

**EXERCÍCIOS PARA COMPREENDER O  
SISTEMA DE ESCRITA: O CASO DO  
LIVRO “LETRA VIVA”**

Sara Mourão Monteiro

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2001

Sara Mourão Monteiro

**EXERCÍCIOS PARA COMPREENDER O SISTEMA DE  
ESCRITA: O CASO DO LIVRO “LETRA VIVA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Orientador: Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes  
Batista

Faculdade de Educação/UFMG

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2001

Dissertação apresentada em 02 de outubro de 2001, na Faculdade de Educação/UFMG, à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof Dr Antônio Augusto Gomes Batista – Orientador

---

Profª Drª Magda Becker Soares – FaE – UFMG

---

Profª Drª Maria da Graça Ferreira Costa Val

Para Artur, Amanda, Paula e Iara, com carinho.

### Agradeço

ao Dute pelas orientações recebidas ao longo do trabalho - valiosas lições acadêmicas - e pela generosa amizade que nos fez caminhar juntos.

à Magda pela motivação à pesquisa e pelo carinho com que sempre me acolheu.

à professora Maria da Graça Ferreira Costa Val pela orientação ao projeto de pesquisa.

à amiga de sempre Ceris Ribas.

à Luiza (CEALE) pelo apoio executivo.

## Sumário

RESUMO.....	06
APRESENTAÇÃO.....	08
UM ESTUDO DE CASO E SEUS ANCORADOUROS.....	12-37
1- O contexto de mudanças na área da alfabetização no final dos anos 80 e início dos anos 90.....	12
2- O processo de escolarização.....	18
3- A produção editorial e o mercado escolar.....	20
4- As cartilhas de alfabetização.....	23
5- O livro “Letra Viva – Programa de Leitura e Escrita”.....	29
EXERCÍCIOS PARA COMPREENDER O SISTEMA DE ESCRITA: O CASO DO LIVRO “LETRA VIVA”.....	.38-73
1- Como os exercícios foram lidos e analisados.....	39
2- A organização do trabalho escolar.....	42
3- Os procedimentos de ensino.....	44
4- As propriedades do objeto de conhecimento: o outro eixo da abordagem metodológica.....	62
CONCLUSÃO.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
ANEXO.....	87
UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DA LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE UM PARADIGMA DE CULTURA LETRADA.....	87

## RESUMO

A pesquisa tem por objeto de estudo a escolarização da escrita, por meio da descrição de análise dos exercícios voltados para a aquisição do código escrito nas propostas de alfabetização que rompem com as tradicionais metodologias de ensino predominantes até o final dos anos 80. Para isso, desenvolve-se um estudo de caso sobre as atividades voltadas para a exploração de sistema de escrita propostas pelo livro “LETRA VIVA – PROGRAMA DE ESCRITA E LEITURA”, publicado pela editora Formato em conjunto com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, no ano de 1993. Trata-se de obra que, nos anos 90, apresentou um acentuado caráter inovador.

O estudo mostrou, em primeiro lugar, que a elaboração de exercícios que concretizam e formalizam uma determinada proposta metodológica de ensino depende fundamentalmente de três eixos condutores: (i) a seleção de procedimentos de ensino que, de uma maneira geral, se apóiam numa determinada concepção de aprendizagem, (ii) a seleção das propriedades do objeto de conhecimento que servirão de referência na condução do processo de ensino, e, por último, (iii) um modo particular de interpretar a função dos exercícios no encaminhamento do processo ensino-aprendizagem. Poderíamos dizer que esses três eixos condutores da elaboração sistemática de exercícios para o ensino na sala de aula dão origem às principais características de uma abordagem metodológica.

O estudo mostrou, em segundo lugar, que a abordagem metodológica da aquisição do sistema de escrita, representada pela proposta pedagógica do livro “Letra Viva”, promove um tipo de escolarização baseado em três eixos: (i) o predomínio de procedimentos de ensino analíticos, mantendo-se assim uma aproximação com o conjunto dos materiais didáticos que se baseiam nos princípios do método analítico de alfabetização, (ii) uma seleção das propriedades do sistema de escrita baseada nos resultados de pesquisas

científicas que introduziram, no final dos anos 80 e início dos anos 90, novos paradigmas de aprendizagem, representando uma ruptura com os tradicionais métodos de alfabetização, e, por fim, (iii) uma visão, coerente com os fundamentos teóricos dessas propostas pedagógicas, de que os exercícios são mediadores das relações que se estabelecem no processo ensino-aprendizagem. Os exercícios teriam, então, a função de criar situações de ensino-aprendizagem na sala de aula envolvendo professores e alunos.

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho busca reunir elementos para o estudo do ensino da língua escrita, particularmente das propostas de alfabetização surgidas no final dos anos 80, focalizando um dos aspectos da abordagem metodológica para o ensino da escrita que são os exercícios que buscam levar os alunos à compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita.

Paralelamente a esse trabalho foi feita uma breve exploração em torno do outro aspecto metodológico dessas propostas de alfabetização: a abordagem dos usos e funções sociais da língua escrita no desenvolvimento das habilidades de leitura pelos alunos (ver anexo). Essa exploração, embora não faça parte do corpo da dissertação, possibilitou-me um olhar mais amplo sobre o aspecto metodológico focalizado na pesquisa.

A pesquisa baseou-se na discussão de quatro principais pontos de referência: no contexto das mudanças de paradigmas na área da alfabetização dos anos 90, nos componentes do processo de escolarização dos conhecimentos e dos saberes socialmente produzidos, nos estudos do campo da produção editorial voltado para o mercado escolar, e, por último, no quadro geral da produção didática voltada para o processo de alfabetização.

Partindo do pressuposto de que os livros didáticos são um dos elementos estruturantes do processo de escolarização e de que se tornaram o principal meio, para muitos grupos sociais, de acesso à cultura escrita, a pesquisa centrou-se na análise das características pedagógicas e editoriais de um livro escolar de alfabetização: “LETRA VIVA – PROGRAMA DE ESCRITA E LEITURA”, publicado pela Editora Formato e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC.

Esse livro foi, no início dos anos 90 (sua primeira edição foi lançada no mercado no ano de 1993, a partir dessa publicação o livro foi editado até o ano

de 2001 sem alterações), pioneiro na apresentação de alternativas conceituais e metodológicas para o ensino da língua escrita no período inicial de alfabetização. Constituído dos livros do aluno e do professor, ele recebeu em 1995 o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, na categoria de melhor livro didático.

Uma das razões que me levaram a considerar esse livro no desenvolvimento da pesquisa foi o fato de ele ter participado da avaliação de livros didáticos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 1998), desenvolvido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), cujas categorias de avaliação se dividem em: Recomendado com Distinção, Recomendado, Recomendado com Restrições e Não-Recomendado (até 1998, inclusive), e ter sido, dentre os 51 livros avaliados, um dos três considerados Recomendados (não foi atribuída, pelos avaliadores, a menção Recomendado com Distinção). Além disso, um estudo em andamento no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da UFMG vem demonstrando que o “Letra Viva” é um dos livros que se tornaram referência para a produção de novos materiais didáticos inscritos no PNLD de 2001. A estrutura que organiza a obra (unidades temáticas), os tipos de exercícios propostos, os tipos e gêneros textuais que compõem a seleção dos textos se tornaram modelos para as produções didáticas mais recentes na área da alfabetização.

A pesquisa se realizou por meio de um levantamento e da análise das estratégias didáticas que buscam levar o aluno a assumir uma postura de análise e reflexão frente às regras de funcionamento do sistema de escrita. Essa postura é considerada, nos estudos sobre a aprendizagem, inerente ao processo de “construção do conhecimento” pelo aprendiz. Por isso mesmo, ela tem sido o alvo mais visado nas abordagens metodológicas que se apóiam nessa idéia de aprendizagem.

O levantamento e a análise dessas estratégias de ensino nos exercícios se desenvolveram por meio do isolamento de dois de seus atributos: as propriedades do objeto de conhecimento examinadas e os procedimentos de

ensino explorados. É preciso ressaltar que, na formulação e no encaminhamento dos exercícios em sala de aula, esses dois atributos não são coisas distintas e isoladas. A separação entre eles ocorre, nesta pesquisa, apenas por uma questão metodológica.

A metodologia de trabalho utilizada na pesquisa teve uma natureza exploratória. A cada leitura do livro foram surgindo os elementos para a definição das categorias de análise utilizadas ao longo do estudo: da organização mais geral das atividades que compõem o livro até a classificação dos procedimentos e das propriedades do objeto de conhecimento nos exercícios. Ao longo da apresentação do estudo - capítulo 2 – os procedimentos metodológicos são descritos de modo a evidenciar outros aspectos da metodologia de trabalho.

O estudo mostrou que a abordagem metodológica da aquisição do sistema de escrita no livro “Letra Viva” promove um tipo de escolarização baseado no processo analítico do ensino-aprendizado. Os exercícios procuram fazer com que os alunos desenvolvam uma atitude reflexiva diante do sistema de escrita como objeto de conhecimento, diante das idéias e das hipóteses dos colegas. Os atributos convencionais do sistema de escrita são abordados por meio de procedimentos de ensino que levam o aluno à sua memorização. O estudo mostrou, ainda, a operacionalização dos níveis conceituais descritos pelas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita na criança, na abordagem das propriedades do sistema de escrita. Além desses aspectos, o estudo mostrou que os exercícios estão baseados na interação entre os alunos e entre alunos/professor, e na contextualização das atividades através de discussões temáticas. Ao que tudo indica, porém, a concretização desses aspectos que caracterizam a abordagem metodológica do livro é dependente dos conhecimentos e da postura dos professores em torno dos fundamentos teóricos que sustentam sua proposta metodológica.

Esta dissertação divide-se em dois capítulos: no primeiro, são apresentados os pontos que ancoram a investigação realizada. Em seguida, apresenta-se o livro “Letra Viva”, situando-o no quadro mais geral das

publicações didáticas da área da alfabetização. A apresentação do livro também se dá por meio dos dados sobre sua origem e história, que revelam uma tensão entre o caráter inovador da obra e o contexto de sua divulgação e utilização na escola. O segundo capítulo centra-se na descrição e análise da abordagem metodológica dos exercícios voltados para o ensino do código escrito, evidenciando os procedimentos de ensino e as propriedades do sistema de escrita postos em evidência na formulação e organização das atividades. Por fim, na última parte da dissertação – Conclusão – procura-se delinear as principais características pedagógicas e editoriais do livro “Letra Viva”, evidenciando os elementos que constituem a escolarização da escrita nas propostas de alfabetização construídas ao longo da década de 90. Nessa parte procura-se, ainda, levantar as perguntas e possibilidades que surgem a partir dos resultados desse estudo.

## **1- UM ESTUDO DE CASO E SEUS ANCORADOUROS**

### **O CONTEXTO DE MUDANÇAS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO NO FINAL DOS ANOS 80 E INÍCIO DOS ANOS 90**

Neste tópico pretendo recuperar alguns elementos do contexto do movimento de mudança que caracterizou a área da alfabetização nesse início da década de 90, utilizando, para isso, o relato das minhas experiências na área da alfabetização. Meu envolvimento com as questões da alfabetização iniciou-se no ano de 1991, quando ingressei na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Nessa época, os profissionais que atuavam na área da alfabetização viviam um momento de rupturas muito grandes com relação às formas como estavam acostumados a ver e a encaminhar o ensino da escrita na fase inicial da aprendizagem dos alunos. Foi um momento de grande expectativa e ansiedade nas escolas.

Historicamente, as definições metodológicas que orientaram as propostas didáticas de alfabetização guiaram-se pelas discussões em torno das diferentes formas de se planejar e encaminhar o ensino da língua escrita na escola. Essa perspectiva de discussão do fenômeno da alfabetização foi sendo substituída, a partir da segunda metade da década de 80, pelas discussões em torno do processo de aquisição da língua escrita pela criança e das relações que a criança estabelece no meio letrado em que está inserida.

Nesse quadro, a produção científica na área da alfabetização, por exemplo, apresentou alterações significativas. Segundo Magda Becker SOARES (1990), houve, no Brasil, no final dos anos 80, um crescimento do número de pesquisas que se apoiavam nos referenciais da tendência

psicogenética dos estudos sobre a aprendizagem, em relação às pesquisas que tinham como referencial teórico o associacionismo:

[...] embora a presença do Associacionismo, nos primeiros seis anos dos anos 80, continue sendo muito significativa, decresce nitidamente, em relação às décadas anteriores, e é superada, nesse período, apesar de por pequena diferença, pela tendência psicogenética, cuja predominância nos anos 80 reflete a tardia mas forte influência de Piaget na reflexão sobre alfabetização no Brasil. (p.46)

Hoje, já é bastante conhecido o movimento de apropriação das bases teóricas da tendência psicogenética no campo da educação, sobretudo na área da alfabetização<sup>1</sup>. No final da década de 80 e no início dos anos 90, o construtivismo, entendido como um movimento pedagógico que introduziu uma nova abordagem do conhecimento formal nas escolas, tornou-se sinônimo de inovações metodológicas que visavam à melhoria da qualidade de ensino nas escolas brasileiras. Nesse sentido, esse movimento significou também, para muitos daqueles que o assumiram, uma possibilidade concreta de enfrentamento do fracasso de aprendizagem da língua escrita pelos alunos dos meios populares no sistema público de ensino.

Essa perspectiva pedagógica está baseada, segundo Maria das Graças BREGUNCI (1996), em

uma concepção ou uma teoria pedagógica que privilegia a noção de "construção" de conhecimento, efetuada mediante interações entre *sujeito* (aquele que conhece) e *objeto* (sua fonte de conhecimento) – buscando superar as concepções que focalizam apenas o empirismo (condições ligadas apenas a percepções ou à estimulação ambiental) ou a pré-formação de estruturas (condições ligadas a aspectos inatos ou advindos da maturação). (p.12)

Adotar a noção de "construção" de conhecimento como eixo do processo de alfabetização, ao lado de outros fatores, envolveu, para essa perspectiva pedagógica, o surgimento de pelo menos três diretrizes básicas para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula:

---

<sup>1</sup> Ver estudos de BREGUNCI (1996), FRADE (1993) e VIEIRA (1995).

1. A aquisição da língua escrita pela criança é um processo subjetivo que compreende a elaboração sucessiva de hipóteses em torno do funcionamento do sistema de representação escrita e a apreensão dos hábitos e habilidades da leitura e da produção do texto escrito.
2. Esse processo de aprendizagem começa antes da entrada da criança na escola. O convívio cotidiano com os materiais escritos e a participação em práticas de leitura e de escrita dos adultos acabam por despertar o interesse da criança pela escrita. Conseqüentemente, esse interesse leva a criança a apreender uma série de informações sobre a escrita que interferem no curso do seu processo de aprendizagem escolar.
3. As situações de ensino que mais favorecem o processo de aprendizagem dos alunos são aquelas que se baseiam nas atitudes de cooperação entre os sujeitos envolvidos (aluno/aluno e alunos/professores). Desta forma, o ensino passa a ser visto como um processo dinâmico que compreende, além do planejamento de ações adequadas às necessidades sociais e cognitivas do processo construtivo dos alunos, o desenvolvimento das habilidades de interação no contexto escolar.

Organizar o ensino e o trabalho docente a partir dessas diretrizes fez surgir inúmeras questões em torno da dinâmica da alfabetização: Como o processo de aprendizagem escolar da língua escrita pela criança é influenciado ou conduzido pelos estágios de pensamento das crianças? Como identificar os níveis conceituais das crianças durante o processo de ensino instaurado na escola? O que fazer para que os alunos passem de um estágio de pensamento menos elaborado para um outro mais complexo?

Entre tantas outras, essas perguntas passaram a fazer parte da reflexão e do planejamento diário do trabalho de muitos profissionais que atuavam na área da alfabetização. Compreender a aprendizagem escolar como um processo de "construção conceitual" por parte do aluno - eixo da condução

metodológica do ensino na proposta construtivista - tornou-se um desafio para os professores e pesquisadores.

A construção de práticas apoiadas em propostas pedagógicas construtivistas e a apreensão dos mecanismos pelos quais se organizam essas propostas pedagógicas são, ainda hoje, desafios a serem vencidos no campo da alfabetização. É preciso reconhecer que sabemos muito pouco sobre as estratégias utilizadas pelos alunos em situações de ensino da escrita apoiadas nas estratégias de reflexão e análise que as propostas construtivistas buscam criar em sala de aula, e sobre as diferentes formas de inserção das crianças na cultura letrada da nossa sociedade. Além disso, as políticas educacionais implantadas no país nas últimas décadas ainda não conseguiram fazer com que a escola pudesse assumir um perfil institucional mais flexível, capaz de assimilar com naturalidade e de maneira eficiente os rápidos avanços do mundo do conhecimento e as alterações sociais, políticas e culturais pelas quais a sociedade vem se desenvolvendo. Alguns estudos<sup>2</sup> já demonstraram que as práticas de ensino surgidas a partir das propostas pedagógicas que dependem de alterações estruturais na organização escolar (e as propostas construtivistas se encaixam nesse perfil) acabam por instaurar uma certa tensão entre a necessidade de se redimensionar alguns dos elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem e as tradições pedagógicas mantidas, em maior ou menor grau, na organização cotidiana do trabalho escolar.

Minha primeira experiência na rede municipal de ensino de Belo Horizonte se deu nesse contexto de mudanças e tensões. Eu trabalhava na Escola Municipal da Vila Fátima - Favela do Cafezal, no bairro da Serra. Aos poucos fui conhecendo melhor o universo sociocultural dos alunos. Poucos deles tinham acesso aos materiais escritos valorizados pela escola (livros de literatura, enciclopédias e livros didáticos). A maioria deles, quando questionada sobre por que queriam aprender a ler e a escrever, falava da

---

<sup>2</sup> Ver, por exemplo, as dissertações de mestrado de BAPTISTA (1996), FRADE (1993), SILVA (1995) E RESENDE (1994).

possibilidade de ter um emprego fixo, como, por exemplo, balconista e motorista de ônibus. Esses alunos tinham vindo de outras escolas da redondeza, com histórias de alguns anos de reprovação na primeira série. Nos primeiros dias, de aula propus atividades de leitura e escrita relacionadas à necessidade prática da turma. Entre elas, escrever uma lista de materiais que utilizaríamos na escola. Fizemos um primeiro levantamento oral, comentando para quê serviam esses materiais e como eram utilizados. A partir daí, cada aluno recebeu uma folha de papel para listar os materiais que deveria providenciar. O resultado de algumas das produções foi:

- para a escrita da palavra lápis: LESI; API; LAPI; LAPIZ
- para a escrita da palavra borracha: BORAXA; BORA; ORACA

Resgatando com os alunos, através de conversas informais, o tipo de atividade que realizaram em experiências escolares anteriores, constatei que a ênfase do trabalho pedagógico desenvolvido com eles era dada à codificação e decodificação dos sons em sinais gráficos. Decidi, então, envolver os alunos em um outro contexto de ensino que considerasse os usos e funções sociais da escrita no desenvolvimento da leitura e da produção textual deles. Em vários momentos em sala de aula, com os alunos, pude observar que a exploração dos contextos de produção da leitura e escrita dos materiais de escrita que circulavam na biblioteca (jornais, livros, revistas, coletâneas, etc.), ou seja, para quê vamos ler, como vamos ler, onde encontramos esses materiais, como e onde são produzidos, quem e com quais objetivos os escrevem, contribuía nas atividades de leitura e escrita dos diferentes estágios de aprendizagem dos alunos. Atividades de leitura e escrita, planejadas com os alunos, do tipo: clube de leitura, organização de uma biblioteca de sala, mural informativo, jornal mural, comunicações periódicas aos pais sobre o desenvolvimento das atividades escolares, passaram a constituir o contexto de ensino da escrita em minha sala de aula. A partir daí foi possível constatar uma

---

certa "facilitação" no processo de aquisição do sistema de escrita por parte dos alunos.

No entanto, para garantir essa aquisição, também se fizeram necessárias outras atividades, em forma de exercícios esquematizados, que permitissem a sistematização do conhecimento lingüístico. Em geral, me sentia insegura para elaborar essas atividades. Passei, então, a procurar referências em materiais didáticos coletados na biblioteca da escola, com as colegas de trabalho através dos exercícios que eram utilizados por elas e apoio junto à coordenadora do grupo. O que encontrei nesses três pontos de referência foram exercícios que propunham a sistematização do conhecimento lingüístico por meio de uma abordagem mecânica do código escrito, tomado como um código de transcrição fonética. Em geral, os exercícios se apresentavam diferentes quanto às formulações de suas ordens, mas remetiam sempre às mesmas atividades de separação de palavras em sílabas, cópias de frases e formulação de palavras a partir de determinadas sílabas. Entretanto, no meio de tantas sugestões de exercícios, alguns me chamaram atenção por se diferenciar dos outros em relação ao tipo de atividade que a criança deveria realizar. Eram exercícios que exploravam a forma escrita de palavras e frases a partir do sentido que o aluno atribuía a elas. Comecei, então, a partir desse modelo de exercício, a elaborar outros que levavam o aluno a observar o sistema ortográfico de escrita em seus diferentes níveis (a palavra, a sílaba, a letra e a frase) para, a partir da discussão sobre a forma de resolução dos mesmos, fazer com que o grupo de alunos estabelecesse algumas relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. Na maioria das vezes, fazia isso por intuição, pois ainda não tinha clareza de quais procedimentos deveriam ser explorados no processo de construção da base alfabética.

Essa experiência, portanto, mostrou-me que mesmo quando se pretende desenvolver uma abordagem diferenciada da escrita em sala de aula, as atividades de sistematização do conhecimento lingüístico se fazem necessárias e precisam ser redimensionadas no sentido de possibilitar e favorecer o processo do aluno no esforço da compreensão do sistema de escrita.

Nos trabalhos que desenvolvi com a formação de professores na área do ensino da língua, pude observar que, embora houvesse um esforço muito grande por parte dos professores no sentido de ampliarem suas práticas de ensino, quando se tratava das propostas de exercícios para a sistematização do sistema de escrita, a problemática continuava girando em torno das dificuldades de criar situações ou atividades que favorecessem o desencadeamento de posturas reflexivas dos alunos diante do objeto de conhecimento. Ou seja, dificuldades para a formulação de estratégias de ensino que conduzissem o aluno à observação e construção das regras que regulam o funcionamento do sistema ortográfico de escrita. Essa é uma questão ainda pouco explorada no campo de pesquisa e investigação sobre o ensino da escrita na área da alfabetização. É na busca de contribuir para a discussão dessa questão que este trabalho se situa. Nesse quadro, o debate em torno do processo de escolarização, particularmente a sua definição e seus condicionantes, se destaca como uma referência para o objeto desta pesquisa. É o que pretendo discutir no próximo tópico.

## O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Segundo Magda Becker SOARES (1999),

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição dos "saberes escolares" que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. (p.20)

Assim, a escolarização é uma exigência da invenção de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. Escolarizar seria, então, a forma pela qual a escola torna os bens culturais disponíveis na sociedade em objeto de ensino-aprendizagem. "O saber transmitido em sala de aula não é um objeto dado, mas o resultado de uma produção" (BATISTA, 1997:13) da escola que se

configura como um processo complexo e conflituoso, constituído de várias facetas.

Uma delas está relacionada ao conjunto das condições do modo pelo qual os professores e alunos se relacionam com os conhecimentos que se aprendem na escola. Nesse conjunto é possível se destacar a necessidade de se dar um tratamento didático aos conhecimentos que se pretende transmitir em sala de aula (ver, por exemplo, FORQUIN, 1993 e CHERVEL, 1990). Essa necessidade surge a partir da definição de objetivos claros de ensino para que ocorra a aprendizagem dos alunos, uma vez que o processo de aprendizagem dos conhecimentos formais não se caracteriza como um processo espontâneo, natural, mas, antes, por ser um processo que demanda certas atitudes e procedimentos dos aprendizes para que ocorram de fato alterações nos seus estados de conhecimento.

Um outro destaque a ser feito reside no fato de que o tratamento didático pretendido pelo professor, resultante da necessidade de desencadear nos alunos atitudes e procedimentos próprios ao processo de aprendizagem, depende da organização que se dá ao trabalho pedagógico em sala de aula: o encaminhamento de atividades pedagógicas para atender aos objetivos estipulados, as interações que se estabelecem entre alunos e professor a partir dessas atividades, as formas de se avaliar tais atividades e o desempenho dos alunos nelas, etc.

Além da necessidade pedagógica de uma organização do trabalho em sala de aula, há, ainda, necessidades impostas pelo modelo de instituição que se concretizou, ao longo do tempo, no sistema escolar: o número de alunos proporcional ao número de professores por instituição, a classificação dos alunos na distribuição das turmas, os materiais utilizados no ensino-aprendizagem, o espaço físico e temporal das aulas, entre outros. Poderíamos nos perguntar, então, sobre as características pedagógicas das propostas de alfabetização baseadas no tratamento didático que se coloca a favor do processo de construção do aluno.

Associado a esse conjunto de fatores que condicionam a constituição do ensino da escrita, o campo editorial voltado para o mercado escolar, tema do próximo tópico, é também um outro elemento do processo de escolarização, tendo em vista a necessidade de adequação dos livros escolares ao processo da escola.

## A PRODUÇÃO EDITORIAL E O MERCADO ESCOLAR

Para compreender de que modo se constitui o ensino escolar das regras e conceitos do sistema de escrita, escolhi o campo da produção editorial destinado ao mercado escolar como campo de análise da investigação pretendida. Essa escolha se justifica se considerarmos três elementos da produção dos livros escolares.

O primeiro, buscado no interior dos estudos sobre a história e a sociologia das disciplinas, diz respeito ao lugar que o livro didático ocupa no processo de escolarização, sob o ponto de vista da constituição das disciplinas escolares. Tem-se evidenciado, no quadro dos estudos sobre disciplinas e saberes escolares (BITTENCOURT, 1993; BATISTA, 1997), o papel constitutivo dos livros escolares para a seleção e a fixação de um conjunto de saberes, assim como para a organização do trabalho pedagógico. De certa forma, isso explica o pressuposto de que o campo editorial exerce uma influência muito forte na formalização dessa disciplina. Assim, podemos nos perguntar: O que os livros escolares ensinam sobre o sistema de escrita? Que aspectos metodológicos da abordagem da aquisição do sistema de escrita os livros didáticos priorizam ou tomam como referência em suas propostas pedagógicas? Com quais critérios são exploradas as propriedades do sistema de escrita no processo de ensino-aprendizagem?

O segundo elemento, buscado no interior dos estudos sobre os livros didáticos, se apóia na constatação de que os livros destinados ao ensino da língua escrita, para a maioria da população que frequenta as escolas públicas brasileiras, são tidos como o principal meio de inserção cultural no mundo letrado. De acordo com BATISTA (1998),

[...] vem-se constatando [...] que – ainda que lamentavelmente - os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros e que essa utilização intensiva se dá quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais. Os livros parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos. (p.220)

O terceiro e último elemento que justifica a escolha do campo da produção editorial dos livros escolares para a análise da escolarização das práticas de leitura está ancorado na discussão em torno do processo de produção dos impressos destinados ao mercado escolar. Uma das dimensões desse processo a ser considerada é aquela relacionada ao modo como os livros tentam condicionar a leitura e a sua utilização em sala de aula. A produção dos livros didáticos tende a assimilar os fatores e as condições de produção dos saberes escolares através dos

[...] “contratos” de leitura e utilização que essa produção propõe e nos diferentes modos pelos quais esses “contratos” se articulam com o trabalho pedagógico, em sala de aula: nas funções que buscam preencher, nos leitores que buscam alcançar, na modalidade de relação que buscam construir entre aqueles que os utilizam. (BATISTA, 1998:240)

Segundo CHARTIER (1990), a tensão central de toda a história da leitura surge do fato de, por um lado, a leitura ser uma prática criadora e, em contrapartida, do outro lado, de que

[...] o leitor é, sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. (p.123)

Nesse sentido, o processo da produção do texto e do impresso se orientaria por estratégias dos autores, de um lado, e de editores, do outro lado, para inscrever no texto ou impresso o modelo de leitores e de leitura que têm em mente ao produzirem um livro. Essas estratégias agiriam no nível do texto escrito (as estratégias dos autores para estabelecer o texto escrito) e no nível

da passagem do texto escrito para o impresso (estratégias de cunho editorial que têm como objetivo adaptar o texto escrito pelo autor às características dos seus compradores). Embora, aparentemente, essas estratégias se classifiquem por naturezas e origens diferentes, todas elas se orientam por um mesmo estímulo: o leitor hipoteticamente representado no processo de produção dos impressos (ECO, 1986). No caso dos livros didáticos, é através de tais estratégias de adaptação do texto aos leitores e a suas leituras em contextos escolares que ocorre a escolarização dos conhecimentos.

Gilberto Cotrim, escritor de livros didáticos, em entrevista a MUNAKATA (1997:117) diz:

A experiência da sala de aula, no processo de fazer o livro, é muito importante. É muito importante porque você tem o aluno na sua frente. Sempre tomando o cuidado em não querer generalizar aquele aluno que você tem para o seu público do livro. [...] o que é esse público médio, o aluno médio? É complicado. Como eu não tenho pesquisa, eu construo dentro de mim, pela minha vivência, como ser humano, o leitor imaginário. E é um leitor duplo: um leitor-professor, que é o primeiro, que vai me ler, que vai..., e o leitor-aluno.

Assim, podemos pressupor que o processo de produção dos livros destinados ao ensino da língua tem como referência os saberes escolares e as condições escolares. Sendo assim, podemos nos perguntar sobre as expectativas dos autores e editores ao pretender desencadear um trabalho pedagógico, em sala de aula, baseado em exercícios que buscam levar o aluno a se posicionar de forma reflexiva diante do sistema de escrita; sobre o que esperam dos alunos e professores através da realização desses tipos de exercícios; sobre o modelo de leitores e usuários dos livros que produzem; sobre como percebem os usos sociais da escrita. Em suma: podemos nos perguntar sobre quais os tipos de escolarização que os livros escolares tomam como referência e/ou tendem a promover na escola. No próximo tópico, discutirei com mais detalhes o quadro geral da produção didática voltada para o processo de alfabetização.

## AS CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO

No campo da alfabetização, a tradição didática apoiou-se, durante um longo período de tempo, nos diferentes métodos de alfabetização que se materializavam por meio de cartilhas escolares para a aprendizagem da leitura e da escrita. A partir do final dos anos 70, sobretudo nos anos 80, essas cartilhas tornaram-se alvo de severas críticas por parte dos pesquisadores e dos educadores mais atuantes na área. De maneira geral, levantaram-se inadequações metodológicas e educativas que foram identificadas nos encaminhamentos didáticos que sistematizavam os pressupostos básicos adotados nos diferentes métodos de alfabetização (a aprendizagem mecânica da língua escrita, o convívio com os pseudotextos na escola, a organização do trabalho pedagógico por meio de uma seqüenciação de "dificuldades" ortográficas e os testes de maturidade e prontidão para a aprendizagem da escrita, a atenção exclusiva ao sistema de escrita)<sup>3</sup>.

Com o movimento construtivista nas escolas, o uso das cartilhas em sala de aula, como qualquer livro didático, foi duramente combatido. A necessidade de uma revisão das cartilhas existentes no mercado brasileiro, já apontada em meados da década de 70, tornou-se obrigatória. No início da década de 90 começaram a surgir os primeiros livros de alfabetização baseados nas propostas pedagógicas construtivistas. Para se compreender o movimento editorial dos livros didáticos de alfabetização é preciso levar em consideração as condições históricas, políticas e pedagógicas, as quais dão origem a determinadas identidades para suas produções.

Tomando-se como referência o conjunto dos livros didáticos de alfabetização inscritos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 1998 e de 2001 - programa do Governo Federal que avalia, compra e distribui livros didáticos para as escolas públicas brasileiras, vale ressaltar que, o PNLD só deu início a um processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos nesse

---

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, os trabalhos de CASTANHEIRA (1991), FERREIRO (1985a), GOMES (1995) e GRIFFO (1996).

Programa no ano de 1996 e que, até o ano de 1997, esse Programa não incluía os livros didáticos de alfabetização – podemos constatar o crescimento dos livros didáticos baseados nas propostas de ensino construtivistas.

O quadro a seguir apresenta as tendências pedagógicas dos livros didáticos da alfabetização inscritos no PNLD dos anos de 1998 e de 2001, segundo os pareceres elaborados pela equipe técnica de avaliação do MEC.

**Tendências pedagógicas dos livros didáticos de alfabetização inscritos no PNLD de 1998/2001**

GRUPOS	PNLD/1998		PNLD/2001	
	N.º	%	N.º	%
LIVROS DIDÁTICOS QUE SE VINCULAM AOS PRESSUPOSTOS DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E DAS TEORIAS DA LINGUAGEM COMO ENUNCIÇÃO	9	17,6	18	52,9
LIVROS DIDÁTICOS QUE SE VINCULAM AOS PRESSUPOSTOS DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E DAS TEORIAS DA LINGUAGEM COMO ENUNCIÇÃO, MAS MANTÊM TRAÇOS QUE OS IDENTIFICAM COM A ESTRUTURA DOS MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO.	2	3,9	6	17,6
LIVROS DIDÁTICOS QUE SE VINCULAM A ALGUM MÉTODO TRADICIONAL DE ALFABETIZAÇÃO	40	78,4	10	29,4
Total	51	100	34	100

O total de livros didáticos que se identificam com o perfil traçado para o grupo 1 (os livros que se vinculam aos pressupostos da psicogênese da escrita e das teorias da enunciação) inscritos no PNLD/2001 duplicou em relação aos que foram inscritos no PNLD/98. O número dos livros didáticos que se

identificam com os "tradicionais métodos" de alfabetização, num movimento inverso, passou de 40 inscritos no PNLD/98 para apenas 10 no PNLD/2001. Outro dado que chama atenção nesse quadro é a diminuição do total de livros didáticos inscritos no PNLD/2001 em relação ao total de materiais inscritos no PNLD/1998. Levando-se em consideração, por um lado, o crescimento no número de livros pertencentes aos grupos 1 e 2; e, por outro lado, o decréscimo no número de livros pertencentes ao grupo 3, podemos afirmar que a diminuição no total geral dos livros inscritos no PNLD/2001 estaria relacionada à retirada significativa dos materiais que pertencem ao grupo de livros que se vinculam a algum método tradicional de alfabetização, fazendo com que o grupo dos livros didáticos que se vinculam aos pressupostos da psicogênese da língua escrita e das teorias da linguagem como enunciação passassem a predominar no conjunto dos materiais apresentados pelas editoras no PNLD/2001.

Uma análise mais cuidadosa do fenômeno demonstrado no quadro das tendências pedagógicas dos livros de alfabetização inscritos no PNLD depende de alguns fatores que contribuem na definição do perfil das obras didáticas disponíveis no mercado a cada momento histórico. Um desses fatores está relacionado à natureza comercial dos livros didáticos<sup>4</sup>. O livro didático como mercadoria

é dependente também do mercado que o acolhe e para o qual se destina: é subordinado, de um lado, às relações que a indústria livreira em geral estabelece com seu mercado, particularmente, a sua estrutura e às possibilidades (de acolhimento, de recusa, de indiferença) que esse mercado oferece para a colocação e a circulação da produção editorial; é também, por outro lado, subordinado àquela instituição que constitui seu mercado consumidor por excelência: à escola e ao estado de desenvolvimento histórico dos sistemas de ensino [...]. Mas essa mercadoria produzida para a escola é também, por último, dependente do estado das relações de força entre os diferentes grupos sociais e políticos de uma determinada formação social e, assim, do modo como o Estado, por meio de sua ação, legitima a

---

<sup>4</sup> Uma discussão mais ampla sobre as condições de produção dos livros didáticos pode ser encontrada em BATISTA(1998) e MUNAKATA (1995).

estrutura dessas relações ou deseja modificá-las. (BATISTA, 1998: 231)

No caso dos livros inscritos no PNLD do MEC, o interesse comercial em torno dos livros didáticos, como mercadoria, faz com que as editoras se mobilizem na produção de livros didáticos que correspondam minimamente às diretrizes e às políticas educacionais elaboradas pelo Estado. A existência de uma ação política do Estado, como essa adotada para o controle da qualidade de ensino, tornou-se um fator determinante das condições de produção editorial. Ela foi capaz de fazer com que as editoras alterassem a configuração dos materiais lançados no mercado. Este é um dos impactos positivos que o relatório do MEC destaca no documento preliminar de avaliação do PNLD:

No campo da produção editorial, constata-se que o PNLD demarcou padrões de melhor qualidade para os livros didáticos brasileiros. A simples inscrição de livros no PNLD deixou de significar que estes seriam, automaticamente, oferecidos ao professor para escolha. O percentual de livros recomendados tem aumentado: as editoras que vêm participando do processo de avaliação desde 1997 vêm ampliando, progressivamente, o número de livros recomendados e reduzindo o de excluídos. (BATISTA, 2001<sup>a</sup>:19)

Com relação à avaliação dos livros de alfabetização, vale ressaltar que não há, entre os critérios de avaliação do PNLD, uma exigência quanto à adoção desse ou daquele pressuposto teórico nas obras. No entanto, há critérios de avaliação dos livros apresentados ao PNLD que fazem com que os editores apresentem obras didáticas que acompanhem o avanço das produções científicas nas áreas afins e das propostas pedagógicas que dialogam com essas produções<sup>5</sup>.

Outro fator que decorre também da natureza comercial dos livros didáticos, e que pode explicar os dados apresentados no quadro sobre as

---

<sup>5</sup> Um exemplo desses critérios se refere à observação de que os materiais devem promover o desenvolvimento das habilidades e competências lingüísticas do aprendiz, para a interação social mediada pela escrita (uma aspecto, hoje, relacionado ao fenômeno do letramento) e que é pouco presente nos métodos de alfabetização utilizados nos materiais de alfabetização produzidos nas décadas anteriores.

tendências teóricas dos livros didáticos inscritos no PNLD 1998/2001, é o vínculo entre a produção editorial e seu público consumidor. Podemos nos perguntar, por exemplo, o que é que explica o fato de os livros baseados nos tradicionais métodos de alfabetização - tão criticados e negados a partir da segunda metade dos anos 80 - predominarem no conjunto dos livros didáticos inscritos pelas editoras no PNLD do ano de 1998 (quase uma década, portanto, após o surgimento do movimento construtivista nas escolas).

Vale lembrar que, as principais bases teóricas do construtivismo foram estruturadas a partir da década de 20.<sup>6</sup> No entanto, "As verdadeiras pontes para a prática pedagógica se consolidaram, porém, com as produções sobre psicogênese da aquisição da língua escrita, por Emília Ferreiro e colaboradores, a partir do final da década de 70." BREGUNCI (1996:11) E foi ao final dos anos 80, por influência dessas mesmas pesquisas, que surgiu o movimento de inovação pedagógica na prática escolar de alfabetização. Em meio a esse movimento, muitos professores deixaram de adotar as cartilhas de alfabetização como resposta ao desafio de construir novas práticas de ensino. Se, por um lado, esses professores não mais acreditavam na eficácia desse tipo de material didático para o processo de aprendizagem de seus alunos, por outro lado, as críticas implícitas às abordagens mecânicas que os materiais didáticos adotavam em suas propostas de alfabetização gerou uma atitude de negação generalizada do uso das cartilhas em sala de aula. No entanto, os exercícios utilizados pelas professoras para sistematizar a aquisição do sistema ortográfico pelos alunos mantinham-se nos moldes das cartilhas que elas haviam deixado de utilizar (eram exercícios que se baseavam apenas no treino da codificação e da decodificação).

Essa aparente contradição nos faz acreditar que os movimentos de inovação pedagógica que demandam novas atitudes dos professores frente ao ensino e, ainda, alterações radicais de posturas e valores que se refletem na

---

<sup>6</sup> As principais obras sobre a aprendizagem e desenvolvimento que deram sustentação às teorias de ensino no modelo construtivista são de psicólogos soviéticos, como Vigotsky, Luria e Leontiev, e do psicólogo Piaget. Para uma visão do percurso da produção teórica sobre construtivismo e socialização do conhecimento, ver BREGUNCI (1996).

prática escolar ocorrem de maneira conflituosa, num movimento de questionamento e retomada constante das práticas já enraizadas. A escola, como instituição, foi criada e organizada por meio de mecanismos que têm como principal objetivo o controle do processo de ensino-aprendizagem. Esses mecanismos são seculares e não mudam apenas pela vontade dos professores ou por pressão dos avanços científicos que informam a área da educação e de programas de atualização e formação desses profissionais. Pelo contrário, eles tendem a cristalizar o papel e o fazer do professor dentro da escola, fazendo com que os sujeitos que participam do espaço escolar internalizem e cultivem determinadas práticas de ensino. As mudanças de paradigmas no processo de ensino-aprendizagem, quando são introduzidas na escola, precisam ser acompanhadas de uma construção coletiva dos profissionais que atuam nas escolas. Uma construção capaz de tornar o espaço e o tempo da sala de aula mais flexíveis e mais sujeitos a reflexão da própria prática pelo professor. Além disso, quando os professores falam das dificuldades que enfrentam em suas práticas, é notória a necessidade do uso de instrumentos que sirvam de referência e que sejam capazes de subsidiar a dinâmica do trabalho escolar.

A presença acentuada (78,4%) dos livros vinculados aos métodos tradicionais de alfabetização no PNLN de 1998 é um indicador de que esses livros continuaram mantendo um certo prestígio entre os professores a despeito do movimento construtivista nas escolas, haja visto a manutenção de suas edições pelas editoras por um longo período de tempo. Poderíamos dizer, então, que a relação entre o livro didático e o contexto no qual ele se insere é uma das condições de produção do campo editorial dos livros didáticos. Conseqüentemente, isso faz com que esse campo apresente uma certa resistência para a criação e inovação dos produtos que lança no mercado, tendo em vista novos referenciais que vão sendo produzidos e incorporados nos debates e nos desafios que emergem do campo educacional.

Vale lembrar, ainda, que a alteração no perfil pedagógico de livros didáticos e no quadro mais geral desse campo editorial não é um fenômeno novo no campo da alfabetização. Magda SOARES (1996), analisando os livros

didáticos numa perspectiva sócio-histórica, aponta o fenômeno das mudanças no conteúdo e na didatização desse conteúdo nos livros didáticos como um elemento que “testemunha e explica o crescimento e a diversificação do livro didático nas últimas décadas”.

As cartilhas em uso no início do século guiavam-se pelos métodos chamados “sintéticos” – soletração e silabação; nos anos 10 e 20, entretanto, tem início a polêmica entre os adeptos dos métodos sintéticos, que então passaram a ser considerados “tradicionalistas”, e os partidários daquilo que então constituía uma inovação, os métodos “analíticos” – primeiramente, a palavração, depois a sentencição, mais tardiamente o método de contos, que, em certo período (nos anos 70), disputa a primazia com uma nova versão dos métodos sintéticos, o método fônico.(SOARES, 1996:62)

O que se pretendeu nesse tópico foi fazer uma breve caracterização do quadro mais geral das produções didáticas na área da alfabetização. No próximo tópico tentarei situar o livro – “Letra Viva – Programa de Leitura e Escrita” – em relação a esse quadro mais geral do campo editorial, evidenciando aspectos de sua produção que ofereceram subsídios para a pesquisa.

## O LIVRO “LETRA VIVA – PROGRAMA DE LEITURA E ESCRITA”

O livro “LETRA VIVA – PROGRAMA DE ESCRITA E LEITURA” é uma publicação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC e da Editora Formato, no ano de 1993. A editora Formato foi criada no ano de 1988. Desde então vem editando livros infantis, juvenis e didáticos. O livro “Letra Viva” foi um de seus primeiros livros didáticos lançados no mercado. Atualmente a editora tem 11 livros didáticos e 270 infantis em circulação. O CENPEC foi criado há 11 anos. Trata-se de uma Organização Não-Governamental - uma instituição sem fins lucrativos, portanto - que desenvolve projetos de trabalhos nas seguintes áreas: Prática Pedagógica; Gestão escolar; Gestão de sistemas e políticas públicas; Educação e comunidade. Em geral, seus projetos se desenvolvem por meio de pesquisas,

assessorias, programas de formação, produção de materiais pedagógicos e publicações especializadas. O livro “Letra Viva” é a única publicação comercializada no conjunto de suas publicações. Suas publicações estão voltadas para processos de formação de profissionais da área da Educação. Apenas o livro “Letra Viva” e uma de suas coleções – Ensinar pra valer! Aceleração de Aprendizagem – são voltados para o uso em sala de aula, sendo esse último de circulação restrita, ligada a um projeto de formação de professores.

O editor responsável pela edição do livro – Adilson Rodrigues Pereira – é formado em Letras e tem uma grande experiência na área da didática, o que, segundo ele, é o que sustenta seu trabalho como editor de livros didáticos. Foi autor - com Magda Becker Soares - de volumes da coleção “Comunicação e Língua Portuguesa”, que, publicada nos anos 70, estabeleceu novos padrões para o livro didático de Português de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> e para o ensino dessa disciplina. Seu primeiro trabalho como editor de livros didáticos se deu na editora Formato, justamente com o livro didático aqui estudado, na qual permaneceu durante 10 anos.

As autoras do livro “Letra Viva” – Maria Alice Setúbal, Beatriz Lomônaco e Izabel Brunsiziane – foram professoras de classes de alfabetização e estavam atuando em escola no final dos anos 80, quando o movimento construtivista começava a surgir no meio educacional. A Prof<sup>a</sup> Maria Alice Setúbal é formada em Sociologia, mestre na área de Ciências Políticas e doutora em Psicologia da Educação. A Prof<sup>a</sup> Beatriz Lomônaco e a Prof<sup>a</sup> Izabel Brunsiziane têm formação na área da psicologia. Após o lançamento do livro, a Prof<sup>a</sup> Beatriz Lomônaco deu continuidade à sua formação na área da Educação. Das duas, apenas esta última continua integrando a equipe pedagógica do CENPEC. A Prof<sup>a</sup> Maria Alice Setúbal é diretora e presidente do CENPEC.

A origem do livro “Letra Viva” se encontra num material didático elaborado pelas Professoras Maria Alice Setúbal, Beatriz Almeida Bessa e Rita de Cássia Monteiro Espinosa, voltado para a formação de professores. Trata-

se do “Programa de Leitura e Escrita” (PLE), desenvolvido pelo CENPEC com apoio do Banco Itaú e e da empresa DPZ Propagandas. O PLE foi testado inicialmente durante o ano de 1988 em duas escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Em 1989, ele foi implantado em 19 classes, com acompanhamento através de reuniões de orientação com os professores e coordenadores pedagógicos. Em todos esses casos com muito sucesso. A Profª Maria Alice Setúbal era coordenadora do projeto de elaboração e implantação do PLE nas escolas. As professoras Beatriz Lomônaco e Izabel Brunsiziane entraram para o projeto quando o material já estava sendo utilizado pelas professoras das escolas em São Paulo. Elas compunham a equipe de trabalho que fazia o acompanhamento do uso do material, coordenando grupos de formação nas escolas. Com a proposta de lançar o material no mercado, as professoras Beatriz e Izabel foram convidadas a participar da produção do “Letra Viva”. Segundo a Profª Beatriz, em seu depoimento à pesquisa, elas propunham as alterações necessárias à reformulação das lições e a Profª Maria Alice coordenava o trabalho, fazendo a revisão do trabalho de reformulação e estando presente nas decisões de alterações mais globais, como, por exemplo, a retirada ou a manutenção de alguma unidade do material.

Várias razões me levaram a considerar esse livro no desenvolvimento da pesquisa. Uma delas é o fato de esse livro ter sido, no início dos anos 90 (sua primeira edição se deu no ano de 1993, a partir daí ele foi sendo reeditado sem apresentar nenhuma alteração), pioneiro na apresentação de alternativas conceituais e metodológicas para o processo inicial de alfabetização. Constituído dos livros do aluno e do professor, ele recebeu em 1995 o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, na categoria de melhor livro didático.

Além disso, tendo participado da avaliação de livros didáticos de 1ª a 4ª séries do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 1998 e 2001), desenvolvido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), o “Letra Viva” recebeu, como já mencionei anteriormente, a menção Recomendado (não foi atribuída, pelos avaliadores, a menção

Recomendado com Distinção. Por fim, um estudo a análise em andamento no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da UFMG vem demonstrando que esse livro se tornou referência para a produção de outros materiais didáticos que foram inscritos no PNLD seguinte, o de 2001. A estrutura que organiza a obra (unidades temáticas), os tipos de exercícios propostos, os tipos e gêneros textuais que compõem a seleção dos textos se tornaram modelos para as produções didáticas mais recentes na área da alfabetização. O "Letra Viva" é, portanto, um livro que, além de ter sido pioneiro na apresentação de uma proposta de alfabetização alternativa, teve um reconhecimento de sua qualidade pedagógica e editorial por parte de setores que têm servido como referência para o campo editorial da produção didática.

Uma outra razão importante para a escolha desse livro é que a transformação do material PLE em uma publicação didática - o livro "Letra Viva" - foi marcada por rupturas que, ao que tudo indica, geraram uma tensão entre o seu caráter inovador e o contexto de sua divulgação e utilização na escola.

Segundo a Prof<sup>a</sup> Maria Alice Setúbal, coordenadora do projeto de elaboração e implantação do PLE nas escolas e autora do livro "Letra Viva", esse material foi concebido para ser "um elo entre o professor e uma nova abordagem da leitura e escrita, de modo a instrumentalizá-lo".(SILVA, 1994:9).

Tínhamos como objetivo trabalhar a formação dos professores numa proposta de alfabetização fundamentada na interação professor-aluno e aluno-aluno, assim como na apropriação da língua escrita de uma forma significativa no cotidiano da criança, conforme explicitamos nos pressupostos do PLE. Assim, embora o PLE contivesse um material para a criança e outro para o professor, sua implementação esteve sempre condicionada a uma supervisão do Cenpec. Essa condição apoiava-se em nosso julgamento de que o material didático deveria ser um instrumento, um apoio concreto que, juntamente com sua supervisão pedagógica, pudesse fazer o professor apropriar-se de novos pressupostos da alfabetização com mais autonomia, e não como mero executor de tarefas. (SILVA, 1994:10)

O PLE previa, então, um contexto de uso bastante particular: o processo de formação do professor. Esse contexto, em geral, modifica a rotina do trabalho escolar, na qual a sala de aula pode assumir contornos mais flexíveis, capazes de permitir, nesse caso, uma ampliação da visão do professor sobre o conceito de material didático e de seu uso no processo de ensino. Veja como uma das autoras do livro, Beatriz Lomônaco, em depoimento para a pesquisa, descreve a situação de uso do PLE nas escolas:

Eu me encontrava com as professoras uma vez por mês. Aí a gente conversava assim: um pouquinho de conceitos teóricos e dúvidas da prática: onde vocês estão? Que unidade vocês estão? O que apareceu? Que outro tipo de atividade complementar podia-se elaborar. Porque a gente sempre achou que o material não se bastava. Ele dava certo... ele conseguia alfabetizar as crianças porque era um todo. Um pacote que a gente tinha. Era essa formação que a gente fazia na verdade. Eu acho que o uso do material era um pretexto, na verdade a gente estava formando as pessoas para trabalhar com a alfabetização num outro jeito.

A formação dos professores foi, portanto, o eixo em torno do qual o PLE foi elaborado e utilizado nas escolas onde foi testado. O material servia, então, como uma espécie de andaime na compreensão e construção de uma nova prática de alfabetização pelos professores.

Quando o material deixou de estar a serviço da formação dos professores e transformou-se em um livro didático comercializado para um público muito mais amplo, houve uma inversão do seu principal objetivo que era a formação dos professores. O que eram objetos de exploração na formação dos professores, vale dizer dos fundamentos teóricos da proposta de alfabetização do material, das posturas e das habilidades docentes em formação, passaram a ser conhecimentos prévios necessários ao uso do livro em sala de aula. Sem os quais, o uso do livro pode não trazer resultados satisfatórios.

Podemos dizer, então, que a publicação do “Letra Viva” significou uma ruptura com o contexto de circulação no qual o PLE estava inserido (um circuito

restrito, organizado em torno da formação dos professores). Como essa mudança de contexto do uso do material foi tratada no processo de produção do livro? Quais foram os condicionantes do processo de transformação do material PLE no livro “Letra Viva”?

Ao que tudo indica, esse processo de transformação foi mediado pelo embate entre, de um lado, uma lógica acadêmica que visava à formação dos professores (que expressava a elaboração do PLE); e, de outro lado, a lógica editorial, interessada em projetar no mercado uma linha educativa e o selo da editora.

O editor afirma que sua identificação com o material foi imediata. Segundo ele, o PLE continha elementos que o qualificava como um material alternativo em relação às propostas pedagógicas tradicionais. E era isso que ele buscava:

Para fazer o que já tinha aí no mercado... não precisava [...] E a minha proposta é uma proposta de cutucar mudança. Então, você não vai ter um best sellers. Vai ter uma finalidade de incomodar, de inquietar, de gerar curiosidade, de gerar vontade de usa.

O editor revelou, ainda, que na época em que tomou conhecimento do material tinha intenção de criar uma marca para editora que acabava de se criada: “Eu queria também criar a marca Formato”.

No entanto, esse espírito de vanguarda que dirige o olhar do editor para o material não é o que move as autoras quando decidem publicar o material. É o que diz Maria Alice nesse trecho do seu depoimento:

foi muito difícil pra gente resolver fazer o Letra Viva porque na verdade a vontade era de ficar só no Programa de Leitura e Escrita que a gente podia montar um esquema de reuniões semanais e poder dar conta disso tudo, né. Mas era preciso assumir que não íamos ter mais o controle mesmo e que nós estávamos optando para que mais pessoas pudessem ter acesso a esse material. E isso pudesse ajudar mais crianças e mais professores. Eu queria que essa teoria (a psicogênese da língua

escrita) pudesse estar chegando a número maior de crianças sem baratear essa teoria, sem descaracterizar e ao mesmo tempo de uma forma que fosse viável para os professores trabalharem. Então foi por aí mesmo que... isso que me motivou, me mobilizou a trabalhar.

No processo de produção do "Letra Viva", outros fatores de natureza editorial: aqueles relacionados às características do gênero livro didático – tamanho, organização, tratamento didático do seu conteúdo, econômico, etc. também contribuíram para a resignificação do PLE. Esses aspectos começaram a ser identificados já na primeira leitura do material pelo editor, que lhe possibilitou um levantamento das modificações básicas que deveriam dar diretrizes para o trabalho das autoras.

(...) como objeto. Estou falando do livro didático. O livro tem característica... Ele tem que ter uma página atrás da outra que é livro, uma seqüência, uma ordenação, um nível de dificuldade que vai ampliando e ele tem que reproduzir, refletir a proposta dos autores. Então, quando você pega o material e aplica no dia-a-dia... você não fez pensando num livro que você vai soltar para o mundo inteiro. Então, o desafio foi enxugar aquilo ali de maneira que a alma da proposta fosse preservada e ele fosse um livro didático. Porque lá não era propriamente um livro didático. Era um material didático usado para uma pesquisa. Ele não tinha ainda características de livro didático comercial que para... se você encontrasse aquilo ali, dois livros daquele ali para vender na livraria ia falar: mas que trem esquisito, como é que é isso? Ia vender dois? Ou se fosse um também, aquele calhamaço, porque ia ser um calhamaço com tratamento gráfico, com um corpo que tem que ser um corpo maior. Então, ia ser um... Então eu tive que traduzir aquilo num livro que as pessoas não iam se assustar. Iam reconhecer que é um livro didático. Então é enxergar esse livro de maneira tal que ele contivesse os elementos da proposta, que não desfigurasse a proposta, amparado por um manual que desse suporte para o professor. Esse foi o desafio. [...] Uma questão foi o tamanho do livro, elas tiveram que fazer uma opção para tirar. Isso era uma ordem editorial.

A modificação mais radical do material foi a necessidade de se retirarem unidades temáticas da estrutura mais geral como o PLE estava organizado.

Essa modificação foi orientada não só pela perspectiva dos fatores de ordem editorial citados acima. Mas, também, pela assimilação das condições de produção do trabalho pedagógico no processo de elaboração do livro didático e pela necessidade de se controlar o que deve e o que não deve ser ensinado em sala de aula.

Dentre os fatores relacionados às condições do trabalho pedagógico, a administração do tempo na escola e a rotina das atividades escolares tornaram-se critérios básicos para a distribuição das lições nas unidades do livro. Segundo Beatriz Lomônaco,

o livro teve uma organização um pouco mais sistemática. Ele tem uma graduação de atividades para que os temas pudessem ser abordados tranqüilamente durante o ano. Tem uma média de oito lições por unidade. Se o professor se alonga, assim: dá mais ou menos duas semanas ou quinze dias ou três semanas de atividades com aquela unidade para a criança de seis, sete anos, está ótimo. É difícil eles ficarem com um tema mais do que isso. Essa é uma decisão muito difícil. A gente resolveu arriscar.

Os critérios que orientaram a retirada das unidades e das atividades do PLE, impostos no processo de editoração do material, se apóiam na necessidade de se controlar os conteúdos abordados no processo de ensino, particularmente em torno das propriedades do sistema de escrita como objeto de conhecimento privilegiado no processo de alfabetização. É o nos revela o depoimento de Beatriz Lomônaco,

Eu acho que índio a gente tirou porque era uma unidade que trabalhava as letras que não se usam muito: y, k, w. Tinham as palavras kamaiurá, Mayra, e etc. Circo, eu acho que também era uma unidade que tinha muito de sistematizar questões ortográficas. Eu lembro que tinha assim: o palhaço fagulha. Trabalhava LH. Agora algumas histórias de medos, a gente pôs para a unidade que a gente chamou histórias. Cartas e bilhetes, a gente achou que as unidades na verdade estavam baseadas em suportes de escrita. Então vamos jogar cartas e bilhetes como suportes dentro dos temas e não como unidade inteira. O mais difícil foi a unidade de jornais e revistas. Eu acho muito difícil

essa unidade. Ela é uma unidade que, se o professor trabalhar conforme a gente propõe, vai ser trabalhada mais ou menos no meio do ano e é uma unidade onde a gente tem dois grandes desafios: a passagem da letra cursiva, apresenta a letra de imprensa minúscula, apresenta a letra cursiva e apresenta a família silábica. Então, é uma unidade complicada.

Além de todas essas alterações, o PLE sofreu uma modificação fundamental. Material destinado a um contexto de formação, em que os professores discutiam as finalidades e os fundamentos dos exercícios, ele se transformou em um livro do aluno cujo livro do professor, não fornece ao professor informações que permeavam as discussões sobre as atividades propostas, como por exemplo, os objetivos dos exercícios e as possibilidades de discussão com os alunos a partir da realização dos exercícios.

Em síntese, a produção do livro “Letra Viva” se caracteriza por ser um processo de alteração de um material didático voltado para o aluno que tinha como suporte para sua utilização em sala de aula um programa de formação de professores na rede pública de São Paulo. As principais alterações que deram origem ao livro “Letra Viva” estariam relacionadas à mudança de contexto de uso para o qual o material original foi produzido. Dentre outras foram destacadas as alterações decorrentes de fatores de natureza editorial e relacionados às condições de produção do trabalho escolar – o tempo escolar e a organização sistemática do conteúdo a ser ensinado.

## **2- EXERCÍCIOS PARA COMPREENDER O SISTEMA DE ESCRITA: O CASO DO “LETRA VIVA”**

Este capítulo apresenta um estudo sobre os exercícios do livro “Letra Viva” voltados para a aprendizagem do sistema de escrita. Seu principal objetivo é apreender as principais características das estratégias didáticas implicadas na elaboração desses exercícios.

A realização deste estudo está baseada na idéia de que os livros didáticos tendem a incorporar os fatores e as condições de produção do ensino dos saberes escolares através dos mecanismos utilizados por seus autores e editores para tentar impor um modo de utilização do livro em sala de aula. Ou seja, as estratégias didáticas e editoriais utilizadas na elaboração do livro didático têm origem na forma pela qual seus autores, editores e os demais responsáveis envolvidos em seu processo de produção tentam condicionar a sua leitura/utilização em sala de aula. Desta forma, essas estratégias acabariam por criar situações de ensino-aprendizagem por meio das atividades e dos exercícios dirigidos aos alunos (nas quais o professor estaria igualmente envolvido por ser ele o responsável por orientar a realização dos exercícios em sala de aula). Podemos dizer, portanto, que os mecanismos de adaptação do texto aos leitores e à sua utilização nos contextos escolares tornam-se um dos elementos que constituem o processo de escolarização dos conhecimentos.

O trabalho de pesquisa desenvolveu-se a partir do levantamento dos exercícios destinados à abordagem do sistema de escrita propostos no livro do aluno. Feito o levantamento dos exercícios destinados ao ensino do sistema de escrita (foram encontrados 217 exercícios) realizou-se o preenchimento de uma ficha que serviu como suporte para o desenvolvimento da análise dos exercícios. Essa ficha foi organizada com três campos: (1) identificação do exercício (número, lição, página e unidade); (2) o exercício (espaço para a

reprodução do exercício); (3) categorias de análise: procedimentos de ensino, organização da atividade e conteúdo abordado. No decorrer do trabalho, na medida em que os exercícios iam se diversificando, algumas categorias foram sendo modificadas e outras foram incorporadas em razão dos tipos de procedimentos que foram sendo identificados e que não haviam sido previstos inicialmente.

Ao final do trabalho foi possível identificar (i) os princípios pedagógicos que estruturam os exercícios, (ii) nove procedimentos de ensino implicados na resolução das atividades e, ainda, (iii) a linha condutora da abordagem das propriedades do sistema de escrita como objeto de conhecimento focalizado no processo de alfabetização. A análise dos exercícios nos forneceu um quadro de elementos e de fatores que nos permitiu, ainda, reconstruir o perfil da proposta pedagógica que sustenta a produção didática do livro "Letra Viva" dentro de um quadro mais amplo das propostas didáticas na área da alfabetização e levantar algumas hipóteses em torno da sua aceitação no mercado escolar.

## COMO OS EXERCÍCIOS FORAM LIDOS E ANALISADOS

O quadro de pressupostos que informou o processo de análise dos exercícios foi delimitado a partir dos fundamentos teóricos que embasaram a elaboração da proposta pedagógica da obra. Os princípios básicos que orientaram a construção da proposta pedagógica do livro foram:

1. A criança lê o mundo que a rodeia muito antes de um aprendizado sistemático da leitura e da escrita. Diversos estudos têm mostrado que, desde muito pequena, a criança vai elaborando hipóteses e idéias acerca do que representa a escrita que está a sua volta em cartazes, propagandas, televisão, placas de ruas, revistas, livros, etc.
2. O ensino deve buscar a participação ativa da criança através de um contexto de trocas de conhecimentos entre as próprias crianças e entre elas e o professor. [...] Cada aluno possui conhecimentos que podem e devem ser compartilhados na construção coletiva que deverá ocorrer na sala de aula. É

importante que os alunos tenham possibilidade de participar, trocar experiências, e de testar suas hipóteses, confrontando-as com as informações que o professor apresentar.

3. A elaboração da escrita é um processo que envolve diferentes etapas. Conceber a apropriação da escrita como um processo envolve o entendimento de que a criança passa por diferentes etapas até chegar ao domínio da leitura e da escrita.
4. A elaboração da leitura e da escrita deve estar fundamentada tanto na busca do sentido, quanto na organização sistemática do conhecimento, através de atividades que trabalhem com as relações entre texto/palavra, palavra/letras, palavra/sílaba e texto/frase. ("Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita" – livro do professor, 1993:9)

Todos esses princípios se relacionam, a meu ver, com um outro princípio mais geral que diz respeito à concepção de aprendizagem na qual a proposta pedagógica do livro está baseada: o processo de aprendizagem como uma "construção" interna da criança, cujo sucesso depende fundamentalmente do encaminhamento de ações específicas, próprias da situação de ensino-aprendizagem, que podem ser chamadas de **ação pedagógica**. É por meio dessa ação pedagógica que os alunos concentrariam suas atenções na análise e compreensão dos elementos que estruturam o objeto de conhecimento. Segundo alguns estudos sobre a capacidade e os hábitos de estudo dos alunos, essa ação compreende o domínio de procedimentos específicos para que o aprendiz possa apropriar-se do saber escolar.

La asimilación (apropiación) no es la adaptación pasiva del individuo a las condiciones existentes de la vida social, no es simple calco de la experiencia social, sino que representa el resultado de la actividad del individuo destinada a dominar los procedimientos, socialmente elaborados, de orientación en el mundo objetual y sus transformaciones, procedimientos que paulatinamente se convierten en medios de la propia actividad de individuo. En la experiencia histórico-social (en los objetos de la cultura humana, en las diversas esferas del conocimiento, en las ciencias) está fijada la actividad genérica humana. Para asimilarla es necesaria una actividad

especial del escolar, adecuada pero no idéntica a esta actividad genérica; la no coincidencia entre la experiencia socialmente elaborada de la actividad genérica y la actividad del alumno se refleja, por ejemplo, en las diferencias entre la ciencia y la disciplina escolar. En la enseñanza escolar la actividad del niño para asimilar la experiencia socialmente elaborada se realiza en la actividad de estudio. (V. Davidov 1981:323)

O conceito da ação pedagógica está associado, portanto, à noção de que o processo de aprendizagem do tipo escolar depende de certas atitudes e procedimentos que devem fazer parte dos programas de ensino para que ocorram, de fato, alterações nos estados de compreensão dos alunos.

Os exercícios propostos no livro e as ações pedagógicas que eles buscam desencadear nos alunos e professores teriam, então, um importante papel no desenvolvimento do ensino escolar. Eles passam a organizar o trabalho pedagógico em sala de aula, servindo como mediadores da relação entre os alunos e o objeto de conhecimento e, também, das relações sociais presentes entre alunos e professor.

Com base na visão da ação pedagógica apresentada acima, a prática de ensino estaria ligada a decisões didáticas de duas ordens: de um lado, é necessário definir **como** encaminhar o trabalho pedagógico em sala de aula - a forma pela qual professores e alunos vão interagir com o objeto de conhecimento; de outro lado, é preciso decidir sobre quais **elementos do objeto de conhecimento** essa atividade pedagógica agirá para possibilitar o processo de aprendizagem do aluno (que informações e quais as propriedades do objeto de conhecimento devem ser significativos para a aprendizagem dos alunos).

Essas duas dimensões, que definem os tipos de atividades pedagógicas e caracterizam a abordagem didática e metodológica da proposta de ensino, acabaram dando origem a duas categorias de análise por meio das quais passei a observar os exercícios apresentados no livro analisado: os procedimentos de ensino explorados pelos exercícios e as propriedades do objeto de conhecimento tomadas como objetos de análise na abordagem metodológica.

Antes, porém, de apresentar mais sistematicamente essas categorias de análise dos exercícios, gostaria de discutir o tipo de organização do trabalho escolar previsto para a utilização do livro em sala de aula. Esse aspecto da abordagem metodológica está relacionado às decisões didáticas da ordem do **como** encaminhar o trabalho em sala de aula.

## A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

A forma como se organiza o trabalho escolar acaba por oferecer ou não condições de trabalho favoráveis ao encaminhamento de determinadas estratégias didáticas em sala de aula. Podemos dizer que a organização do trabalho escolar é um fator que constitui e interfere no processo de aprendizagem dos alunos. No livro "Letra Viva" essa organização tende a considerar a interação entre os alunos e entre professor/aluno como um aspecto fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Essa característica da proposta do livro é materializada tanto pela estrutura de suas unidades, que procura envolver alunos e professores em diferentes discussões temáticas, quanto pelas propostas de encaminhamento de muitos de seus exercícios: trabalho em duplas, troca dos exercícios feitos em sala, discussões coletivas em torno dos resultados das respostas dadas aos exercícios.

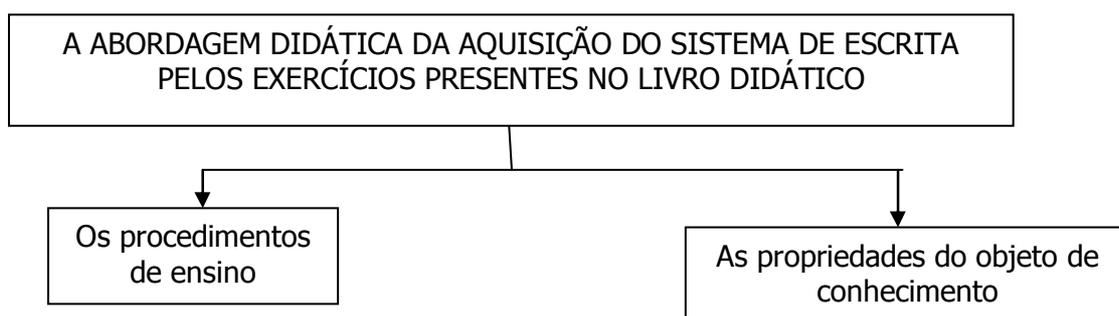
## A CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A INTERAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Tendo em vista a natureza reflexiva dos exercícios propostos ao longo de todo o livro, a contextualização do trabalho pedagógico parece ser um aspecto fundamental da abordagem metodológica adotada pelo livro. Pois é preciso que os alunos operem com as unidades gráficas e sonoras do sistema de escrita a partir da construção do significado para o que se está lendo e/ou escrevendo. A organização temática pela qual o livro está estruturado compreende um conjunto de textos e de atividades que acabam por criar uma situação que pretende "ancorar" o processo de aprendizagem dos alunos. Desta forma, as unidades temáticas no livro destacam-se não apenas pelo caráter educativo dos debates que podem surgir em torno dos temas que irão

ser tratados em sala de aula, mas, sobretudo, pela contextualização que dão ao trabalho dos alunos e do professor.

É também pela natureza dos exercícios propostos que a interação entre os alunos e entre alunos e professor torna-se fundamental. Refletir, analisar e construir uma representação do objeto de conhecimento são atividades que exigem um certo nível de interação com o outro. Quer dizer, esses procedimentos de ensino-aprendizagem exigem que o sujeito possa "confrontar" suas formas de pensar com as dos outro. A construção do conhecimento depende, também, da troca de informações que ajudam o aprendiz na compreensão cada vez mais elaborada a respeito do que se está aprendendo. No entanto, é preciso ressaltar que a interação em sala de aula, como um aspecto metodológico da proposta de ensino, não depende apenas da forma como os exercícios são formulados. Mas, sobretudo, da compreensão por parte do professor dos pressupostos que sustentam toda a abordagem metodológica adotada na produção do livro. Ou seja, a colocação em prática desse princípio metodológico vai depender fundamentalmente de como professor e aluno produzem sentido para as comandas do tipo: "Leia com a ajuda do professor", "Discuta com seu colega.", "Junto com um colega resolva a atividade" (essas formulações dos exercícios são muito comuns no livro como um todo).

Feita essa introdução às características mais gerais dos exercícios que compõem o ensino do sistema de escrita no livro "Letra Viva", vejamos agora como eles se diferenciam quanto os diversos procedimentos de aprendizagem que pretendem desencadear no comportamento dos alunos e quanto às propriedades do sistema de escrita que focalizam.



## 1) OS PROCEDIMENTOS DE ENSINO

A partir das formulações dos exercícios foi possível identificar alguns procedimentos explorados pelos exercícios. Se, por um lado, a comanda dos exercícios explicita as ações que estruturam os exercícios, por outro lado, essas ações implicam determinados procedimentos de ensino para que os alunos possam resolvê-los. Ou seja, ao realizar o que se pede na comanda do exercício, o aluno estará colocando em prática algum tipo procedimento de aprendizagem. Por exemplo,

LEIA ESTA PALAVRA, COM A AJUDA DA PROFESSORA:

ESCOLA

CONTE QUANTAS LETRAS HÁ NA PALAVRA **ESCOLA** E COLOQUE O NÚMERO NO QUADRADINHO:

("Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita", 1993:25)

Na realização desse exercício está implicado o procedimento de **identificação** da quantidade de letras necessária para se produzir corretamente a palavra **ESCOLA**. É esperado que o aluno possa, por meio desse procedimento, observar o aspecto quantitativo da configuração gráfica das palavras.

De uma maneira geral, os exercícios encontrados no livro tendem a desencadear mais de um procedimento de ensino, tornando-os ainda mais complexos. É o caso dos exercícios a seguir:

OBSERVE, COM ATENÇÃO, AS LISTAS ACIMA: (uma lista de nomes dos alunos da turma elaborada e distribuída pela professora)

MARQUE COM UM X O NOME QUE TEM MAIS LETRAS.

CIRCULE O NOME QUE TEM MENOS LETRAS.

PINTE OS NOMES QUE COMEÇAM COM A MESMA LETRA QUE O SEU.

PINTE DE OUTRA COR TODAS AS LETRAS **A**.

COPIE, EM SEU CADERNO, OS NOMES QUE TÊM 6 LETRAS.

("Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita", 1993:12)

O exercício citado explora pelo menos três procedimentos de ensino. Observando os primeiros itens do exercício, podemos dizer que, para realizar o que se pede, o aluno deverá ser capaz de **comparar** a escrita dos nomes que constam nas listas apresentadas pela professora. Os três últimos itens do exercício se baseiam no procedimento de **identificação** da letra inicial do nome do aluno; da letra "A" na configuração das palavras e dos nomes escritos com a mesma quantidade de letras. Associado ao procedimento de identificação, o último item do exercício explora o procedimento da **escrita com modelo** através da cópia. Mais adiante, retomarei os procedimentos que apareceram com mais frequência nos exercícios propostos no livro como um todo.

A organização do exercício, ou seja, a forma como o exercício é apresentado ao aluno também é um fator que facilita o reconhecimento do procedimento de ensino. Observe a seguir um exercício que nos permite apreender o procedimento de ensino nele explorado através de sua organização:

SIGA AS ORDENS ABAIXO. SE VOCÊ EXECUTÁ-LAS CORRETAMENTE, FORMARÁ UMA PALAVRA:

COPIE A PRIMEIRA SÍLABA DE **JUNHO** \_\_\_\_\_

PINTE A PRIMEIRA E A ÚLTIMA SÍLABAS DE **MENINA** E ESCREVA A QUE SOBRA: \_\_\_\_\_

A ÚLTIMA SÍLABA DE **SANFONA** É: \_\_\_\_\_

JUNTE AS TRÊS SÍLABAS E FORME A PALAVRA: \_\_\_\_\_

("Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita", 1993:105)

Nesse exercício, dois procedimentos são básicos: o da **decomposição** e o da **composição de palavras**. Eles estão sinalizados não apenas na comanda do exercício, mas, sobretudo, pela seqüência em que os itens do exercício aparecem. Observe que a decomposição das palavras é conduzida destacando-se: a primeira sílaba da primeira palavra a ser analisada; depois, a segunda sílaba da segunda palavra; e, por fim, a última sílaba da terceira palavra apresentada. Essa organização é importante porque pode contribuir para que o aluno perceba a articulação entre esses dois procedimentos que, embora sejam diferentes do ponto de vista das operações que se realizam, são procedimentos que se complementam para permitir o tipo de análise que se quer explorar: a composição silábica da palavra.

Em resumo, a análise dos exercícios ocorreu por meio do levantamento do procedimento de ensino que pareceu ser o objetivo central de cada exercício. Esse levantamento se apoiou na leitura das formulações e na identificação da forma como se pretendeu organizar as atividades dos alunos na formulação dos exercícios.

No livro como um todo, os procedimentos de ensino que mais se destacaram foram:

- Comparação
- Identificação
- Decomposição e composição de palavras e frases
- Escrita e leitura sem modelo de palavras e frases
- Resolução de desafios
- Cópia
- Reconhecimento de palavras e unidades maiores no texto
- Jogos de memorização
- Debates e resolução de exercícios em grupo

Vejamos, a seguir, cada um dos procedimentos de forma mais detalhada.

### **COMPARAÇÃO: UM PROCEDIMENTO QUE RESSALTA AS DIFERENÇAS E AS SEMELHANÇAS ENTRE DIVERSOS OBJETOS DE ANÁLISE**

Esse procedimento de ensino se caracteriza por permitir que o aluno concentre sua atenção nas diferenças e semelhanças existentes em diversos objetos de análise que podem ser palavras, frases ou sílabas. Em geral, são destacados os aspectos gráficos e sonoros que organizam o sistema de escrita.

Estabelecer comparações entre diferentes objetos de análise pode contribuir para que o aluno construa ou reformule hipóteses a respeito do funcionamento do sistema de escrita, uma vez que o aluno poderá perceber as regularidades e irregularidades na configuração gráfica das palavras escritas a partir da análise de um grupo de palavras ou de frases.

No exercício apresentado a seguir, por exemplo, busca-se articular o procedimento de comparação com a possibilidade de o aluno perceber a relação fonema/grafema na configuração da palavra.

PRESTE ATENÇÃO NOS PARES DE PALAVRAS ESCRITAS ABAIXO. LEIA-OS, COM A AJUDA DA PROFESSORA:

RUA

ESMOLA

CARRO

LUA

ESCOLA

CARROS

PINTE, EM CADA PAR DE PALAVRAS, AS LETRAS QUE NÃO SE REPETEM.

"Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita"(1993:48)

No exercício acima é esperado que o aluno seja capaz de perceber a relação fonema/grafema comparando as duplas de palavras apresentadas, a partir da identificação das letras que as diferenciam do ponto de vista gráfico e do ponto de vista semântico (com exceção da dupla de palavras CARRO e CARROS). Isso pode contribuir para que o aluno compreenda a relação significante/significado articulada a uma atividade interna de construção do conceito de signo lingüístico, a relação letra/som na configuração da palavra, ou, ainda, para fazer com que o aluno trabalhe com sua hipótese em torno do conceito de letra.

### **IDENTIFICAÇÃO: UM PROCEDIMENTO EXPLORA APENAS UM OBJETO DE ANÁLISE**

Diferentemente dos exercícios que exploram o procedimento de comparação, os exercícios baseados no procedimento de identificação fazem com que os alunos concentrem suas atenções em um só objeto de análise (seja ele uma letra, uma sílaba ou uma frase). Ao que tudo indica, o procedimento de identificação é explorado quando se quer fazer com que os alunos percebam e apreendam determinados aspectos do objeto de

conhecimento colocados em evidência. É o que se pode perceber no exercício a seguir, que busca favorecer o reconhecimento da sílaba "LA" na escrita de diferentes palavras:

LEIA A LISTA ABAIXO, COM A AJUDA DA PROFESSORA:

MOLA

LÁPIS

CANELA

JANELA

LIXEIRA

CADEIRA

COPIE SOMENTE AS PALAVRAS QUE TERMINAM COM A SÍLABA LA,  
COMO NA PALAVRA ESCOLA:

("Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita", 1993:35)

O procedimento de identificação pode oferecer algumas oportunidades para que o aluno incorpore novas informações e/ou novos dados às hipóteses que já tenha construído sobre determinados aspectos do objeto de análise. Assim, esse procedimento de ensino torna-se fundamental quando o propósito pedagógico do exercício é levar o aluno a assimilar novos dados que o ajudem na construção de novas hipóteses para a compreensão do objeto de conhecimento.

### **DECOMPOSIÇÃO E COMPOSIÇÃO: DOIS PROCEDIMENTOS QUE SE ARTICULAM**

Assim como nos exercícios baseados no procedimento de identificação, os exercícios de decomposição e composição (de sílabas, de palavras ou de

frases) levam o aluno a se concentrar em um só objeto de análise. Esses procedimentos tendem a contribuir para o encaminhamento de dois tipos de análise: (a) uma análise qualitativa da relação entre os aspectos gráficos e os aspectos sonoros das sílabas, tendo em vista a forma escrita que as palavras assumem, e (b) uma análise quantitativa da configuração da palavra em geral.

EM UMA SALA DE AULA EXISTEM VÁRIOS OBJETOS.

LEIA A LISTA DE OBJETOS ABAIXO, COM AJUDA DA PROFESSORA:

MESA

LÁPIS

CARTEIRA

APAGADOR

CADEIRA

GIZ

ESTANTE

LIXEIRA

CADERNO

FAÇA UM CÍRCULO NOS NOMES DOS OBJETOS DA LISTA QUE TAMBÉM EXISTEM EM SUA SALA.

AGORA, VOCÊ E SEUS COLEGAS VÃO BATER PALMAS PARA INDICAR CADA SÍLABA DAS PALAVRAS DA LISTA.

(“Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita”, 1993:27)

“Bater palmas para indicar cada sílaba das palavras da lista” demanda, em primeiro lugar, que os alunos admitam que as palavras sejam compostas por unidades menores, e que por isso é possível decompô-las. Em segundo lugar, que eles reconheçam essa decomposição na fala, a partir da segmentação das unidades sonoras das palavras. Observe que nesse exercício não se tem a intenção de explorar esse reconhecimento no nível da

palavra escrita, o que configuraria uma outra abordagem do ponto de vista do conteúdo a ser abordado pelo exercício.

**ESCRITA SEM MODELO: EXERCÍCIOS QUE POSSIBILITAM  
DIAGNOSTICAR O ESTÁGIO DE PENSAMENTO DA CRIANÇA E CRIAM  
UMA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM**

Esses dois procedimentos são bastante explorados já nas primeiras propostas apresentadas no livro. Ao solicitar que o aluno produza uma escrita ou uma leitura sem modelos, na condição em que ele se encontra (de quem está aprendendo a forma convencional de escrita), os exercícios podem contribuir para que ele formule e/ou reformule suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, já que esse procedimento exige que o aluno produza a escrita e a leitura a partir das hipóteses e dos conhecimentos prévios que tem a respeito da escrita.

Observe a seguir dois exercícios que exploram esses procedimentos.

Escrita sem modelo

COM A AJUDA DA PROFESSORA, LEIA E COMPLETE AS FRASES,  
ESCREVENDO COMO SOUBER:

MEU NOME É \_\_\_\_\_

EU ESTUDO NA ESCOLA \_\_\_\_\_

A MINHA TURMA É \_\_\_\_\_

O NOME DA MINHA PROFESSORA É \_\_\_\_\_

QUANDO EU ESTOU NA ESCOLA, GOSTO DE \_\_\_\_\_ E NÃO  
GOSTO DE \_\_\_\_\_.

"Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita"(1993:34)

O exercício acima faz parte da primeira unidade do livro em que o tema de discussão é a forma de vida dos alunos, seus gostos e preferências. O objetivo da unidade é fazer com que a turma se conheça melhor; assim, o

aluno é incentivado a completar as frases propostas com informações que só ele pode fornecer. Apesar de nos parecer apenas uma produção livre de um trabalho de reflexão (“escrevendo como souber”), essa atividade pode fazer com que o aluno elabore hipóteses sobre o sistema de escrita. Para isso, os exercícios baseados na escrita sem modelo costumam estar ancorados nas condições de produção textual (como, por exemplo, para quem e com qual objetivo vai se escrever) ou, ainda, inseridos em contextos mais amplos de discussão (isso pode ocorrer, por exemplo, quando a proposta didática está organizada por unidades temáticas, como acontece no livro “Letra Viva”).

Um outro uso da produção da escrita sem modelo – conhecida como escrita “espontânea” – se configura como uma alternativa para que o professor possa diagnosticar em que nível conceitual seus alunos se encontram. Essas escritas são vistas, portanto, como fonte para se obter dados do processo de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, para se definir os encaminhamentos pedagógicos mais apropriados para esse ou aquele grupo de alunos. Observe a orientação encontrada no livro do professor:

É importante que você analise a escrita espontânea de seus alunos, em algumas atividades como:

Lição 1 – atividade 5

Lição 2 – atividades 5 e 6

Lição 5 – atividade 3

Lição 6 – atividade 6

É especialmente nesses momentos que você poderá perceber que tipo de relação eles fazem entre fala e escrita. É importante que essas atividades não sejam “corrigidas”, pois servem para você ter uma noção do nível da escrita das crianças e determinar o tipo de atividade que deverá criar para ajudá-las.

### **RESOLUÇÃO DE DESAFIOS: ESTIMULANDO O ALUNO A PENSAR**

Esse procedimento parece estar relacionado a duas intenções didáticas que orientam os exercícios que o explora: uma delas, é fazer com que o aluno saiba operar com os conceitos e com as regras de funcionamento do sistema de escrita que ele já tenha construído - o mecanismo da generalização das hipóteses. É preciso que o aluno, através das atividades programadas no processo de ensino, tenha oportunidade de testar suas hipóteses. Os exercícios que se baseiam no procedimento de resolução de "problemas" buscam exatamente atender a essa necessidade do processo cognitivo do aluno.

A outra intenção didática, implicada no procedimento de resolução de desafios, parece estar relacionada à necessidade de se criar uma situação de aprendizagem na qual o aluno tenha oportunidade de construir ou reformular suas hipóteses originais a partir da resolução de alguma "situação-problema" criada pelo exercício.

Observe, a seguir, um exercício baseado no procedimento de resolução de desafios. Nele, o aluno deve ser capaz de organizar ou descobrir o princípio que regulariza a ordenação das letras para se produzir a escrita de três palavras que foram agrupadas a partir de um mesmo campo semântico. Caso o aluno já saiba a regra que está sendo explorada no exercício, terá que aplicá-la. Caso ele ainda não saiba, poderá procurar descobrir que princípio é esse, observando as letras que apresentadas.

COLOQUE AS LETRAS NA ORDEM CORRETA, PARA FORMAR OS NOMES DAS PARTES DO CORPO. DEPOIS, ESCREVA-AS COM LETRA CURSIVA.

JELHOO

BRIGAAR

ZNAIR

### **MEMORIZAÇÃO: UM PROCEDIMENTO PARA A FIXAÇÃO DOS ATRIBUTOS CONVENCIONAIS DO SISTEMA DE ESCRITA**

O procedimento de memorização é explorado nos exercícios que têm os atributos convencionais do sistema de escrita como objeto de apreensão. O nome das letras e a ordem alfabética são dois exemplos de conteúdos abordados por meio do procedimento de memorização.

Veja o exemplo abaixo:

SUA PROFESSORA VAI EXPLICAR COMO SE JOGA BINGO. ESCOLHA 6 LETRAS DOS NOMES DAS PESSOAS DE SUA FAMÍLIA E ESCREVA CADA UMA DELAS NO ESPAÇO ABAIXO:		
PRESTE ATENÇÃO NAS LETRAS QUE A PROFESSORA VAI SORTEAR E FAÇA UM X NAS LETRAS QUE ESTÃO NA SUA CARTELA.		

"Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita"(1993:16)

Os exercícios que se baseiam no procedimento de memorização demarcam de forma mais incisiva o caráter lúdico dessa proposta de ensino, explorando mais as situações de jogos e brincadeiras. Essa característica, assumida especificamente com relação a esses exercícios, pode estar relacionada à necessidade de evidenciar uma ruptura com os métodos tradicionais de alfabetização, nos quais o uso inadequado desse procedimento na aprendizagem dos alunos mereceu sérias críticas.

### **PRODUÇÃO DA ESCRITA COM MODELO: UMA PRODUÇÃO QUE REQUER MAIS ATENÇÃO PARA OS ASPECTOS FORMAIS DO SISTEMA DE ESCRITA**

Esse procedimento é encontrado nos exercícios baseados na atividade de cópia de palavras ou frases apresentadas aos alunos como modelos de

escrita. Ele mantém uma certa identificação com o procedimento de memorização porque é mais utilizado nos exercícios que buscam ressaltar os atributos convencionais do funcionamento do sistema de escrita.

No contexto escolar, a cópia já foi muito utilizada como mecanismo de correção da produção escrita do aluno. Nos exercícios apresentados no livro “Letra Viva” a cópia é utilizada como um procedimento de aprendizagem que, em geral, coloca o aluno em situação de observação de algum modelo de escrita, na qual destaca-se algum atributo convencional do objeto de conhecimento. Isso pode ser observado, por exemplo, no exercício abaixo.

NA LISTA DE NOMES DA TURMA, PROCURE NOMES QUE COMECEM COM A MESMA LETRA. COPIE AQUI OS NOMES QUE VOCÊ DESCOBRIU:

---

---

---

---

---

(“Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita”, 1993:21)

Observe que a cópia nesse exercício é uma atividade complementar. O que o aluno deve copiar depende de uma outra atividade que requer um procedimento de análise (identificar nomes que começam com a mesma letra). Nesse caso, o aluno estará atento, de uma maneira ainda mais dirigida, às palavras que serão copiadas, pois elas estarão funcionando como modelos de análise, e não como objetos de repetição.

O próximo exercício segue a mesma lógica do exercício apresentado anteriormente, o que os diferencia é o fato de já estar destacado para o aluno o objeto de análise - as letras iniciais que servirão como eixo para a identificação das palavras que deverão ser copiadas. A cópia nesse exercício, assim como no outro, se configura como uma atividade complementar que estará servindo de estratégia de reforço à atividade de análise da letra como uma unidade constitutiva da palavra.

COPIE ABAIXO OS NOMES DOS DIAS DA SEMANA QUE COMEÇAM COM:

S

Q

-----  
 -----

-----  
 -----

(“Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita”, 1993:21)

### RECONHECIMENTO DE PALAVRAS: TRABALHANDO COM “FORMAS FIXAS”

Esse é um outro tipo de procedimento que tem o modelo de uma forma escrita como eixo que estrutura a atividade do aluno. Os exercícios baseados nesse procedimento de ensino buscam fazer com que o aluno memorize determinadas palavras – as chamadas “formas fixas”.

No exercício a seguir, por exemplo, a leitura do texto de uma quadrinha antecipa o desencadeamento do procedimento de reconhecimento da palavra que se quer ver memorizada. Ao que tudo indica, esse gênero textual tem sido bastante utilizado nesse tipo de exercício, por apresentar uma estrutura textual marcada pela repetição de palavras.

LEIA O TEXTO, COM A AJUDA DA PROFESSORA:

O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE  
 QUAL É O DOCE MAIS DOCE  
 DO QUE O DOCE DE BATATA-DOCE  
 O DOCE RESPONDEU PRO DOCE  
 QUE O DOCE MAIS DOCE  
 QUE O DOCE DE BATATA-DOCE  
 É O DOCE DE BATATA-DOCE

FAÇA UM CÍRCULO NA PALAVRA QUE APARECE MAIS VEZES NO TEXTO.  
 ESCREVA NO QUADRADINHO O NÚMERO DE VEZES EM QUE ELA APARECE:

(“Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita”, 1993:66)

A hipótese que sustenta o trabalho com a fixação de determinadas palavras ao longo do processo de ensino é de que a partir das palavras memorizadas “as crianças sejam capazes de formular novas hipóteses a respeito da escrita e de evoluir em seu processo de descoberta de novas palavras a partir das que conhecem, ampliando seu vocabulário.” (“Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita” – livro do professor, 1993:12).

Diferentemente dos outros procedimentos de ensino, que estão baseados na visão de que o ensino-aprendizado é um processo essencialmente analítico, esses exercícios caracterizam mais uma escolarização baseada em processos sintéticos de ensino.

#### **A TROCA DE IDÉIAS NO GRUPO: UM PROCEDIMENTO DE ENRIQUECIMENTO, DE CONFRONTO DE HIPÓTESES E DE COOPERAÇÃO COM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO COLEGA**

A troca de idéias torna-se um procedimento importante para a realização da proposta de trabalho quando se quer evidenciar as hipóteses ou o raciocínio utilizado pelo aluno para realizar a atividade proposta no exercício.

Esse procedimento é explorado em três situações criadas pelos exercícios:

a) Em situações de socialização das produções individuais ou de pequenos grupos:

ESCOLHA UM COLEGA PARA TRABALHAR COM VOCÊ. JUNTOS, ESCREVAM, COMO SOBEREM, UMA LISTA DE OBJETOS QUE VOCÊS USAM NA ESCOLA. DEPOIS, CADA DUPLA IRÁ ESCREVER UMA DESSAS PALAVRAS NO QUADRO. LEIA ESTAS PALAVRAS.
---

(“Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita”, 1993:35)

A segunda parte do exercício (na qual as duplas têm de escrever no quadro uma das palavras que escolheram para que seja lida pela turma) compreende a socialização da produção da dupla; o que por si só já sugere um trabalho de avaliação/revisão do trabalho por meio da leitura da lista feita no quadro. Nesse caso, a troca de idéias ou o confronto de hipóteses surge do trabalho de revisão, e não da construção coletiva da lista em si. Desta maneira, é preciso que o professor saiba encaminhar a proposta do exercício dando-se ênfase à análise da produção da dupla que poderá ser feita recuperando-se seu processo de produção.

b) Na realização de tarefas em dupla ou em pequenos grupos:

Na realização de tarefas em dupla ou em pequenos grupos, os alunos se encontram, muitas vezes, em situações concretas de confronto de hipóteses. Poderíamos dizer que isso acontece porque determinados procedimentos de análise dependem fundamentalmente de como o aluno está interpretando os dados que lhe são colocados à disposição (seu estágio de pensamento). Portanto, a realização de tarefas coletivas faz com que os alunos explicitem suas hipóteses considerando a forma de pensar do outro. Veja a seguir um exercício que propõe o trabalho em dupla em sala de aula:

ESCOLHA UM COLEGA PARA TRABALHAR COM VOCÊ. FORMEM AS PALAVRAS **RUA** E **ESCOLA** COM AS LETRAS DA CARTELA. DEPOIS FORMEM CINCO PALAVRAS QUE VOCÊS APRENDERAM. ESCREVA, ABAIXO, AS PALAVRAS QUE VOCÊS FORMARAM:

---

---

c) Em situações de debates ou conversas no coletivo:

Essas situações têm como objetivos didáticos fazer com os alunos troquem informações entre eles e que procurem argumentos para explicar suas formas de pensar aos colegas. Veja os exemplos abaixo:

OBSERVE A LISTA DE PALAVRAS COM J QUE VOCÊ ESCREVEU ACIMA.  
DESCUBRA COMO VOCÊ PODE ORGANIZAR ESTAS PALAVRAS EM 5 GRUPOS.

ESCREVA, NOS CÍRCULOS ABAIXO, CADA GRUPO DE PALAVRAS QUE VOCÊ FORMOU:

OBSERVE COMO SEU COLEGA DO LADO SEPAROU AS PALAVRAS.  
CASO SEJA DIFERENTE DA MANEIRA COMO VOCÊ FEZ, DESCUBRA POR QUÊ.

(“Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita”, 1993:106)

A lista de palavras que serve de referência para o trabalho do aluno nesse exercício é elaborada no exercício anterior, copiando-se as palavras de um pequeno texto. São elas: Júlia, Jussara, Joana, junina, Jaime, juiz, canjica, jipe e Jesuíno.

DISCUTA COM SEUS COLEGAS:

VOCÊ JÁ VIU ALGUÉM ESCRIVENDO EM LETRA CURSIVA? CONTE, PARA SUA TURMA, ONDE E QUANDO FOI.

QUANDO É QUE AS PESSOAS USAM A ESCRITA COM LETRA CURSIVA?

(“Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita”, 1993:121)

Pressupõe-se que, por meio desses exercícios, o aluno terá oportunidade de refletir sobre sua própria produção e de buscar argumentos que sustentem seu ponto de vista diante das diferentes hipóteses com as quais seus colegas estão operando.

## **OS PROCEDIMENTOS DE ENSINO E AS CARACTERÍSTICAS MAIS MARCANTES DOS EXERCÍCIOS**

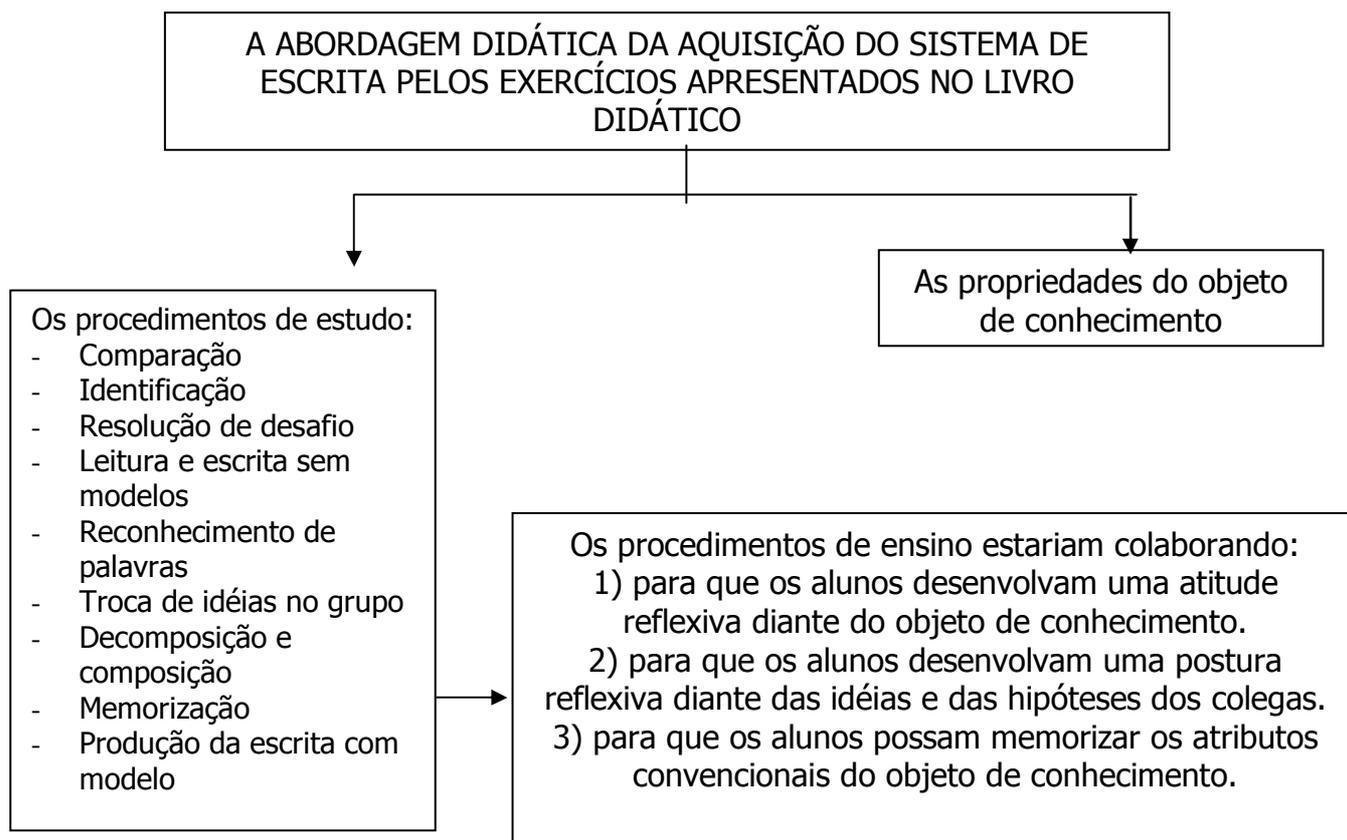
A análise em torno dos procedimentos de ensino possibilitou um levantamento mais específico dos exercícios. Nesse levantamento destacaram-se três características que distinguem os exercícios:

1. Exercícios que ajudam o aluno a se posicionar de forma reflexiva diante do objeto de conhecimento. Neles predominam os procedimentos que levam o aluno a uma análise do objeto de conhecimento (comparação, identificação, decomposição, composição, escrita e leitura sem modelo, resolução de problemas).
2. Exercícios que ajudam o aluno a se posicionar de forma reflexiva diante das idéias e hipóteses dos colegas. Neles predominam os procedimentos que levam o aluno a uma análise da forma de pensamento do outro e de si mesmo (debate, argumentação).
3. Exercícios que ajudam o aluno a memorizar os atributos convencionais do objeto de conhecimento. Nele predominam os procedimentos de cópia, jogos, reconhecimento.

Poderíamos dizer, enfim, que esses exercícios criam situações nas quais o aluno, através de sua atenção voluntária, é levado a analisar e a refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita. São, portanto, situações de ensino que levam em consideração, em primeiro lugar, a representação do aluno como um sujeito ativo, capaz de construir seus conhecimentos. Em segundo lugar, consideram que o processo de aprendizagem supõe uma interação do indivíduo com o objeto de conhecimento através de determinados procedimentos de ensino capazes de levá-lo a elaborar sua própria explicação e interpretação do objeto de conhecimento. Enfim, são exercícios que buscam levar o aprendiz à compreensão do objeto de conhecimento e, conseqüentemente, ao domínio do conhecimento formal sobre o sistema de escrita, dentro de um quadro de procedimentos de ensino predominantemente

voltado para as atitudes de análise e confronto de hipóteses por parte dos alunos.

Assim, teríamos o seguinte quadro para sintetizar a análise dos exercícios apresentada até aqui:



Antes mesmo de passarmos ao outro eixo da abordagem didática da aquisição do sistema de escrita que subsidia as propostas dos exercícios, gostaria de destacar mais um aspecto dos procedimentos de ensino.

Observando a distribuição dos exercícios ao longo das unidades e das lições que organizam o livro, é possível dizer que não há uma seqüência fixa ou preestabelecida para a ocorrência dos procedimentos de ensino nas atividades. Essa ausência evidencia uma ruptura com a tradição didática dos livros didáticos de alfabetização, pois a ordenação das atividades no encaminhamento do método de ensino é uma tradição nas cartilhas de alfabetização. Geralmente, esses materiais didáticos apresentam uma única

estrutura de exercícios da primeira à última lição ou unidade. A lógica dessa tradição didática parece estar relacionada à idéia de que o processo de aprendizagem de qualquer conteúdo se dá por meio de um único caminho a ser percorrido passo a passo por professores e alunos.

Se se considera, na perspectiva da proposta pedagógica do livro “Letra Viva”, que o processo de aprendizado é subjetivo, por isso mesmo variável, podendo ser traçado por diversos caminhos, podemos nos perguntar sobre a referência utilizada para se organizar didaticamente os exercícios elaborados no livro didático, segundo os procedimentos de ensino que exploram.

A análise do livro “Letra Viva” sugere uma visão diferenciada do caráter pedagógico do encaminhamento dos exercícios em sala de aula. É preciso ver cada exercício como um mediador da situação da aprendizagem em sala de aula. O exercício oferece alguns elementos dessa situação (focaliza uma propriedade do objeto de conhecimento, estimula determinados procedimentos de ensino, desencadeia formas de interação entre os alunos, etc.) para que o professor e alunos se envolvam no processo de ensino-aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem seria, então, constituído por diferentes e diversas situações de ensino que devem ser vivenciadas em suas plenitudes. Nessa acepção, o professor seria responsável por valer-se de todas as possibilidades que os exercícios oferecem. De acordo com essa visão, a organização de uma seqüência fixa e preestabelecida dos procedimentos de ensino perde o sentido na elaboração dos exercícios, e passa a prevalecer o critério de se atender à necessidade do caráter reflexivo que se quer dar ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

## 2) AS PROPRIEDADES DO OBJETO DE CONHECIMENTO: O OUTRO EIXO DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

A análise do conjunto dos exercícios do livro “Letra Viva”, quanto às propriedades do objeto de conhecimento a ser focalizado, revelou uma relação entre os elementos do sistema de escrita abordados nos exercícios e aqueles que as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita na criança apontaram

como objetos de análise nas conceitualizações infantis a respeito da língua escrita.

Observando, ainda, a ordem em que esses elementos aparecem nas unidades do livro, podemos supor que a definição da abordagem metodológica, do ponto de vista do que é explorado nos exercícios propostos aos alunos, parece atender a uma expectativa de ensino que busca uma confluência com a evolução da aquisição da base alfabética pela criança. Os aspectos ortográficos do sistema de escrita tendem, desta maneira, a ser abordados de forma assistemática e com maior frequência nas últimas unidades dos livros. O quadro abaixo mostra quais e em que ordem as propriedades do sistema de escrita são exploradas pelos exercícios.

<b>PROPRIEDADES DO SISTEMA DE ESCRITA FOCALIZADAS NOS EXERCÍCIOS DO LIVRO “LETRA VIVA”</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Sinais gráficos do sistema de escrita</li><li>2. Aspectos quantitativo e qualitativo da configuração gráfica das palavras</li><li>3. O alfabeto</li><li>4. Propriedades sonoras do sistema de escrita</li><li>5. Relação letra/som</li></ol>

Vejamos, a seguir, essa abordagem de forma mais detalhada.

### **A DIFERENCIAÇÃO DOS SINAIS GRÁFICOS DO SISTEMA DE ESCRITA DE OUTROS SINAIS UTILIZADOS POR OUTROS SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO**

Geralmente, são encontrados exercícios que abordam os dois modos de representação (o icônico e o não-icônico) e os sinais gráficos de diferentes sistemas de representação. Nos exemplos a seguir, essa abordagem se dá por

meio de duas atividades que têm como tema a identidade do aluno (os exercícios que serão apresentados a seguir pertencem à primeira lição da primeira unidade.) Nelas, o aluno experimenta dois modos de representação, produzindo registros gráficos para se identificar.

DESENHE SEU RETRATO:

("Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita", 1993:9)

COM A AJUDA DA PROFESSORA, LEIA E COMPLETE:

MEU NOME É -----

TENHO ----- ANOS.

("Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita", 1993:9)

Os dois exercícios articulados parecem abordar a escrita como um sistema de representação. Se esse é o ponto de partida adotado no livro, poderíamos dizer que é, também, por essa abordagem que Emilia FERREIRO (1985) introduz a discussão em torno dos problemas envolvidos no processo de alfabetização:

[...] não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação? (p.13).

Se voltarmos a nossa atenção para a seqüência dos exercícios, percebe-se que o aluno é levado a trabalhar com os elementos que caracterizam o primeiro período na linha de evolução da escrita infantil descrita pela pesquisadora:

No primeiro período se conseguem as duas distinções básicas que sustentaram as construções subseqüentes: a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não-figurativas, e a constituição da escrita como objeto substituto, por outro.(FERREIRO, 1985:19)

Observe, a seguir, outro exercício que caracteriza essa abordagem:

OBSERVE ESTES SINAIS E PINTE SOMENTE AS LETRAS:

2 3 A E (FIGURA DE UMA CASA) P 5 O (FIGURA DE UMA ESTRELA) D 7

"Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita" (1993:9)

Nesse exemplo, a abordagem dos sinais gráficos que compõem o nosso sistema de escrita destaca-se pela distinção entre esses sinais e outros de diferentes tipos sistemas de representação. Mais uma vez será necessário que o professor conheça e adote os mesmos pressupostos teóricos que orientaram a elaboração da propostas do livro em sua prática de sala de aula para que a realização do exercício traga contribuição para o processo de aprendizagem do aluno. No caso desse exercício, não só pelo tipo de conteúdo que é explorado, mas por se tratar de um exercício que explora o procedimento de análise dos diferentes sistemas de representação através da distinção não apenas de diferentes sinais gráficos, mas, também, entre os modos icônico e não-icônico de representação.

### **A CONFIGURAÇÃO DAS PALAVRAS (ASPECTOS QUANTITATIVO E QUALITATIVO)**

A configuração das palavras é abordada tanto pelo aspecto quantitativo (quantidade de letras necessárias para se produzir a palavra escrita), quanto pelo aspecto qualitativo (variação e posição das letras nas palavras escritas), explorando-se a relação entre esses aspectos da palavra escrita e seu significado. Para isso, eles buscam desencadear os procedimentos de reconhecimento e de análise desses aspectos num conjunto de palavras. Vale

dizer, ainda, que é nessa parte do livro, em que predomina a abordagem desses aspectos da escrita das palavras, que se apresenta ao aluno o conjunto de letras do nosso alfabeto e que são propostos diferentes exercícios nos quais o alfabeto é explorado por meio da identificação e memorização das letras.

#### O ASPECTO QUANTITATIVO NA CONFIGURAÇÃO DA ESCRITA DAS PALAVRAS

Veja o exemplo:

LEIA OS NOMES ABAIXO COM A AJUDA DA PROFESSORA:		
MARIA <input type="checkbox"/>	ANA <input type="checkbox"/>	ISABEL <input type="checkbox"/>
PAULO <input type="checkbox"/>	FERNANDO <input type="checkbox"/>	JOÃO <input type="checkbox"/>
<p>CONTE QUANTAS LETRAS HÁ EM CADA NOME E ESCREVA NOS QUADRINHOS. CIRCULE O NOME QUE SE ESCRIVE COM MENOS LETRAS. AGORA, COPIE ABAIXO O NOME QUE POSSUI A MAIOR NÚMERO DE LETRAS.</p>		

"Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita" (1993:10)

#### OS ASPECTOS QUALITATIVOS NA CONFIGURAÇÃO DA ESCRITA DAS PALAVRAS

Veja o exemplo:

COPIE DA LISTA DOS ALUNOS DE SUA TURMA OS NOMES DE 4 COLEGAS. MARQUE, EM CADA FILEIRA, AS LETRAS QUE APARECEM NESSES NOMES, COMO FOI FEITO COM O NOME PAULO.											
NOMES	A	I	C	E	M	S	O	R	D	L	QUE LETRAS DO NOME VOCÊ NÃO MARCOU
PAULO	X						X			X	P,U

"Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita" (1993:14)

## EXPLORAÇÃO DO ALFABETO

Veja os exemplos:

O CONJUNTO DE TODAS AS LETRAS USADAS NA ESCRITA CHAMA-SE ALFABETO:

A B C D E F G H I J L M N O P Q R S T U V X Z

ESCREVA SEU NOME NAS LINHAS ABAIXO:

("Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita", 1993:14)

CIRCULE, NO ALFABETO, AS LETRAS DA PALAVRA ESCOLA:

A B C D E F G H I J L M N O P Q R S T U V X Z

("Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita", 1993:26)

Podemos dizer que a exploração da configuração das palavras (nos aspectos quantitativo e qualitativo) e do alfabeto parece se apoiar na necessidade de se atender a um momento específico de conflito do pensamento infantil: a criança já concebe a escrita como um sistema de representação, mas ainda se esforça para compreender como funciona esse sistema de representação. Emilia FERREIRO (1985) descreve esse conflito da seguinte maneira:

[...] as crianças dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas e é isso que caracteriza o período seguinte. Esses critérios de diferenciação são, inicialmente, intrafigurais [...]. O passo seguinte se caracteriza pela busca de diferenciação entre as escritas produzidas, precisamente para "dizer coisas diferentes". Começa então uma busca difícil e muito elaborada de modo de diferenciação, que resultam ser interfigurais; [...] agora é necessário criar modos sistemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte, precisamente para garantir a diferença de interpretação que será atribuída. As crianças exploram então critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para a outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade). (p.24)

### **AS PROPRIEDADES SONORAS NO SISTEMA DE ESCRITA**

Se nas primeiras unidades do livro predominam os exercícios que exploram os aspectos relacionados à quantidade de letras e sua variedade e, ainda, a ordem das letras na análise das palavras apresentadas, nas unidades intermediárias dos livros, as palavras começam a ser exploradas do ponto de vista de suas composições silábicas e por uma relação mais explícita com os aspectos sonoros do significante. Veja o exemplo:

CONTE QUANTAS LETRAS HÁ NA PALAVRA LIVRO. ESCREVA ESSE NÚMERO NO QUADRINHO. CONTE QUANTAS SÍLABAS HÁ NA PALAVRA LIVRO. ESCREVA ESSE NÚMERO NO QUADRINHO.
---

"Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita"(1993:41)

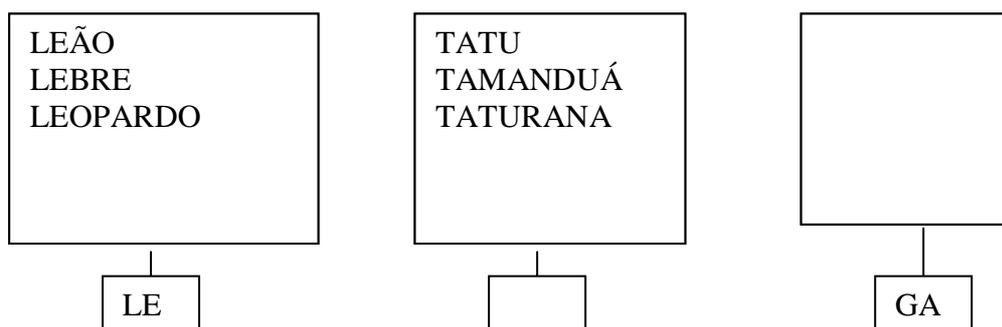
Nesse exemplo, o núcleo da abordagem metodológica é o reconhecimento das propriedades sonoras do sistema por meio da exploração silábica. O eixo quantitativo predomina na análise da configuração gráfica das palavras. Relacionando esses dados ao valor atribuído à hipótese silábica na evolução das construções das crianças,

Esta hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras."(FERREIRO, 1985:.25)

poderíamos dizer que a abordagem das propriedades sonoras do sistema de escrita através da exploração silábica na configuração das palavras se deve a dois fatores definidores na produção do livro. Um deles é o fato de a proposta pedagógica do livro ter sido construída em torno do processo evolutivo da conceitualização das crianças descrito nas pesquisas sobre a psicogênese da escrita. O segundo fator estaria relacionado ao fato de a hipótese silábica ter no eixo quantitativo o meio pelo qual a criança irá desencadear sua reflexão sobre as propriedades sonoras do sistema de escrita na diferenciação das palavras.

Na seqüência dos exercícios que abordam as propriedades sonoras do sistema de escrita, o enfoque passa a ser o eixo qualitativo, ou seja, são exploradas as relações entre as estruturas silábicas, constituídas pela seqüência de uma consoante e de uma vogal (CV), e suas propriedades sonoras. Isso pode ser observado nos dois exemplos a seguir:

OBSERVE OS QUADROS ABAIXO:



AGORA RESPONDA:

O QUE ESTÁ ESCRITO NO PRIMEIRO QUADRADO?

QUAL É A ETIQUETA DO SEGUNDO QUADRADO? COMPLETE.

COMPLETE O TERCEIRO QUADRADO COM NOMES DE BICHOS, DE ACORDO COM A ETIQUETA.

"Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita" (1993:93)

LEIA E OBSERVE AS PALAVRAS ABAIXO:

FAGULHA

FELICIDADE

FITA

FOGO

FUMO

O QUE SE REPETE NAS SÍLABAS QUE ESTÃO SUBLINHADAS?

O QUE MUDA?

ESCREVA OUTRAS PALAVRAS QUE PODERIAM FAZER PARTE DESTA GRUPO:

"Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita"(1993:110)

No primeiro exemplo, a proposta de análise recai sobre a regularidade da relação entre as estruturas silábicas (do tipo CV) e suas propriedades sonoras em diferentes palavras. No segundo exemplo, a proposta de análise recai sobre a irregularidade de uma das unidades menores (a vogal) no interior da mesma estrutura silábica.

Tendo em vista que, na evolução do pensamento infantil sobre a língua escrita, a característica do período silábico-alfabético, assim definida: "as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, o que leva a se estabelecer correspondência com eixo qualitativo"(p.25), é interpretada como aquela "que marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em via de serem construídos" (FERREIRO, 1985:27), poderíamos dizer que esses exercícios exploram elementos lingüísticos que "contribuirão" para que o aluno compreenda, enfim, a natureza alfabética do sistema de escrita.

### **A RELAÇÃO LETRA/SOM**

Como foi possível observar, a abordagem metodológica das propriedades do objeto de conhecimento está ancorada na descrição dos níveis conceituais pelos quais a criança busca compreender a natureza alfabética do sistema de escrita. Desta maneira, a abordagem da relação letra/som tem uma característica bastante peculiar no que se refere aos tipos de exercícios planejados para tal abordagem: são exercícios que se baseiam na aplicação da regra chave que orienta o funcionamento da escrita alfabética, como se pode ver nos exemplos abaixo:

JUNTO COM SEUS COLEGAS, LEIA EM VOZ ALTA:

MALA BOLA MOLA BALA CANECA RODA

MOLA ROLA ROLA BOLA BONECA ROLA

AGORA, PINTE AS LETRAS QUE SÃO DIFERENTES EM CADA PAR.

SUBSTITUA O E DE MEDO POR OUTRAS VOGAIS.

VEJA QUE OUTRAS PALAVRAS, COM SENTIDO, VOCÊ DESCOBRE:

M\_DO M\_DO

AGORA, TENDE ACHAR OUTRAS VOGAIS QUE SE ENCAIXEM NAS  
PALAVRAS ABAIXO, DANDO-LHES SENTIDO:

M\_DA M\_DE M\_DA M\_DE

(“Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita”, 1993:139)

O que não quer dizer que o aspecto ortográfico do sistema de escrita seja desconsiderado, pois, mesmo que os exercícios busquem viabilizar a construção da base alfabética, os alunos estarão enfrentando as dificuldades geradas pelas relações regulares e irregulares entre letra/som. O que implica uma discussão da natureza ortográfica do sistema de escrita.

Por outro lado, nas últimas lições dos livros, são propostos alguns exercícios que se configuram como atividades de sensibilização para o aspecto ortográfico do sistema. Veja o exemplo abaixo:

AGORA, VEJA O MODELO:

CARO

CARRO

FORME NOVAS PALAVRAS, COMO NO MODELO:

ERA

MURO

CARO

CARINHO

(Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita, 1993:162)

Como pode ser observado no exemplo acima, a abordagem das questões ortográficas que estão implícitas na escrita das palavras do exercício se caracteriza pela sensibilização dos alunos para o estudo da ortografia. Tendo-se em vista que o ensino da ortografia tem como objetivo levar o aluno

ao domínio dos princípios das regras ortográficas, poderíamos dizer que a sensibilização dos alunos para os aspectos ortográficos faz parte de uma etapa inicial do ensino da ortografia que requer uma continuidade a partir da discussão e análise das regularidades contextuais e morfológico-gramaticais e das relações de irregularidade que podem ocorrer por uma questão de arbitrária das normas ortográficas em vigor no uso social da língua escrita.

O esquema que será apresentado na próxima página nos permite uma visão global dos elementos que constituem a abordagem didática da aquisição do sistema de escrita no livro “Letra Viva”:

A ABORDAGEM DIDÁTICA DA AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA PELOS EXERCÍCIOS APRESENTADOS NO LIVRO DIDÁTICO

Princípios da organização didática do livro:

- A contextualização do trabalho pedagógico.
- Interação no processo de ensino-aprendizagem.
- A visão do exercício como um mediador da situação da aprendizagem em sala de aula.

Os procedimentos de estudo:

- Comparação
- Identificação
- Leitura e escrita sem modelos
- Reconhecimento de palavras
- Troca de idéias no grupo
- Decomposição e composição
- Resolução de desafios
- Memorização
- Produção da escrita com modelo

As propriedades do objeto de conhecimento

- A identificação dos sinais gráficos do sistema de escrita
- A configuração gráfica das palavras (aspectos quantitativo e qualitativo; exploração do alfabeto)
- Propriedades sonoras do sistema de escrita
- Relação letra/som

Os procedimentos de ensino estariam colaborando:

- 1) para que os alunos desenvolvam uma atitude reflexiva diante do objeto de conhecimento.
- 2) para que os alunos desenvolvam uma postura reflexiva diante das idéias e das hipóteses dos colegas.
- 3) para que os alunos possam memorizar os atributos convencionais do objeto de conhecimento.

A abordagem das propriedades do sistema de escrita busca atender às necessidades dos estágios conceituais descritos pelas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita na criança. Por isso, foi possível constatar, observando-se a relação de predominância dos exercícios nas unidades temáticas, uma correspondência entre a seqüência em que essas propriedades aparecem no livro e os estágios conceituais.

Níveis conceituais	Propriedades do sistema de escrita abordadas
Estágio pré-silábico	A identificação dos sinais gráficos do sistema de escrita
Estágio silábico	A configuração gráfica das palavras (aspectos quantitativo e qualitativo; exploração do alfabeto)
Estágio silábico-alfabético	Propriedades sonoras do sistema de escrita
Estágio alfabético	Relação letra/som

## CONCLUSÃO

Este trabalho buscou reunir elementos para o estudo da escolarização da escrita a partir das propostas de alfabetização baseadas na teoria pedagógica do movimento construtivista nas escolas nos anos 90. Entre os aspectos que constituem essas propostas de alfabetização, o estudo focalizou os exercícios que buscam articular o ensino do código escrito aos aspectos sociais e cognitivos do processo construtivo dos alunos.

Partindo do pressuposto de que os livros didáticos são um dos elementos que estruturam o processo de escolarização, elegeu-se como objeto de análise um livro didático de alfabetização: o livro “Letra Viva – Programa de Leitura e Escrita”. A escolha do campo editorial como meio de investigação implicou a incorporação de algumas discussões relativas a esse campo de estudo e, ainda, de alguns aspectos do processo de produção do livro analisado.

O estudo mostrou que a abordagem metodológica da aquisição do sistema de escrita no livro “Letra Viva” promove um tipo de escolarização que se caracteriza pelos seguintes aspectos: os exercícios voltados para o domínio do código escrito podem ser agrupados segundo dois eixos metodológicos – os procedimentos de ensino que buscam instaurar ao longo do processo de alfabetização, e as propriedades do sistema de escrita que exploram. Na perspectiva dos procedimentos de ensino explorados nos exercícios, o ensino do código escrito no livro poderia ser caracterizado fundamentalmente por sua visão analítica do processo de aprendizagem. No quadro dos métodos tradicionais de alfabetização, a proposta metodológica do livro estaria mais próxima àqueles métodos analíticos de alfabetização. Isso nos leva a crer que mesmo quando o processo de escolarização da escrita, no que diz respeito à aquisição do código escrito, se altera, ele vai se dar dentro de um quadro de possibilidades relacionadas à operacionalização de uma visão em torno dos mecanismos de aprendizagem da escrita.

Quanto às propriedades do sistema de escrita que os exercícios exploram, foi possível observar uma operacionalização dos níveis conceituais descritos pelas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita na criança. Coerentemente com os pressupostos dos estudos sobre os processos sociais da aprendizagem, as propostas dos exercícios se baseiam em torno de dois princípios básicos de organização do trabalho em sala de aula: a interação entre os alunos e entre alunos/professor, e a contextualização das atividades através de discussões temáticas.

## ALGUMAS REFLEXÕES

### A OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA EM TORNO DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA NA CRIANÇA

O estudo evidenciou a forma como foram operacionalizados os níveis de conceitualização das crianças em relação ao funcionamento do sistema de escrita, descritos nas pesquisas de Emilia FERREIRO e Ana TEBEROSKY (1986). Esse fenômeno pode ser considerado como uma das facetas que constituem o processo de escolarização das bases teóricas do construtivismo. Como compreender esse fenômeno?

Antes de tudo, é preciso ressaltar que esse fenômeno não tem nenhuma relação com os propósitos e os objetivos dessas pesquisas. Como foi discutido no primeiro capítulo da dissertação, o saber escolar é uma construção da escola. Investigações realizadas no campo dos estudos sobre a construção dos saberes escolares vêm demonstrando que um dos fatores que concorrem para o estabelecimento dos saberes escolares está relacionado à necessidade de se dar um tratamento didático aos conhecimentos que se pretende transmitir em sala de aula (ver, por exemplo, FOURQUIN, 1993 e CHERVEL, 1990). Essa necessidade é concretizada na prática escolar pelos objetivos de ensino que orientam o fazer do professor em sala de aula. Desta forma, o uso dos níveis conceituais das crianças como parâmetro para se estabelecer objetivos de ensino pode ser compreendido como um "olhar didático-pedagógico" para a

psicogênese da escrita, com a finalidade de atender à expectativa de um tratamento didático que busca uma confluência entre o ensino da língua escrita no processo de alfabetização e a evolução da aquisição da escrita pela criança

O que se pode concluir, então, é que a operacionalização dos resultados das pesquisas sobre a psicogênese da escrita na criança nas práticas escolares vem se dando por meio de um processo complexo, no qual a interpretação dos resultados dessas pesquisas não é construída em função da natureza da atividade de pesquisa, mas, por um conjunto de fatores que estão relacionados à natureza da atividade prática de ensino na escola. Como consequência, verifica-se, por fim, que o processo de produção do livro se submete e promove simultaneamente os mecanismos de controle das práticas dos professores e alunos em sala de aula; esses mecanismos, por sua vez, são frutos de um processo complexo de escolarização da escrita. Uma evidência desse processo de escolarização é tomar os níveis conceituais pelos quais as crianças parecem compreender a escrita como critério para a seqüenciação das propriedades do sistema de escrita no livro.

#### OS PROCEDIMENTOS DE ENSINO E O CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM QUE CRIAM

Tomando-se como referência a tradição da produção didática de alfabetização, podemos dizer que os exercícios propostos no livro "Letra Viva" indicam uma abordagem metodológica da aquisição do sistema de escrita bastante diferenciada. Rompendo com o modelo das tradicionais cartilhas, cujos exercícios baseavam-se em atividades mecânicas e individuais, o livro "Letra Viva" sugere uma mudança de concepção de como se encaminha o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Os exercícios, por meio dos procedimentos que exploram, buscam garantir trabalhos em duplas, em pequenos grupos e as discussões coletivas para que os alunos possam trocar idéias, confrontar suas hipóteses com outros modelos de escrita concebidos pelos colegas e construir autonomia para a atividade de estudo. Podemos dizer, então, que para encaminhar as situações de ensino-aprendizagem que os exercícios buscam efetivas, o professor terá que criar alternativas de

organização e de controle da turma. Possivelmente essa é uma das demandas de formação que se coloca para os professores, frente o uso desse tipo de material didático.

Outra alteração que essa abordagem metodológica impõe à organização do trabalho escolar diz respeito ao envolvimento dos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Tradicionalmente, os exercícios dos livros didáticos se dirigiam exclusivamente aos alunos. O professor era mantido à distância. A ele cabia a correção dos exercícios a partir de critérios - bem definidos - reforçando as respostas corretas ou reprimindo as respostas incorretas. Ao contrário dessa perspectiva, as abordagens metodológicas construtivistas não prevêm respostas corretas ou erradas; mas, respostas construídas sob uma ótica, uma hipótese do aprendiz. Esse é um outro aspecto da abordagem didática do livro analisado que impõe mudança de postura dos professores, demandando, também, um processo de formação continuada na escola.

Por fim, os resultados do estudo nos permite afirmar, ainda, que a adoção dos pressupostos do movimento construtivista na produção do livro didático de alfabetização pressupõe um outro uso do material didático em sala de aula. Como já foi mencionado, as tradicionais cartilhas de alfabetização vinculadas aos antigos métodos de alfabetização tendem para uma definição detalhada dos passos a serem seguidos em sala de aula por professores e alunos. Seus exercícios exploram procedimentos mecânicos e têm como principal objetivo levar o aluno à aquisição das habilidades de decodificação e codificação dos sinais gráficos do sistema de escrita. Dessa forma, o produto da atividade do aprendiz, a correção dos exercícios propostos e o respeito às etapas de ensino são os fatores que determinam a relação ensino-aprendizagem da língua escrita. As tradicionais cartilhas de alfabetização se caracterizam, portanto, por serem elas mesmas o fim da relação de ensino-aprendizagem na sala de aula. O processo de elaboração e de edição desses livros pode ser compreendido, "grosso modo", como um processo que focaliza apenas a sistematização do objeto de conhecimento no formato que parece ser

o mais adequado para a sua apresentação ao aprendiz. Não importa, assim, o trabalho de construção dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O eixo da relação de ensino-aprendizagem, quando se adotam os referenciais teóricos das pesquisas que serviram de base para o movimento construtivista na alfabetização, parecem ser a análise e a reflexão em torno das estratégias por meio das quais os alunos chegam a uma determinada resposta. Ou seja, o material didático se caracteriza por criar um contexto em sala de aula para que o ensino-aprendizagem se desenvolva a partir da interação entre professor/alunos e entre alunos/alunos mediada pelo uso do livro. Isso tem significado uma transformação dos meios pelos quais o ensino-aprendizagem pode ser construído, ou seja, dos recursos didáticos, do ambiente físico da sala de aula e, principalmente, da adoção de estratégias de ensino que favoreçam a interação entre os alunos e entre professor/alunos.

#### A SIGNIFICAÇÃO DOS EXERCÍCIOS – O MODELO DE PROFESSOR E ALUNO PELO LIVRO

Partindo do pressuposto de que os exercícios orientam as ações do aluno em relação ao objeto de conhecimento, podemos dizer que eles dirigem, administram pedagogicamente as atividades dos alunos. Os exercícios seriam, então, mediadores da relação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Por isso, é necessário que os professores saibam como conduzir a realização dos exercícios. Ou seja, que os professores controlem a qualidade do contato dos alunos com os exercícios propostos, fazendo com que eles compreendam a atividade que deverão realizar e o sentido de sua realização para o desenvolvimento de seus processos de aprendizagem.

Considerando ainda a complexidade das situações de ensino-aprendizagem que os exercícios do “Letra Viva” tendem a criar para compor um contexto do ensino-aprendizagem, podemos dizer que o livro acaba invalidando a imagem, tão difundida entre os professores, de que as propostas construtivistas se pautam por um comportamento do tipo espontaneísta por parte dos professores. Ao contrário de um professor que apenas constata as

etapas do processo do aluno, o uso do material pressupõe um profissional atento, capaz de lidar com as respostas dos alunos, de enfrentar situações diversas de ensino-aprendizagem. O professor precisa ter uma competência técnica para, percebendo o processo do aluno, saber agir em situações previstas e não-previstas ao longo do processo de alfabetização. Ele deverá ser capaz, ainda, de liderar o grupo de alunos que tem em sala de aula: fazer com que o debate coletivo se realize de forma organizada, para que o grupo de alunos possa aprender com atividade.

Em conformidade com o perfil do professor, os exercícios pressupõem um aluno que pensa, que seja capaz de desenvolver uma certa autonomia no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, para que, aos poucos, ele saiba conduzir sozinho suas atividades de ensino. Desta maneira, o aluno é visto como um sujeito ativo; e a aprendizagem passa a depender fundamentalmente da tomada de consciência por parte dele do seu esquema de pensamento. Enfim, os exercícios parecem prever alunos e professores mais autônomos, com maior controle do uso do material didático em sala de aula.

No entanto, a análise dos exercícios mostrou o limite de suas formulações. Elas não explicitam os procedimentos que estão sendo abordados. Tomemos novamente o exercício da página 48 como exemplo.

PRESTE ATENÇÃO NOS PARES DE PALAVRAS ESCRITAS ABAIXO. LEIA-OS, COM A AJUDA DA PROFESSORA:

RUA

ESMOLA

CARRO

LUA

ESCOLA

CARROS

PINTE, EM CADA PAR DE PALAVRAS AS LETRAS QUE NÃO SE REPETEM.

("Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita", 1993:48)

Se considerarmos apenas o que é pedido no exercício, não se pode afirmar que o exercício promova a análise e a reflexão sobre o fenômeno lingüístico que se quer observar. A primeira e a última ordens do exercício: "Preste atenção nos pares de palavras escritas" / "Pinte, em cada par de palavras as letras que não se repetem", não garantem que a realização efetiva do exercício leve o aluno a observar a relação fonema/grafema. E o exercício pode ser compreendido e realizado como apenas uma atividade de discriminação visual e auditiva, caso o professor não possua informações suficientes sobre os pressupostos teóricos que orientaram a elaboração desse tipo de atividade. O conhecimento desses pressupostos é, então, fundamental para que o professor possa promover uma discussão em torno da realização do exercício com seus alunos e possibilitar uma reflexão coletiva sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Além disso, embora as autoras dediquem uma parte do livro do professor a uma discussão em torno dos fundamentos teóricos que embasam a obra, não são dadas aos professores orientações que explicitem como esses fundamentos foram traduzidos nas propostas de atividades do livro do aluno. As orientações de encaminhamento das atividades, por exemplo, não explicitam os objetivos e os procedimentos de ensino dos exercícios. Isso implica a necessidade de os professores terem informações sobre os fundamentos teóricos da proposta pedagógica do livro, para que realmente os encaminhamentos dados em sala de aula possam favorecer a aprendizagem dos alunos.

É preciso ressaltar, ainda, que o material destinado ao professor que compunha o PLE, como aconteceu com o livro do aluno, foi bastante reduzido. Esse material trazia orientações mais detalhadas que, embora não explicitassem os objetivos dos exercícios, ofereciam mais condições para que os professores se apropriassem dos pressupostos de sua elaboração. Ao que tudo indica, essa alteração está relacionada principalmente ao modelo de professor com o qual seus agentes operam quando dirigem o material a diferentes contextos de uso.

Gostaria de acrescentar a essas reflexões outros dados do Programa Nacional do Livro Didático a respeito da aceitação do livro "Letra Viva" no mercado escolar. Os dados sobre a sua solicitação por professores das escolas públicas (PNLD – 1998, 1999, 2000, 2001) revelam a pouca receptividade do livro nessa parcela do mercado escolar. Tomando como parâmetro os cinco títulos mais solicitados pelos professores, a cada ano, desde que o MEC incorporou os livros de alfabetização ao PNLD, é possível ter uma noção mais exata da posição do livro "Letra Viva" no mercado atendido pelo programa do MEC.

Totais correspondentes aos cinco títulos mais solicitados, por ano

Título	1998	1999	2000	2001	Total
Eu chego lá	525.463	678.345	509.377	399.973	2.113.158
Vida Nova – Contextualizando a escrita	293.280	369.503	193.303	1.255.661	2.111.747
Eu gosto de ler e escrever	695.136	750.518	549.811	-	1.995.465
ALP – Análise, linguagem e pensamento – Alfabetização	508.274	799.146	492.629	115.538	1.915.587
Novo Caminho - livro de alfabetização	639.094	555.272	435.995	115.321	1.745.682
<b>LETRA VIVA - ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>39.519</b>	<b>104.860</b>	<b>159.926</b>	<b>72.754</b>	<b>377.059</b>

Fonte: FNDE/SEF

O total de exemplares solicitados do livro "Letra Viva" é muito menor em relação aos totais correspondentes dos cinco títulos mais solicitados - quase seis vezes menor que os dois primeiros colocados, cinco vezes menor que o terceiro e o quarto colocados e quatro vezes, em relação ao quinto colocado.

Essa posição de desprestígio do livro "Letra Viva" entre os professores estaria sugerindo que, com relação ao mercado escolar, a escolarização da língua escrita representada nesse livro não teria tido a aprovação dos professores. Seria necessário, então, uma investigação das formas como os

professores estariam se apropriando dos exercícios e das demais atividades que o compõem, mas vale ressaltar que essa posição de desprestígio do “Letra Viva” se repete também com outros livros produzidos com características pedagógicas e editoriais nessa mesma linha de trabalho. Um exemplo é o caso da obra “ALP - Análise, Linguagem e Pensamento” que foi, em relação aos dez títulos mais solicitados no período, a

quarta colocada, em 1998, no quadro das preferências dos alfabetizadores (cerca de 15%). Apresentou, em seguida, crescimento nas solicitações, tornando-se a obra mais pedida de 1999 (cerca de 17%). Após esse começo auspicioso, os docentes passaram, progressivamente, a não considerar o título adequado para seu trabalho: de título mais solicitado, em 1999, passou à quinta colocação em 2000 (cerca de 13%) e, por fim, à última colocação em 2001 (cerca de 3%). (BATISTA, 2001)

A pouca aceitação do livro “Letra Viva” no mercado não é, portanto, um acontecimento isolado. Trata-se de um caso que representa um fenômeno mais amplo que vem se repetindo no campo editorial de livros didáticos em geral: o desprestígio dos livros que receberam menção “recomendado” na avaliação do PNLD/MEC. A escolha dos livros didáticos pelos professores configura-se, assim, como um outro tema que merece ser investigado por outros estudos.

Em síntese, com base no estudo realizado, foi possível verificar que a elaboração dos exercícios que concretizam e sistematizam a proposta didática de uma obra didática é condicionada por três eixos principais: em primeiro lugar, na seleção dos procedimentos de ensino a serem adotados; em segundo lugar, na seleção das propriedades do objeto de conhecimento que se quer abordar; e em terceiro lugar, por fim, no modo de interpretar a função dos exercícios no processo ensino-aprendizagem.

No caso da proposta pedagógica do livro “Letra Viva – Programa de Leitura e Escrita”, essa escolarização se pauta pela seleção de procedimentos de ensino predominantemente analíticos, mantendo-se assim uma aproximação com o conjunto dos materiais didáticos que se baseiam nos

princípios do método analítico de alfabetização. Ela se apóia, ainda, no que diz respeito às propriedades do sistema de escrita abordados na seqüência dos exercícios, no avanço dos conhecimentos científicos sobre o processo de aquisição da escrita na criança. Nesse caso, podemos dizer que houve uma apropriação didática dos resultados das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita na criança. Ela se apóia, ainda, na crença de que os exercícios são mediadores das relações que se estabelecem no processo ensino-aprendizagem. Os exercícios teriam, então, a função de criar situações de ensino-aprendizagem na sala de aula envolvendo professores e alunos.

Por fim, vale ressaltar que, como foi dito na apresentação da dissertação, os exercícios voltados para o ensino do código escrito são apenas um aspecto da abordagem metodológica da aquisição da escrita das propostas da alfabetização do tipo construtivista. O estudo desse aspecto da abordagem metodológica da aquisição da escrita mostrou, também, que é preciso situar essa proposta num quando mais geral, considerando o contexto de letramento no qual ela se situa. Nesse sentido, foi feita uma breve exploração dos usos e funções da língua escrita como eixo do desenvolvimento das habilidades de leitura pelos alunos. Essa exploração foi anexada à dissertação como um complemento que aponta a possibilidade de futuros estudos. O que se pretende é ampliar a visão sobre esse tipo de escolarização. Para isso, será necessário realizar um estudo comparativo, relacionando o livro "Letra Viva" com outros que apresentam a mesma proposta pedagógica que o embasa e que não têm as mesmas características, buscando, mais uma vez, reunir elementos para o estudo do ensino da língua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Mônica Correia. *A (de)formação da professora alfabetizadora*. 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português: Discurso e Saberes Escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Textos, impressos e livros didáticos. In: CAMPELLO, Bernadete Santos et alii. *Formas e expressões do conhecimento: introdução às formas de informação*. Belo Horizonte: Faculdade de Biblioteconomia da UFMG, 1998. p 219-47.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001a.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização*. Relatório de análise do Programa Nacional do Livro Didático. Versão preliminar/2001b.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História). - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BREGUNCI, Maria das Graças. *Construtivismo: grandes e pequenas dúvidas*. Belo Horizonte: Formato Editorial/CEALE, 1996.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Entrada na escola, saída da escrita*. 1991. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leitura. In: *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de M. Galhardo. Lisboa: Rio de Janeiro: Difel; Bertrand Brasil, 1990. p.121-39.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e educação*. Porto Alegre: Pannonica, n.2, p.177-229, 1990.

ECO, Umberto. O Leitor-Modelo. In: \_\_\_\_\_. *Lector in fabula*. Tradução de Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986. p.35-50

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzalez. São Paulo: Cortez, 1985a.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985 (Tradução de: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño).

FOURQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Mudanças e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização "construtivista"*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. *Chico Bento na escola: um confronto entre o processo de formação de "maus" e "bons" alunos e suas representações*. 1995. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GRIFFO, Clénice. *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz*. 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MUNAKATA, Kasumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RESENDE, Valéria Barbosa de. *A produção do fracasso e do sucesso na alfabetização de crianças das camadas populares*. 1994. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SETÚBAL, Maria Alice; LOMÔNACO, Beatriz; BRUNSIAN, Izabel. *Letra Viva: Programa de Leitura e Escrita*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1993.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. *Condições de construção de um saber docente no contexto escolar*. 1995. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, Maria Alice Setúbal Souza. *Conquistando o mundo da escrita: contexto social e escolar no processo de aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1994.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: em busca de um método? *Educação em Revista*, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n.12, p.44-50, dez. 1990.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: História de uma disciplina Curricular. In: *Revista de Educação AEC*, Belo Horizonte, v.25, n.101, p.9-26, out./nov.1996.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.2, n.12, p.52-63, nov./dez. 1996.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998b.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). *A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, p 17-48, 1999.

V. Davidov, A. Márkova. La concepcion da la actividad de estudio de los escolares. *Cuestiones de psicología*. 1981, nº 6, p. 313-26.

VIEIRA, Martha Lourenço. *Construtivismo: a prática de uma metáfora – forma/conteúdo do construtivismo em Nova Escola*. 1995. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

---

## ANEXO

---

# UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DA LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE UM PARADIGMA DE CULTURA LETRADA

Uma das características pedagógicas que delimitam o perfil inovador do livro “Letra Viva” é a busca de uma aproximação das situações de ensino da língua escrita das situações de uso da escrita nos contextos sociais mais amplos, por meio da presença de diferentes tipos de registros lingüísticos e de textos autênticos, que podem ser encontrados, em geral, mediando as relações sociais no interior de diferentes instâncias sociais. A análise desse aspecto metodológico se baseou na seleção textual que subsidia a proposta pedagógica do livro para o ensino da leitura. O pressuposto básico do estudo é a idéia de que o conjunto dos textos selecionados para o desenvolvimento do ensino das habilidades de leitura dos alunos acaba por construir um contexto, contribuindo para a construção de um paradigma de cultura escrita. Por meio da análise da seleção textual no texto pretendeu-se apreender o contexto no qual ocorre a formação de conhecimentos e competências relacionados ao letramento, vale dizer, das implicações decorrentes dos usos efetivos da escrita e de seu aprendizado nos contextos sociais, neles inseridos os contextos escolares de transmissão da escrita. Nessa perspectiva, a questão central foi: Qual o significado que o livro acaba atribuindo à língua escrita quando escolariza os diferentes tipos de textos aos quais são atribuídas funções sociais relevantes para a vida dos indivíduos?

## LEITURA E LETRAMENTO: INSTÂNCIAS DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Não encaramos o ato de ler e nem perpetuamos as estratégias e modos de leitura das pessoas que viveram e leram em épocas passadas. Os materiais

de leitura, os locais apropriados para a atividade, as instituições responsáveis pela promoção e propagação dos hábitos de leitura e os propósitos pelos quais nos dirigimos aos textos e aos impressos também não foram e não são os mesmos ao longo da história da humanidade. Assim como ocorreram (e ocorrem com mais rapidez nos dias atuais) profundas transformações nas tradições culturais e sociais que organizam e alteram os modos de vida em sociedade, esse conjunto de elementos que constitui aquilo que entendemos por leitura tem sido alterado, simultaneamente ou distintamente, pelos usos efetivos da escrita nos contextos sociais. Os avanços tecnológicos dos meios de comunicação (tanto os avanços de ontem, como a invenção da imprensa, quanto os do mundo contemporâneo, como a expansão da rede de comunicação pelo computador) têm instigado estudiosos dos hábitos de leitura a investir em pesquisas que estudam cada vez mais as novas formas de interação do homem com e por meio da matéria escrita.

Do fenômeno de mudanças nos comportamentos das pessoas diante do texto escrito surgiu o pressuposto inicial das pesquisas históricas, sociais e culturais que desvendam as particularidades do ato de ler: "a leitura é uma atividade humana e, como tal, criativa e variável, e constituída em torno de um conjunto de condições sociais".(BATISTA, 1999:20) A leitura é, portanto, produto da ação do homem no mundo.

Robert DARNTON conclui que:

Se pudéssemos compreender como ele [o homem] tem lido, poderíamos nos aproximar de um entendimento de como ele compreende a vida; e dessa maneira, da maneira histórica, poderíamos até satisfazer parte de nossa própria ânsia de significado. (DARNTON, 1995:234)

Isso nos leva a acreditar que a produção da leitura não estaria livre de determinações. Ela pressupõe as práticas concretas dos indivíduos e as condições sociais diversas que concorrem para que diferentes grupos sociais produzam diferentes leituras. Por isso, para compreender o ato de ler seria necessário, também, considerar que a leitura se concretiza por meio de um

conjunto de práticas, atitudes, valores e comportamentos de diferentes grupos sociais em relação ao material escrito. Segundo Roger CHARTIER,

Há contrastes [...] entre as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos da interpretação. Contrastes, enfim, encontramos entre os diversos interesses e expectativas com os quais os diferentes grupos de leitores investem a prática de leitura. Dessas determinações que governam as práticas dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos – e lidos diferentemente por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito. (1994:13)

Esses contrastes, de que nos fala CHARTIER, estão relacionados às condições sociais da leitura geradas pelos lugares que os indivíduos ocupam na estrutura social e em suas diferentes esferas de atuação. Essas condições têm se pautado, em nossa sociedade, pelo acesso diferenciado dos diversos grupos sociais em relação à produção cultural e pelas finalidades de uso da escrita que diferentes grupos sociais atribuem a suas práticas.

Assim, as relações sociais, políticas e culturais, nas quais leitores e autores se situam, determinam a forma como os textos são apropriados e, como consequência disso, determinam, ainda, a forma como os textos poderão ser lidos por seus leitores.

Desta forma, os usos da escrita, situados no quadro das condições sociais dos sujeitos, revelam a especificidade e as características culturais do conjunto dos grupos que compõem uma sociedade letrada. Como nos diz OLSON (1994: 147),

O domínio da escrita é uma condição social; quando lemos ou escrevemos um texto participamos de uma comunidade textual - um grupo de leitores (que também escrevem e ouvem) que compartilha uma determinada maneira de ler (...). Tornar-se leitor em um domínio específico significa aprender a participar de um paradigma.

Esses paradigmas, objeto de investigação de um campo interdisciplinar (a Sociologia, a Antropologia, a Lingüística, a Psicolingüística, entre outras),

estão associados ao fenômeno do letramento. Esse termo, que designa o estado ou a condição do indivíduo e/ou grupos sociais que não só adquiriram as competências do ler e escrever, mas que se utilizam dessas competências em práticas de leitura e de escrita (SOARES,1998), participando de eventos e relações sociais organizados, em maior ou menor grau, com base nessa tecnologia, é, pois, uma construção contextualizada, variável e social. Essa é a posição de alguns estudos em torno dos fenômenos do letramento, que pode ser identificada como um modelo ideológico de abordagem do letramento (STREET, 1984).

Desta forma, o leitor (e sua condição letrada) se institui a partir das *práticas de letramento* que constituem seu universo cultural. As práticas de letramento, como compreendidas por STREET (1984), envolvem tanto os "eventos de letramento", vale dizer, das

[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes, como em relação aos processos e estratégias interpretativas. (KLEIMAN, 1995:41)

quanto seus modelos culturais e as relações de poder que sustentam essas práticas. Em outras palavras: o uso que fazemos da escrita e as ideologias predominantes no interior das configurações sociais das quais participamos (a família, o grupo profissional, instituições organizadas, entre outros) são fatores que nos tornam participantes dos diferentes paradigmas da cultura letrada. E tornar-se participante desses diversificados paradigmas orientados pelo uso da escrita altera a nossa forma de representar e de nos posicionar diante do mundo em que vivemos.

## A CONSTRUÇÃO DE UM CONTEXTO DE LETRAMENTO PARA A FORMAÇÃO DOS NOVOS LEITORES

Muitos estudos sobre os significados do letramento nas sociedades contemporâneas têm dado ênfase à relação entre escola e letramento, associando as práticas de alfabetização e a escola à manutenção e/ou

transformação do modo como a escrita vem sendo apropriada no conjunto das classes e grupos sociais que compõem nossa sociedade (ver, por exemplo, COOK-GUMPERZ, 1991). Isso se deve ao fato de que a transmissão da escrita e seu uso na escola, assim como em outras configurações sociais, construiria um paradigma de cultura letrada.

Por um longo período de tempo a escola acreditava que a tarefa de alfabetizar estava relacionada à **habilitação** do sujeito para que ele se tornasse um leitor. Ou seja, o processo de alfabetização podia ser compreendido como um estágio na formação dos novos leitores, no qual era preciso garantir a aprendizagem apenas do código escrito. Nessa lógica, não cabia aos debates escolares a discussão ou uma preocupação maior com o que se lia dentro da sala de aula. Pois, o que se lia em sala de aula servia, coerentemente com a proposta de habilitar o aluno para o domínio do código escrito, para aprender a ler. Na verdade, foi lendo textos que não tinham sentido na prática do uso da língua que muitos de nós fomos alfabetizados. A conclusão de várias pesquisas sobre os efeitos do letramento escolar, na perspectiva tradicional da alfabetização, é que, em geral, a escola garantia ao aluno um tipo de conhecimento da língua escrita que não lhe permitia a apropriação verdadeira das práticas de leitura (e de escrita); ou seja, o ensino da escrita, nessa perspectiva, não instaurava o processo de formação do leitor. Entre outras coisas, por fornecer ao aluno um conhecimento restrito da língua escrita.

Exemplo dessa perspectiva de ensino são as tradicionais cartilhas de alfabetização. Essas cartilhas se orientaram por uma visão instrumentalista do ensino da língua na escola. GERALDI (1996) caracteriza essa visão como sendo uma ideologia que “acaba por separar forma de conteúdo, como se houvesse dois momentos: um primeiro em que se aprende a linguagem no sentido formal e um segundo em que se aprende o conteúdo transmitido por essa linguagem”. Ainda sobre essa visão de ensino, GERALDI nos alerta:

O risco que se corre numa visão instrumentalista do ensino da língua é o de abandono do significado das expressões (e as

cartilhas estão cheias de "textos" sem significado), ou da aprendizagem da forma das expressões com conteúdos totalmente alheios ao grupo social que, aprendendo a forma, estará preparando-se para, ultrapassado o segundo momento, definir participativamente "um projeto amplo de transformação social. (p.37)

No entanto, a história da produção didática para a alfabetização vem demonstrando que ela se altera de maneira significativa quando sua proposta pedagógica lança mão de outras visões sobre o ensino da língua escrita. Como já foi apontado no estudo anterior, essas alterações, geralmente, dizem respeito tanto ao conteúdo que passa a ser valorizado e explorado pelo livro (a dimensão social de língua escrita tem sido adotada como aquela que mais corresponde às expectativas e aos valores das novas propostas de alfabetização), quanto à organização didática que orienta sua produção editorial que, conseqüentemente, modifica a forma como seu uso em sala de aula é pensado por seus autores e editores.

Essas alterações que, de uma maneira geral, caracterizam o campo editorial de livros didáticos voltados para o processo de alfabetização se sustentam em dois eixos básicos: o primeiro, se refere à noção de que o aprendizado formal das habilidades de leitura e escrita não pode ser visto como um processo isolado das experiências com a língua escrita que a criança traz para a sala de aula. Pelo contrário, acredita-se que o contato real, "informal", social que a criança mantém com o objeto de conhecimento (suas práticas de letramento) tem uma grande importância em seu processo de aprendizagem. O segundo, mencionado há pouco, é a visão de língua que compreende não apenas seus aspectos notacionais, mas, também, sua dimensão social (os usos e as funções sociais da escrita).

É com base nessa configuração didática que representa – ou que se quer ver representando – a produção dos novos livros didáticos de alfabetização que podemos nos perguntar sobre o resultado do processo de escolarização da língua escrita, que tem como ponto de partida a relação crianças/escrita e a dimensão social da escrita: no que diz respeito ao ensino

da leitura, qual paradigma de cultura letrada os novos livros didáticos de alfabetização tendem a construir?

## A CONCEPÇÃO DE ESCRITA NO LIVRO “LETRA VIVA”

Observe-se como o processo de alfabetização é caracterizado no livro do professor do “Letra Viva”, em função da adoção de uma concepção de leitura e escrita que se pretende articulada à dimensão social da língua escrita:

A leitura e a escrita devem ser vivenciadas como meios de comunicação necessários à interação social, dando-se ênfase a seus diferentes usos e funções através de temas que façam parte do universo da criança.

Em função disso, tanto é importante explorar o lúdico e a tradição cultural infantil, selecionando-se diferentes tipos de textos, como parlendas, trava-línguas, poesias, histórias, cantigas de roda, quanto textos de jornais, de bilhetes, cartas, placas, avisos, receitas, propagandas, etc.

Ao colocá-la em contato com os diversos usos da escrita, estaremos possibilitando que a criança compreenda para que se escreve e para que se lê.

(“Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita”, 1993:9)

A proposta didática do livro parte do pressuposto de que a escrita se insere na prática social dos sujeitos, e sua aprendizagem é vista como o domínio das habilidades de leitura e escrita associadas aos usos e às funções com que a escrita se apresenta no contexto social. Essa perspectiva de ensino da leitura e da escrita evidencia dois modelos de leitura: um que é constituído pela leitura dos textos literários, dos registros escritos de expressões verbais da tradição oral que objetivam a preservação de uma tradição cultural e dos textos didáticos e científicos - **a leitura relacionada ao “lúdico e à tradição**

**cultural”**; e o outro que é constituído na leitura dos textos de jornais, de bilhetes, cartas, placas, avisos, receitas, propagandas - **a leitura como meio “de comunicação necessário à interação social”**.

Considerando-se que o conjunto dos textos escritos com os quais os alunos convivem dentro da escola tende a criar um contexto de letramento, mais ou menos estável, no qual a formação dos novos leitores se desenvolve, podemos supor que a análise da seleção textual no livro do aluno pode nos oferecer elementos que nos permitam apreender como esses modelos de leitura ganham significado na proposta didática da obra.

## A SELEÇÃO TEXTUAL

Para a análise da seleção textual apresentada pelo livro “Letra Viva” foram considerados todos os textos que se destacam do corpo do livro do aluno e aqueles textos solicitados aos alunos como parte das atividades que exploram outros portadores de textos em sala de aula, como, por exemplo, jornais e revistas. Ao todo foram encontrados 73 textos distribuídos nas unidades do livro.

Ao relacioná-los no quadro a seguir, eles foram identificados da seguinte maneira:

- Aspas para os textos que não apresentam título. Ex. “Se eu fosse um peixinho...”.
- Negrito para os textos que apresentam título. Ex. **A ratinha da cidade e a ratinha do campo.**
- Sublinhado para os textos que fazem parte das atividades que exploram diretamente outros portadores de textos. Ex. jornais e revistas trazidos de casa.

A identificação dos autores dos textos foi feita de acordo com a indicação do próprio livro. Dos 73 textos listados, não foi possível identificar a autoria de 44 textos. Muitos deles pertencem à tradição oral, cuja autoria é

desconhecida (como por exemplo, as parlendas e as cantigas de roda). Outros fazem parte do conjunto dos textos fixados em espaços públicos, cuja autoria, em geral, está relacionada a instituições interessadas (avisos, folhetos de propagandas, cartazes, etc.). Há, ainda, textos que parecem ter sido escritos especialmente para compor as atividades do livro. Nesses casos, não são apresentadas referências bibliográficas, ficando a autoria dos textos em suspenso.

### RELAÇÃO DOS TEXTOS QUE COMPÕEM O LIVRO "LETRA VIVA"

Nº	PÁGINA	TEXTO	AUTOR
1	11	"Se eu fosse um peixinho [...]"	---
2	15	<b>Quadrilha</b>	Carlos Drummond de Andrade
3	17	<b>A ratinha da cidade e a ratinha do campo</b>	Hélène Furdina
4	20	"Folha de calendário: mês, ano e dias da semana"	---
5	28	"Para escrever escola, não faça confusão [...]"	---
6	37	<b>A borboleta e a tartaruga</b>	Liliana e Michele Lacocca
7	40	"Eu e minha luneta"	Cláudio Martins
8	40	"Caçadas de Pedrinho"	Monteiro Lobato
9	40	"Contos da carochinha"	Figueiredo Pimentel
10	40	"Tatu –Bola aprontou"	Regina Siguemoto
11	45	"As ruas, avenidas e praças possuem nomes [...]"	---
12	46	<u>Textos que se encontram nas ruas da cidade 1</u>	---
13	47	"Rua Girassol"	---
14	47	"Cuidado com o cachorro"	---
15	47	"Conserta-se bicicleta"	---
16	47	"Rua Tucano"	---
17	49	"Não pise na grama"	---
18	49	"Aproveite a liquidação das lojas Itapoã"	---
19	49	"Compre o sabão Rex Rex. Faz muito mais espuma."	---
20	49	"Cuidado: perigo"	---
21	49	<u>Texto de propaganda</u>	---
22	50	<b>Na loja do mestre André</b>	---
23	54	<b>O menino que aprendeu a ver</b>	Ruth Rocha
24	58	<b>A casa</b>	Vinicius de Moraes
25	65	"Tabela de produtos a venda"	---
26	66	"O doce perguntou [...]"	---
27	68	<b>Bolo de cenoura</b>	---
28	71	"Pirulito que bate bate [...]"	---
29	73	"É gelado e gostoso [...]"	---
30	73	"Uni duni tê [...]"	---
31	76	<b>A galinha ruiva</b>	---
32	79	<u>Rótulos de embalagens trazidos de casa</u>	---
33	83	"Existem muitos animais no mundo. [...]"	---
34	86	<b>O buraco do tatu</b>	Sérgio Capparelli
35	90	"A borboleta põe ovos. [...]"	---
36	95	"No Brasil existem vários tipos de Macaco-Prego. [...]"	---
37	97	<b>O macaco e a mola</b>	Sonia Junqueira
38	103	"As Festas Juninas são festas que acontecem no mês de junho [...]"	---

---

EXERCÍCIOS PARA COMPREENDER O SISTEMA DE ESCRITA: O CASO  
"LETRA VIVA"  
Sara Mourão Monteiro

---

Nº	PÁGINA	TEXTO	AUTOR
39	108	"O balão vai subindo [...]"	---
40	109	"O que é, o que é? [...]"	---
41	110	"Chegou a hora da fogueira [...]"	---
42	115	<b>Galo desaparece e sua dona é indenizada</b>	---
43	117	<u>Jornais trazidos de casa</u>	---
44	119	<u>Revistas trazidas de casa</u>	---
45	124	<b>Chiquinha</b>	Miguel Paiva
46	125	<b>Camelo</b>	---
47	127	"Faço doces e bolos para festa junina. [...]"	---
48	130	"O tempo perguntou ao tempo [...]"	---
49	133	"Era uma vez uma bruxa [...]"	---
50	135	<b>Bruxa Onilda</b>	Eva Furnari
51	137	<b>Quem tem medo de monstro?</b>	Ruth Rocha
52	140	<b>Chapeuzinho Vermelho</b>	Ana Maria Machado
53	146	"O homem gnomo usa um chapéu vermelho [...]"	Wil Huygen – Rien Poortvliet
54	148	<b>A fruta sem nome</b>	Clarice Lispector
55	155	"Os desenhos abaixo mostram as partes do corpo [...]"	---
56	160	<b>Barrigol</b>	---
57	161	"Quando Pedro descobriu [...]"	Elza Beatrix
58	163	<b>A Foca</b>	Vinicius de Moraes
59	166	<b>O Joelho Juvenal</b>	Ziraldo
60	168	"Não confunda: ovelha abelhuda com abelha orelhuda [...]"	---
61	171	"Bom dia, minha senhoria [...]"	Veríssimo de Melo
62	174	<b>Bicicleta</b>	Toquinho e Mutinho
63	175	"Para conquistar corações [...]"	---
64	176	<b>A Bola Azul</b>	Marcelo Pacheco
65	179	"Lá em cima no campinho [...]"	---
66	185	<b>Os músicos de Bremen</b>	Irmãos Grimm
67	191	"Cachorrinho está latindo [...]"	---
68	194	<b>Todos juntos</b>	Enriquez/Bardotti e Chico Buarque
69	199	<b>Bê-a-Bá</b>	Toquinho e Elifas Andreatto
70	202	<b>A menina que vivia perdendo</b>	Ana Maria Machado
71	207	<b>Cantiga de advertência</b>	Luís Pimentel
72	208	"O sapo apressado foi visitar a sapa trilha [...]"	---
73	209	<b>Gavetas, gavetinhas e gavetonas</b>	Cristina Porto

A relação dos textos selecionados para compor o livro "Letra Viva" mostra-se coerente com o princípio didático de sua proposta pedagógica, o de que a criança precisa estar em contato com diferentes gêneros de textos para compreender os usos e funções sociais da escrita e estar motivada para escrever e ler. Mas, como os diferentes gênero de textos se distribuem na seleção textual do livro?

O quadro a seguir mostra a relação dos textos e os gêneros de textos que representam. Eles foram identificados tanto no corpo do livro, quando os

textos são apresentados ao aluno, quanto nas orientações dirigidas aos professores no manual.

#### A SELEÇÃO TEXTUAL E OS GÊNEROS TEXTUAIS

GÊNEROS	TEXTOS
Cantiga popular	"Se eu fosse um peixinho [...]" "Pirulito que bate bate [...]" "O balão vai subindo [...]" "Chegou a hora da fogueira [...]" "Cachorrinho está latindo [...]"
Poema	<b>Quadrilha</b> "Para escrever escola, não faça confusão [...]" <b>O buraco do tatu</b> <b>O macaco e a mola</b> <b>Quem tem medo de monstro?</b> "Quando Pedro descobriu [...]" <b>A Foca</b>
Conto popular	<b>A ratinha da cidade e a ratinha do campo</b> <b>A galinha ruiva</b>
Calendário	"Folha de calendário: mês, ano e dias da semana"
História infantil	<b>A borboleta e a tartaruga</b> <b>O menino que aprendeu a ver</b> "Era uma vez uma bruxa [...]" <b>O Joelho Juvenal</b> <b>A menina que vivia perdendo</b> <b>Gavetas, gavetinhas e gavetonas</b>
Capa de livro literário	"Eu e minha luneta" "Caçadas de Pedrinho" "Contos da carochinha" "Tatu -Bola aprontou"
Enciclopédico	"As ruas, avenidas e praças possuem nomes [...]" "Existem muitos animais no mundo. [...]" "A borboleta põe ovos. [...]" "As Festas Juninas são festas que acontecem no mês de junho [...]" "O homem gnomo usa um chapéu vermelho [...]"
Placas	<u>Textos que se encontram nas ruas da cidade</u> "Rua Girassol" "Cuidado com o cachorro" "Rua Tucano"
Anúncio de serviço	"Conserta-se bicicleta" "Faço doces e bolos para festa junina. [...]"
Aviso	"Não pise na grama" "Cuidado: perigo"
Propaganda	"Aproveite a liquidação das lojas Itapoã" "Compre o sabão Rex Rex. Faz muito mais espuma." Texto de propaganda "Para conquistar Corações [...]"
Letra de música	<b>Na loja do mestre André</b> <b>A casa</b> <b>Bicicleta</b> <b>Todos juntos</b> <b>Bê-a-Bá</b> <b>Cantiga de advertência</b>

---

EXERCÍCIOS PARA COMPREENDER O SISTEMA DE ESCRITA: O CASO  
"LETRA VIVA"  
Sara Mourão Monteiro

---

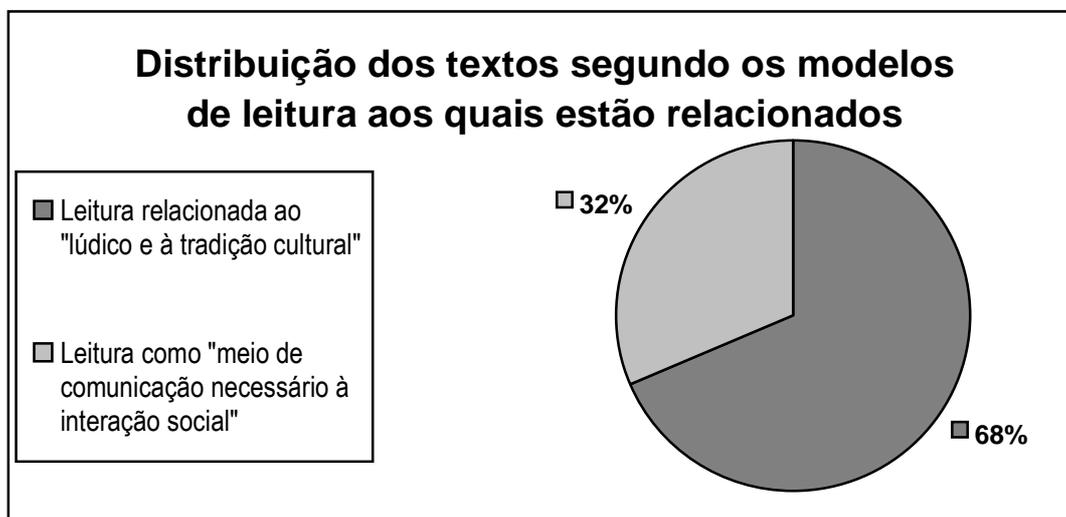
GÊNEROS	TEXTOS
Tabela	"Tabela de produtos a venda"
Parlenda	"O doce perguntou [...]" "O tempo perguntou ao tempo [...]" "Não confunda: ovelha abelhuda com abelha orelhuda [...]" "O sapo apressado foi visitar a sapa trilha [...]"
Receita culinária	<b>Bolo de cenoura</b>
Adivinha	"É gelado e gostoso [...]" "O que é, o que é? [...]"
Quadrinha para brincar	"Uni duni tê [...]" "Bom dia, minha senhoria [...]" "Lá em cima no campinho [...]"
Rótulos de embalagens	<u>Rótulos de embalagens trazidos de casa</u>
Reportagem	"No Brasil existem vários tipos de Macaco-Prego. [...]" <u>Revistas trazidas de casa</u> <b>Camelo</b>
Notícia	<b>Galo desaparece e sua dona é indenizada</b>
Manchete de jornal	<u>Jornais trazidos de casa</u>
Quadrinhos	<b>Chiquinha</b> <b>Bruxa Onilda</b> <b>A Bola Azul</b>
Conto clássico	<b>Chapeuzinho Vermelho</b> <b>Os músicos de Bremen</b>
Lenda	<b>A fruta sem nome</b>
Legenda	"Os desenhos abaixo mostram as partes do corpo [...]"
Bula de remédio	<b>Barrigol</b>

O livro "Letra Viva" apresenta 26 diferentes gêneros de textos, que podem ser classificados de duas maneiras, tendo em vista a apreensão do contexto de letramento que eles tendem a criar: considerando os modelos de leitura que as autoras explicitam na fundamentação teórica da obra e os tipos de práticas sociais que caracterizariam o uso desses textos fora do âmbito escolar. Vejamos:

A DISTRIBUIÇÃO DOS TEXTOS DE ACORDO COM OS MODELOS DE LEITURA  
EXPLICITADOS NA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO LIVRO

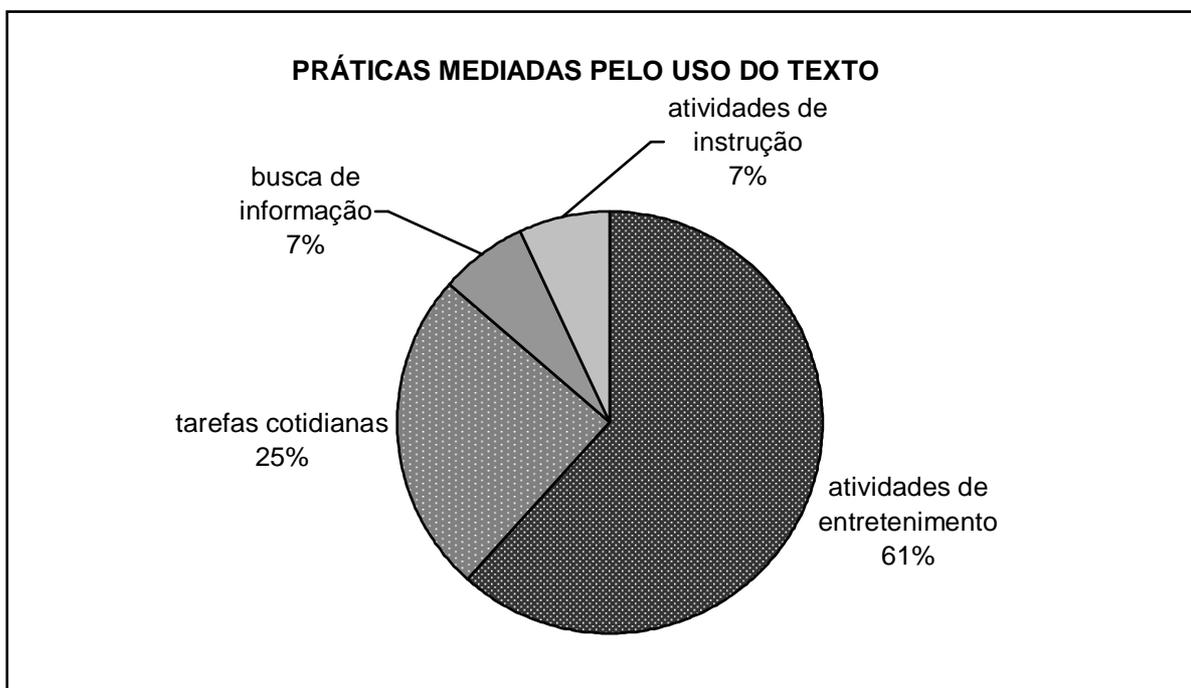
CONCEPÇÕES DE LEITURA			
Leitura relacionada ao "lúdico e à tradição cultural"		Leitura como meio "de comunicação necessário à interação social".	
Gêneros de textos	Total	Gêneros de texto	Total
Lenda	1	Bula de remédio	1
Adivinha	2	Calendário	1
Conto clássico	2	Legenda	1
Conto popular	2	Receita culinária	1
Quadrinha para brincar	3	Tabela de preços	1
Quadrinhos	3	Rótulos de embalagens	1
Enciclopédico	5	Manchete de jornal	1
Capa de livro literário	4	Notícia	1
Cantiga popular	5	Aviso	2
Parlenda	4	Anúncio de serviço	2
Poema	7	Reportagem	3
História infantil	6	Propaganda	4
Letra de música	6	Placas	4
TOTAL	50	TOTAL	23

Observe-se que o modelo de leitura relacionado ao "lúdico e à tradição cultural" é representado pela maioria dos textos selecionados: 68% do total dos textos apresentados no livro como um todo. O modelo de leitura "meio de comunicação necessário à interação social", por sua vez, é representado por 32% dos textos selecionados.



O predomínio da concepção de leitura relacionada ao "lúdico e à tradição cultural" no conjunto dos textos que compõem o livro é uma das facetas que constituem o modelo de letramento que cerca a produção do livro "Letra Viva". Ela caracteriza o tipo de prática de leitura, na qual os textos podem ser encontrados fora do âmbito escolar, que a proposta do livro acaba por priorizar na formação dos alunos. Vejamos:

<b>AS PRÁTICAS MEDIADAS PELO USO DO TEXTO</b>	<b>TOTAL</b>
Atividades de entretenimento: atividades relacionadas à ação de brincar, de jogar e de leitura por prazer, por diversão.	45
Tarefas cotidianas: atividades que organizam as tarefas cotidianas das pessoas (como, placas, receitas, rótulos de embalagens, avisos, etc.).	18
Atividade de instrução: atividades relacionadas à apreensão do conhecimento formal, científico.	5
Busca de informação: atividades relacionadas à busca de informações do contexto social mais amplo.	5
Total Global	73



Como se pode ver, a maioria dos textos (mais da metade) está relacionada às atividades de entretenimento. Os textos que se relacionam às atividades cotidianas aparecem em segundo lugar, seguidos dos textos utilizados como fonte de informação do contexto social e de cunho escolar.

Considerando-se os dados dessas duas formas de categorizar os textos com os quais os alunos estariam convivendo no contexto escolar, é possível perceber que o contexto de letramento que permeia a proposta de ensino da escrita do livro estaria sendo construído com base na representação que suas autoras têm de infância e dos aspectos que caracterizam esse período da vida humana, socialmente concebidos. Um desses aspectos estaria relacionado às práticas de leitura das crianças, ou seja, ao fenômeno do "letramento infantil" (o que as crianças lêem, para quê lêem e como lêem). Por outro lado, o contexto de letramento estaria sendo construído também a partir da produção editorial voltada para as crianças, que, por sua vez, constrói um modelo de leitor-criança baseado não apenas nas práticas de leitura mais comuns das crianças das classes sociais que têm maior poder de consumo, portanto, um maior

acesso ao mundo da escrita; mas, também, nos valores que essas classes atribuem à escrita, seus modos de leitura e sua cultura letrada.

No entanto, é sabido que em nossa sociedade as condições de produção da leitura se pautam pelo acesso diferenciado dos diversos grupos sociais em relação à produção cultural e pelas finalidades de uso da escrita que diferentes grupos sociais atribuem às suas práticas. Pois,

Pesquisas já demonstraram que, enquanto as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a vêem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida. (SOARES, 1998:21)

Assim, o que se pode concluir é que, apesar de existirem muitos e diferentes paradigmas da cultura letrada no mundo social, o contexto de letramento criado para subsidiar a proposta de ensino da leitura expressa no livro segue regras culturais próprias (e apropriadas) aos grupos sociais que têm o controle da difusão da escrita em suas práticas. Para esses grupos sociais, a escrita é, antes de tudo, um bem cultural que beneficia os modos pelos quais as pessoas se situam no mundo. Portanto, os alunos oriundos desses grupos sociais poderão apresentar mais disposição para o aprendizado da leitura na escola, pois a identificação dos alunos com a proposta de ensino como um todo é um dos fatores que mais contribui para o sucesso de aprendizagem no contexto escolar. Vale ressaltar, ainda, que a clivagem entre o modelo de cultura letrada com o qual a escola trabalha e o tipo de acesso e de finalidades dos usos da escrita nos meios populares vem sendo apontados como os fatores que mais contribuem para o fracasso na aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita e, também, na vida escolar das crianças oriundas desses meios sociais (aquelas que conseguem ultrapassar a barreira da alfabetização).

Por fim, vale lembrar que, embora a proposta pedagógica do livro para o ensino da leitura seja baseada na inserção do aluno no mundo da escrita, adotando uma abordagem didática que tende a buscar uma aproximação entre

o contexto escolar e os aspectos que constituem a natureza social das práticas de leitura, o trabalho pedagógico com os textos em sala de aula acaba por construir novos modos de leitura na escola. A prática escolar de leitura (ainda que se assemelhe em muitos aspectos às práticas originais de leitura), mais do que representar os modos de leitura presentes nos contextos sociais mais amplos, é sempre uma prática formal de ensino-aprendizagem. Vale dizer, das condições de produção da leitura na escola, em especial das condições de ensino da língua escrita.

Isso pode ser observado nas propostas de estudo de texto que fazem a mediação entre o aluno e o texto. No livro “Letra Viva” essas propostas tendem a priorizar o estudo da macro-estrutura textual:

[...] os variados tipos de textos trazem mensagens que vão sendo diferenciadas pela criança a partir da percepção de suas funções. Ou seja: aos poucos, a criança irá percebendo que a estrutura da escrita dos diferentes textos varia de acordo com suas finalidades. (“Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita” - livro do professor, 1993:11)

Desta forma, o trabalho com os diferentes tipos de textos se justifica pela possibilidade de levar a criança a perceber os usos e funções sociais da escrita, através do contato pedagógico com uma diversidade textual. Acredita-se que **“a criança irá percebendo que a estrutura da escrita dos diferentes textos varia de acordo com suas finalidades”**; ou seja, que os usos e as funções sociais que a escrita adquire nos contextos sociais mais amplos podem ser apreendidos, pela criança, no estudo da estrutura do texto. Veja a seguir alguns exemplos que concretizam esse pressuposto apresentado no livro do professor:

<p>PRESTE ATENÇÃO NOS AVISOS E PROPAGANDAS QUE A SUA PROFESSORA VAI LER: PINTE DE AZUL O QUE FOR AVISO. PINTE DE VERMELHO O QUE FOR PROPAGANDA.</p>
---

(“Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita”, 1993:49)

O objetivo desse exercício é fazer com que o aluno perceba as diferenças entre um texto de propaganda e um texto de aviso. Como não há nenhuma questão que oriente o aluno nessa direção, a comanda do exercício passa a ser a chave da atividade: é necessário que professor e alunos leiam e discutam o sentido das diferentes mensagens que cada um deles veicula. Pressupõe-se, portanto, que a partir da interpretação das diferentes mensagens o aluno será capaz de distinguir um tipo de texto do outro, e apreender a estrutura textual que caracteriza cada um deles. Por fim, a apreensão da estrutura dos diferentes tipos de textos, de acordo com a proposta do livro, forneceria os elementos necessários para que o aluno compreendesse os usos e as funções sociais da língua escrita.

Veja, agora, o exemplo de uma atividade centrada nos livros infantis. Observe-se que o eixo do tratamento didático se mantém sob as informações que estruturam uma capa de livro de história. Na atividade foram explorados o nome do autor e o título da obra como informações que compõem a capa de um livro.

OBSERVE AS CAPAS DOS LIVROS:

JUNTO COM UM COLEGA, PROCURE DESCOBRIR ONDE ESTÁ ESCRITO:  
O TÍTULO DE CADA LIVRO.  
O NOME DO AUTOR.

(“Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita”, 1993:40)

A comanda da atividade: Junto com um colega, **procure descobrir onde está escrito**: O nome do autor. O título de cada livro, sugere que os alunos prestem atenção à configuração gráfica das capas dos livros apresentados. Mais uma vez a operacionalização didática que conduz o estudo do que foi lido conjuga a identificação das informações que compõem a configuração textual de uma capa de livro e a configuração gráfica do texto como aspectos relevantes que devem ser observados pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### OS USOS E FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCRITA: UM NOVO CONTEÚDO ESCOLAR

Os dados relativos à seleção textual e ao estudo do texto apontam alterações nos livros didáticos de alfabetização que, apoiadas em avanços científicos na área dos estudos lingüísticos e nas questões que o movimento construtivista suscitou à prática de ensino, acabaram por contribuir para o processo de construção de um novo conteúdo a ser ensinado na escola: os usos e as funções sociais da língua escrita – alvo de um conjunto de estudos acadêmicos sobre a inserção da escrita nas práticas sociais e seu conseqüente papel na construção e organização (cultural, política e econômica) da sociedade.

De uma forma mais direta, as autoras do livro “Letra Viva” usam a seguinte afirmação para introduzir um dos cinco pressupostos da proposta da obra: **“A leitura e a escrita devem fazer parte da vida da criança e para isso é preciso que ela entenda seus diferentes usos e funções”** (“Letra Viva - Programa de Leitura e Escrita” – livro do professor, 1993:9). Em outras palavras, é preciso que o aluno aprenda e, conseqüentemente, que a escola o ensine, os diferentes usos e as diferentes funções da língua escrita no contexto social. Mas, quais têm sido os caminhos pelos quais ocorre a formalização desse conteúdo escolar?

A análise da abordagem metodológica da leitura do livro “Letra Viva” nos possibilitou identificar alguns fatores que interferiram no processo de escolarização dos usos e funções da escrita e, ainda, sobre a relação entre esses fatores e a cultura letrada construída em torno de uma proposta pedagógica.

<b>Eixos da escolarização dos usos e funções sociais da escrita</b>	
<p><u>Pressupostos da seleção dos textos de leitura na obra:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O "letramento infantil" - a escrita inserida nas práticas cotidianas das crianças.</li> <li>• A dimensão social da escrita.</li> </ul> <p><u>Critérios de seleção:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• diversidade textual</li> <li>• temas relacionados ao cotidiano infantil</li> </ul>	<p>O estudo do texto que faz a mediação entre o aluno e o texto baseia-se no estudo da macro-estrutura dos diferentes tipos de textos.</p>

Os fatores que mais contribuíram na definição desses elementos foram:

1. A representação que as autoras do livro têm de infância e das necessidades sociais, culturais, afetivas, cognitivas, etc. que caracterizam esse período da vida humana;
2. A produção editorial voltada para as crianças e o modelo de leitor-criança que baseia a produção do livro didático;
3. O processo de aquisição das regras de funcionamento do sistema de escrita como um objetivo central no período da alfabetização.

Em síntese: se considerarmos os eixos e os fatores que contribuíram para a definição das propostas de ensino da língua geradas a partir da necessidade de se dar uma nova direção ao encaminhamento do processo de alfabetização na escola, poderíamos afirmar que a língua escrita, sob o ponto de vista de seus usos e funções sociais transformados em conteúdo escolar (aquele saber que passa a ser ensinado/aprendido na escola, resultado da escolarização desse conhecimento social e de processo de didatização capaz de promover a aprendizagem do aluno), compreende o domínio sistemático do código escrito, da macro-estrutura dos textos escritos e dos aspectos que constituem a natureza social das práticas de leitura. Para proporcionar essa

aprendizagem ao aluno, os livros didáticos ampliam a seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula, ou seja, a diversidade textual passa a ser um aspecto importante nas propostas pedagógicas da obra; redimensionam a concepção de leitura com a qual trabalham, dando-se ênfase à noção de práticas sociais; e, por fim, criando contextos de aprendizagem por meio de temas relacionados ao cotidiano infantil.

Como foi possível verificar, a introdução desse novo conteúdo, como foi dito na introdução deste estudo, modifica o paradigma da cultura escrita com o qual os professores e alunos passam a lidar em sala de aula. a cultura escrita que torna-se referência na formação dos alfabetizandos baseia-se nas finalidades do uso social da escrita (para que serve e como se estrutura). No entanto, apesar de haver uma tentativa de se criar um contexto de ensino que permita abordar as práticas de leitura das crianças, não se pode afirmar que essas propostas de alfabetização têm levado em conta as diversas práticas e modalidades de leitura (o que se lê, como se lê, quando se lê) construídas nas diferentes esferas que compõem a nossa sociedade.

Para compreender essa construção que parece estar ganhando força na produção editorial no Brasil, é preciso considerar que o livro didático é resultante de um conjunto de fatores que determinam seu processo de produção. Conseqüentemente, podemos pressupor, esses fatores tiveram uma influência decisiva na construção desse novo conteúdo escolar pelos livros didáticos. Dentre eles, foi possível destacar, nos estudos reunidos até aqui, os seguintes fatores:

- O grau de escolarização do conhecimento social sobre os usos e funções sociais da escrita (o que no e como o letramento pode ser escolarizado);
- O controle de dois campos do poder na definição de seu conteúdo disciplinar: a produção acadêmica e a intervenção do Estado na definição do livro didático.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antonio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramento: uma introdução. In: *Leitura: práticas, impressos, letramento*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. p.11-46.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. Mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

KLEIMAM, Ângela B. (org.) *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de letras, 1995.

OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

SETÚBAL, Maria Alice; LOMÔNACO, Beatriz; BRUNSIAN, Izabel. *Letra Viva: Programa de Leitura e Escrita*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1993.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, p. 18-29, 1998 a.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998b.

STREET, Brian V. *Literacy in Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.