nossa pesquisa? Como os manuais do professor analisados se apresentam e como eles podem colaborar com a formação do professor alfabetizador?

Para discutir essas questões, retomaremos os nossos objetivos específicos e tentaremos responder a partir da confrontação entre os dois manuais.

Confirmando nossas hipóteses, a análise dos manuais nos mostrou que esses materiais estão baseados em concepções distintas de alfabetização. O Manual do Professor do livro didático L.E.R. indica que a criança alfabetizada é aquela que adquiriu a leitura e a escrita através da reflexão, exploração, investigação e aprimoramento das práticas de linguagem, enquanto o Manual do livro didático Aprender a ler nos informa que alfabetizada é a criança que sabe ler textos simples em um determinado tempo e com uma baixa incidência de erros e escrever palavras e frases simples ditadas e redigir, de forma legível, inteligível e com sentido, frases simples.

Ao analisarmos as concepções teóricas que embasam cada uma das obras analisadas nesse trabalho, verificamos que, no Manual do livro didático L.E.R., foi adotada a concepção sociointeracionista de língua, ou seja, a língua é concebida como um importante instrumento nas interações socioculturais, e está inserida em situações concretas de comunicação. A língua é entendida como enunciação, como discurso e não apenas como comunicação (MORTATTI, 2000; SOARES, 1998), dessa forma, leva-se em consideração “o

contexto no qual é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua produção e recepção” (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008, p. 254).

Já no Manual do livro didático Aprender a ler, a língua escrita é apresentada como um código, e que, para compreendê-la, será necessária apenas a memorização de informações prontas que serão transmitidas por adultos, no caso, os professores. Dessa forma, para aprender a ler e escrever basta repetir várias vezes “as tarefas não-reflexivas que o ‘bom método’” lhe impõe (MORAIS, 2005).

O processo de ensino-aprendizagem, na visão das autoras do L.E.R., é resultado da interação do aluno com o meio letrado que vai lhe proporcionar o desenvolvimento de capacidades cognitivas e da competência linguística. Dessa forma, o que se propõe é a construção do conhecimentos que, de forma alguma, será resultado da transmissão do saber de um adulto, mas da participação ativa do aluno na interação com o adulto (professor) e com seus pares. Diante disso, o fator essencial do processo de aprendizagem da língua escrita será o ensino sistemático que levará o aluno a refletir sobre o sistema de escrita alfabética e, conseqüentemente, compreender como ele funciona.

Para o autor do Manual do Aprender a ler, o processo de ensino-aprendizagem da língua requer o domínio de um conjunto delimitado de habilidades “psiconeurológicas”. Ao se apoiar na Psicologia Cognitiva de Leitura, o autor desses manuais relaciona o processo de alfabetização à neurociência e se distancia do que é discutido na maioria dos cursos de pedagogia das universidades federais do país<sup>33</sup>.

A aprendizagem é vista como objetiva e designada à transmissão de conhecimentos e à capacidade técnica através de competências e habilidades. Dessa forma, ao considerar que a alfabetização é um processo mecânico, o fator essencial da aprendizagem da leitura e da escrita é a escolha de métodos adequados para que o aluno domine o código escrito. E, como consta do

---

<sup>33</sup> Para mais informações, ler o relatório intitulado Alfabetização infantil: novos caminhos (BRASIL, 2003)

Manual de orientação, “a evidência científica<sup>34</sup> comprova que os métodos fônicos são os mais eficazes”.

Através dos manuais desse programa, os professores serão informados de que a aprendizagem é um processo cego e mecânico onde serão feitas associações de estímulos e respostas, que é provocado e determinado pelas condições externas ao indivíduo. Dessa forma, o ensino está voltado à preparação e organização de contingências de reforço que servirão para facilitar a aquisição de esquemas e condutas desejáveis/desejadas. Os conteúdos a serem trabalhados visam os objetivos e as habilidades que levem à competência técnica.

No que se refere ao docente, no Manual do Professor do L.E.R., ele é visto como um mediador entre o aluno, os conhecimentos que ele possui e o mundo em que vive. Dentro de suas atribuições está a de motivar, de criar situações onde possam surgir conflitos cognitivos e o de levar o aluno a perceber o seu papel ativo na construção do seu conhecimento. Ele é visto como um profissional dotado de autonomia, que vai atribuir objetivos e maneiras de abordagem e utilização do livro didático da forma mais apropriada para a sua rotina em sala de aula.

Já nos Manuais do Professor do Aprender a ler, o docente é concebido como aquele que deve ter a capacidade de seguir à risca as orientações dadas pelos manuais, ou seja, um realizador de tarefas. Prova disso é a importância dada aos Manuais do Professor do livro didático, que são colocados como orientador do trabalho docente. Todas as informações partem dele e chegam a ele, ou seja, é a partir das atividades propostas pelos Manuais do Professor que o trabalho docente é orientado e, em vários momentos, o professor é “lembrado” de que terá que realizar todas as atividades sugeridas no livro didático e nos manuais para que os alunos tenham êxito no aprendizado.

Ao se apoiarem em Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as autoras do Manual do Professor do L.E.R. sugerem ao professor que os alunos constroem seus conhecimentos e, com isso, deixam claro que eles devem ser vistos como

---

<sup>34</sup> Embora, como já dito nas análises dos manuais do Programa Alfa e Beto, o seu autor não informe quais sejam essas evidências.

sujeitos ativos no processo de aprendizagem e é assim que elas apresentam a concepção de aluno que adotam. Dessa forma, o aluno é percebido como um ser interativo e atuante no processo de aprendizagem.

Os alunos, na visão dessas autoras, entram na escola com conhecimentos a respeito da leitura e da escrita que devem ser levados em consideração no seu processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e são capazes, ao interagir com o mundo letrado, de formular hipóteses e confirmá-las, além de gerar conhecimentos próprios. Enfim, eles são os principais atores dos seus processos de aprendizagem. No entanto, são seres singulares, não aprendem da mesma forma, nem no mesmo ritmo, têm suas especificidades e suas necessidades particulares de aprendizagem.

Já para o autor dos Manuais do Professor do Aprender a ler, os alunos de uma turma de alfabetização, desde o início do ano devem ser considerados a partir da perspectiva da homogeneidade, sendo considerados semelhantes no que se refere aos conhecimentos que possuem sobre a escrita e, dessa forma, devem ser treinados para decifrar um código. O aluno é visto como um mero expectador, que vai receber a informação pronta do professor e, posteriormente, reproduzi-la.

O Manual do Professor do L.E.R. apresenta a leitura como um processo de construção de significados, contextualizado, significativo, ativo, que envolve estratégias, gêneros textuais e diferentes objetivos. Da mesma forma, concebe a escrita como objeto cultural que estabelece usos e funções diferentes, de acordo com o contexto social da criança.

Já nos Manuais do Professor do Aprender a ler, a leitura é o ato de decodificar, onde não há a preocupação em criar situações reais de leitura. Além disso, para esse autor, ler e compreender são coisas distintas. A escrita é concebida como a representação da fala, como uma atividade neutra e mecânica, ou seja, a sua aquisição se dá através dos exercícios de repetição e treino (caligrafia, cópias, ditados, memorização de palavras), visando a grafia correta das palavras.

Para as autoras do Manual do Professor do L.E.R, a avaliação é um processo e tem o objetivo de acompanhar as aquisições feitas pelos alunos, indicando as dificuldades encontradas por eles e que aspectos devem ser abordados pelos professores visando a apropriação do SEA. Nessa perspectiva, apresentam o erro como algo inerente à construção do conhecimento e que, dessa forma, pode ser bem aproveitado para o trabalho de apropriação do objeto de conhecimento do aluno que, neste caso, é o sistema de escrita alfabética.

Já nos Manuais do Professor do Aprender a ler, a avaliação tem o objetivo de medir as competências adquiridas pelos alunos, devendo ser única para todos eles e ser aplicada em momentos pré-determinados durante o ano letivo. Além disso, a avaliação tem a função de detectar problemas a serem resolvidos e identificar culpados para o não aprendizado da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, o erro é algo a ser evitado. Enfim, a avaliação se dá de forma classificatória, onde se valoriza os aspectos observáveis e mensuráveis.

No que se refere às orientações teórico-metodológicas do manual do professor do L.E.R., foi possível perceber que elas foram postas como sugestões aos professores, deixando-os livres para realizá-las ou não. Assim, aliadas às experiências de cada professor, essas orientações podem ser adaptadas, reformuladas de acordo com a necessidade de cada turma, uma vez que cada uma tem suas necessidades e especificidades.

Então, ficam facultados ao professor retraduzir e ajustar essas orientações ao seu singular cotidiano de sala de aula. Dentre esses ajustes, vai ser possível a seleção do que é útil, e que por isso vai permanecer, e o que parece inútil e, dessa forma, vai ser descartado, embora nem toda ação docente seja consciente (PERRENOUD, 1997)<sup>35</sup>. Não se trata, dessa forma, de oferecer aos professores “receitas” para ensinar, mas de oferecer um ponto de partida, sugestões de caminhos que podem/devem ser adaptadas à realidade de cada sala de aula.

---

<sup>35</sup> Para Perrenoud (1997), enquanto as respostas dos professores funcionarem de maneira mais ou menos eficaz no dia a dia, eles acabam não precisando organizá-las conscientemente (In: SILVA, ALMEIDA E SILVA, 2010).

Nos Manuais do Professor do Aprender a ler, foi possível perceber que as orientações teórico-metodológicas foram postas como instruções a serem seguidas, deixando os professores presos aos manuais e, conseqüentemente, ao livro didático do aluno. Essas orientações não devem ser adaptadas ou reformuladas de acordo com a necessidade de cada turma, uma vez que o autor dos manuais parte da ideia de que todos os alunos têm o mesmo ponto de partida, ou seja, têm os mesmos conhecimentos a respeito do princípio alfabético, deixando de lado que cada turma/aluno tem suas necessidades e especificidades. Trata-se, dessa forma, de indicar aos professores de que forma eles devem trabalhar em sala de aula (o que dizer, como agir, que atividades realizar, quando e em quanto tempo).

Apresentando-se dessa forma, esses manuais sugerem modelos de formação condizentes com as concepções de educação que os sustentam, por isso, bem distintos. O manual do LD L.E.R. propõe uma formação do professor baseada nas ideias sociointeracionistas de ensino, ou seja, nas proposições mais reflexivas, baseada numa concepção crítica de educação, exigindo maior e melhor compreensão do processo de alfabetização, além da reflexão sobre o fazer docente, visando a ressignificação da prática pedagógica.

As orientações dadas no Manual do Professor do L.E.R. propõem, dessa forma, uma formação na perspectiva mais reflexiva, como a defendida por Schön (2000) ao considerar, como apontado no Capítulo 1 desse trabalho, que a atividade profissional docente não se constitui na aplicação de técnicas e teorias científicas visando resolver problemas práticos, mas no saber-fazer que corresponda a um conjunto de regras ou planos que são cultivados em nossos espíritos, precedem uma determinada ação e a acompanha. É o saber em ação, nomeado por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) como saber da experiência que é originário e validado pela experiência cotidiana do trabalho docente.

Trata-se de uma formação que visa assegurar o conhecimento reflexivo, considerar a dimensão técnica, exigir aprofundamento e escolhas pedagógicas que conduzam o docente a novas aberturas e ao distanciando de situações e práticas pedagógicas estagnadas e pré-estabelecidas (SILVA, ALMEIDA E SILVA, 2010).

Já os manuais do Programa Alfa e Beto remetem a uma formação voltada para o tecnicismo, onde o professor é visto como instrumento de transmissão dos saberes que foram produzidos por outros, no meio científico, ou seja, o docente detinha o saber científico e, de posse de uma competência técnica, adaptaria esse saber para que os alunos pudessem aprendê-lo, dessa forma, ignora a subjetividade e a capacidade de criação docente, como apontado na fundamentação teórica desse trabalho. Trata-se de uma formação baseada numa visão pragmática de educação, onde o ensino é objetivo e tem a função de transmitir conhecimentos prontos e de capacitar tecnicamente os professores através de competências e habilidades, sobretudo a de seguir fielmente os comandos dados.

E nesse universo, os professores são vistos como aqueles que vão seguir um cronograma rígido, muitas vezes determinado por um manual. Os alunos são seres passivos que vão receber o conhecimento transmitido pelos professores e, posteriormente, reproduzi-lo. Parte-se do princípio que o sujeito é o produto de suas diferentes relações com o meio, o que vai sustentar uma concepção bastante simplificada do que é o fenômeno de ensino-aprendizagem.

Para tanto, a metodologia utilizada será a da individualização do ensino, ou seja, vai se priorizar o ensino dirigido, a instrução programada. Dessa forma, a prática pedagógica vai ter como objeto o mero controle das contingências do ambiente para que, a partir desse controle, possa promover alterações na conduta dos alunos. Neste sentido, a educação passa a ser vista como simples tecnologia que visa programar reforços em momentos oportunos. Para tanto, será necessário dissecar as condutas que devem ser modificadas, através da identificação das suas unidades operacionais mais básicas.

Vale salientar que a tendência associacionista de ensino predominou em nosso país nas décadas de 50, 60 e 70, quando o ensino brasileiro sofreu forte influência da vertente skinneriana. O que nos mostra que aquilo que o Programa Alfa e Beto trata como inovador e revolucionário, nos é conhecido há bastante tempo. E é interessante lembrar que estudos como os de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, já nos anos 80, alertavam para a mudança de

paradigma, uma vez que mostraram o deslocamento da preocupação do como ensinar para o como se aprende. E mostraram, também, que era preciso repensar a educação, as práticas pedagógicas e os materiais utilizados em sala de aula.

Sabe-se que as mudanças na maneira de pensar a educação, no que se refere à alfabetização, tem sofrido mudanças de acordo com as demandas sociais. Mudando essas demandas de ensino-aprendizagem, a formação (seja inicial ou continuada) dos professores precisa acompanhá-las. A respeito disso, Chartier (1997, p. 1) afirma que:

Os conteúdos e os métodos de ensino mudam à medida que a demanda social de alfabetização se transforma e, assim, as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas. Portanto, para saber como os professores foram formados para alfabetizar, é necessário explicar o tipo de demanda social e ver como sua evolução transformou o modo de ensinar, na tentativa de responder a essa demanda.

As análises realizadas nessa pesquisa nos mostraram que, embora apresente limitações, o Manual do Professor do livro didático L.E.R. se apresenta mais próximo das demandas atuais de ensino-aprendizagem, diferentemente dos Manuais do Professor do livro didático Aprender a ler, uma vez que este retoma a visão de educação (e tudo que se refere a ela) que se tinha na década de 1970, retoma a “ditadura” dos manuais didáticos, vistos como principal material a ser utilizado nas práticas de alfabetização e que, elaborados por especialistas que detém o conhecimento científico, devem ser seguidos à risca por professores/executores das tarefas planejadas. Sobre essa evidência, a pergunta que deixamos é a seguinte: diante de tantas e comprovadas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, sobre o letramento, sobre “os construtivismos” (MORAIS, 2012), e sobre formação de professores, vale a pena voltarmos à posição de reféns dessa ditadura? É isso que devemos esperar dos manuais didáticos?

Acreditamos que ao se apropriarem das sugestões de encaminhamento presentes nos manuais do professor, o docente acaba por agregar conhecimentos teórico-metodológicos ao seu domínio pedagógico e, conseqüentemente, pode levar/utilizar esses conhecimentos em diversas circunstâncias de sua atuação profissional. Diante disso, as informações

contidas nesses manuais precisam acompanhar as mudanças sociais de alfabetização para que, dessa forma, possam contribuir significativamente para a formação docente e, conseqüentemente, para o fazer pedagógico.

Agora, mais do que nunca, comungamos da ideia defendida pelo PNLD de que o Manual do Professor não deve ser entendido apenas como um gênero destinado simplesmente à exposição de respostas, de informações sobre a estrutura do livro didático ou sobre que procedimentos os professores devem seguir para desenvolver suas aulas; ele deve ser concebido como um recurso a mais para o letramento do professor. Dessa forma, é preciso que ele promova o diálogo entre os fundamentos teórico provenientes das recentes pesquisas sobre educação e os documentos orientadores oficiais atualizados.

Diante de tudo que foi visto/analísado/explicitado nessa pesquisa, é possível nos apropriarmos da afirmativa de Marcuschi (2001, p. 141) de que o manual do professor (no nosso caso) de alfabetização objetiva “contribuir com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem”. No entanto, embora o manual do professor seja um instrumento diferenciado e muito importante no ambiente educacional, porque contém elementos que podem auxiliar docentes e discentes, uma vez que revela saberes e práticas, é preciso conceber a formação do professor, sobretudo do alfabetizador, como algo mais amplo, que exige tempo e, também, políticas eficientes tanto para a formação inicial como para a continuada.

É relevante lembrar que o professor, em sua profissão, deve criar situações onde possa articular os objetivos educativos, as circunstâncias contextuais e a aprendizagem dos alunos. Ele deve, então, investigar, refletir, selecionar, planejar, organizar, avaliar, criar e recriar intervenções didáticas para poder produzir conhecimento. Para tanto, o professor deve desconfiar das evidências, das modas e dos modismos na educação, das novidades maravilhosas que prometem salvá-la (NÓVOA<sup>36</sup>) e enxergar os Manuais do

---

<sup>36</sup> Palestra proferida na I Conferência do Programa Via Escola: Um Pacto pela Educação, intitulada “Por uma escola centrada na aprendizagem: tempos, espaços e saberes”, realizada no dia 23 de agosto de 2012, no Centro de Convenções da Universidade Federal de Pernambuco.

Professor presentes nos livros didáticos como uma ferramenta de auxílio nesse processo de construção de conhecimento.

Dessa forma, acreditamos ser preciso (e urgente) o desenvolvimento de novas pesquisas a respeito desse instrumento metodológico, em vários aspectos. Essa crença vem das inúmeras inquietações deixadas por esta pesquisa, como, por exemplo: os professores estão se apropriando desse material? De que forma? As concepções defendidas por esses manuais estão ajudando a construir ou a desconstruir os saberes docentes baseados nas recentes teorias a respeito da alfabetização? E quais são os riscos disso?

## *Referências Bibliográficas*

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. *In*: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago, 2008.

ALMEIDA, Veridiana. **Alfabetização**: fundamentos, processos e métodos. Curitiba: Ed. Fael, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelho ideológico de Estado (AIE)**. Tradução de Walter Jose Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

APLLE, Michael W. Cultura e comércio do livro didático. *In*: APLLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento oficial**: A educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. ABREU, Márcia (Org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil/São Paulo: FAPESP, 1999. p. 529- 575.(Coleção Histórias de Leitura).

\_\_\_\_\_. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. *In*: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e**

**história da leitura.** Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2000. (Coleção Histórias de Leitura)

\_\_\_\_\_. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Recomendações para uma política pública de livros didáticos.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2002.

\_\_\_\_\_. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado das letras, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania.** Belo horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 13-45. (Coleção Linguagem e Educação)

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996 – 2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livros didáticos de História – Geografia: avaliação e pesquisa.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** Tese de doutorado, Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1993.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades.** São Paulo: Summus, 1980, 135p.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. Guia de livros didáticos: PNLD 2010-Letramento e Alfabetização, Língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASLAVSKY, B. **O método: Panacéia, negação ou pedagogia?** Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1988.

BRITO, Andréa Ferreira et al. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social*, Anais. Caxambu: ANPEd, 2007.1 CD-ROM) Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3822--Int.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

BRITTO, L.P. (1998). Leitor interditado. In: MARINHO M.; SILVA, C. S. R. (Eds.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/ALB.

BUNZEN, Clécio dos Santos. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos** XXXIV, p. 557-562, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005b.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de et al. **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 1998.

CERTEAU, M. de. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994

CHOPIN, Alain. Los manuals escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. In: **Historia de la educación – Revista Interuniversitaria**. Universidad de Salamanca, nº19, 2000, p.13-36.

\_\_\_\_\_. **L'Histoire du livre et de l'édition scolaires: vers un état des lieux**. **Paedagogica Historica**: International Journal of the History of Education, Belgium, Universitaire Stichting van België, v.37, n.1, p.21-50, feb. 2002.

\_\_\_\_\_. Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique. **Revista língua escrita**, Belo Horizonte, n.3, p. 1-10, dez. 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Marília de Lucena. Práticas de Alfabetização: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, n.4, abril de 2008.

\_\_\_\_\_. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COUTINHO-MONNIER, Marília de Lucena. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos**: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem? Tese de doutorado. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. O livro didático e a formação de professores. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de qualidade na Educação**: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. v. 1.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Formação continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

FRADE, Isabel C. S..Alfabetização hoje: onde estão os métodos? *Revista Presença Pedagógica*. Belo horizonte: Dimensão, nº 50 Mar./Abr. 2003.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, V. F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

LAJOLO, M. (org). Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n 69, jan./mar. 1996.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LELIS, Isabel A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p.43-55, abril/2001.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes, O papel do livro didático na construção do letramento escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 91-110, jan./abr. 2009.

MAHEU, C. M. A. T. **Decifra-me ou te devoro**: o que pode o professor frente ao manual escolar. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectivas dos Estudos dos Discursos: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para pesquisa. **Pro-posições**, v. 17, n. 1, jan/abr, 2006.

MONTEIRO, Ana M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n.º 74, pp. 121-142, 2001.

MONTEIRO, S. M. Exercícios para compreender o sistema de escrita nos livros de alfabetização. In: BATISTA, A. G. et al. (Orgs.). **Livros de alfabetização e de Português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Como eu ensino).

\_\_\_\_\_ . Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_ . **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?. (2006). Disponível \_\_\_\_\_ em: [HTTP://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moraisconcepmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moraisconcepmetodalf.pdf).

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Novos livros de alfabetização - novas dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: 14o InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. São Paulo, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como podemos promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

\_\_\_\_\_ . História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), maio de 2006.

\_\_\_\_\_ . A querela dos métodos de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa** (USP), v. III, p. 91-114, 2008.

\_\_\_\_\_. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Rev. Bras. Educ.**, Ago 2010, vol.15, n. 44, p. 329-341.

NOGUEIRA, Ayres Charles de Oliveira. **O “Manual do Professor”**: Constituição e Implicações no Letramento do Professor e na sua Prática Escolar. Natal, 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>

NOSELLA, M. L. **As belas mentiras**. São Paulo, Moraes, 1981.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

RIBAS, C. S. S. **As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento**: refletindo sobre as atuais controvérsias. Domínio Público - Portal MEC, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>

ROAZZI, A; LEAL, T. F.; CARVALHO. M. R. **A questão do método no ensino da leitura e da escrita**. Teresina: APECH, 1996.

RODRIGUES, Regina Santana. **O gênero discursivo no manual do professor do livro didático para o ensino médio**. 2006. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/VIIenapol/trabalhos/RODRIGUES.pdf>

\_\_\_\_\_. **Os gêneros discursivos no livro didático do ensino médio**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2007.

ROJO, Roxane ; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de língua: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.73-108.

SANTOS, Adriana Alexandre. **Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização?** Concepções e práticas dos professores ao ensinarem o sistema de escrita alfabética. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. R.C. Costa. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Alexsandro da; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, Rejane Dias da. Saberes da experiência, formação de professores e profissão docente: implicações e desafios para a prática pedagógica. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (Orgs.). **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em nível Médio.** PARECER CNE Nº 1/99 – CEB – Aprovado em 29.1.99

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed.. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Pátio**, 29, 2004, p. 19-22.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático**: movimento identitário do professor de língua portuguesa. Dissertação de mestrado. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2002.