



Programa de Pós-Graduação em  
**LINGUÍSTICA**

---

**ALFABETIZAÇÃO EM QUESTÃO: O RECONHECIMENTO DO PAPEL DAS CARTILHAS  
NO PERCURSO HISTÓRICO DO PROCESSO E A ESSENCIAL ASCENSÃO DO MÉTODO  
FÔNICO**

São Carlos  
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**ALFABETIZAÇÃO EM QUESTÃO: O RECONHECIMENTO DO PAPEL DAS CARTILHAS  
NO PERCURSO HISTÓRICO DO PROCESSO E A ESSENCIAL ASCENSÃO DO MÉTODO  
FÔNICO**

NAYARA PÂMELLA DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profª. Dra. Maria Isabel de Moura

São Carlos - São Paulo - Brasil  
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS


Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

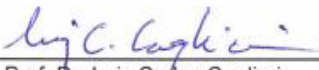
Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Nayara Pâmella da Silva, realizada em 02/03/2020:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Isabel de Moura  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro  
UFSCar

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari  
UNESP

*À minha querida avó Cleusa de Fátima Martinez Barbosa, por todo o incentivo e apoio em todos os passos da minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder a graça de estar viva e mesmo em meio às dificuldades, me proporcionar a capacidade de dar andamento a esta pesquisa.

Aos meus avós, Cleusa e José que também são meus pais e padrinhos. Por serem responsáveis pela constituição da pessoa que sou hoje e por terem me apoiado desde o momento do meu nascimento.

Ao meu querido Vanderlei Carmozini Junior, pelo apoio, força, parceria e auxílio de sempre.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Isabel de Moura, pelo auxílio, profissionalismo, amizade e apoio.

Ao prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari, pelo compartilhamento de seus conhecimentos e concepções, as quais encontrei bastante identificação.

À Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro, orientadora do meu TCC durante a graduação e responsável pelo início de minha trajetória neste campo de pesquisa.

Aos responsáveis pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, pela competência, compreensão e auxílio.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente de forma positiva em minha trajetória acadêmica.

*Na condição de seres históricos, os homens são seres que caminham para frente, que olham para frente; seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro.*

**Paulo Freire**

## RESUMO

Analisando a história da alfabetização em nosso país constatamos a grande influência exercida pelas cartilhas, material básico, preciso, objetivo, mas que ao longo dos anos perdeu valor e caiu no esquecimento na esfera escolar, porém, encontra resistência em papelarias, bancas e residências. Tal fato se explica pela defasagem observada em nossas escolas, dados alarmantes indicam precariedade no ensino, altas taxas de analfabetismo e falta de capacitação para os(as) docentes. Nesse sentido, as cartilhas representam um apoio para pais preocupados com as dificuldades apresentadas por seus filhos no processo de alfabetização. O objetivo deste material é delinear possibilidades de trabalho em sala de aula para que o objetivo de alfabetizar, sob perspectiva do letramento e à luz de saberes linguísticos, seja atingido. Para tal, apresento considerações sobre a necessidade do método fônico ser abordado no processo, esboço as causas da defasagem constatada analisando a metodologia vigente em nossas escolas por meio do material *Ler e Escrever* e resgato as contribuições que as cartilhas trouxeram ao longo da história para o processo de alfabetização. Para desenvolvimento deste trabalho me utilizei de pesquisa de cunho bibliográfico, desenvolvida numa abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, utilizando como fonte de referência da pesquisa obras de autores como Mortatti, Soares, Cagliari e muito particularmente me servi das anotações realizadas durante o curso “Revisitando a alfabetização” disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara.

**Palavras chave:** Alfabetização. Letramento. Método fônico. Cartilhas.

## ABSTRACT

Analyzing the history of literacy in our country, we verify the great influence exerted by the spelling books, simple, precise and objective material, but which over the years lost value and fell into oblivion in the school sphere, however, it finds resistance in stationery stores, newsstands and homes. This fact is explained by the gap observed in our schools, alarming data indicate precariousness in teaching, high rates of illiteracy and lack of training for teachers. In that regard, the spelling books represent support for parents concerned with the difficulties presented by their children in the literacy process. The purpose of this material is to outline possibilities of work in the classroom so that the objective of literacy, from the perspective of literacy and in the light of linguistic knowledge, is achieved. Taking it into account, I present considerations on the need for the phonic method to be approached in the process, I outline the causes of the gap found by analyzing the methodology in force in our schools through the material Read and Write and rescue the contributions that the spelling books have brought throughout history for the literacy process. For the development of this work, I used bibliographic research, developed in a qualitative approach, of an exploratory-descriptive nature, using as a reference source the works of authors such as Mortatti, Soares, Cagliari and very particularly I used the notes made during the course. "Revisiting literacy" discipline taught by Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari at Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara campus.

**Keywords:** Literacy. Phonic method. Spelling Boo

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Ler e Escrever: Atividade envolvendo brincadeiras populares .....	344
Figura 2. Ler e Escrever: texto instrucional .....	366
Figura 3. Ler e Escrever: texto fatiado .....	366
Figura 4. Ler e Escrever: cruzadinha brincadeiras populares.....	377
Figura 5. Ler e Escrever: abordagem da cultura indígena.....	41
Figura 6. Ler e Escrever: texto sobre cultura indígena .....	41
Figura 7. Alfabeto ilustrado – Cartinha de João de Barros .....	47
Figura 8. “Mandala silábica’ – Cartinha de João de Barros.....	48
Figura 9. “Sílabas por ajuntamento” – Cartinha de João de Barros .....	49
Figura 10. Alfabeto Ilustrado – Castilho .....	53
Figura 11. Método Castilho para o ensino das letras .....	54
Figura 12. Método Castilho para o ensino das letras .....	55
Figura 13. Cartilha Sodré - 1947 .....	60
Figura 14. Cartilha Sodré - 1947 .....	62
Figura 15. Baralho didático Caminho Suave.....	64
Figura 16. Cartaz Caminho Suave .....	655
Figura 17. Atividades Caminho Suave .....	655
Figura 18. Exemplo - atividade famílias silábicas.....	666
Figura 19. Capa da revista Veja inspirada na ilustração Caminho Suave.....	677
Figura 20. Evolução gráfica da letra "A" .....	799
Figura 21. Habilidades para o processo de alfabetização – CAPOVILLA.....	84
Figura 22. Atividade fonética/fonologia .....	85
Figura 23. Sintaxe: texto fatiado - parlenda .....	86
Figura 24. Atividades campo semântico/pragmático.....	877
Figura 25. Elementos discursivos .....	899

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	11
<b>Capítulo 1: Para compreender as raízes: a educação das crianças frente aos interesses amplos e diversos</b> .....	16
1.1 A educação no Brasil: breve histórico.....	16
1.2 A educação no Estado de São Paulo: políticas públicas e escolha do livro didático – como chegamos ao <i>Ler e Escrever</i> .....	22
1.2.1 Escolha dos materiais.....	27
1.3 O Ler e Escrever.....	30
<b>Capítulo 2: História e análise das cartilhas</b> .....	46
2.1 Cartinha de João de Barros.....	46
2.2 Método Castilho.....	50
2.3 Cartilha do Povo - Lourenço Filho.....	55
2.4 Cartilha Sodré.....	59
2.5 Cartilha Caminho Suave.....	62
<b>Capítulo 3: Revisando as cartilhas à luz da linguística: serão as cartilhas de todo mal?</b> .....	69
3.1 Desconstruindo percepções: Manual do professor - Caminho Suave.....	71
<b>Capítulo 4: Caminhando para o êxito do processo</b> .....	75
4.1 Saberes linguísticos: atividades de alfabetização.....	80
4.1.1 Fonética e fonologia.....	83
4.1.2 Sintaxe.....	85
4.1.3 Semântica e Pragmática.....	87
4.1.4 Morfologia.....	88
4.1.5 Análise do Discurso.....	89
4.1.6 Psicolinguística.....	90
4.1.7 Sociolinguística.....	90
4.1.8 Variações linguísticas/preconceito linguístico.....	91
<b>5. Alfabetização e letramento: a necessária ascensão do método fônico - à guisa de conclusão</b> .....	95
<b>6. Considerações finais</b> .....	100
<b>7. Referências</b> .....	101

## 1. Introdução

A alfabetização e o letramento são processos mais complexos do que aparentam ser, certamente por tudo aquilo que significam na construção da identidade dos indivíduos. É através do mundo letrado que a cultura, a informação e as relações sociais se expandem, pois a leitura e a escrita nos permitem ultrapassar as interações cotidianas e próximas ao ampliarem nossas possibilidades de interação, portanto, quanto mais diversas forem nossas práticas com a leitura e a escrita, maiores serão nossas experiências na vida.

Tendo em vista a importância dessas práticas, acredita-se nunca ser demasiado mais um estudo sobre as diferentes metodologias que visam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Hoje coexistem no ensino metodologias distintas: as que propõem o processo de alfabetização a partir de estruturas globais de modo que o aluno ao acessar o código, ao mesmo tempo, compreenda também os usos sociais da linguagem, e há as propostas que defendem que o processo deve destacar inicialmente as chamadas unidades menores, ou seja, através de métodos sintéticos como o alfabético, silábico ou fônico, tendo em vista que esses métodos, por muito tempo, cumpriram devidamente a função de alfabetizar.

O conflito entre as duas correntes chama a atenção para uma problemática razoavelmente intrigante. Como é sabido, há um significativo atraso no processo de aprendizagem da leitura e escrita para um considerável número de alunos das escolas públicas de nosso estado. A Agência Envolverde de jornalismo publicou dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que indicam que

Mais da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública têm níveis de leitura considerados insuficientes. Quando se trata da escrita, mais de um terço estão defasados. São estudantes que estão matriculados e frequentam a escola diariamente, mas não sabem ler e escrever como deveriam. Em alguns casos, sabem ler, mas não compreendem o que lêem; em outros, escrevem, mas cometem erros básicos de ortografia e gramática. (MARCONDES, 2017, p. 01)

Durante disciplina ministrada na UNESP de Araraquara no ano de 2017, o linguista Luiz Carlos Cagliari explicou o fato de que analisar a compreensão é uma tarefa bastante complicada. A criança pode aparentemente não ter entendido, mas o

modo como é questionada pode exercer influência nessa constatação, Cagliari afirma que é normal não entender quando não se entende também qual é “o jogo”.

Os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Prova Brasil (ANRESC). Dados recentes (2018) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) divulgados pela *Folha de São Paulo* (2019), mostram que a taxa de analfabetismo no Brasil é de 6,8%, 11 milhões de pessoas ainda não sabem ler e escrever com autonomia, ressaltando ainda que os analfabetos funcionais, aqueles que não compreendem informações implícitas, não interpretam, não estão enquadrados no percentual. (BARBON, 2019)

Estudioso da área, o professor Luiz Carlos Cagliari, em um curso ministrado no segundo semestre de 2017 na UNESP, que tive a oportunidade de participar como aluna, observou que um dos recursos que os pais recorrem para enfrentar o problema na esfera familiar e auxiliar a aprendizagem de seus filhos é o método hoje concebido como mecânico e tradicional: o empregado pela cartilha “Caminho Suave”.

Minhas indagações a respeito dos problemas da alfabetização começaram a surgir durante minha graduação. Nas vivências durante os estágios constatei pessoalmente a defasagem escolar em duas turmas de alfabetização de duas distintas escolas públicas, que em comum apresentavam o uso do mesmo material didático, o Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2011), e o atendimento a alunos de periferias. Pensando sobre os motivos pelos quais tantas crianças teriam perpassado o percurso do Ensino Fundamental I e chegado até o 4º ano (sala referente à uma de minhas experiências de estágio) sem saberem ler e conseqüentemente escrever de forma efetiva e autônoma, visto que só realizavam cópias dos conteúdos apresentados, uma inquietação se iniciou, resultando na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Viés Linguístico: contribuições ao processo de alfabetização de letramento” orientado por Maria Iolanda Monteiro, professora do Departamento de Educação da UFSCar.

Ao ingressar no mestrado, a busca por respostas para a inquietante defasagem observada continuou. Ao participar da já mencionada disciplina ministrada pelo professor Cagliari intitulada “Revisitando a alfabetização” tive a oportunidade de refletir diretamente sobre a questão. A medida que o professor discutia e apresentava suas considerações sobre o método cartilhesco, abriam-se novas interpretações a cerca das causas dos problemas nos processos de alfabetização em nossas instituições. O

problema, com o aprimoramento da minha percepção ganhou então novos desdobramentos me levando a entender que um método que parte de unidades menores pode sim ser de grande eficiência ao mesmo tempo em que oferece ao aprendiz possibilidades de apreensão do mundo letrado de forma bastante significativa e ativa, tudo depende da abordagem do profissional alfabetizador e de sua percepção sobre as necessidades apresentadas pelas crianças.

Levando em consideração, como mencionado anteriormente, apenas o desempenho dos alunos de escolas públicas no Estado de São Paulo, entendi a necessidade de analisar o principal material utilizado pelas instituições públicas estaduais: o chamado *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2011) e assim construir um ponto de partida para a pesquisa.

Entretanto, sabemos que o percurso histórico do processo de alfabetização e letramento se fez marcado por materiais didáticos que acompanhavam as principais metodologias em contexto. Até a década de 1980, por exemplo, prevalecia a chamada metodologia sintética, e os principais materiais didáticos utilizados eram as cartilhas. Neste sentido, optou-se também pela análise de algumas das principais cartilhas de que se tem conhecimento na trajetória histórica da alfabetização em nosso país, assim, uma ênfase foi dada à análise da cartilha *Caminho Suave* (LIMA, 2015), por ser considerado um material cuja proposta é oposta a atual metodologia adotada pelas escolas públicas de São Paulo e que ainda pode ser encontrado nas livrarias e papelarias, fato que é constatado facilmente.

A cartilha *Caminho Suave*, criada em 1945 pela professora Branca Alves de Lima, já vendeu mais de 40 milhões de exemplares (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010) e segundo dados divulgados pela revista *Veja*, até o ano de 2017 dez mil exemplares eram vendidos anualmente (VEJA, 2017). Este dado nos chama a atenção pelo fato de que há sempre novas referências de material de apoio em sala de aula, então qual seria a causa dessa resistência?

Sobre o Programa *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2011), sabemos que se trata de uma proposta oficial do estado de São Paulo que, segundo o *site* do programa, constitui-se num conjunto de linhas de ação articuladas que visam a formação, acompanhamento, elaboração, e distribuição de materiais pedagógicos. O programa lançou seu material na rede pública em 2007, inicialmente na Capital e em 2009 se expandiu para todo o Estado (PACÍFICO, 2013). Para cada ano, são disponibilizados um guia de planejamento e orientações didáticas para o professor, um documento contendo as

expectativas de aprendizagem para a fase, e um livro para cada aluno com as atividades a serem trabalhadas. O programa faz parte de um conjunto de ações implementadas pelo governo:

O Governo Federal, Estadual e Municipal tem investido em políticas públicas para resolver problemas na temática da leitura e da escrita, especificamente com Programas para o Ensino Fundamental - Ciclo I, como por exemplo, o Programa Ler e Escrever (...), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) instituído pelo governo Federal em 2012 e assumido compromisso entre os Municípios, Estados e União com o objetivo de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001 com formação continuada aos professores a fim de reparar a formação precária dos professores alfabetizadores; o Pró-Letramento realizado pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2005 em parceria com universidades associadas à Rede Nacional de Formação Continuada e com os Estados e Municípios a fim de oferecer cursos de formação continuada para professores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental - Ciclo I nas áreas de leitura, escrita e matemática; entre outros a nível Estadual e Municipal (...). A União também tem investido em distribuição de livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros de literatura, obras e materiais de apoio por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). (SILVA, 2017, p. 42)

No presente estudo o objetivo maior foi identificar quais fatores culminam no êxito do processo de alfabetização e letramento e, ao mesmo tempo, compreender os motivos de ainda termos pais recorrendo à materiais tradicionais e abandonados pelas escolas, como no caso constatado por mim em que o pai da menina Lívia, de 8 anos, filha de uma conhecida, adquiriu a cartilha para auxiliá-la em casa ao perceber sua dificuldade na escola. Este episódio acrescido da observação feita pelo professor Cagliari durante o curso já mencionado, com base no comentário do livreiro que afirma que os maiores compradores da cartilha Caminho Suave são pais preocupados com o aprendizado dos filhos, é mais um modo de evidenciar o dilema teórico-pedagógico que perpassa os processos de alfabetização. Para Cagliari,

No campo da alfabetização, as muitas e contraditórias teorias do século XX, vindas das Universidades, trouxeram boas e más contribuições para as atividades dos professores alfabetizadores. Talvez, o melhor comportamento, em meio a tantas propostas

diferentes, tenha sido o bom-senso. Com ele, os professores puderam alfabetizar, quando as teorias não os ajudavam. De um modo geral, essas falhas vieram da falta de conhecimentos lingüísticos específicos a respeito do sistema e do funcionamento da linguagem oral e pelo desconhecimento da natureza, função e usos dos sistemas de escrita. Por outro lado, órgãos oficiais do governo, de tempos em tempos, repassam aos professores da Rede essas ideias, oriundas das Universidades, às vezes, com vieses idiossincráticos de alguns burocratas, criando ‘pacotes educacionais’ ou simples exigências burocráticas e pedagógicas, cuja prática nem sempre foi uma boa estratégia para o processo educacional como um todo. (2000, p. 5)

Mediante as reflexões, proponho ao final do estudo sugestões de como o processo de aprendizagem da leitura e escrita poderá ocorrer de forma a se atingir o sucesso esperado com ênfase em metodologia defendida por diversos autores, especialmente com base nas concepções defendidas por Luiz Carlos Cagliari e Magda Soares. O objetivo real é apresentar estratégias eficazes e concepções relevantes, que não competem apenas a uma só metodologia mediante a diversidade cultural e contextual dos indivíduos aprendizes.

## **Capítulo 1. Para compreender as raízes: a educação das crianças frente aos interesses amplos e diversos**

### **1.1 A educação no Brasil: breve histórico**

As cartilhas surgiram com o renascimento, séculos XV e XVI, época em que se inicia o uso da imprensa na Europa. A primeira cartilha que subsidiou o trabalho dos professores no Brasil foi a de João de Barros, ainda em modelo cartinha<sup>1</sup>, publicada em 1540. Como é sabido, os alfabetizadores neste contexto eram os Jesuítas, que durante todo o período colonial se dedicaram às tarefas de pregação da fé católica e o trabalho educativo.

As cartilhas, “esses pequenos livros que reuniam o abecedário e o silabário traziam também como recurso, para as primeiras leituras, textos do catecismo, pois, associado ao processo de escolarização, estava a meta da colonização, especificamente no caso da nossa escola brasileira” (VIEIRA, 2017, p. 28). A autora afirma ainda que nesse período somente crianças cujos pais podiam custear um professor é que tinham acesso às distintas aulas de leitura e escrita, que eram organizadas de forma autônoma.

O ensino jesuítico expandiu e intensificou-se com um processo de colonização e criação de aldeias, assim surgiram as “escolas de ler e escrever”, em 1760 já se somavam 670 em todo o país. Porém, através de uma lei publicada a mando do Marquês Pombal, os jesuítas foram expulsos no ano de 1759, havendo assim grande mudança no formato de ensino e fazendo com que desaparecesse o Ratio Studiorum:

Este documento editado pela Companhia de Jesus tinha por objetivo uniformizar o ensino nos colégios dos jesuítas. O conteúdo do mesmo, dividido em trinta capítulos foi formulado em regras que fazem referência às funções, competências e tarefas das autoridades acadêmicas dos colégios (...). Assim, o documento não só denomina uma estrutura hierárquica, como também, da mesma forma aponta a todos os professores do Ensino Superior disciplinas específicas diferenciadas. (ANDRADE, 2013, p. 9)

---

<sup>1</sup> O termo cartilha é um desdobramento da palavra cartinha.

Em seu lugar surgem as aulas régias (aulas avulsas de filosofia, grego latim e retórica) e as aulas de leitura e escrita continuavam sendo organizadas de forma autônoma pelos alfabetizadores, que requisitavam do governo real o pagamento pelos serviços prestados. (VIEIRA, 2017)

Segundo Vieira (2017), já no ensino do período imperial (1822-1889), além da cartilha de João de Barros, pode-se citar o *Método Portuguez para o ensino do ler e escrever* de Antonio Feliciano de Castilho e o material de João de Barros, que apresenta um método de alfabetização a partir de palavras inteiras, diferente do método silábico até então preconizado. Os materiais serão abordados de forma mais detalhada no decorrer deste trabalho.

Segundo Vieira (2017) com a abertura de escolas pelas províncias, o governo se deparou com um entrave, precisaria difundir amplamente o ensino da leitura e escrita ao mesmo tempo em que buscava unificar o método para que os novos ingressantes nas escolas pudessem obter esse conhecimento. Nesse momento houve a implantação do método simultâneo de ensino, a partir do qual as escolas eram organizadas em séries ou salas nas quais se estudava o mesmo conteúdo, simultaneamente, como o próprio nome do método denuncia, e que trouxe a necessidade do uso dos livros didáticos como apoio, dando à cartilha lugar de destaque com a função de facilitar a padronização.

No Brasil, essa apropriação da cartilha como recurso didático ganha força a partir de 1808. Com a chegada da família real ao país e a transformação do Brasil-Colônia em Império, o Rio de Janeiro necessitava adaptar-se, com urgência, à invasão do enorme número de exigências administrativas que o Império imprimia (...). (VIEIRA, 2017, p. 31)

A escola primária muito tardiamente foi objeto de atenção das políticas educacionais em nosso país. Segundo Zotti (2006), o Decreto imperial de 15 de outubro de 1827 foi a primeira lei a tratar da instrução elementar que até então era “tarefa da família, de longa tradição das camadas privilegiadas, dispensava a reivindicação de escolas, visto que o interesse estava na educação de nível secundário como trampolim para o nível superior” (ZOTTI, 2006, p. 5)

A lei previa que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras. Forte cunho religioso permeava o ensino, sobre a instrução das meninas Zotti (2006) pontua que:

(...) a lei prevê que deve limitar-se na instrução da aritmética, ao ensino das quatro operações, excluindo-se a geometria. Em seu lugar, as mestras deveriam ensinar “prendas domésticas” que servem à economia doméstica. Esta distinção caracteriza os papéis determinados da sociedade da época e o grau de subordinação a que era submetida a mulher que, em sua grande maioria era analfabeta. A pequena parte que recebia educação, no contexto da família, limitava-se ao currículo: as primeiras letras e as prendas domésticas. Mesmo assim, pode-se considerar um avanço a previsão da educação da mulher em lei de âmbito nacional, conforme previsto no artigo 11.( ZOTTI, 2006, p. 5)

Mesmo com as questões pontuadas, teria sido um grande avanço para a educação no país, porém, a autora afirma que por diversos fatores a lei não se efetivou, houve falta de profissionais qualificados, remuneração adequada, fiscalização, entre outros. Explicitando que desde sempre houve o descaso com a educação no Brasil por parte do governo. Zotti, 2006, afirma ainda que:

Para completar, o Ato Adicional de 1834 legaliza a omissão do poder central, ao designar, como competência das províncias, legislarem sobre a instrução pública. Dessa forma, as províncias passam a ter o encargo de regular a instrução primária e secundária, ficando para o governo central o ensino superior e a organização escolar do município neutro. Num contexto socioeconômico-político muito semelhante à Colônia, de economia centrada no latifúndio, através da exploração da mão-de-obra escrava e da exclusão da maioria da população, as políticas educacionais continuaram voltadas aos interesses da elite, não sendo a instrução primária e sua democratização objeto de ações efetivas. (ZOTTI, 2006, p. 6)

Em 1854, por meio da Reforma Couto Ferraz (Decreto n. 1331 – A 17/02/1854) que “Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte” (BRASIL, 1854) estabeleceu-se a inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária do município da Corte. Dentre as incumbências dos encarregados nomeados no Decreto encontra-se: presidir exames de capacidade para o magistério, autorizar a abertura de escolas e estabelecimentos particulares de instrução, revisar e corrigir metodologias adotadas nas escolas públicas, coordenar mapas e informações que os presidentes das províncias remeterem anualmente ao Governo sobre a instrução primária e secundária e apresentar relatório do progresso comparativo neste ramo, instituir anualmente exame dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária, organizar o regimento interno

das escolas, apresentar ao governo orçamento anual da receita e despesa com a instrução a seu cargo (BRASIL, 1854).

Apesar da ótima sistematização, na prática não houve comprometimento, segundo a autora, a classe superior “nem saiu do papel” e “a instrução primária continuou reduzida às aulas de leitura, escrita e cálculo” (ZOTTI, 2006, p. 6-7).

Ainda segundo Zotti (2006) em 1879 houve nova reforma, feita por Leôncio de Carvalho, que estabeleceu total liberdade ao ensino primário e secundário, obrigatoriedade do ensino para ambos os sexos dos 7 aos 14 anos e possibilitou a frequência de escravos. A lei também garantiu a não obrigatoriedade à frequência às aulas de ensino religioso, porém, na prática, várias determinações não entraram em vigor por falta de aprovação do Poder Legislativo, o que culminou na conservação do modo de ensino vigente, aulas de leitura, escrita, cálculo, restritas aos privilegiados. “De fato, a realidade econômica e os interesses da burguesia no Império não incluíam a extensão da educação de base à classe trabalhadora, seja a livre ou a escrava” (ZOTTI, 2006, p. 8)

Na Primeira República, a educação popular ainda não é questão relevante, em sua primeira fase, segundo Zotti (2006), caracterizou-se pela continuidade dos interesses da elite latifundiária, a partir dos quais a lógica das oligarquias cafeeiras imperavam e colocavam a educação em segundo plano, pois as atividades na agricultura não exigiam formação letrada.

Zotti (2006) afirma que a única reforma à atingir o ensino primário foi a de Benjamin Constant, por meio do Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890, e que dividiu a escola primária em duas categorias, 1º grau para alunos entre 7 e 13 anos e 2º grau para alunos entre 13 e 15 anos. Houve também reforma no currículo, com detalhamento dos conteúdos a serem abordados, incluindo agora disciplina de instrução moral e cívica, e o número de aulas para cada disciplina.

Porém, segundo Zotti (2006), a proposta de Benjamin foi muito criticada, inclusive pelos positivistas<sup>2</sup>, pois Comte (filósofo francês responsável pela formulação da doutrina positivista) não previa a introdução de estudos científicos para os estudantes menores de 14 anos e em 1890, com a reforma, já constavam nas escolas de 1º grau as ciências físicas e naturais.

---

<sup>2</sup> Para estes, o conhecimento científico seria a única forma de conhecimento verdadeiro.

A autora afirma que os entraves políticos e pedagógicos impossibilitaram o cumprimento do plano de estudos previsto. O ensino primário continuou restrito a poucos e nas demais Reformas que se seguiram, este nível de ensino não foi contemplado, prevaleceu a preocupação do Império com o ensino secundário e superior.

Ao longo do século XIX a escola passa a ser entendida como processo de civilização para as elites brasileiras e desde o final deste século, com o advento da proclamação da República em 1889, a educação passa a ser destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, nesse contexto, consolidou-se como lugar institucionalizado para este fim, com vistas principalmente em atender aos ideais do estado republicano, que trazia uma nova ordem política e social como pauta principal (MORTATTI, 2006).

A universalização da escola “assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado – Nação” (MORTATTI, 2006, p. 2). Segundo a autora, a aprendizagem da leitura e escrita que até então eram práticas culturais restritas à poucos, depois, tornaram-se fatores da escola obrigatória, caracterizando-se como ensino sistematizado e gerando uma demanda de preparação por parte dos profissionais especializados na área.

Em 1920, segundo Vieira (2017), começa a se intensificar no Brasil uma discussão sobre a existência de livros que retratassem a cultura nacional. Críticas advindas de intelectuais e organizadores da Semana de Arte Moderna contribuíram para que, em 1938, o livro didático entrasse em pauta de discussão do governo originando a Comissão Nacional do Livro Didático. (VIEIRA, 2017, p. 33)

Vieira (2017) observa que em um contexto de transição de um modelo econômico agroexportador para o de produção industrial, a educação escolar passa a ser considerada instrumento de ascensão social, no entanto, a oferta de vagas destinadas aos cursos primários não condiziam com a necessidade da população trabalhadora do estado de São Paulo, por exemplo.

Pesquisas experimentais passam a influenciar no país o surgimento do movimento dos Escolanovistas em defesa de uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória. Estes combatiam as cartilhas em detrimento de projetos e estudos de interesse dos alunos, como afirma Vieira (2017, p. 34):

Aqui, a cartilha não mais seria o modelo de ensino. Contudo, o que se vê na prática, é a insistência do professor no uso desse material amplamente conhecido de outras décadas e, até mesmo, a publicação da Cartilha do Povo pelo próprio Lourenço Filho, um dos defensores dessas novas ideias educacionais. Esta cartilha, publicada na década de 1920, é editada com bastante sucesso até a década de 1970 e serve de parâmetro para a elaboração de outras tantas cartilhas que são editadas após essa época.

Diante do aumento do número de escolas, há nesse momento um investimento do poder público para elaboração e distribuição desse material, e com a contratação de professores sem formação específica, houve a necessidade de aumento de produção das cartilhas, que agora eram acompanhadas pelo Manual do professor. Outro fator que contribuiu para o aumento da produção de cartilhas foi o barateamento de sua confecção.

Segundo Vieira (2017), com a expansão dos grupos escolares em diversos estados brasileiros, agora ocupantes de praças e avenidas, não mais de casas e igrejas como antes, e da consequente organização do ensino em séries, outras cartilhas foram lançadas, a exemplo a Caminho Suave de Branca Alves de Lima no ano de 1948 e a Cartilha Sodré de Benedicta Stahl Sodré, no ano de 1940, materiais que também serão abordados de forma mais detalhada neste trabalho.

Após a década de 1980 o método baseado nas habilidades de codificação e decodificação próprio dos materiais cartilhescos, que apoiavam memorização de sílabas, palavras e frases soltas, passam a ser duramente criticados sob influência da psicologia construtivista e psicolinguística, por textos acadêmicos, pesquisadores e por documentos oficiais, há uma mudança de paradigma:

Os currículos nacionais e os materiais pedagógicos produzidos pelo Ministério da Educação para a formação de professores passaram a dar lugar de destaque aos estudos sobre a psicogênese da língua escrita e a defenderem que as crianças aprendessem interagindo com textos escritos. (VIEIRA, 2017, p. 35)

A cartilha passa a ser apontada como uma das causas do fracasso da alfabetização. Mortatti (2006) afirma que a partir da necessidade da superação do que em cada momento histórico julgou-se ensino tradicional, ao mesmo tempo se colocava (e como vemos, ainda se coloca) neste mesmo fator toda a responsabilidade pelo fracasso relatado e observado:

Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais. (MORTATTI, 2006, p. 3)

Nesta perspectiva, segundo Vieira (2017), destaca-se o livro didático como historicamente destinado à alfabetização, pois quando analisado se constitui em parte constitutiva da cultura escolar, portador de dimensão social mais ampla, é organizado, veiculado e utilizado intencionalmente para divulgar ideias sobre qual a concepção educativa estaria permeando a proposta de formação de sujeitos escolares, neste sentido, como veremos a seguir, as metodologias vigentes em cada período histórico foram se instalando em consonância com as políticas públicas em contexto. Houve variadas mudanças, transformações, adaptações regidas por uma lógica capitalista e que geraram consequências desastrosas, causando efeitos negativos que se refletem na sociedade atual (RECK, 2016). A seguir, um breve histórico da educação no Estado de São Paulo.

## **1.2 A educação no Estado de São Paulo: políticas públicas e a escolha do livro didático – como chegamos ao *Ler e Escrever***

Antes de adentrarmos no assunto referente à escolha dos materiais, culminando hoje na protagonização do *Ler e Escrever* em nossas escolas públicas, e em como as políticas públicas em contexto regem o processo, cabe delinear brevemente um percurso histórico da educação no Estado de São Paulo visando as questões que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Mortatti (2006) destaca quatro momentos cruciais:

O primeiro momento, definido como “A metodização do ensino da leitura”, a autora descreve, como abordou-se o ensino da leitura e escrita até o final do Império brasileiro: pouca organização, salas adaptadas que acolhiam alunos de todos os graus de aprendizagem e aulas realizadas em prédios inapropriados para a finalidade. Esse tipo de ensino, mais especificamente de aula, eram denominadas, como já mencionado, “aulas régias”. Neste contexto, segundo Mortatti (2006), iniciava-se o ensino da leitura através das chamadas “cartas de ABC” e posteriormente passava-se para a leitura e cópia de documentos manuscritos.

O método em voga neste período era o de “marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras, fônico (partindo dos sons correspondentes às letras), e da silabação (emissão de sons) partindo das sílabas” (MORTATTI, 2006, p. 5). Tal método, o mais empregado nas cartilhas, desenvolvia-se em certa ordem crescente, partindo da apresentação das letras, de seus sons ou das sílabas, depois, apresentavam-se palavras com essas letras ou sons, e por fim ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. A escrita restringia-se à caligrafia e ortografia, e seu ensino à cópia, ditados e formação de frases com ênfase no desenho correto das letras (MORTATTI, 2006). A autora afirma que esse primeiro momento se estende até a década de 1890.

O segundo momento, denominado como “A institucionalização do método analítico” diz respeito a reforma da instrução pública implementada no estado de São Paulo, sendo iniciada com a reorganização da Escola Normal de São Paulo. Nesse período houve a criação da Escola- Modelo Anexa. A reforma baseava-se, segundo Mortatti (2006), em novos métodos de ensino, surgindo assim o revolucionário método analítico para o ensino da leitura, que passa a ser disseminado em todos os estados brasileiros e se torna obrigatório nas escolas públicas de São Paulo:

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. (MORTATTI, 2006, p. 7)

O método era iniciado pelo “todo” para depois abarcar o ensino das partes menores, constitutivas. Para cada profissional havia uma forma diferente de procedimento com esse método, alguns consideravam o todo a “palavra”, já outros a “sentença” e havia também quem considerasse a “historieta” que se tratava de um “conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos” Mortatti (2006).

Sobre o terceiro momento, chamado de “A alfabetização sob medida”, a autora afirma que em decorrência da “autonomia didática” proposta pela “Reforma Sampaio Dória” e de novas urgências políticas e sociais, a resistência dos(as) professores(as)

aumentou em relação a utilização do método analítico de ensino e em meados da década de 1920 novas propostas e soluções começaram a emergir.

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

O conflito amenizou-se com o surgimento do método global (de contos) e:

[...] essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho (MORTATTI, 2006, p. 9).

Funda-se uma nova tradição: a alfabetização sob medida, que passa a considerar o grau de maturidade da criança a quem se ensina, sendo subordinadas à questões de ordem psicológica.

O quarto momento, definido por Mortatti (2006) como “Alfabetização: construtivismo e desmetodização” se refere ao início da década de 1980. Como se pode observar, por muito tempo difundiu-se a ideia de que a *alfabetização*, em sua função de ensinar e aprender a ler e a escrever, se dava através, no caso da leitura, do ato de decodificação dos sinais gráficos, transformando-os em sons, e, no caso da escrita, no desenvolvimento da capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos (BIZZOTO, AROEIRA, PORTO, 2010). Neste contexto, indagações a cerca da necessidade de uma maior abrangência dessa teoria, a de alfabetização, fizeram surgir teorias que buscavam delineá-lo também como um processo que se dá no convívio social.

(...) introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua

escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p. 2010)

Identificou-se também que além de aprenderem a ler e escrever os sujeitos também precisavam incorporar essas práticas. Soares (1998) aponta que ao serem alfabetizadas, os aprendizes não liam livros, não tinham contato com variados tipos de textos, com variadas funções destes mas, resolvido minimamente o problema de analfabetismo da época e com o desenvolvimento social, cultural e econômico em contexto, intensas e variadas práticas de leitura e escrita fizeram emergir novas necessidades. Este fenômeno precisou ser nomeado, surgindo assim o termo *letramento*.

Assim, esses dois processos, alfabetização e letramento, apesar de diferentes, se fazem indispensáveis nas teorias pedagógicas modernas e se complementam, “o desafio que se coloca é “alfabetizar letrando”, ou seja, possibilitar que a alfabetização se desenvolva em um ambiente onde a criança conviva com variados portadores de texto ao mesmo tempo em que constrói a base alfabética”. (BIZZOTO, AROEIRA, PORTO, 2010).

O surgimento do termo letramento trouxe indagações sobre seu real significado. Para este questionamento Soares (1998) traz suas contribuições afirmando que a palavra surge primeiramente em 1986 no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, e pode-se dizer que este lançou o termo letramento no universo educacional.

Soares (1998) afirma ainda que a palavra letramento é uma tradução para o Português da palavra inglesa *literacy*:

(...) *literacy* é "a condição de ser letrado" - dando à palavra letrado" sentido diferente daquele que vem tendo em português. Em inglês, o sentido de *literate* é:

**literate**: educated; especially able to read and write (educado; especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever)

*Literate* é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita. (SOARES, 1998, p.17)

O alfabetizado, então seria o indivíduo que sabe ler e escrever já o letrado, sabe ler e escrever e se utiliza deste domínio para exercer seu papel em sociedade, “não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente”. (SOARES, 1998, p. 18)

Essa outra condição, a condição de letrado, é caracterizada pelo contato, interação, apropriação de diferentes portadores de leitura e escrita, diferentes gêneros e tipos, diferentes funções que esses empregam. Ser letrado é saber exercer posicionamento crítico mediante o que se lê ou escuta, é saber escrever variados tipos de textos, desde uma receita até uma tese. Soares (1998) neste sentido aponta ainda que há diferentes níveis de letramento, pois há pessoas que leem histórias em quadrinhos, bilhetes, mas não são capazes de ler outras formas textuais mais complexas.

No entanto, as novas concepções, por si, não evitaram que decorridos mais de cem anos do modelo republicano de escola, ainda observa-se o fracasso escolar na alfabetização, fato que vem mobilizando as mais diversas autoridades educacionais e intelectuais de várias áreas:

[...] explicada como problema decorrente, ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas, a recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa histórica fundamental não é, porém, exclusiva de nossa época.” (MORTATTI, 2006, p. 3)

Em contato com a escrita, a criança constrói suas hipóteses sobre ela, aprende a ler e a escrever num processo gradativo, o chamado método construtivista. Nessa mudança conceitual da década de 80, surge uma forte ideia de que não era mais preciso um método para se alfabetizar. Nas concepções anteriores ao construtivismo havia métodos nos quais os professores acreditavam e eram materializados nas cartilhas e nos manuais dos professores (PORTELA, 2010). Segundo Soares (2004), não havia teoria, o método era tudo, se adotassem o silábico, se manteriam no silábico, pois não havia teoria linguística ou psicológica para justificar ser esse ou aquele método o mais adequado, a cartilha trazia toda a verdade, havia o método, mas não a teoria.

Concordando com Portela (2010), observamos hoje grande repertório teórico, porém delinea-se uma teoria construtivista de alfabetização, e poucas são as instituições

que se abrem a novas perspectivas de ensino e que se diferem desta concepção, nisto perde-se a liberdade do educador em estabelecer estratégias diversificadas que estejam em acordo com as reais necessidades de cada aluno. “É preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método”. (PORTELA, 2010, p.4)

Há a falsa inferência de que, se for adotada uma teoria construtivista, não se pode ter um método, pois seriam incompatíveis. Ora, absurdo é não ter método na educação (SOARES, 2003, p.2). A grande verdade é que favorecer o processo de alfabetização significa investir na formação inicial do(a) professor(a) alfabetizador, é preciso buscar na teoria respostas para a prática docente (PORTELA, 2010), e como pontua Cagliari (2010) ações como interpretação de textos semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos e fonéticos se enquadram nas de leitura, sendo assim esta é a realização do objetivo de escrita, pois os sujeitos escrevem para que alguém decodifique e cabe à escola dotar os alunos das capacidades necessárias para formar leitores que sejam capazes de codificar e decodificar textos em plenitude. A seguir apresento considerações sobre como se dá a escolha dos materiais didáticos sob influência das políticas em contexto.

### **1.2.1 Escolha dos materiais**

Segundo Reck (2016), com a crise e endividamento, o país passou a depender quase que exclusivamente de financiadores internacionais para obtenção de recursos, organismos estes que condicionam ajustes contratuais por meio de cumprimento de medidas e orientações em todos os níveis, áreas e modalidades do sistema educativo sem que haja adequação à realidade brasileira:

A educação passa, em tempos de globalização, pela influência direta das características de um sistema fundamentalmente capitalista que é de natureza competitiva, individualista e excludente, gerando mutações de conceitos de cidadania, qualidade, conhecimento, produtividade e meritocracia. (RECK, 2016, p. 13)

Segundo a autora, as políticas educacionais se deram em direção aos interesses de organismos nacionais e internacionais de regulação, passando a educação a se configurar como um serviço e não mais como um direito. É importante, neste sentido,

compreendermos como determinados materiais didáticos foram implementados: ao ser criado, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) também passou a receber influência, como já se deduz, das políticas educacionais vigentes.

Traçando um percurso histórico dos materiais didáticos no Brasil, Albuquerque e Ferreira (2018), destacam decretos, leis e medidas governamentais. Oficialmente, é o decreto nº 1006, de 30/12/1938 que traz a preocupação com os materiais e “*estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático*”. (BRASIL, 1938)

Órgãos como o CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático), o FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), a COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático) e o INL (Instituto Nacional do Livro) são alguns dos responsáveis pela implementação e elaboração de políticas públicas voltadas para o livro didático e claramente assumem, como órgãos governamentais, características de acordo com o contexto social, político e econômico os quais a comunidade se insere no período histórico vivido no momento da ação. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019)

Surgindo em 1938, a CNLD passa a examinar e julgar os livros didáticos. Em 1971, o INL, criado em 1937 passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1976 o INL é extinto e o FENAME se torna responsável pela execução do Programa do Livro Didático. Segundo Albuquerque e Ferreira (2019), a partir desse momento, o governo inicia a compra de livros com recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e com contribuições dos Estados (p. 252).

Segundo as autoras, em 1985, por meio da criação do PNLD, houve mudanças no PLIDEF, que incluíam indicação de livros por docentes, reutilização do material e oferta para alunos de 1ª e 2ª séries de escolas públicas e comunitárias. Albuquerque e Ferreira (2019) afirmam que o PNLD definiu as diretrizes que orientam as relações do Estado com o livro escolar, e que, de início, ficava sob sua responsabilidade também a aquisição dos livros com recursos federais e sua distribuição gratuita.

Só a partir de 1996 que o MEC passou a se preocupar com a qualidade dos materiais e à avaliá-los de forma inicialmente conceitual e de ordem política, porém, em 1999, o critério de natureza metodológica fora adicionado à avaliação. Albuquerque e Ferreira (2019) afirmam que desde então os livros inscritos no programa passaram a ser submetidos à avaliação por grupos de pesquisadores e professores de universidades e da rede pública de ensino. O processo acontece a cada três anos.

Ao ter conhecimento desses eventos, cabe voltar à uma questão crucial deste trabalho. Sobre as cartilhas:

Por muito tempo, esses livros eram o único ou principal material utilizado para o ensino da leitura e da escrita. Os professores os utilizavam diariamente, e as crianças repetiam as mesmas atividades, vinculadas às letras/sílabas/palavras aprendidas. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019)

Como já mencionado, durante a década de 1980, houve forte discurso contrário ao uso de livros didáticos, sob a premissa de que os materiais desqualificavam o trabalho dos profissionais da educação. As cartilhas sofreram ainda mais críticas, sendo abolidas do meio escolar sob justificativas de que os materiais traziam frases soltas, artificiais, com atividades de memorização, uma metodologia mecanicista.

Com forte influência sobre esse contexto, são divulgados no Brasil os resultados de estudos sobre o processo de aquisição da língua escrita pela criança, realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Essa nova abordagem passou a se tornar a principal referência relacionada à alfabetização, principalmente no Estado de São Paulo.

A partir da década de 1990, há também a incorporação do conceito de letramento, trazendo a ideia de que é preciso inserir o estudante nas diferentes práticas de leitura e escrita. Sob influência destes adventos teóricos no campo da alfabetização e com a institucionalização do PNLD, os livros didáticos de alfabetização têm passado por alterações (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019).

O PNLD opera na escolha dos livros didáticos por meio de três etapas. Na primeira ocorre a avaliação, de obras didáticas, componente curricular. Esses materiais são analisados por especialistas “a partir de obras inscritas em atendimento a edital específico do programa” (ZAMBON; TERRAZZAN, 2013, p. 589). Deste processo resulta a recomendação de materiais para os componentes curriculares, que devem atender ao mínimo de qualidade estipulado no edital. Ao final desta etapa, os especialistas elaboram um guia de livro didático, com resumos das avaliações (ZAMBON; TERRAZZAN, 2013).

Segundo Zambon e Terrazzan (2013), numa segunda etapa, os professores selecionam os materiais para uso em sala de aula, nisto, devem contar com o auxílio efetivo das secretarias municipais e estaduais de educação, assim como das equipes diretivas das escolas:

Espera-se um processo em que o conjunto de docentes de cada componente curricular discuta e decida sobre as obras didáticas que serão selecionadas, dentre aquelas recomendadas na 1ª etapa e constantes do guia. Espera-se que todos os professores tenham acesso ao guia, bem como a exemplares dos volumes das obras didáticas recomendadas. Ao final, deve resultar uma listagem de indicações dos livros mais adequados para o desenvolvimento das atividades previstas em cada componente curricular. (ZAMBON; TERRAZZAN, 2013, p. 589)

Ainda segundo os autores, listagens são encaminhadas ao MEC (Ministério da Educação) por um responsável que posteriormente irá receber as obras indicadas, numa terceira etapa. Nessa última fase, o intuito é o de que os materiais selecionados cheguem às escolas a tempo do início do ano letivo e na quantidade correta, em caso muito específico, quando não houver nenhuma outra possibilidade, os livros enviados poderão não corresponder aos escolhidos, visto a segunda etapa do processo ser o momento de atuação efetiva do professor.

### **1.3 O *Ler e Escrever***

Atualmente, no que se refere aos primeiros anos escolares das escolas do Estado de São Paulo, temos o *Ler e Escrever* como material didático e de orientação dos professores. Trata-se de um conjunto de ações direcionadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental I e contempla tanto a formação de professores quanto a elaboração e distribuição de materiais pedagógicos. Em relação aos materiais, para cada ano do Ensino Fundamental Ciclo I há um Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (livro do professor), uma Coletânea de Atividades e o Livro de Textos (materiais do aluno). (SÃO PAULO, 2010)

Desde sua institucionalização, que se deu pela Resolução SE nº22, de 29 de março de 2007, o material passou a ser priorizado nas escolas estaduais do 1º ao 5º ano do estado de São Paulo (TASSONI E SANTOS, 2015). Primeiro na capital e depois, no ano de 2009, em todo o estado. A meta era a de que em 2010, todas as crianças até 8 anos estivessem alfabetizadas e que se estabelecesse uma garantia de recuperação da aprendizagem da leitura e escrita aos estudantes das demais séries do Ensino Fundamental Ciclo I. O material está presente em nossas escolas até o presente momento e a meta, como vimos, não foi alcançada, o que não a invalida, mas exige revisão.

O programa concebe o sistema de escrita como representação que se efetiva por meio da linguagem nas diferentes situações em que se realiza e orienta que o(a) alfabetizador(a) se utilize de diferentes práticas de linguagem buscando um trabalho pautado em práticas sociais de leitura e escrita. Indica a importância de materiais físicos como textos e tabelas em exposição na sala de aula e atividades como leitura em voz alta pelo(a) professor(a) de variados gêneros, manuseio de materiais impressos como livros, revistas, rodas de apreciação e indicação de leituras, produção de textos etc. (SÃO PAULO, 2011)

Recentemente participando de curso de formação para professores sobre o material disponibilizado pelo programa, ministrado pela Profa. Dra. Rachel Moreira, no CeFPE<sup>3</sup>, registro algumas de suas falas em que foram destacados os pontos que seguem:

- A concepção de aprendizagem é a de que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e assimilado pela relação direta do sujeito com o objeto de conhecimento, mas produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles.
- A concepção de Ensino parte de um modelo de resolução de problemas, que compreende situações em que o estudante, no esforço de realizar a tarefa proposta, coloca em jogo o que sabe para aprender o que não sabe.
- O trabalho pedagógico deve promover a articulação entre a ação do aprendiz, a especificidade de cada conteúdo a ser aprendido, e o programa parte do pressuposto de que a alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em diversos usos sociais – aprendizagem simultânea dessas duas dimensões.
- Preza que não basta colocar os estudantes diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

---

<sup>3</sup> Centro de Formação dos Profissionais da Educação – São Carlos (SP).

- Defende que o desenvolvimento das capacidades de ler e escrever não é um processo que se encerra quando o estudante domina o sistema de escrita. Ele se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas que envolvem a língua escrita, o que se traduz na sua competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros. Quanto mais acesso à cultura escrita, mais possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua.
- Concebe que o brincar é uma atividade importantíssima na infância, na qual as crianças criam por conta própria enredos e ensaiam papéis sociais, o que certamente envolve muita aprendizagem relativa à sociedade em que vivem. Ao jogar com regras, elas também aprendem a interagir, a raciocinar. Mas a aprendizagem de conteúdos envolve muito pensamento, trabalho investigativo e esforço, portanto é necessário um trabalho pedagógico intencional e competente.

O programa concebe o(a) professor(a) como profissional flexível, observador, dominante dos conhecimentos didáticos, bom atuante, que reconhece a bagagem dos aprendizes na realização de suas ações pedagógicas, que considera a criança competente e capaz, que é mediador de interações e aprendizagens, que possibilita aprendizagens desafiantes e que atua em parceria com as famílias e a comunidade, valorizando os saberes em contexto e reconhecendo a capacidade de contribuição destes no processo.

O material Coletânea de Atividades destinado aos alunos do 1º ano subdivide-se em três capítulos: leitura e escrita, Projeto Brincadeiras Tradicionais e Projeto Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias (SÃO PAULO, 2011).

As primeiras atividades do material envolvem o exercício da escrita e análise de nomes, e recomenda-se que o(a) professor(a) consulte o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para executá-las. Justifica-se a importância de tais atividades serem abordadas em sala de aula através de argumentos que envolvem conhecimento de mundo da criança, fácil assimilação e favorecimento de hipóteses:

Várias pesquisas comprovam que a lista de nomes dos colegas da classe é uma valiosa fonte de informação para a criança:

- elas indicam que, para a escrita de determinado nome, é preciso um conjunto de letras específico;

- ao considerar o conjunto de nomes dos colegas, as crianças observam que todos eles são escritos somente com as letras do alfabeto, não há grafismos inventados para cada nome;
- é possível observar que as letras não são partes exclusivas de um único nome: as mesmas letras podem estar presentes em diferentes nomes de colegas;
- os nomes também tornam explícito que a ordem das letras nas palavras não é aleatória e que existe um sentido convencional para a leitura;
- a leitura e escrita de nomes ajudam a compreender, também, o valor sonoro convencional das letras;
- ao analisar as semelhanças e diferenças entre os nomes dos colegas, as crianças aprendem que um mesmo conjunto de letras, na mesma ordem, remete a determinado nome, ao passo que pequenas diferenças entre os nomes podem remeter a nomes diferentes (como ocorre em FERNANDO e FERNANDA);
- ao observar essas diferenças, os alunos aprendem a considerar indícios variados para realizar a leitura dos nomes: podem usar a quantidade de letras para diferenciar nomes (por exemplo, se há poucas letras é mais provável que seja o nome do PEDRO do que de RONALDO), a quantidade de palavras (MARIA LUÍSA tem duas partes e MARIANA só uma), a diferença entre as letras (para diferenciar FERNANDO de FERNANDA, por exemplo, é preciso observar a letra final). (SÃO PAULO, 2011, p. 36)

O Guia é didático e traz conteúdo teórico que embasa todas as recomendações. A recomendação principal é a de que a escola crie um ambiente que possibilite o uso da escrita em diversas situações e práticas sociais, interação com diversos tipos e gêneros textuais e a premissa é a de que a criança é quem constrói seu próprio conhecimento, numa perspectiva construtivista.

As expectativas de aprendizagem em que se baseiam as atividades sugeridas se relacionam a diversos aspectos da comunicação oral, práticas de leitura, análise e reflexão sobre a língua e práticas de produção de textos (Ribeiro, 2013).

Atividades contextualizadas e significativas para as crianças fazem parte do conteúdo oferecido pelo material, visto a abordagem das brincadeiras, porém poderiam ser exploradas de maneira que estratégias fonético-fonológicas pudessem ser acrescentadas. A utilização de parlendas, que são versos recitados em brincadeiras infantis, neste processo de aprendizagem da leitura e escrita se constitui em rico repertório, assim como os demais conteúdos abordados:

## Figura 1. Ler e Escrever: Atividade envolvendo brincadeiras populares

### ATIVIDADE 12

---

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

EM DUPLAS, PINTE O NOME DAS BRINCADEIRAS QUE SEU PROFESSOR DITAR.

BARATA NO AR  
PULA CORDA  
BALANÇA CAIXÃO  
AMARELINHA  
CABO DE GUERRA  
PASSA-ANEL  
MÃE DA RUA  
COELHO NA TOCA  
PEGA-PEGA  
BOLA QUEIMADA

---

COLETÂNEA DE ATIVIDADES

Fonte: São Paulo, 2011, p. 40.

O contato com a leitura e escrita se dá num processo de construção de conhecimento através de formação de hipóteses, interação com os colegas de classe e mediação do(a) professor(a) (em acordo com a perspectiva construtivista). Mediante tais considerações, reafirmo a necessidade do trabalho com estratégias fonético-fonológicas para que se alcance o objetivo de alfabetizar o maior número de aprendizes, mais adiante irei discorrer de maneira mais detalhada sobre a afirmação.

Como já mencionado, segundo Ribeiro (2013), as expectativas de aprendizagem contidas no “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas” se relacionam com

diversos aspectos. Com relação à comunicação oral, abarca situações de conversação informal, que envolve participação em situações de intercâmbio oral, valorização de opiniões alheias, expressão de ideias, formulação de perguntas etc. e de conversação informal, envolvendo recitação de poemas, reconto de contos, comunicação de ideias sobre um texto lido etc. A seguir, trecho do “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas” contendo um exemplo de instrução relacionada a essas práticas:

- Finalize a leitura propondo que os alunos comentem suas impressões do texto, propondo perguntas como “O que vocês acharam?”, “De que parte mais gostaram e por quê?” Procure explorar esses comentários com novas perguntas, buscando favorecer que os aprofundem. A primeira reação das crianças é dar respostas pouco elaboradas como “Eu gostei, é legal”, mas com o tempo, com sua ajuda e os comentários dos colegas, essas apreciações tendem a se tornar mais interessantes. (São Paulo, 2011, p. 78)

Outro aspecto são as práticas de leitura, que envolvem leitura de textos de gêneros variados e com propósitos diversificados: exercício de atribuição de significado aos textos lidos, utilização de estratégias de leitura, prática em diferentes modalidades de leitura, confrontação de ideias, opiniões e interpretações, apropriação de características discursivas e das convenções e estruturas linguísticas dos diversos gêneros textuais (Ribeiro, 2013). Tais práticas se configuram ainda mais significativas se a criança se encontra alfabetizada, quanto mais cedo se garante o sucesso do processo, quanto mais ela terá o aporte necessário para a sua inserção no mundo letrado de forma autônoma.

Ainda segundo Ribeiro (2013), em relação à produção de textos, as expectativas de aprendizagem envolvem o desenvolvimento de um conjunto de atividades nas quais os alunos possam escrever textos que já memorizaram, utilização do(a) professor(a) como escriba de textos produzidos oralmente, participação em situações coletivas de produção de textos e reorganização de versos de textos já memorizados, a seguir, nas figuras 2 e 3 vemos exemplos de texto instrucional e de atividade envolvendo memorização de parlendas contidos no material e que faz parte do “Projeto Brincadeiras Tradicionais”:

## Figura 2. Ler e Escrever: texto instrucional

ACOMPANHE A LEITURA QUE SUA PROFESSORA FARÁ PARA APRENDER UMA NOVA BRINCADEIRA.

### COELHINHO SAI DA TOCA

#### MATERIAL NECESSÁRIO:

BAMBOLÊS OU GIZ PARA DESENHAR NO CHÃO.

#### MODO DE JOGAR:

DENTRO DE UM ESPAÇO DETERMINADO PREVIAMENTE, AS CRIANÇAS SE DISTRIBUEM EM "TOCAS" CONFIGURADAS POR BAMBOLÊS, OU POR CÍRCULOS DESENHADOS COM GIZ NO CHÃO.

NORMALMENTE, FAZ-SE UMA "TOCA" A MENOS DO QUE O TOTAL DE PARTICIPANTES, FICANDO UM DELES SEM "TOCA".

O EDUCADOR DIZ O MOTE DA BRINCADEIRA: "COELHINHO, SAI DA TOCA, UM, DOIS, TRÊS!" AS CRIANÇAS DEVEM ABANDONAR A SUA POSIÇÃO ORIGINAL E PROCURAR OUTRA TOCA, CORRENDO O RISCO DE FICAR SEM NENHUMA.

ESSE JOGO FAVORECE OS DESLOCAMENTOS E A PERCEPÇÃO DO ESPAÇO. PODEM-SE VARIAR AS FORMAS DE DESLOCAMENTO, SALTANDO NUM DOS PÉS, ENGATINHANDO, OU QUICANDO UMA BOLA. É POSSÍVEL, AINDA, QUANDO O DESEMPENHO CORPORAL JÁ FOR MAIS EFICIENTE, PROPOR QUE AS "TOCAS" SEJAM OCUPADAS POR DUPLAS E TRIOS.

FICHA DA BRINCADEIRA
TÍTULO:
OBJETIVO:
NÚMERO DE PARTICIPANTES:
MATERIAL NECESSÁRIO PARA BRINCAR:

COLETÂNEA DE ATIVIDADES

Fonte: São Paulo, 2011, p. 48.

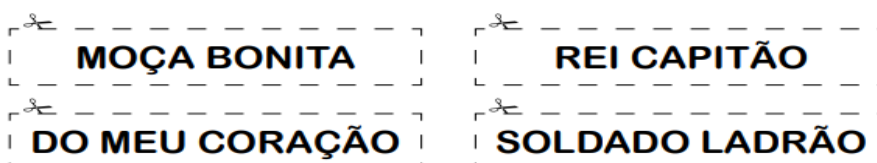
## Figura 3. Ler e Escrever: texto fatiado

### ATIVIDADE 7

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

O PROFESSOR PREPAROU UMA ATIVIDADE COM UMA PARLENDA MUITO CONHECIDA E ACABOU COLANDO OS VERSOS TODOS FORA DA ORDEM.

RECORTE OS VERSOS E COLE-OS NA ORDEM CORRETA DA PARLENDA.



Fonte: São Paulo, 2011, p. 17.

No que tange à aprendizagem da escrita, Ribeiro (2013) aponta que devem ser desenvolvidas atividades que permitam aos alunos aprenderem os nomes das letras do alfabeto, a ordem alfabética, convenções da escrita e para isso sugere-se atividades que envolvam reflexão sobre o sistema alfabético a partir da escrita de nomes próprios, como já observado nas imagens acima, rótulos, listas, calendários, cantigas, parlendas, de forma que consigam antecipar o que está escrito guiados pelo contexto (figuras, recitação, brincadeira, manuseio, confecção de materiais, apreensão de uso, entrevista com familiares).

A atividade abaixo se relaciona ao capítulo “Projeto Brincadeiras tradicionais” e envolve exemplos de exercícios mencionados, pois apresenta uma lista de palavras e o número de letras que compõem cada uma delas como definidor de categorias (lista de palavras com 4 letras, com 6 letras e com 8 letras).

**Figura 4. Ler e Escrever: cruzadinha brincadeiras populares**

**ATIVIDADE 11**

---

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PARA RESOLVER ESTA CRUZADINHA, VOCÊ DEVERÁ ESCOLHER AS PALAVRAS CERTAS DO QUADRO ABAIXO:

<b>4 LETRAS</b>
LEÃO
PIPA
PATA
PEÃO
<b>7 LETRAS</b>
BAMBOLÊ
PITANGA
BALANÇO
BATERIA
<b>8 LETRAS</b>
BERIMBAU
PATINHOS
RABANETE
PATINETE



Fonte: São Paulo, 2011, p. 35.

Para realização desta e de outras atividades há uma contextualização por meio de projeto didático que envolve a prática de brincadeiras mais conhecidas, textos instrucionais explicando-as, entrevistas com familiares, confecção de brinquedos, etc. Segundo o material “o resgate dos chamados jogos tradicionais, considerados como

construções da cultura, são importantes maneiras de inserir as crianças nos valores de seu meio social” (São Paulo, 2011, p. 97).

O Projeto Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias corresponde à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” ser abordada nas escolas, obrigatoriedade que foi instaurada através da lei nº 11.465 de 10 de março de 2008 publicada na Seção 1, página 1 do Diário Oficial na data 11 de março de 2008 (Brasil, 2008, on-line), à qual alterou o artigo 26-A da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) para a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008)

Tal temática é de suma importância ser abordada em nossas escolas num exercício de disseminação de conhecimento e valorização de culturas. Para sua abordagem e ensino é preciso que gestores e educadores se abstenham de estereótipos e preconceito, do contrário negligencia-se a aprendizagem e se obtém justamente estes dois negativos fatores como resultado. O profissional consciente pode começar, por exemplo, problematizando o uso do termo “índios”, hoje considerado inadequado por conter raízes preconceituosas que classificam de maneira genérica e estereotipada toda uma diversidade de povos indígenas. É preciso que haja boa formação destes profissionais.

No “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas” a introdução a este tema traz o seguinte conteúdo:

A abordagem se dará em duas frentes: numa delas, conhecer aspectos do modo de vida dos grupos indígenas de hoje, o que foi preservado de sua cultura e aquilo que mudou em decorrência do contato com os não índios. As escolas indígenas são exemplo disso: os próprios índios reconhecem a importância de contar com escolas, mas também reconhecem que, como fonte de aprendizagem, ela deva conviver com outras formas de ensino arraigadas nas práticas dos povos indígenas, como a transmissão oral das tradições, feita pelos integrantes mais idosos da aldeia. Em outra frente, também se buscará aproximar as crianças das circunstâncias em que se deram os primeiros contatos com os europeus, relativizando a versão mais conhecida da história, na qual nosso país teria sido uma descoberta europeia, desconsiderando a presença de culturas milenares que já ocupavam a terra brasileira. Não se espera abordar a questão indígena em toda sua complexidade, mas partir de questões adequadas aos interesses dos alunos e de informações obtidas em fontes fidedignas para superar preconceitos gerados por visões distorcidas. O foco principal das atividades visará lançar um olhar para os conhecimentos desses povos, a riqueza de suas tradições e de suas produções. (SÃO PAULO, 2011, p. 129-130)

O material traz ainda um complemento no qual faz uma ressalva sobre as injustiças que acometeram historicamente os povos indígenas, o desrespeito por suas culturas, destaca que atitudes de valorização e reconhecimento desses povos devem ser considerados objetivos fundamentais do trabalho com a temática, buscando uma contribuição para a formação de cidadãos conscientes e orgulhosos de suas origens aprendendo principalmente a respeitar as diferenças, garantindo a preservação dos direitos de todos (SÃO PAULO, 2011). Porém, para isso destaco novamente que é preciso que haja boa formação dos profissionais da educação para que se tornem conscientes das várias questões que permeiam a temática e não reproduzam e disseminem o preconceito ainda existente, em relação aos dialetos, por exemplo, há a desvalorização quando se utiliza o termo “oca” para referir-se as suas moradias sem considerar que há diversos termos que as designam na vasta composição destes povos.

No material do aluno textos e muitas imagens trazem assuntos para as mais diversas discussões, ao final do projeto terão apreendido informações básicas sobre a diversidade de culturas em nosso país, a abordagem significativa, como já mencionei, depende muito do conhecimento do(a) professor(a), já que o material não a traz. Além disso, cabe ressaltar que a exploração de temáticas mais complexas exige um amadurecimento emocional e racional da criança dependendo da forma como o assunto é abordado, como apontam Santos e Tassoni (2015):

[...] em referência ao material didático do PLE, observamos que era uma prática frequente por parte dos alunos folhear o material pesquisado, fazer comentários e ler as atividades anteriores. As principais atividades comentadas por eles foram, geralmente, as que continham cantigas e parlendas, as que envolviam brincadeiras e as que exploravam os nomes dos colegas. Assim, durante as entrevistas, os comentários dos alunos, na maioria das vezes, estavam relacionados às atividades que compõem a cultura infantil. (SANTOS; TASSONI, 2015, p.89)

Ainda segundo pesquisa realizada por Santos e Tassoni (2015), a respeito do material do Ler e Escrever, uma professora entrevistada pontuou ser importante o trabalho com listas, cantigas e parlendas e considerou as propostas do material insuficientes para alfabetizar os alunos, sendo necessário a busca de alternativas externas para complementação do trabalho pedagógico (SANTOS; TASSONI, 2015, pgs. 90-91).

As atividades envolvem uma exploração da temática de forma mais complexa, são muitas informações que exigem maior grau de amadurecimento para serem apreendidas significativamente. As informações se perdem na falta do despertar do aluno, que não se dedica à compreensão do que lhe é proposto por não se sentir cativado ou simplesmente por não entender. Santos e Tassoni (2015) apontam em sua pesquisa o fato de que depois da leitura e exploração dos conteúdos relacionados à temática, poucos eram os alunos que conseguiam representar o que foi apreendido por meio de um desenho.

Na atividade representada a seguir (Figura 5), recomenda-se que o(a) professor(a) escreva as hipóteses formuladas pelos alunos antes durante e depois de observarem e discutirem sobre as imagens, pede-se também que o(a) professor(a) utilize como recurso projeções de imagens, trazendo assim ainda mais contribuições para a discussão.

Na figura 6 podemos observar que os textos trazem conteúdos sobre a cultura e costumes dos povos indígenas, como se dá as aprendizagens, desmistificações, lendas, significados das pinturas nos corpos, relatos de como trabalham, formas de organização das aldeias etc.

## Figura 5. Ler e Escrever: abordagem da cultura indígena

OBSERVE AS FOTOS, LEIA AS LEGENDAS E CONVERSE COM SEUS COLEGAS.



CRIANÇA KAIAPÓ PREPARADA PARA PARTICIPAR DE UM RITUAL DE SEU POVO.



CASAS NUMA ALDEIA WAURÁ, NO MATO GROSSO. CADA CASA É OCUPADA POR VÁRIAS FAMÍLIAS.



CRIANÇAS GUARANIS EM ESCOLA NA ALDEIA KRUKUTU.

Fonte: São Paulo, 2011, p. 53.

## Figura 6. Ler e Escrever: texto sobre cultura indígena

ACOMPANHE A LEITURA QUE A PROFESSORA FARÁ DESTE TEXTO.

### JEITOS DE APRENDER

Os Xavantes, que vivem no estado do Mato Grosso, no cerrado brasileiro, se autodenominam A'uwé, que na língua Akwén quer dizer "gente".

O aprendizado entre os Xavantes é um processo que acontece ao longo de toda a vida, desde quando se é criança até a velhice. Em cada etapa deste longo caminho, novos conhecimentos são adquiridos nas mais diferentes situações: algumas são entendidas como momentos de aprendizagem (como é o caso dos rituais), outras estão relacionadas com as pequenas atividades realizadas no dia a dia.

As situações mais cotidianas são momentos de aprendizagem valorizados pelos A'uwé. As crianças costumam caminhar livres pela aldeia, acompanhando outras pessoas (sejam crianças, velhos ou adultos) em suas atividades, e é nestas ocasiões que elas aprendem a identificar as regras que orientam sua sociedade.



ESCOLA LOCALIZADA NUMA ALDEIA XAVANTE.

Fonte: São Paulo, 2011, p. 62.

Todas as atividades propostas pelo Guia são subdivididas em quatro categorias: atividades permanentes, relacionadas à análise e reflexão sobre o sistema de escrita, situações de leitura e comunicação oral, projeto didático e sequência didática. O guia assim se torna um manual contendo objetivos e estratégias para o alcance das metas

determinadas, sendo a principal delas que todos os alunos estejam alfabetizados até os oito anos de idade. (Ribeiro, 2013)

A exposição acima fornece uma pequena ideia do aporte metodológico contido no material Ler e Escrever. Agora passarei às críticas mais frequentes feitas por especialistas à essa proposta.

Em relação ao desenvolvimento das atividades o contexto social dos alunos é pouco considerado, por exemplo, quando o material sugere que o(a) professor(a) traga projeções de outras imagens para complemento das aulas, muitas escolas públicas não possuem recursos tecnológicos que possibilitem a realização. O método construtivista preconizado limita as possibilidades para que as crianças sejam alfabetizadas, principalmente as oriundas de regiões periféricas e que nunca tiveram contato com o mundo letrado de forma sistemática. É necessário que o(a) professor(a) perceba as lacunas, o que também exige boa formação do profissional para identificar as principais demandas, e por conta própria traga formas variadas para que os aprendizes alcancem o esperado, mas ao realizar tal intervenção os profissionais têm de atuar de maneira informal, se abstendo de documentos de registro e de avaliações fora da abordagem prezada pelo material, visto que o Governo Federal ainda assume papel fiscalizador da realização da metodologia construtivista contida no material:

Os dispositivos legais que definem as atribuições do supervisor mostram que, assim como no passado, na atualidade, também se enfatiza a ideia da função fiscalizadora e controladora dos trabalhos executados pelas escolas e seus profissionais. (...) Na estrutura da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, a Diretoria Regional de Ensino é o local onde os supervisores trabalham. Transfere-se a esses profissionais a ideia de “vigilância”, de “fiscalização”, de “poder de fazer valer a lei”, de “detentores dos conhecimentos”, de “posição hierarquicamente superior na estrutura educacional”, de “comando” e de “controle”, muito embora o supervisor de ensino não seja superior imediato de ninguém, nem mesmo dos diretores, pois ao Dirigente Regional de Ensino é que compete essa função. (DAVID; LAURENCETTI, 2015, p. 6) .

A inserção e obrigatoriedade do uso do material tirou a autonomia do professor e a metodologia construtivista por si só não têm atingido efetivamente a missão de alfabetizar em nossas escolas públicas. Para que o aluno se identifique é preciso apreciar e experimentar, se envolver e se tornar ativo, adquirir conhecimento de mundo através de vivências concretas, estar a par de nossa diversidade cultural de forma consciente e

significativa, e quanto mais cedo estiver alfabetizado, quanto mais terá acesso pleno a todas essas possibilidades. O que vemos no material, é uma abordagem temática significativa, porém, se não for bem trabalhada irá reproduzir mais preconceito, que alimentará a desvalorização da cultura indígena.

As atividades do material que trabalham a leitura e a escrita basicamente são cópias de textos escritos, formação de hipóteses através de textos decorados, elaboração de listas, leitura mediada, numa perspectiva de observação e contato com a língua escrita e falada. O treino da escrita é importante e o aluno precisa ter conhecimento das diversas funções sociais da língua e ter contato com os mais variados gêneros, porém, como irá colocar em prática seus usos se não adquirir efetivamente a habilidade de leitura? Neste sentido presume-se que o(a) professor(a) não possui liberdade para alcançar o objetivo de alfabetizar no contexto real em que se situa, assim como seus aprendizes. De nada valerá as atividades propostas se o(a) profissional observa as dificuldades, sente que o material não tem sido suficiente, mas deve continuar o utilizando de maneira imperativa por causa da fiscalização e de uma “obrigação” que deve cumprir. É de grande relevância a questão da perda de autonomia:

As reformas ignoram a importância dos professores como sujeitos da ação educativa evidenciando uma redução de seu papel, já que eles são tidos apenas como executores de materiais, projetos e propostas. Não há uma preocupação em saber o que eles pensam, em que acreditam ou com o que podem colaborar. A presença do neotecnicismo evidencia a separação entre quem pensa a educação (as propostas) e quem a(s) executa. Há ênfase no investimento em materiais e recursos diversos em detrimento dos professores, que precisam ser treinados e capacitados para executarem bem aquilo que foi pensado por outrem. (DAVID; LOURENCETTI, 2013, p. 2.857)

Como mediadores do processo, mas por meio de uma perspectiva que os(as) coloca como meros(as) executores(as) das atividades fornecidas pelo material, os(as) profissionais se vêem em situações que lhes tiram a autonomia e o direito de decidirem o que é melhor para os aprendizes, ambas as partes perdem o protagonismo, visto que as necessidades apresentadas pelos estudantes também não são consideradas nesta perspectiva que tira do(a) professor(a) o poder de escolha. Outra evidência da ineficácia

do modo como o Programa vem sendo empregado é o fato do Governo ter criado o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:

O PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental”. A garantia da alfabetização plena de todas as crianças, como redigido na estratégia 5.1, exige uma visão sistêmica da educação e é um dos pilares para o alcance de outras Metas do PNE, em especial a de no 2, que determina universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que os alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE. (BRASIL, 2017.)

O compromisso (PNAIC) também estabelece a meta de alfabetizar todas as crianças do Estado até os 8 anos de idade. Para isso, investe em formação continuada dos(as) profissionais da educação, avaliações externas e materiais didáticos de apoio. Segundo Tassoni (2018), além desses materiais, houve a elaboração de outros documentos gestados especificamente no âmbito das políticas educacionais para a formação de professores. Na esfera federal: o Programa Nacional de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Programa de Formação de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-letramento) e, atualmente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

Na esfera estadual, em São Paulo, tivemos o Programa Letra e Vida (SÃO PAULO, 2003), fundamentado nos mesmos princípios do PROFA, de âmbito federal, pois se tratava da mesma equipe, tanto política como de supervisão pedagógica. Na sequência tivemos o Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2007), que manteve os mesmos pressupostos do Letra e Vida, pois a equipe política e pedagógica continuou a mesma, mas teve uma ampliação em sua atuação, envolvendo não apenas a formação de professores, mas a elaboração e distribuição de material didático para os alunos e material de orientação para os professores. (TASSONI, 2018, p. 161)

Tendo conhecimento dos diversos programas criados com o intuito de abranger de forma mais significativa a população em relação ao êxito no processo de alfabetização, cabe uma reflexão acerca do que essencialmente é necessário ser acrescentado às metodologias para que se atinja o objetivo de alfabetizar de forma que se desenvolva nos alunos a consciência social da fala e da escrita e seus usos, mas principalmente a habilidade de escrita e leitura autônoma (leitura e interpretação de palavras, frases e de textos curtos de diferentes gêneros, escrita de frases e elaboração de pequenas produções textuais) muito importantes serem adquiridas para que as demais esferas sejam apreendidas. Tais considerações serão abordadas no decorrer deste trabalho.

## Capítulo 2. História e análise das cartilhas – Caminho Suave resiste

Não há como falar sobre a história da alfabetização em nosso país sem citar as cartilhas, material que não perde seu grau de importância no processo de alfabetização de muitos brasileiros, apesar das duras críticas à ele empregadas. Sendo assim, passo agora à uma breve análise de alguns destes materiais e suas propostas. Segundo Zeneide (2017):

A história da alfabetização no Brasil, analisada (...) pelas mediações de algumas cartilhas que sinalizam estruturas de ensino utilizadas desde o século XVI até os mais novos livros didáticos lançados nestes últimos anos, se caracteriza como um movimento complexo marcado por recorrência discursiva de mudança, indicativa da tensão entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de busca de sentidos modernos para a alfabetização. Nesses embates, as cartilhas sempre foram utilizadas como instrumentos de concretização dos métodos e conteúdos de ensino tomados como sinalizadores da proposta oficial a ser adotada nas escolas brasileiras. (p.184)

Neste sentido, considera-se importante ter conhecimento mais detalhado sobre alguns dos principais métodos cartilhescos que marcaram a história da alfabetização em nosso país: a Cartinha de João de Barros, o Método Castilho, a Cartilha do povo de Lourenço filho, a Cartilha Sodré e a cartilha Caminho Suave.

### 2.1 Cartinha de João de Barros

Segundo Silva e Jesuíta (2013), um dos primeiros materiais de que se tem notícia foi elaborado por João de Barros, que era de família nobre, teve boa formação cultural, acesso ao ensino da língua latina e aos princípios e verbos da sagrada escritura como demandava a instrução naquele contexto. Assumiu muitos cargos importantes no Estado português, além disso, recebeu do rei as capitâneas do Rio Grande do Norte e do Maranhão no início da colonização do Brasil.

Dentre muitos livros publicados, há destaque para a gramática da língua Portuguesa com os mandamentos da Santa Madre Igreja; um manual voltado para a alfabetização e para o ensino dos preceitos do catolicismo. Publicada em 20 de dezembro de 1539 e também conhecida como *“Cartilha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja e co os mistérios da missa e Resposores Della,*

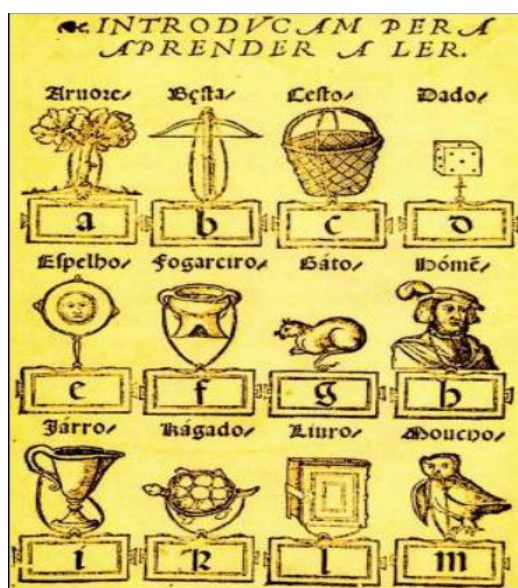
servia de introdução à obra denominada *Grammatica da Língua Portuguesa, publicada logo depois*” (SILVA; JESUÍTA, 2013).

João de Barros, inicialmente, faz referência ao grego Esopo para metaforizar acerca da relação ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Para isso, relaciona os benefícios que a terra dá às ervas daninhas em detrimento às sementes plantadas pelo agricultor. Ou seja, a terra é “mãe” das primeiras e “madrasta” das últimas. Tal analogia serviu para revelar a importância do estudo da língua portuguesa como língua materna, até então deixada em segundo plano pelos educadores, uma vez que valorizavam o aprendizado das línguas clássicas. (SILVA; JESUÍTA, 2013)

João de Barros demonstrava uma preocupação com o aprendizado da língua materna pelas crianças, fato inédito no contexto da época, e seu intuito maior era o de defesa do patriotismo e do catolicismo. “Na expansão para o oriente, as *Cartinhas* eram o símbolo da permanência da alma lusitana e a doutrina cristã entre os povos” (SILVA; JESUÍTA, 2013, p. 71). Segundo os autores, foram muitas as *Cartinhas* impressas no início do século XVI, cumprindo um papel de atender às demandas de colonização que se acentuava na África e na Ásia.

Sobre a metodologia do material, João de Barros apresenta um alfabeto ilustrado ao fornecer as primeiras noções da língua, segundo Silva e Jesuíta (2013), o primeiro de que se teve notícia:

**Figura 7. Alfabeto ilustrado – Cartinha de João de Barros**



Fonte: <https://slidex.tips/download/a-cartinha-de-joao-de-barros-como-um-exercicio-de-traduaio>

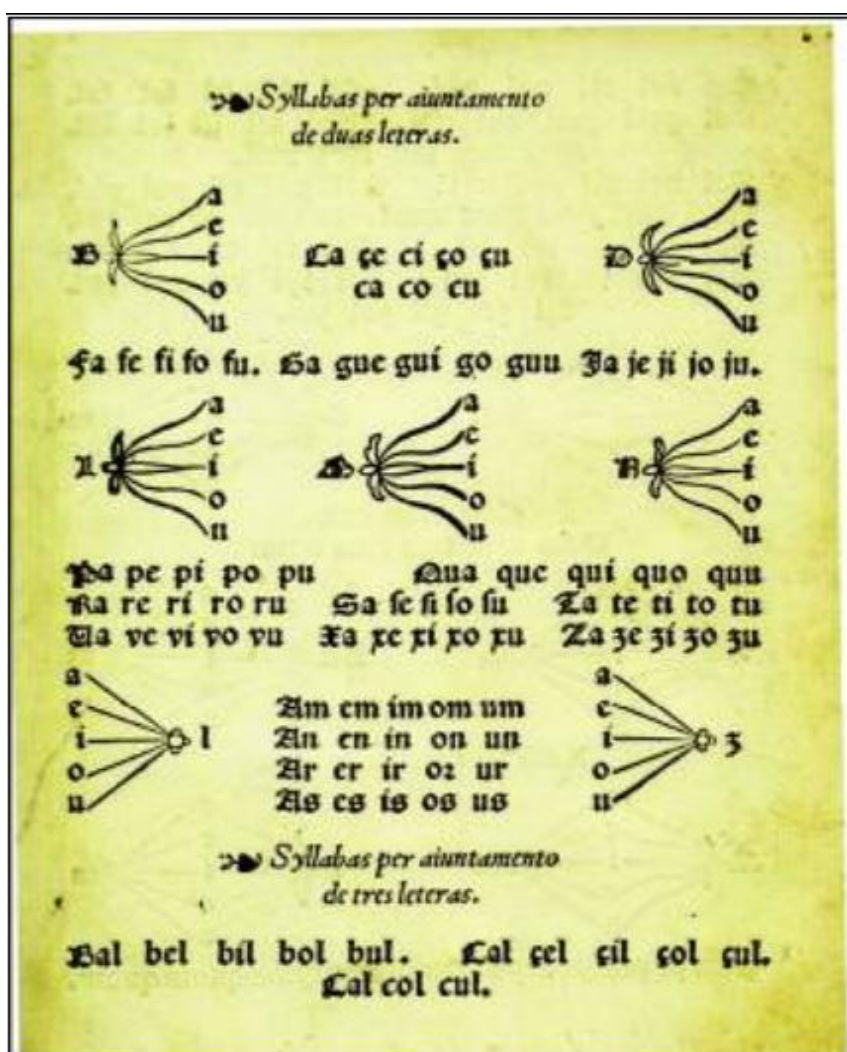


Tal composição e apresentação demonstram as articulações possíveis entre as letras e as sílabas, desdobrando-se em possibilidades como a ordem das letras, palavras e das coisas, em acordo com Mariguela (2012):

Quanto ao conjunto da escrita silábica, expondo as sequências possíveis segundo o agrupamento das letras, o exercício da memorização e da repetição amarra ensino da língua, possibilitando o aprendizado a leitura através da imagem e da circularidade com a letra, a sílaba e a palavra. (p.154)

Muito parecida com a metodologia baseada em famílias silábicas, João de Barros apresentou possibilidades de memorização dos sons destas através de um outro esquema, bastante conhecido por quem fora alfabetizado através de cartilhas:

**Figura 9. “Sílabas por ajuntamento” – Cartinha de João de Barros**



Fonte: <https://slidex.tips/download/a-cartinha-de-joao-de-barros-como-um-exercicio-de-traduao>

Neste modelo, as combinações são feitas com o intuito de memorização e identificação dos sons possíveis das vogais com as consoantes. Tendo sido um dos precursores na criação de materiais para a alfabetização, João de Barros ganhou destaque reconhecido pelos estudiosos até a atualidade:

E, nesse sentido, não é ousado dizer que, se contém passagens ingênuas ou inconsistentes, muito do que apresenta surpreende pela coerência e fundamentação teórica, por vezes indicando que alguns problemas lingüísticos atuais poderiam ter soluções bastante simplificadas. (MONTEIRO, 1997, p. 25)

A obra “Grammatica da língua portuguesa”, de João de Barros, foi editada pela primeira vez no ano de 1540 e se tornou umas das primeiras, de que se tem conhecimento, a tentar uma descrição gramatical da língua portuguesa (MONTEIRO, 1997).

## 2.2 Método Castilho

Sob influência de métodos de ensino internacionalmente postos no âmbito das ideias pedagógicas, as escolas de primeiras letras do Brasil receberam também ação pontual do poeta e educador português Antônio Feliciano de Castilho.

Castilho (1800 – 1875) era filho de um professor universitário de Coimbra. Ficou cego aos seis anos de idade, mas era dotado de muito boa memória e vontade de aprender. Um líder acadêmico em sua época, segundo Boto e Albuquerque (2018), Castilho dirigiu a “*Revista Universal Lisbonense*” e o periódico “*Uma intenção pedagógica*”.

Dentre as primeiras cartilhas de que se tem conhecimento, o Método Castilho também se destaca como um dos precursores métodos de alfabetização. Segundo Castelo-Branco (1977), Antônio Feliciano de Castilho tentou difundir seu método destinado ao ensino da leitura por volta de 1845, sendo este fato um episódio da história do nosso país, e tendo tentado também implementar o método em Portugal, se trata ainda de um caso luso-brasileiro.

O método teve origem mais especificamente no ano de 1848, em Ponta Delgada, e no final do mês de setembro deste mesmo ano, em Lisboa, o método já estava pronto. Castelo-Branco (1977) afirma que esta primeira edição se intitulava “*Leitura Repentina-*

*Methodo para em poucas lições se ensinar a ler com recreação de mestres e discípulos*”.

Castilho então envia o material à Academia das Ciências de Lisboa, e no dia seguinte o jornal “*A Nação*” se refere já a esse livro<sup>4</sup>. Sendo assim, iniciada a campanha, alguma informação chega ainda ao Brasil: “Em 21 de junho de 1853, o deputado José Nogueira Jaguaribe interpelou o Ministro da Guerra desejando a adaptação da novidade (...) nas aulas regimentais” (CASTELO-BRANCO, p.32, 1977). Porém, recebeu resposta vaga e sem compromisso.

Enquanto isso, em Portugal a Campanha continuava rigorosa, mas sem sucesso na implementação do método. Castilho enfrentou oposições e contestações, ministrou inclusive cursos, intitulados “*Curso Normal de leitura e escrita pelo Método Português aos professores primários deste distrito administrativo*” (CASTELO-BRANCO, 1977).

O Método Português era agora o título que dava ao que havia criado, mas ainda sem sucesso em sua implementação, Castilho embarca no navio *Great Western* em 1855 com destino ao Brasil, tendo desembarcado no Rio de Janeiro em 9 de fevereiro. Segundo Castelo-Branco (1977), já no dia 11 de fevereiro o *Correio Mercantil* publicava a notícia de sua chegada e de seus planos. Castilho tentava apoio de D. Pedro II, e para isso solicita uma audiência ao Imperador.

A audiência trouxe resultado, Júlio de Castilho, filho de Antônio, transcreve a descrição feita por seu tio José Feliciano de Castilho da seguinte forma:

“Respondeu Castilho que o principal motivo que o trazia ao Brasil era o desejo de prestar pessoalmente homenagem do seu respeito a um príncipe”... etc. “e o segundo motivo era mostrar praticamente o Método de leitura, que ele autor considerava uma forte alavanca de progresso: que, portanto, se achava todo à disposição de Sua Majestade para implementar no Brasil, sob os seus auspícios, a reforma, que aliás já tinha no Império adeptos em várias escolas, que suplicava ao imperador permitisse que ele desse no Rio um Curso Normal aos professores oficiais. O Imperador aprovou a idéia; disse que sempre considerava a instrução pública (bem dirigida) um motor poderoso do progresso; que; mais que ninguém almejava o aperfeiçoamento dos estudos públicos no Brasil, e no sentido indicado daria as suas ordens ao Ministro do Interior, o Conselheiro Pedreira (depois

---

<sup>4</sup> Introdução à Correspondência Pedagógica de A. F. de Castilho, Lisboa, 1975, pp. 12-18 e 37. In: Castelo-Branco, 1977.

Visconde do Bom Retiro)” (CASTELO-BRANCO, 1977, p.34)

Começam então os preparativos do curso a partir de conferências com o ministro do Interior, o chefe da instituição pública e o oficial maior do Ministério. Em 16 de março houve acordo para que professores oficiais fossem intimados à comparecerem e professores particulares fossem convidados. Houve requisição também da presença de algumas crianças para que o método fosse aplicado.

O curso, segundo Castelo- Branco 919770, foi inaugurado no dia 22 de março de 1855 e contou com a presença de personalidades importantes. No memorável momento, umas das justificativas pronunciadas pelo Conselheiro Castilho foi a de que tinha o intuito de ““plantar no Brasil o seu sistema de leitura, libertando a infância do suplício com que até aqui comprava ela o conhecimento das letras”” (CASTELO-BRANCO, 1977, p. 36).

Porém, não muito tempo depois, sob questionamentos e desavenças envolvendo a eficácia de seu método, Castilho encerra o curso antes mesmo do prazo previsto. O historiador do ensino de Portugal Ferreira-Deusdado referindo-se ao método Castilho disse:

“Não se pode dizer que triunfou”. (2) Objeções, discordâncias, ataques, contestações surgiram em abundância e não eram, evidentemente, por motivos patrióticos, mas por razões de ordem pedagógica, não interessa se justas ou errôneas. O mesmo pois terá acontecido certamente no Brasil (...)”(CASTELO-BRANCO, 1977, p. 43)

Neste sentido, surgem os questionamentos: Quais motivos levaram à rejeição do método de Castilho e o cancelamento de seu curso? Quais eram as suas perspectivas pedagógicas?

Boto e Albuquerque (2018) respondem dizendo que o método consistia numa técnica mnemônica, na qual os alunos recordavam palavras e letras a partir de associações delas com histórias que se contava. O ensino era acompanhado também por palmas e cantos.

Se opondo ao que na época denominou como práticas tradicionais, Castilho passa a nomear a letra pelo som, criando o que chamaria de soletração moderna. Cada letra se associava a uma respectiva história e era acompanhada de uma figura geradora,

relacionada, e que por mnemonização<sup>5</sup> ficaria gravada na mente do aprendiz (BOTO; ALBUQUERQUE, 2018)

**Figura 10. Alfabeto Ilustrado – Castilho**



Fonte: [https://www.serrote.com/poster\\_metodo\\_castilho.htm](https://www.serrote.com/poster_metodo_castilho.htm)

Vinte e cinco letras e dez algarismos representados por meio de figuras que remetiam à suas grafias. O alfabeto, segundo Castilho, facilitaria a memorização da grafia das letras por meio de associações. Se preocupava com o analfabetismo do povo, levou seu método pessoalmente à escolas e crianças, seu projeto valorizava o gosto da infância e sua metodologia era lúdica, mas, segundo as autoras:

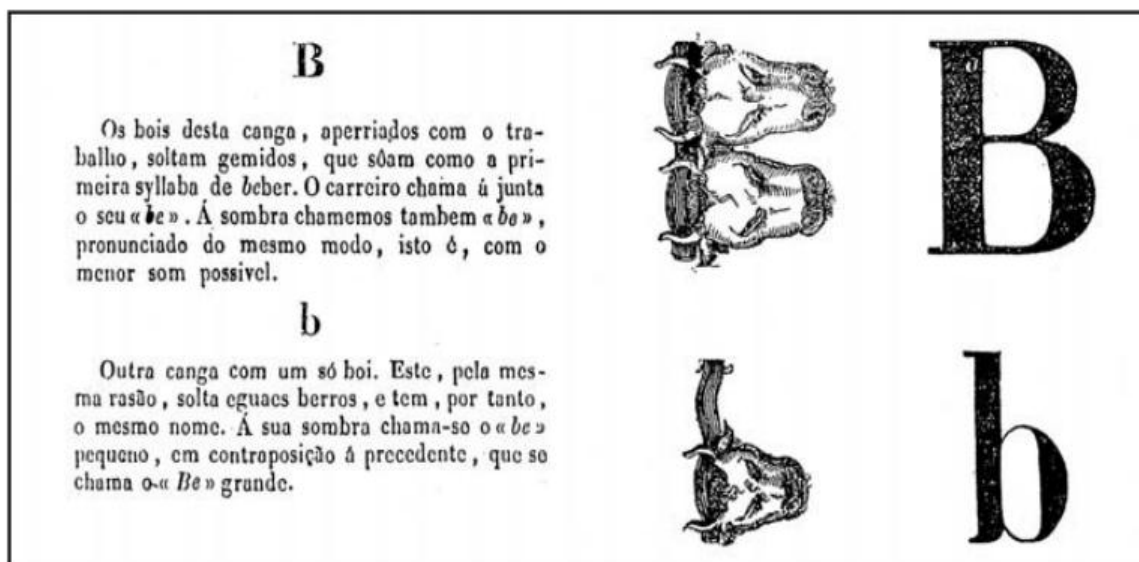
As críticas que Castilho recebia na época de seus opositores derivavam da acusação segundo a qual se dizia ter ele transformado a escola em um território de experimentações pedagógicas, negando as tradições nacionais. Além disso,

<sup>5</sup> Ato de facilitação da memorização por meio de associação de fatos, ideias, estratégias mais simples.

dizia-se à época que a rapidez do ensino ocasionava um rápido esquecimento por parte dos alunos. Finalmente, considerava-se que o ensino com canto, marchas, palmas e ritmo não preparava para as durezas da vida. O método de Castilho foi bastante criticado a seu tempo, particularmente por professores e educadores adeptos do tradicional modelo de ensino. Castilho designava seus opositores de “adversários”. Esses adversários não estavam limitados às fronteiras portuguesas. Nas duas províncias brasileiras estudadas, localizamos embates na apropriação do método Português-Castilho. Nesses embates, observa-se uma resistência contra os princípios de uma pedagogia ativa, composta por uma escola pautada pelo modo de ensino simultâneo, com um modelo de método atraente, com abertura para o experimento, movimento, ludicidade em detrimento de uma escola com práticas tradicionais, caracterizada pela imobilidade das crianças e por práticas de correções corporais. (BOTO; ALBUQUERQUE, 2018 p. 21)

A seguir podemos observar mais exemplos do método que envolvia a representação da letra por meio de ilustração para associação. Pequenos textos acompanhavam as representações para uma contextualização, como podemos verificar nas figuras 11 e 12:

**Figura 11. Método Castilho para o ensino das letras**



Fonte: [https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/319/1/Jose\\_Teixeira\\_Dias\\_p465-479.pdf](https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/319/1/Jose_Teixeira_Dias_p465-479.pdf)

**Figura 12. Método Castilho para o ensino das letras**



Fonte: [https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/319/1/Jose Teixeira Dias p465-479.pdf](https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/319/1/Jose%20Teixeira%20Dias%20p465-479.pdf)

Seu método utilizava como ferramenta um ritmo a ser acompanhado pelos aprendizes com uma palmada ou pancada de vara a cada palavra, sílaba ou letra pronunciada, durante a atividade era necessário utilizar um compassador, instrumento criado por ele e que possibilitava a associação visual e auditiva dos tempos, sendo a marcha também utilizada para marcar a decomposição das palavras em sílabas e das sílabas em letras. Se baseava na analogia das letras ou “simpatias mútuas”. Para a introdução de cada letra, contava-se uma história baseada na figura representativa da letra e ao término de cada lição uma atividade lúdica era ofertada.

### **2.3 Cartilha do Povo – Lourenço Filho**

Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu em 10 de março de 1897, na então vila de Porto Ferreira (SP) (BERTOLETTI, 2015). Em sua infância, quando aluno de instituição estadual localizada em Santa Rita do Passa Quatro, sentiu o desejo de seguir carreira docente ao se inspirar em seu professor. Já se destacava entre os demais, pois aos oito anos de idade já era chefe, redator e tipógrafo de um jornalzinho intitulado “O pião”. (BERTOLETTI, 2015, p. 171)

Segundo Bertolletti (2015), no ano de 1915, Lourenço filho passou a exercer o magistério em Porto Ferreira, porém algo o inquietava, sentia que não era capaz o suficiente de ensinar os estudantes. Então, em 1916 mudou-se para São Paulo e cursou a ENSP (Escola Normal de São Paulo), concluindo o curso em 1917, vivência decisiva

pela opção do magistério, sob influência de Antônio de Sampaio Dória, seu então professor.

Ainda segundo a autora, em 1920, Lourenço Filho se tornou professor substituto de Pedagogia e Educação Cívica na escola Normal anexa à ENSP, e no ano seguinte, foi nomeado professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de Piracicaba, quando fundou a *Revista de Educação*. Bertoletti, 2015, (p. 173) pontua que “no período de 1915 a 1921, Lourenço Filho teve seus primeiros escritos publicados. Eram textos de cunho social, pedagógico e literário. Esses textos foram o resultado da intensa atividade jornalística de Lourenço Filho, a qual lançou seu nome em nível nacional mediante a divulgação de suas ideias modernas em relação a seu tempo”.

Bertoletti (2015) afirma que o convívio com grandes redatores proporcionou a Lourenço Filho a oportunidade de na prática, cursar jornalismo. Colaborou com jornais e revistas importantes da época, na *Revista do Brasil*, era secretário de Monteiro Lobato, contexto no qual formou aliança também com Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo<sup>6</sup> e passou a se preocupar com a disseminação da leitura, tematizando seus estudos e escritos com a sua inquietação, Lourenço Filho procurou normatizar o ensino da leitura ao ocupar cargos administrativos, produzindo também livros didáticos e de literatura infantil (BERTOLETTI, 2015, p. 174)

Em 1927 Lourenço Filho recebeu o prêmio *Ensaio*, reconhecimento pela escrita de dez artigos publicados no jornal *O Estado de S. Paulo* e no livro *Joazeiro do Pe. Cícero*, nos quais relatou experiência vivida entre 1922 e 1923, quando foi convocado ao Estado do Ceará para uma reorganização do ensino público, Bertoletti (2015) afirma que a situação do sertanejo, a realidade nordestina e a figura do Pe. Cícero lhe causaram grande impacto, por isso o curto período vivido ali. Por meio do grande feito, Lourenço Filho ainda passou a ocupar a cadeira número 32 da Academia Paulista de Letras, em 1929.

Em 1924 Lourenço Filho retornou ao Ceará e em Piracicaba desenvolveu estudos em Psicologia e Pedagogia, aqui chegamos ao nosso ponto de interesse, realizou pesquisas referentes à hipótese de um nível de maturidade necessário para o aprendizado da leitura e escrita, que culminaram mais tarde na elaboração do livro

---

<sup>6</sup> Anísio Teixeira trouxe várias contribuições e mudanças à educação do Brasil. A ele e ao seu pioneirismo devemos a implantação de diversas escolas públicas em todo o território nacional, como forma de democratizar o ensino e tornar acessível à aprendizagem, independente da classificação social do indivíduo. (LAGAR; SANTANA; DUTRA, 2013).

Testes ABC - para a verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita. (BERTOLETTI, 2015, p. 175)

No ano de 1928 o autor publicou por meio da Companhia Melhoramentos de São Paulo a *Cartilha do Povo*, preocupado com o ensino da leitura e escrita para públicos de diversas idades, a cartilha alcançou mais de duas mil edições ao longo de sua trajetória. Começou como consultor editorial na referida editora e emitiu mais de 30 mil pareceres sobre originais didáticos e para a infância, organizou a Biblioteca de Educação com o intuito de introduzir no Brasil correntes de filosofia da educação diversificadas, assinou traduções, adaptações e revisões de texto, preparou os 35 títulos da Biblioteca, que outorgou-lhe em 1987 o Prêmio Lourenço Filho aos seus autores mais distintos. (BERTOLETTI, 2015, p. 176)

Segundo Bertoletti (2015), em 1930 Lourenço Filho foi nomeado diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, e em 1932 foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*:

[...] aos poucos o impacto gerado pelo Manifesto vai ganhando força e hegemonia (...) Desse modo, instaura-se, no campo educacional brasileiro, uma versão oficial de escola pautada em estudos científicos, baseados na observação e na experimentação; em modelos mais precisos e objetivos para a educação do povo. Nesse sentido, ganham repercussão, entre os educadores, duas obras de Lourenço Filho que bem sintetizam tais pressupostos; os Testes ABC, propondo uma síntese orientadora dos fundamentos para o ensino de leitura e escrita; e a *Cartilha do Povo*, um manual didático que concretizava os fundamentos teóricos da proposta. (VIEIRA, 2017, p. 128)

Os “Testes ABC” ganharam repercussão no meio educacional por divulgarem conhecimentos oriundos da Psicologia, que favoreciam a construção de uma pedagogia pautada em princípios experimentais e científicos “os testes apresentados surgiam como uma possibilidade de estabelecer uma classificação dos alunos ingressantes na escola oferecendo aos professores uma base mais segura para o ensino da leitura e da escrita” (VIEIRA, 2017, p. 128)

Sendo de grande importância e prestígio o trabalho de Lourenço Filho:

A partir de 1935, recebeu os primeiros convites para ministrar cursos em universidades e institutos culturais estrangeiros, mostra de que o prestígio e respeito já

alcançados por Lourenço Filho no Brasil extrapolavam nossas fronteiras e conquistavam novos espaços. Nos dois anos seguintes, foi presidente da Comissão Nacional de Literatura Infantil, órgão normatizador ligado ao Ministério da Educação e Saúde, com o objetivo de organizar, delimitar e selecionar a literatura infantil produzida à época em nosso país. Durante esse período, juntamente com Murilo Mendes, Maria Eugenia Celso, Elvira Nizinska, Manuel Bandeira e Jorge de Lima, organizou, delimitou e selecionou a produção de literatura infantil da época, produzindo a partir daí o que pode ser considerado o início de uma teoria da literatura infantil brasileira. (BERTOLETTI, 2015, p. 177-178)

Bertoletti (2015) afirma ainda que entre 1938 e 1943, Lourenço Filho organizou e dirigiu o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), em “1941 presidiu a Comissão Nacional de ensino Primário e organizou e secretariou a I Conferência Nacional de Educação” (p. 179-180) e em 1944 fundou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). No ano de 1946 assumiu o cargo de professor de Psicologia Educacional na Faculdade Nacional de Filosofia (RJ), onde ficou até se aposentar em 1956. Antes de se aposentar, ainda planejou e dirigiu a Campanha Nacional de alfabetização de Adultos, em 1948 presidiu a Comissão para elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, em 1949 fundou e presidiu a Associação Brasileira de Psicologia. A ilustre e importante trajetória ainda tem outros desdobramentos:

Em 1952, foi eleito presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura; em 1954, recebeu uma placa laudatória da “Câmara Brasileira do Livro”; e em 1955, presidiu o I Seminário Latino-Americano de Psicologia Aplicada. Em 1956 e 1957, foi membro da Comissão de Concurso de Literatura Infantil. Em 1956, quando se aposentou, a Universidade do Brasil concedeu-lhe o título de “professor emérito”, e o Governo da República inaugurou com seu nome a Ordem Nacional de Mérito Educacional, no grau de *Egregius*. Ainda por ocasião de sua aposentadoria, Lourenço Filho recebeu o título de professor honorário da Universidade Mayor de São Marcos de Lima, no Peru, e foi eleito membro da American Statistical Association of the United States. (BERTOLETTI, 2015, p. 179)

Ainda depois de aposentado, se dedicou de forma mais intensificada à escrita, revisou e ampliou publicações de sua autoria e “pelo conjunto de sua obra, em 1963, Lourenço Filho recebeu o prêmio “Ciência da Educação”, da Fundação Moinho Santista, e em 1978, com a criação da Academia Brasileira de Literatura Infantil e

Juvenil, Lourenço Filho foi eleito patrono da cadeira no 11” (BERTOLETTI, 2015, p. 179-180).

Finalmente, segundo a autora, em seus últimos anos de vida Lourenço Filho escreveu o prefácio à tradução brasileira de Agostinho Minicucci, do livro *Problemas e métodos no ensino da leitura*, publicado em 1971 pela Editora Melhoramentos na coleção Biblioteca de Educação e escrito por Berta Braslavsky, uma educadora argentina (BERTOLETTI, 2015, p. 180).

## 2.4 Cartilha Sodré

Benedicta Sthal Sodré foi a responsável pela criação da coleção Sodré, livros que circulavam em diversos estados brasileiros na segunda metade do século XX (MOTIN, 2017).

Durante a República, por volta das décadas de 1920 e 1930, período no qual a educação teve uma atenção especial, Motin (2017) afirma que os livros de leitura traziam forte conteúdo nacionalista, seus textos buscavam formar um cidadão nacional, conteúdos que foram também refletidos nos livros da coleção Sodré. Havia uma preocupação com a formação de cidadãos criativos e rápidos, trabalhadores que visassem o progresso da indústria e da ciência.

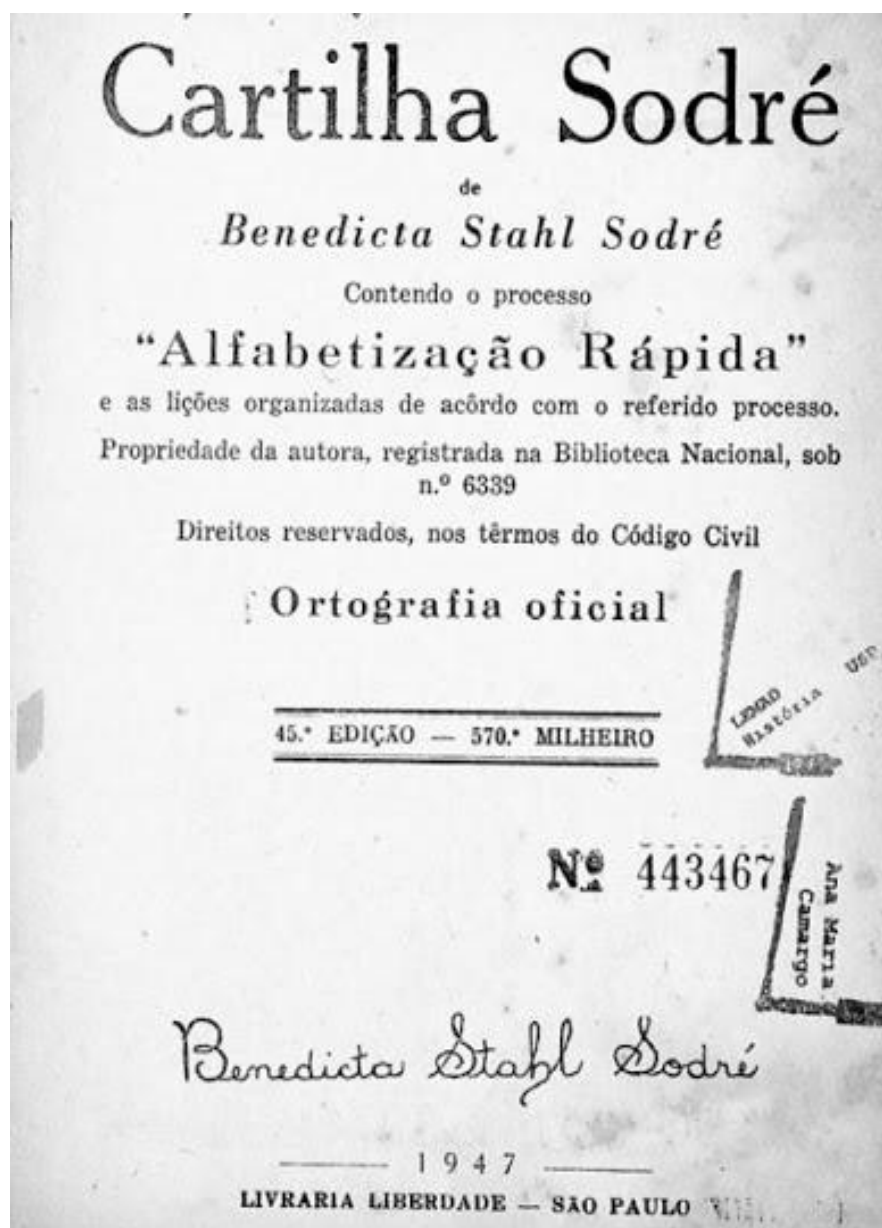
Benedicta Sthal Sodré era filha de imigrantes alemães, como professora, dedicou-se à criação de um método de alfabetização, publicou em 1939 sua primeira cartilha, cujo nome homenageava seu falecido marido. Mais tarde, Benedicta lançou o livro “*Primeiras Lições Úteis*” e que complementava a cartilha (MOTIN, 2017).

Tendo muito sucesso na empreitada, houve, inclusive, necessidade de ampliação da elaboração e distribuição do material. A coleção contou com estratégias de um mercado editorial representativo no cenário brasileiro, de acordo com Motin (2017), o fato trouxe uma estabilidade na produção que culminou na expansão dos serviços prestados por sua editora, a CEN (Companhia Editora Nacional), chegando à publicação de 2416 títulos e a totalizar o surpreendente número de 10% do total da produção do país. Em 1950, a Comissão Nacional do Livro Didático publicou uma relação de livros autorizados a serem utilizados em aula. A coleção Sodré estava presente na lista.

O material contava com 60 títulos apresentados em forma de narrativas ou textos informativos e as lições variavam de 1 a 3 páginas, trazendo ilustrações representativas

do conteúdo abordado. Segundo Motin (2017), era um livro destinado ao primeiro ano de escolarização, na época denominado “primário”, sendo os textos curtos e numerados para facilitar a leitura, ao final das lições encontrava-se um ditado popular ou uma frase cujo teor servia como lição de moral a partir do texto e em conjunto com trechos de poemas não referenciados (MOTIN, 2017, p. 8631).

**Figura 13. Cartilha Sodré - 1947**



Fonte: [http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/201901/cartilha%20sodre\\_1947.pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/201901/cartilha%20sodre_1947.pdf)

Tendo tido destaque também durante o regime ditatorial, o material pressupõe uma educação para o trabalho, cumprir ordens, tendo em vista não ter sido censurado. O livro tratava de assuntos relacionados à ciência (fauna, flora, astronomia) e continha algumas lições que traziam objetivo formativo, envolvendo questões do cotidiano e comportamentais, numa premissa de obediência. (MOTIN, 2017, p. 8632)

Segundo Motin (2017), o 2º e 3º livros Sodré seguem na mesma premissa, porém, com o diferencial de que trazem atividades com quadros de vocabulário, interpretação de texto, estudo da gramática e atividades manuais, estas últimas duas versões já trazem poemas referenciados.

As instruções para a alfabetização contidas nas primeiras páginas do material trazem considerações que sugerem ao professor um ensino baseado em treino e memorização de forma lúdica, cativante, por meio de jogos e interações. Nas primeiras páginas da cartilha, em meio a uma introdução ao método, há uma consideração peculiar no subitem “*II Parte*”:

Nunca se escreverá ba, be, bi, bo, bu, como no método da silabação, porque dessa forma o aprendizado continuará a trazer as mesmas dificuldades que apresentam outros métodos, pois obrigará a criança a dominar mais de 100 sílabas e não **apenas 20**, como no **Processo Sodré**. (SODRÉ, 1947)

A autora sugere que ao ensinar as sílabas, o professor vá escrevendo na lousa as consoantes, uma por vez e treine a leitura e a escrita com os alunos inserindo e apagando as vogais ou ditongos. Sugere também o ensino de três sílabas por dia, de forma bem trabalhada por meio de diversas estratégias como caixa com sílabas recortadas, ida à lousa para a escrita, ditado, jogos com a pronúncia dos sons etc.

Ainda na introdução, ao final do subitem “*IV Parte*” a autora traz outra nota: “*Não se ensinará o nome das letras; explicar-se á apenas o som que cada uma delas representa quando acrescentadas a uma das sílabas ou palavras estudadas*”. (SODRÉ, 1947). Dessa forma, Sodré procurou diferenciar-se das metodologias de alfabetização vigentes, não apresentou em seu material o ensino do alfabeto, deu ênfase ao ensino dos sons:

Figura 14. Cartilha Sodré - 1947

A Cartilha Sodré obedece à seguinte ordem :

I Parte	{	Chave	{	Estudo das sílabas com a vogal a
II Parte	{	Jôgo com as outras vogais	{	1.º com a vogal o 2.º com a vogal e 3.º com a vogal i 4.º com a vogal u
III Parte	{	Emprêgo dos ditongos não nasalados e vogais juntas		
IV Parte	{	Emprêgo do s, r, m, n, e l no fim das sílabas.		
V Parte	{	Emprêgo do r e l intercalados.		
VI Parte	{	Emprêgo dos ditongos nasalados.		

Fonte: [http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2019-01/cartilha%20sodre\\_1947.pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2019-01/cartilha%20sodre_1947.pdf)

Motin (2017) pontua que nos livros de leitura percebe-se uma abordagem dos conteúdos do currículo escolar permeada por um propósito de desenvolvimento nacional, incentivando por meio dos textos e realização de exercícios de linguagem e trabalhos manuais, valores como civismo, trabalho, higiene e educação.

## 2.5 Cartilha Caminho Suave

Criada em 1945 por Branca Alves de Lima e publicada pela primeira vez em 1948 pela sua própria editora, a cartilha Caminho Suave é considerada um dos maiores sucessos editoriais pelo número de vezes que já foi editada. Segundo Peres e Ramil (2015), em 1949 a cartilha já constava na relação de livros a serem utilizados nas escolas primárias do estado de São Paulo:

(...) a Editora Caminho Suave participou de dois programas federais de subsídios do livro didático: primeiro, do Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF), nas suas três fases, sob coordenação do Instituto Nacional do Livro (INL), entre os anos de 1971 e 1976; da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), no período de 1976 a 1983; e, posteriormente, da Fundação de Assistência ao Educando (FAE), durante os anos de 1983 e 1985; e, finalmente, participou do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985. A cartilha Caminho Suave integrou o PNLD até 1996, quando foi dele excluída. Como consequência da exclusão do Programa, a Editora encerrou suas atividades, repassando os direitos de publicação dos livros para a Editora Edipro, que em 2011 publicou a 131ª edição da referida. Contudo, a participação em programas federais do livro didático no período de 1971 e 1996 alavancou a produção e a venda dos livros da Editora Caminho Suave, especialmente da cartilha homônima. (PERES; RAMIL; 2015, n.p.)

Branca Alves de Lima tinha, com a cartilha, o intuito de “suavizar” o processo de alfabetização dos alunos, defendeu arduamente o método empregado pelo material, o analítico-sintético, segundo ela. Para Peres e Ramil (2015) a autora criou o método em oposição ao global de contos, em voga em 1940, e a cartilha foi elaborada a partir de experiências vivenciadas pela própria Branca em sala de aula na tentativa de superar dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos. Seu método, nomeado eclético, era defendido juntamente com a crença de que a alfabetização deveria ser feita através de associações de imagens a palavras-chave, sílabas e letras.

No site de vendas de materiais de alfabetização “Rede pedagógica”, encontramos descrições sobre a coleção como: “O sucesso deve-se ao seu método tradicional, mas eficaz, fácil e verdadeiramente testado e aprovado, que associa imagens a letras”, “mais de 48 milhões dos brasileiros adultos foram alfabetizados com ela”, “é indicada como método de alfabetização e também como material de apoio a outros métodos, objetivando uma alfabetização completa”. (REDE PEDAGÓGICA, s.d.)

A coleção conta com a cartilha, um livro de caligrafia, um baralho didático, e os livros “Comunicação e expressão” destinados às quatro séries<sup>7</sup> do 1º grau, nomenclatura utilizada na época para designar o ensino fundamental.

---

<sup>7</sup> Com a mudança de duração do ensino fundamental para 9 anos, este passou a ser organizado com cinco anos iniciais para crianças de 6 a 10 anos e, com quatro anos finais, para adolescentes de 11 a 14 anos. Neste processo houve a mudança de nomenclatura de “séries” para “anos”.

Sobre a cartilha encontra-se descrições como sendo um material ricamente ilustrado, excelente para a prática da caligrafia, indicado para desenvolvimento ou aprimoramento da coordenação visomotora e demais habilidades relacionadas à escrita, que pode ser adotado como método de reforço e “Didaticamente estruturado, apresenta todas as indicações de sequência para o traçado, as proporções ideais entre maiúsculas e minúsculas, assim como os elos de ligação entre as letras” (REDE PEDAGÓGICA, s.d.)

O baralho didático traz ilustrações iguais às da cartilha, nas partes frontais trazem as sílabas em um fundo vermelho, nos versos aparecem os desenhos. Em 2012 passou a contar com 60 cartas, sendo acrescentadas as letras K, W e Y do alfabeto. (ESTADÃO, 2012)

**Figura 15. Baralho didático Caminho Suave**



Fonte: Estadão, 2012.

Coleções mais atualizadas trazem também cartazes para serem expostos em sala de aula ou mesmo serem utilizados como material de apoio, na mesma perspectiva da cartilha e baralho:

**Figura 16. Cartaz Caminho Suave**

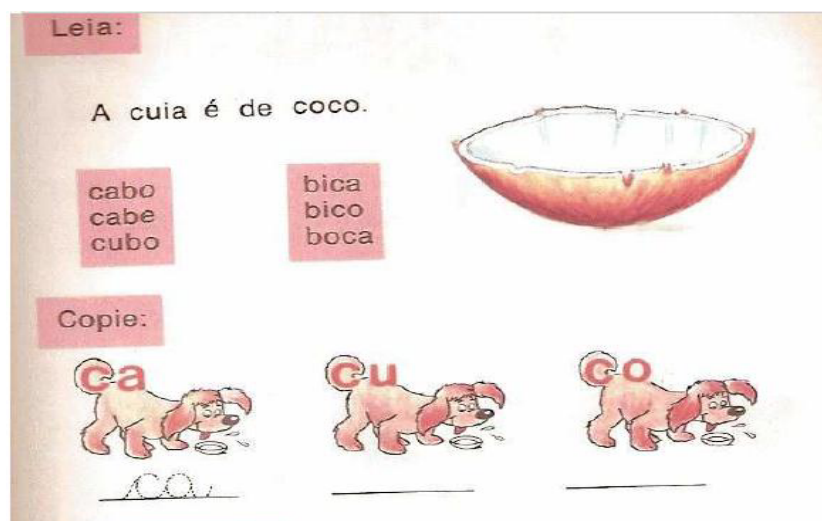


Fonte: FOLHA, 2011.

Os livros “Comunicação e expressão” eram destinados às quatro séries do antes designado 1º grau, ao que consta, só o 1º livro foi reeditado, os demais disponíveis à venda são edições dos anos 90.

O método de Branca Alves de Lima, como dito anteriormente, consiste em uma associação de gravuras às letras da palavra-chave de cada exercício; relaciona letras e sílabas do alfabeto à desenhos, no contexto o qual a cartilha foi criada “a imagem era o procedimento pedagógico por excelência da aprendizagem e da fixação das letras, sílabas e palavras” (Peres e Ramil, 2015, n.p.):

**Figura 17. Atividades Caminho Suave**



Fonte: Cartilha Caminho Suave

O método é facilmente aplicável e é de fácil compreensão para o aprendiz. As associações entre imagem e palavras acarretam em assimilações das estruturas sintáticas e semânticas do nosso português.

Fábio, Didi e o bebê são os personagens utilizados pela autora para contextualização dos exercícios, aliás um aspecto da cartilha duramente criticado é a representação da figura feminina e da família utilizado no material, pois só considera a tradicional família composta por esposa, marido e filhos e representa a mulher como única responsável pelos afazeres domésticos.

A proposta envolve exercícios hoje considerados por alguns críticos da área como mecânicos e de memorização. Segundo descrição de Mortatti (2000), o ensino da leitura iniciava-se com a apresentação das letras e seus nomes, de acordo com uma ordem crescente de dificuldade. Depois as letras eram reunidas em sílabas e com o conhecimento das famílias silábicas ensinava-se a ler palavras compostas por essas letras e sílabas, por fim, apresentavam-se frases isoladas ou agrupadas. A escrita “restringia-se à caligrafia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras”. (MORTATTI, 2000, p. 16)

**Figura 18. Exemplo - atividade famílias silábicas**

A gema é de ovo.  
Bebê toma gema de ovo.  
Fábio toma gemada.

gema gemada gelo gelado geada	gilete fugiu vigia mágica mágico	relógio colégio geme gemido giba
---	--	--

ge gi      Ge Gi

*ge gi      Ge Gi*

gilete  
gi

Fonte: Cartilha Caminho Suave

O editor Jair Lot Vieira, tendo adquirido os direitos de distribuição da cartilha em 1981, justifica a aquisição pelo fato de o material ser o mais procurado por cursos de alfabetização de adultos ou por pais que aprenderam a ler com as figuras e vêm no material a possibilidade de apoio e reforço à educação dos filhos. Afirma “Eu fui alfabetizado com a Caminho Suave, assim como milhões de brasileiros”. (ESTADÃO, 2012)

Uma edição da revista “Veja” de novembro de 2018 trouxe como inspiração para a ilustração da capa o icônico desenho da cartilha Caminho Suave, ação bastante polêmica em vista da atual contextualização política em nosso país, fazendo alusão a um possível retrocesso:

**Figura 19. Capa da revista Veja inspirada na ilustração Caminho Suave**



Fonte: Veja (Nov./2018).

Cagliari (2002) aponta que o apoio didático das cartilhas é questionado pelo fato de que suas metodologias trazem mais problemas do que soluções para o processo de alfabetização, problemas que acabam por descartar questões importantes e fundamentais tratadas nas cartilhas, o material é minimalista, de apresentação clara, com aspectos desafiadores e servia como apoio para o(a) professor(a) e para a aprendizagem do aluno, dispensava uso de cadernos e livros para essa finalidade. Em acordo com o autor, é preciso separar o que havia de bom nas cartilhas, do que elas traziam de indesejável. As cartilhas representavam um fácil e direto acesso ao mundo da escrita, as representações possibilitavam associações para que houvesse rápida assimilação do processo de alfabetização, brincadeiras e aparatos envolvendo ritmo e sons, possibilitavam de forma lúdica a memorização necessária para que a decodificação fosse realizada. No próximo capítulo considerações importantes pensadas pelo linguista Luiz Carlos Cagliari a respeito dessa visão sobre as cartilhas serão apresentadas.

### **Capítulo 3: Revisando as cartilhas à luz da Linguística: serão as cartilhas de todo mal?**

Em seu curso “Revisitando a alfabetização”, ministrado na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara no de 2017 por meio do Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, o qual tive o prazer de participar como aluna, Cagliari apresenta uma análise bastante madura sobre as cartilhas, que trago a seguir com base em minhas anotações durante suas aulas:

- Ensino pelas sílabas.
- Para cada tipo de sílaba, era preciso identificar uma letra do alfabeto e associar à ela um som, se constituindo num exercício de fonética.
- Segmentação de palavras em sílabas, reconhecimento delas no quadro geral das sílabas da língua: BATATA = BA - TA - TA.
- A concatenação das sílabas segmentadas deveria gerar na fala uma palavra. Caso isso não acontecesse, a sílaba era revista em função da fala, deixando de lado o princípio alfabético (uma letra = um som, um som = uma letra).
- Com escolha cuidadosa das palavras – chave, a aprendizagem progredia sem tropeços. Para tanto, o ensino e a aprendizagem precisavam seguir um caminho certo, sem desvios.
- A palavra lida e escrita era o fim do processo. Cópias e ditados eram procedimentos didáticos comuns para o ensino e para a avaliação da aprendizagem.
- Uma ação intermediária previa a leitura e a escrita de pequenos textos.

Sobre a cartilha e a questão da ortografia, Cagliari (2017) explica o seguinte: a cartilha participa de um jogo de “desmonta e monta”, faça segundo o modelo: um processo mecanicista do ponto de vista da aprendizagem.

Destaca que as atividades cartilhescas não ensinavam a ortografia. Esta, às vezes, não fazia parte do ensino, mas era cobrada na aprendizagem. O aluno lidava com o princípio alfabético, as sílabas, a concatenação de sílabas que, na leitura, não apresentava problemas, porque o aprendiz é falante da língua que lê. Isso, porém, não

garantia uma escrita ortográfica, os alunos não sabiam distinguir o certo do errado na escrita e às vezes, na fala, quando a ortografia era vista como uma ferramenta para corrigir a fala.

Segundo suas análises, essas questões foram as responsáveis pelo fracasso da cartilha, porém, o questionamento inicial girava em torno das metodologias vigentes, ou seja, o modo como cada professor(a) ministrava suas aulas. Cagliari (2017) afirma que a partir do final do século XIX, com a psicologia moderna e, sobretudo, no século XX, com as escolas públicas, o problema da repetência recaiu sobre as cartilhas. Assim, surgiram novas propostas pedagógicas e metodológicas e a cartilha tradicional acabou gerando vários tipos de métodos: sintético, analítico, fonético... construtivista. Uma “briga metodológica” fora iniciada.

Cagliari (2017) justifica que as novas metodologias se baseavam em estudos psicológicos, fonoaudiólogos e pedagógicos. Os estudos da linguística moderna entravam apenas na década de 1980. A ênfase eram os estudos textuais, do discurso, dos gêneros discursivos. Com grande influência dos fonoaudiólogos, houve ênfase na ortografia com relação à fonética, sobretudo perceptiva auditiva. Na década de 1980, Cagliari enfatizou a necessidade de estudos do sistema de escrita, dentre outras propostas linguísticas como o *método acrofônico*.

O novo cenário acadêmico aparece como “salvador da pátria”. Cagliari (2017) destaca que autores como Emília Ferreira, Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla, ou seja, acadêmicos, deram ordem de retirada das cartilhas apresentando pressupostos muito diferentes, o já mencionado construtivismo. Pais, professores e editoras aceitaram, deixando estas, segundo palavras de Cagliari (2017) “no submundo da alfabetização”, com edições escondidas e se tornando prática caseira ou “oculta” de alguns professores em sala de aula, seu uso se tornou proibido na política educacional. Neste contexto, secretarias da educação criaram cursos de reciclagem para professores, com o intuito de “treiná-los” para as novas metodologias.

Para Cagliari (2017), houve grande falha nesta atribuição de fracasso somente às cartilhas, visto tantos problemas ainda hoje presentes em nossas instituições escolares (burocracia, normas, métodos, má formação profissional, falta de verba destinada à educação, desvalorização dos professores etc).

É importante reconhecer que o método cartilhesco, em destaque, o material *Caminho Suave* teve grande participação na alfabetização de milhares de brasileiros, num ato de reconhecimento e valorização do que por tanto tempo funcionou em nosso

país. O autor afirma que a cartilha *Caminho Suave* contribuiu desta forma para a propagação de nossa cultura e arte, e salvou muitas de nossas crianças do analfabetismo e que dominar sílabas seria o primeiro passo para formar palavras, sendo esta o ponto de chegada e da escrita na alfabetização.

Sua análise aponta que no período de 1985 a 2000 houve grande influência da teoria construtivista e que Branca Alves de Lima priorizou ideias piagetianas no Manual do professor apresentado no material *Caminho Suave*, o que leva Cagliari (2017) a concluir que professores(as) alfabetizados pela cartilha sentiram certo atrativo pelas teorias construtivistas, enquanto os adeptos a elas demonstraram ser contra os métodos cartilhescos:

[...] A contribuição da Linguística Moderna veio mostrar que as cartilhas baseavam-se em uma concepção estranha de linguagem, ensinando ao aluno que a língua é como um muro feito de tijolos que a gente monta e desmonta. Em lugar dessa atividade de desmanche e montagem de sílabas, palavras e frases, a tendência atual passou a privilegiar o texto. Em lugar de não permitir o erro, sobretudo na produção escrita, a metodologia atual passou a tirar dos erros as hipóteses que os causaram, para ensinar as crianças a evitar erros semelhantes no futuro. A produção de textos espontâneos, não corrigidos, na fase inicial da alfabetização, mostrou ser um caminho seguro para a aprendizagem, fazendo com que o aluno passasse dos conhecimentos que tem da linguagem oral, como falante nativo que é, para os usos da escrita, de maneira tranqüila e segura. O grande problema das cartilhas era salvar a ortografia a todo custo. Hoje, a aquisição da ortografia vem através de explicações sobre os sistemas de escrita e com a prática de muita escrita e leitura. (CAGLIARI, 2001)

A seguir trarei uma breve análise do Manual do professor (*Caminho Suave*), delineando teorias que se encaixam na metodologia nele expressa.

### **3.1 Desconstruindo percepções: Manual do professor - *Caminho Suave***

Como dito anteriormente, Branca Alves de Lima priorizou a perspectiva Piagetiana no *Manual do professor*. Segundo essa perspectiva, a criança é a própria construtora ativa do conhecimento. A interação entre o mundo exterior e o indivíduo é o

processo pelo qual se dá o desenvolvimento intelectual humano. (BIZZOTTO, AROEIRA, PORTO, 2010).

Essa interação gera uma oscilação contínua entre equilíbrio e desequilíbrio e quando o equilíbrio se restabelece, acontece a adaptação, sendo esta constituída por dois processos: assimilação e acomodação. Quando há a incorporação de elementos do mundo, como por exemplo, a criança que passa a entender o que é sede e pede água para beber, houve a assimilação, porém, pode acontecer que alguns elementos não se encaixem nas estruturas cognitivas sendo ainda desenvolvidas, tendo assim a necessidade de que haja um ajuste da ação do objeto até que haja a acomodação. (BIZZOTTO, AROEIRA E PORTO, 2010).

Segundo as autoras, Piaget identifica quatro períodos de desenvolvimento: período sensório – motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório-concreto (7 a 12 anos) e operatório formal (a partir de 12 anos).

No período operatório-concreto, o qual se refere essa pesquisa, Piaget afirma que as ações motoras verbais e mentais dependem da interação com os indivíduos e a criança passa a relacionar informações, tomando consciência de seus pensamentos e do pensamento dos demais. Nesta relação, busca corrigir seu próprio pensamento tornando-o mais objetivo e lógico. (BIZZOTTO, AROEIRA, PORTO, 2010).

O Manual do(a) professor(a) para o 1º livro da coleção *Caminho Suave*, edição de 1979, menciona sua metodologia como inspirada na “Educação pela experiência”, que partiria da vivência de mundo do educando o colocando como ser ativo em seu processo de aprendizagem. Nisto, coloca-se o(a) professor(a) como responsável por fornecer os subsídios necessários e cita-se a importância de não somente explicar os conteúdos, mas de permitir que estes façam perguntas, julguem resultados. Em um trecho do manual, que diz respeito à linguagem escrita, recomenda-se que o(a) professor(a) prepare os exercícios escritos oralmente, buscando assuntos de interesse da classe e que os erros comuns sejam trabalhados em aulas coletivas. Observa-se uma perspectiva Vygotskyana:

Vygotsky dá um lugar de destaque para as relações de desenvolvimento e aprendizagem dentro de suas obras. [...] A aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais. Dois tipos de desenvolvimento foram identificados: o desenvolvimento real que se refere àquelas conquistas

que já são consolidadas na criança, aquelas capacidades ou funções que realiza sozinha sem auxílio de outro indivíduo. [...] Já o desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança pode realizar com auxílio de outro indivíduo. Neste caso as experiências são muito importantes, pois ele aprende através do diálogo, colaboração, imitação... A distância entre os dois níveis de desenvolvimentos chamamos de zona de desenvolvimento potencial ou proximal, o período que a criança fica utilizando um ‘apoio’ até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha. (COELHO; PISONI, 2012, p. 148)

Muito importante destacar que inclusive no que se refere ao treino ortográfico, recomenda-se uma variedade de técnicas e exercícios específicos em consideração a diferenças individuais dos aprendizes, além disso, mais importante ainda é destacar que segundo o manual “todas as oportunidades na sala de aula devem ser aproveitadas para o ensino da ortografia mas, dez minutos diários, são suficientes para as atividades sistematizadas” (LIMA, 1979, p. 10)

Vemos que a metodologia, segundo o manual, se difere do senso comum criado sobre o material, não se preza por um maçante exercício de treino ortográfico, apresenta trechos referentes à valorização de atividades de enriquecimento no intuito de:

[...] alargar experiências; fixar novos conhecimentos; oportunizar o desenvolvimento do raciocínio, afirmar a personalidade infantil; despertar a criatividade e a iniciativa. (LIMA, 1979, p. 11)

As atividades sugeridas partiriam, segundo o manual, dos textos sugeridos, porém, sob aspectos diferentes e de forma a se correlacionarem com assuntos abordados em todas as disciplinas. No que tange à comunicação e expressão, atividades como conversas, discussões, ouvir histórias, contar histórias, entrevistas, adivinhações, poesias, fantoches, dramatizações e coro falado são sugeridas. (LIMA, 1979).

Por fim, encerra a apresentação do manual com a seguinte afirmação:

Neste Manual, apresentamos sugestões que poderão ser ajustadas às condições da classe, ao meio em que vivem os alunos e ao Programa de ensino em vigor. A decisão de adotá-las ou de usar a própria criatividade ficará a critério de cada um. (LIMA, 1979, p. 13)

Mediante apontamentos e em acordo com Cagliari (2000), o sucesso do uso de qualquer material didático depende da intencionalidade das práticas do(a) professor(a) alfabetizador(a). Um material de apoio deve fazer jus à sua função, cabendo ao(a) profissional estabelecer estratégias condizentes com a realidade dos aprendizes e que de forma significativa os estimulem a avançar, o que exige também uma boa formação deste(a) profissional.

No capítulo a seguir trago relatos de experiência, teorias e exemplos de atividades como possibilidades para que haja êxito no processo de alfabetização. Lembrando que é preciso considerar as necessidades de cada estudante e o(a) professor(a) deve ser capaz de identificá-las, adaptando as possibilidades ao contexto nos quais elas serão realizadas, o que exige também boa capacitação destes(as) profissionais.

## Capítulo 4: Caminhando para o êxito do processo de alfabetização à luz da linguística

As autoridades educacionais impõem no decorrer da história políticas falhas, métodos incoerentes e impedem os(as) professores(as) de atuarem de maneira autônoma em sala de aula, não investem e conduzem pesquisas científicas para que se identifique as causas da defasagem apresentada em nossas escolas e a partir delas se criem as possibilidades para a mudança desta realidade. Tendo isso em vista, como já mencionado, durante minha trajetória acadêmica e profissional, estágios, graduação, disciplinas da pós-graduação, atuação em sala de aula e como aluna em curso ministrado pelo Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari no ano de 2017, na UNESP, muitas contribuições surgiram para enfrentar a problemática até aqui exposta.

Cagliari (2017) destaca que é muito importante que o(a) professor(a) tenha conhecimento de como se dá o processo de aprendizagem da leitura. Afirma que a *decifração* é a alma da alfabetização e enfatiza que é preciso “devolver o(a) professor(a) para a escola”, num resgate da autonomia deste(a) profissional. Cito ainda palavras de Carvalho (2012) reforçando o exposto:

Para aprender a ler, processos específicos complexos são postos em ação (linguagem, memória, pensamento, inteligência, atenção e percepção). Tais processos envolvem a manipulação de diferentes habilidades, visando decodificar as representações gráficas codificadas. Para tanto, é necessário que, no percurso inicial de aprendizagem da leitura, o aprendiz descubra e utilize o princípio alfabético, associando formas gráficas (letras) às formas sonoras (fonemas). (p. 26)

A criança precisa ter instrução sistematizada e para que o(a) professor(a) tenha pleno conhecimento de como se dá o processo de aprendizagem da leitura, Cagliari (2017), acredita ser necessário que este(a) profissional entenda que para uma pessoa ler, precisa aplicar em sequência correta uma série de regras de decifração, um processo bastante complexo, pois envolve a categorização gráfica (qual letra está escrita) e a categorização funcional (que sons as letras têm). Essa identificação de sons depende ainda exclusivamente da ortografia e do dialeto que está sendo utilizado na leitura, sendo comum neste processo, segundo Cagliari (2017), termos de observar letras

adjacentes, que vêm antes ou depois de alguma letra, para que esta seja decifrada corretamente: para saber se uma vogal é nasalizada não havendo a presença do til, é preciso reconhecer que ela está diante de uma letra que representa uma consoante nasal ou reconhecer o próprio processo de nasalização. As letras “T” e “D”, por exemplo, possuem sons africados<sup>8</sup> se estiverem antes da vogal “I” (dia, tia). Percebemos assim algumas particularidades a serem consideradas na compreensão sistematizada do processo de aquisição da leitura e escrita.

Quando se trata de alfabetização, a opção metodológica do(a) professor(a) é importante na medida em que determina o caminho de aprendizagem do aluno através de competências e habilidades diferentes, variando conseqüentemente o prazo nos quais os resultados são obtidos (MONTEIRO, 2010, p. 60). Para Soares (2004):

Métodos é a soma de ações baseadas em um conjunto de princípios e hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Em alfabetização o método será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (conceitos, habilidades, atitudes que caracterizarão a pessoa alfabetizada). (SOARES, 2004, p. 93).

Sendo um processo bastante complexo, é primordial que este se dê aos poucos e com segurança, para que os aprendizes memorizem as regras e suas aplicações (Cagliari, 2017).

Como já mencionado, existem dois grupos de métodos: os de marcha sintética e os de marcha analítica. Respectivamente, um parte de unidades menores (letra, fonema, sílaba) para gradualmente chegar às unidades maiores, o outro, diferentemente, parte de unidades maiores (palavra, frase, conto). Este último, por partir de um processo de análise, é o mais recomendado hoje, segundo Braslavsky (1971), e engloba o método global analítico (parte de sinais complexos – palavra, frase ou parágrafo e o(a) professor(a) dirige a análise) e o método global (parte da palavra, da frase ou do parágrafo, e também é o(a) professor(a) quem deve dirigir a análise, porém, numa intervenção mais reduzida) (BRASLAVSKY, 1971).

Segundo Monteiro (2010), há ainda métodos mistos, que englobam atividades de análise e síntese simultâneas: “desenvolve-se o ensino, conduzindo o aluno a se

---

<sup>8</sup> Ocorre nos casos em que a consoante, em sua pronúncia, combina o som de uma oclusiva com o de uma fricativa no mesmo ponto de articulação.

apropriar das características da linguagem e do mecanismo de leitura” (MONTEIRO, 2010, p. 61). Os métodos mistos seriam os ideais, pois o(a) professor(a), em sua autonomia, poderia promover sua prática pautando-se nas dificuldades e no contexto de seus aprendizes.

Como já mencionado, sobre letramento, Bizzotto, Aroeira e Porto (2010) afirmam que se pode dizer que este amplia a visão de alfabetização, pois se além não apenas ao domínio da prática de ler e escrever, mas também para os usos destas habilidades nas práticas sociais:

Trata-se portanto de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações de escrita na sociedade (rótulos, placas, revistas, entre outros) e se prolonga por toda a vida, com crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de cartas, de convites, de avisos, de obras literárias, por exemplo). (BIZZOTTO, AROEIRA, PORTO, 2010, p. 37).

Além disso, ter conhecimento do vasto repertório linguístico em que o aluno se insere antes mesmo de iniciar os primeiros anos escolares dará ao(a) professor(a) ferramentas de ensino (no trabalho com as práticas de leitura e escrita) coerentes e significativas. Neste processo é preciso também considerar o contexto em que esse aluno está inserido e o seu dialeto, intrínseco em sua personalidade e que não pode ser desconsiderado.

A linguística fornece ao(a) professor(a) alfabetizador elementos cruciais para a compreensão do processo pelo qual a criança perpassa neste primeiro contato com a língua e, conseqüentemente, este saberá como construir sua prática se valendo de estratégias de ensino que irão trazer resultados efetivos. Cagliari (1998) afirma que o processo de alfabetização inclui diversos fatores e, quanto mais o(a) professor(a) estiver ciente destes, de como se dá o processo de conhecimento da criança, em como ela se situa em termos de desenvolvimento emocional, sua evolução na interação social, da natureza da realidade linguística em que ela está envolvida no momento em que acontece a alfabetização, mais condições terá o(a) professor(a) de estabelecer estratégias agradáveis e produtivas ao processo de aprendizagem.

Em seu curso, Cagliari (2017) pontuou fatores que acredita serem importantes que profissionais da alfabetização tenham conhecimento: a unidade básica do sistema de

escrita é a palavra, não a letra ou o som, tendo isso em vista, Cagliari (2017) afirmou que o método *acrofônico* seria o mais aconselhável.

Massini-Cagliari e Cagliari (2004) afirmam que o segredo da alfabetização é a leitura, no sentido do aprendiz saber decifrar o que está escrito e este processo exige muitos conhecimentos técnicos do sistema da língua, começando na identificação dos sons representados, o que leva à palavra representada, e somente se completa com a identificação do significado dessa palavra (MASSINI-CAGLIARI ; CAGLIARI, 2004)

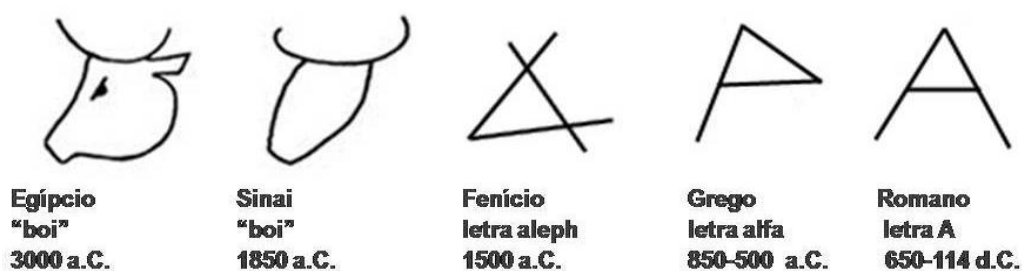
Os autores afirmam que existem três aspectos fundamentais na decifração de nosso sistema de escrita que precisam ser compreendidos pelos professores e aprendizes do processo de alfabetização, são eles o princípio *acrofônico*, já citado anteriormente, a categorização gráfica e a categorização funcional das letras (regras convencionais sobre a ordem e função das letras na palavra). Os três teriam suporte na ortografia, pois esta exerceria papel essencial na compreensão dos aspectos.

Segundo os autores, a história do alfabeto teve origem no princípio acrofônico, neste, os nomes das letras traziam o som que representavam no sistema de escrita. Exemplo: bode = B de bola + O de ovo + D de dedo + E de elefante.

O princípio acrofônico é, na verdade, um conjunto de regras que usamos para decifrar os valores sonoros das letras. Num primeiro momento, atribuímos a cada letra o som que é dado pelo seu nome. Depois, somamos os sons para descobrir que palavra está escrita. Nesse momento, são feitos os arranjos necessários a respeito dos valores sonoros das letras em função da história das palavras, da ortografia e do dialeto que o leitor conhece. (MASSINI-CAGLIARI, CAGLIARI, 2004, p. 90)

Massini-Cagliari e Cagliari (2004) explicam que o princípio acrofônico gerou o alfabético e foi o responsável pela criação de uma lista de palavras, em que, para cada uma, o som inicial representava o som básico de uma letra do alfabeto utilizado e as palavras das listas se tornaram os nomes das letras. Através destes nomes colocava-se as letras da escrita de uma palavra, observando a sequência de sons e as letras correspondentes. Evidência de tal afirmação foi o fato de os romanos terem trocado os nomes gregos das letras pelos sons, assim, alfa tornou-se “a”, a seguir podemos observar a evolução gráfica da letra.

**Figura 20. Evolução gráfica da letra "A"**



Fonte: <http://oficinasdealfabetizacao.com/2017/10/parte-2-argumentos-da-historia-do.html>

A utilização do método acrofônico é bastante presente no dia a dia em sala de aula. O(A) professor(a) alfabetizador se utiliza de estratégias diversificadas para que os aprendizes façam suas assimilações:

No processo de alfabetização, a utilização dos nomes dos alunos para construir um princípio acrofônico é uma estratégia muito usada pelos professores. As crianças começam aprendendo a copiar o próprio nome e, vendo a escrita dos nomes dos colegas, conseguem escrever palavras sob a orientação do(a) professor(a). Assim, para escrever dia, a professora diz que se escreve com as letras do Daniel, da Irene e da Alice. Como se vê, o princípio acrofônico criou o alfabeto e até hoje continua sendo uma das idéias mais importantes desse sistema de escrita. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2004, p. 90)

A categorização gráfica corresponde à representação gráfica e necessidade de que se estabeleça um padrão, sendo assim, destaca-se a importância da utilização da letra bastão no início da aprendizagem da leitura e escrita:

(...) Não raramente, precisamos verificar bem qual letra está escrita. Às vezes, precisamos mesmo começar adivinhando, para somente depois ter certeza. Essa tarefa tornou-se extremamente complicada e difícil, ao longo da história dos sistemas de escrita, com o uso das escritas cursivas, concatenadas e com idiosincrasias de todos os tipos. A questão do reconhecimento do símbolo escrito pode passar, inclusive, por questões culturais, de estilos gráficos mais ou menos em moda em determinada região geográfica. Desta forma, para um brasileiro, a escrita de dois *rr* de um inglês pode parecer apenas um *n* (...)(MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2004, p. 91)

A ortografia estabelece uma ordem rigorosa para a sucessão de letras nas palavras e padroniza a representação gráfica para que pessoas de diversos dialetos

possam se entender claramente pela escrita. Imaginemos uma grafia diferente para cada som da letra A existente nos dialetos de nosso país, haveria grande confusão, “a ortografia neutraliza a variação da fala” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2004, p. 92)

A Categorização funcional das letras controla a maneira como devemos proceder para escrever no sistema alfabético de base ortográfica. Há em nosso alfabeto letras que assumem representação de variados sons, como no caso da letra “Z” nas palavras “capaz” e “zebra”, dessa forma é a ortografia quem delimita qual letra deve ser escrita, não mais podendo isso ser indicado pela acrofonia (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2004. p. 93).

De acordo com os autores, é a partir da ortografia fixada para as palavras que se chega à categorização funcional das letras do alfabeto. A seguir, apresento relato de experiência e exemplos de atividades a serem consideradas pelo(a) professor(a) para que se trabalhe por meios de vertentes linguísticas, o objetivo é mostrar caminhos para que o(a) alfabetizador(a) possa se pautar em conhecimento científico para alfabetizar.

#### **4.1 Saberes linguísticos: atividades práticas de alfabetização**

Como Pedagoga, atualmente trabalhando como auxiliar docente, cargo ocupado em uma instituição escolar particular do país e que apesar da nomenclatura me coloca como professora de diversas fases, tenho trabalhado com as dificuldades apresentadas pelos alunos do 1º e 2º anos por meio de estratégias que possibilitam a abordagem fonético/fonológica e também a acrofônica sem deixar de lado a dimensão do letramento:

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

Durante o primeiro semestre do ano de 2019, trabalhei em parceria com as professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e durante intervenções precisas, pensei e desenvolvi atividades para aprimoramento da leitura e escrita dos alunos do 1º ao 5º ano do fundamental I.

As intervenções aconteceram sob duas formas, de acordo com a preferência da professora responsável pela turma. Houve momentos em que assumi a aula dando continuação ao conteúdo ou realizando refações textuais e as professoras saíram da sala para trabalho com os alunos que apresentavam mais dificuldade, e havia situações em que o inverso acontecia.

Para trabalho com as dificuldades ortográficas e de escrita com os alunos do 3º ao 5º ano do EF I, utilizei como ferramenta textos de fácil memorização para as produções dos alunos, como contos e fábulas. Primeiramente fazia uma leitura modelo, depois partíamos para a escrita. Neste momento identificava se apresentavam coesão e coerência, correta ordem dos fatos, quais eram os erros ortográficos mais recorrentes, dificuldades relacionadas à estrutura textual em questão, uso de pontuação etc. A devolutiva era feita no encontro seguinte, com meus apontamentos em folha para que realizássemos nova produção os considerando, nestes momentos contavam com minha mediação. Outra forma de trabalho com as dificuldades ortográficas dos estudantes maiores é a utilização de refações coletivas de texto, escrevo na lousa produções com erros de estruturação textual, pontuação e de ortografia e juntos chegamos às hipóteses corretas de correção. Listamos também as palavras que frequentemente escrevem de forma incorreta por meio de ditado feito por mim, a partir dos textos trabalhados. Discutimos as hipóteses de escrita de cada palavra e chegamos também à forma correta coletivamente.

Com os menores, o princípio é o mesmo, com a devida adaptação à faixa etária. Utilizo como ferramenta parlendas e cantigas de roda, textos que trazem repetições, rimas, fazem parte do universo infantil e são de muito fácil memorização. Apresento algumas e pergunto quais conhecem, cantamos ou recitamos para lembrarem. Depois partimos para a escrita, peço que passem para o papel da maneira que sabem, com o intuito de fazer a sondagem<sup>9</sup>.

Partindo do pressuposto de que os métodos mistos são os mais adequados por não trazerem uma verdade absoluta, mas sim partirem das reais necessidades

---

<sup>9</sup> Diagnóstico da hipótese de escrita em que o aluno se encontra.

apresentadas, apresento algumas atividades práticas realizadas com alunos do 1º e 2º anos e que trazem contribuições de vertentes linguísticas: a partir da sondagem, verifico as dificuldades a serem trabalhadas, as hipóteses em que se encontram e juntos reescrevemos os versos por meio de estratégias fonéticas/fonológicas e acrofônicas. Explico que as palavras são compostas por sons e que ao escrevê-las precisamos representá-los de forma correta, reproduzimos os sons de cada palavra observando a abertura e movimento da boca e posição da língua, o princípio acrofônico geralmente parte das próprias crianças, que frequentemente chegam às suas conclusões dizendo “é o J do João” (colega de classe). Neste momento permito que alcancem a hipótese correta e transcrevo graficamente para o papel, por vezes utilizamos também o alfabeto móvel (material composto por letras avulsas para a escrita de palavras), ao final da produção, peço que tentem fazer a leitura.

A próxima atividade envolve o reconhecimento de sons de letras que foram observados nos versos. Levo a criança a reproduzir os sons das consoantes e ligá-los aos sons de cada vogal e escrevê-los, reforçando a ideia de que o todo é ligado por partes menores. A lista serve também para consulta na última etapa do atendimento.

Com a lista de sons mais detalhadamente observados e reproduzidos, levo as crianças a escreverem novas palavras com base no que foi trabalhado, por exemplo, se trabalhamos com os sons da letra B, T e R, peço para escreverem BATERIA. Reproduzo e peço que elas também reproduzam alto a palavra para que identifiquem quais sons observados anteriormente a compõem corretamente (faço a mediação somente para que cheguem à escrita correta, não a forneço). Sons de sílabas complexas também são trabalhados, explico que alguns sons exigem mais do que uma ou duas letras para serem transcritos graficamente, e os levo à observarem a ocorrência deles quando reproduzidos (exemplo: BRA – movimento e abertura da boca, reprodução do som que leva à identificação do som da letra B, “tremidinha” na língua e reprodução que leva a identificação do som da letra R e abertura e reprodução final identificando a letra A).

Respeitando o tempo de cada aprendiz, a intervenção dura, em média, uma hora e meia e acontece de forma individual com os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I e em grupos com os estudantes maiores. Sobre os princípios que fundamentam a metodologia utilizada, como já mencionado, Cagliari e Massini-Cagliari (2004) afirmam que o segredo da alfabetização é a leitura, no sentido do aprendiz saber decifrar o que está escrito e explicam que este processo exige muitos conhecimentos

técnicos do sistema da língua, começando pela identificação dos sons representados, o que leva à palavra representada, e somente se completa com a identificação do significado dessa palavra, como já mencionado neste trabalho.

Minhas intervenções acontecem mediante as principais dificuldades apresentadas, e com muita satisfação afirmo que o trabalho com o 1º ano do fundamental I, meu e da professora efetiva por meio do método fônico, famílias silábicas, em consonância com as práticas de letramento, resultou na alfabetização de todos os alunos. Um desafio nos foi colocado, pois só no ano de 2019 cinco professores assumiram o 1º ano, o que resultou em grande defasagem, até o mês de agosto somavam-se vinte e três alunos de uma classe de vinte e oito que ainda não estavam alfabetizados, fomos desafiadas à correr atrás do prejuízo e conseguimos o resultado esperado.

Passo agora a apresentar outras atividades práticas que envolvem o trabalho com vertentes linguísticas e que fornecem uma compreensão do que são estes saberes pontuados por Cagliari como muito importantes de serem compreendidos pelo(a) professor(a). Para tal, o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita incluem os saberes linguísticos e os arranjos que compõem nossa linguagem escrita e falada, e abrangem a fonologia, a fonética, a sintaxe, a semântica, a pragmática, a morfologia, a análise do discurso, a psicolinguística e a sociolinguística.

#### **4.1.1 Fonética e fonologia**

No que se refere à fonologia:

A consciência fonológica refere-se a uma capacidade metalinguística para identificar e manipular os fonemas ou sons que constituem a língua materna. Representa uma capacidade complexa em que a criança começa a identificar e a refletir que o discurso é constituído por um conjunto de frases, e que estas podem ser segmentadas em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em unidades mínimas, ou seja, os fonemas. (MAGALHÃES, 2013, p. 02).

Segundo Ottonelli e Alexius (2015), nos primeiros anos de escolarização, as crianças apresentam uma sobreposição da fala sobre a escrita, por isso a importância do(a) professor(a) alfabetizador ter os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da consciência fonológica, conseguindo assim direcionar as ações conforme especificidades apresentadas pelo grupo com o qual trabalha. As autoras afirmam que

“os aspectos que envolvem as particularidades da língua e, por extensão, a aprendizagem da leitura e da escrita, são subsidiados pelos conhecimentos de Fonética e Fonologia” (OTTONELLI; ALEXIUS, 2015, p. 99).

Segundo Abaurre (2006) a fonética e a fonologia servem como auxílio no diagnóstico das dificuldades ortográficas dos alunos. Compreendendo o que são os fonemas (sons do sistema da língua), o(a) professor(a) identifica o motivo da criança trocar muitas vezes a letra “o” pela letra “u” ao escrever “dadu” ao invés de “dado”, por exemplo, pois ela está seguindo a forma como pronuncia as palavras. O que não está totalmente incorreto se pensarmos na capacidade lógica que a criança exerceu, mas o(a) professor(a) precisa explicitar que se todos escrevessem como falam, não haveria meio de se comunicar por escrito, visto que há muitas variações linguísticas. Capovilla (2005) lista da seguinte forma as habilidades consideradas fundamentais para o processo de alfabetização:

#### **Figura 21. Habilidades para o processo de alfabetização – CAPOVILLA**


- **Consciência fonológica**, isto é, a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como entidades independentes de seu significado. A habilidade de reconhecer aliteração e rimas e a habilidade de contar sílabas nas palavras são alguns dos indicadores de consciência fonológica.
- **Consciência fonêmica**, ou seja, o entendimento de que cada palavra pode ser concebida como uma sequência de fonemas. Essa consciência é a chave para a compreensão do princípio alfabético, pois os fonemas são as unidades de som representadas pelas letras.
- **Conhecimento do princípio alfabético**, ou seja, de que as letras representam sons.
- **Decodificação**, ou seja, o processo de converter sequência de letras em sons, com base no conhecimento da correspondência grafemas-fonemas.

Fonte: CAPOVILLA; *Leitura, escrita e consciência fonológica*. 1999.

Freitas, Alves e Costa (2007) estruturaram algumas estratégias de ensino que abordam o método fônico. Um exemplo é o trabalho com os fonemas de uma palavra a partir de uma atividade que faça com que a criança identifique a sílaba na qual ouve determinado som. “Propõe-se ainda que este exercício vise, inicialmente, a identificação de sons mais salientes em termos perceptivos (fricativos, líquidos, nasais) e só depois se

trabalhem os sons menos proeminentes (oclusivos)” (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007). A seguir, podemos observar um exemplo desse tipo da atividade mencionada:

**Figura 22. Atividade fonética/fonologia**

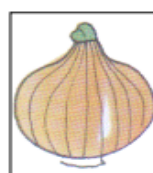
 Descrição

Resolução de ficha de trabalho exemplificada em seguida.

**Etapa inicial**



**Etapa posterior**



As crianças identificam as palavras representadas pelo primeiro par de imagens (*sapo*, *laço*) e verificam que ambas têm duas sílabas, cada uma associada a um dos dois círculos desenhados ao lado. Relembrando a onomatopeia da cobra ([sssss]), o professor pede aos alunos que identifiquem a sílaba onde está o som [s] em cada palavra, pintando o círculo correspondente (cf. exemplo na ficha).

Fonte: Freitas; Alves; Costa, 2007.

A instrução fônica, segundo Carvalho (2012), consiste no ensino explícito das correspondências grafofonêmicas e favorece o desenvolvimento das habilidades metafonológicas de segmentação e consciência fonêmica, sendo muito eficiente para a aquisição de um código alfabético transparente. Outros exercícios que podem ajudar as crianças a desenvolverem a consciência fonêmica: reconhecimento de rimas e de aliterações, segmentação e supressão fonêmica e leitura de pseudopalavras. A autora exemplifica dizendo que os estudantes podem aprender que *mão*, *cão*, *coração* e *mamão* terminam com *ão* (RIMA) e tomar consciência da repetição do som inicial /r/ quando ouvem “O rato roeu a roupa do rei de Roma” (ALITERAÇÃO). (CARVALHO, 2012, p. 33)

#### 4.1.2 Sintaxe

A sintaxe é uma abordagem linguística que estuda a organização das palavras na frase e das frases no discurso. O estudo também inclui a relação lógica entre as palavras

e as frases, lógica esta que condiciona a transmissão e a percepção do significado da enunciação.

Na alfabetização, um exemplo de atividade que abarca o emprego dessa especificidade linguística é a que envolve a organização de frases de uma parlenda:

Construídas em períodos curtos, pequenos versos e rimas de fácil fixação, a parlenda é de suma importância para a consolidação do aprendizado, ajudando também na diversão dos pequenos e nas atividades de lazer tanto no ambiente da escola quanto em casa ou na companhia dos amigos. Para facilitar a compreensão das crianças, a parlenda também pode estar contida em livros com ilustrações ou escritas em cartazes que ficam no ambiente da sala de aula, o que estimula a memorização quanto à estrutura de palavras ou até mesmo números. (FIGURAS DE LINGUAGEM, 2017)

Sendo a parlenda um tipo de brincadeira com a qual as crianças já possuem muito contato, no desenvolvimento da atividade proposta a seguir já saberão a sequência de frases oralmente ou irão aprender com muita facilidade. O objetivo será o de trabalhar o modo como as frases se estruturam no corpo do texto. Vemos um exemplo na figura:

**Figura 23. Sintaxe: texto fatiado - parlenda**

ATIVIDADE

RECORTE E ORGANIZE A PARLENDA REI CAPITÃO:

REI, CAPITÃO  
SOLDADO, LADRÃO  
MOÇA BONITA  
DO MEU CORAÇÃO

www.mestredosaber.com.br

Fonte: [www.mestredosaber.com.br](http://www.mestredosaber.com.br)

A partir deste tipo de atividade e de outras mais que envolvam a organização de frases, palavras nas frases de textos decorados ou facilmente decorados etc. trabalha-se a sintaxe com as crianças mesmo antes de adquirirem a habilidade de leitura, pois poderão realizá-la por meio de outras estratégias (letra inicial de cada verso, por exemplo).

### 4.1.3 Semântica e Pragmática

De acordo com McCleary e Viotti (2009), a Semântica e a Pragmática estudam os conceitos que construímos em nossas mentes quando estamos diante de um signo linguístico, seja ele uma palavra, uma sentença, ou um texto. Cagliari (2010) exemplifica afirmando que é a semântica que dirá que a palavra *manga* é ambígua quando tomada isoladamente, mas que numa frase, em um contexto, ganha um significado (fruta ou parte do vestuário). Segundo Cagliari (2010), a semântica é a parte da linguística que estuda a natureza, a função e os usos desses significados. O autor afirma ainda que a pragmática se interessa pelo que se faz com a linguagem, em que circunstâncias e com que finalidades (CAGLIARI, 2010, p. 39). Abaixo, vemos um exemplo de atividade que trabalha as dimensões mencionadas:

#### Figura 24. Atividades campo semântico/pragmático

- Ordenação de fatos I – As crianças devem ordenar uma sequência de fatos e justificar essa ordenação, relatando a história.
- Ordenação de fatos II – Outra história fora de ordem composta por gravuras deve ser ordenada pela criança.
- Associação de elemento ao contexto I – A criança deve associar gravuras de objetos ao ambiente adequado. Exemplo: o prato à cozinha, a escova de dente ao banheiro, o quadro-negro à escola...
- Associação de elemento ao contexto II – Na forma de encaixe, as crianças devem ligar duas gravuras contendo uma, o elemento, e outra, o contexto. Exemplo: O palhaço e o circo; o peixe e o aquário; o animal selvagem e o zoológico...
- Ordenação de fatos e identificação da “cena penetra” – Nessa tarefa, antes de ordenar as gravuras na sequência adequada, a criança deve perceber a cena que está sobrando, aquela que não se enquadra à sequência.
- Formação de grupos de acordo com o campo semântico I – A criança recebe várias gravuras contendo animais, crianças, meios de transporte, brinquedos. Depois deve formar grupos com gravuras que tenham alguma relação entre si.
- Formação de grupos de acordo com o grupo semântico II – A criança recebe gravuras em que predominam personagens do mesmo grupo semântico (morcego, esqueleto, bruxa, fantasma, abóbora). Entre essas gravuras, há um casal de pinguins sobre um bloco de gelo.

Fonte: Trevisan; Mosquera; Pereira, 2011.

Trevisan, Mosquera e Pereira (2011) apresentam várias formas de se trabalhar a partir do campo semântico/pragmático com as crianças, é de suma importância o(a) professor(a) se valer de atividades variadas e contextualizadas, podendo criar jogos que se relacionem ao cotidiano dos alunos.

#### 4.1.4 Morfologia

A morfologia estuda o signo linguístico reduzido a sua expressão mais simples, os morfemas (um morfema representa a menor sequência de sons com significado), e a combinação entre eles formando unidades maiores (palavra ou sintagma) (CAGLIARI, 2010, p. 38). Esta vertente se encarrega, assim, do estudo da estrutura, formação, classificação e das flexões das palavras.

A seguir apresento exemplo de atividade sob perspectiva do letramento, baseada no CeALE<sup>10</sup> e apresentada por Monteiro (2008) que aborda aspectos morfológicos, fonológicos, fonéticos e semânticos da língua:

Para introduzir o aluno ao processo de apropriação do sistema de escrita, sugere-se o estudo da adaptação do conto de fadas, João e Maria. Inicia-se o trabalho com perguntas provocativas para aguçar o processo de interpretação:

- Recuperar as informações dos alunos a respeito do conto de fadas, João e Maria;
- Identificar as semelhanças e diferenças de informações entre os alunos;
- Explorar as ilustrações referentes ao conto;
- Anotar na lousa as hipóteses das crianças;
- Realizar a leitura em voz alta do conto;
- Comparar as informações do conto com as hipóteses levantadas;
- Problematizar com a turma de alunos as mensagens para articular as mensagens do conto com outras informações que possuem sobre o assunto;
- Articular conhecimento de mundo dos alunos com a mensagem presente no conto.
- Reproduzir na lousa com a turma de alunos as informações principais sobre o conto;
- Identificar as especificidades do sistema de escrita, ressaltando as características das convenções gráficas para conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de forma e cursiva). (MONTEIRO, 2008, p. 35).

---

<sup>10</sup> Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Órgão ligado à disponibilização de material para auxílio na alfabetização e aprendizagem.

Para complemento da atividade sugere-se uma sequência de exercícios que trabalhem a apropriação do sistema de escrita: escrever o nome que corresponde às figuras relacionadas ao conto com letra de forma, identificar o número de vogais, consoantes e o total de letras e formar palavras com sílabas que configurem em rimas, aliterações e assonância (MONTEIRO, 2008).

#### 4.1.5 Análise do Discurso

A área da linguística que se encarrega da análise do discurso interpreta os sujeitos falando, sua produção de sentidos, a ideologia que o discurso materializa, a materialização do discurso em forma de texto (FERNANDES, 2005, p. 22):

(...) O estudo do discurso toma a língua materializada em forma de texto, *forma linguístico-histórica*, tendo o discurso como o objeto. A análise destina-se a evidenciar os sentidos do discurso tendo em vista suas condições sócio-históricas e ideológicas de produção. As condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação social. As palavras têm sentido em conformidade com as formações ideológicas em que os sujeitos (interlocutores) se inscrevem. (FERNANDES, 2005, p. 23).

Sinteticamente, a análise do discurso procura compreender a produção de sentidos em uma sociedade. (MILANEZ, SANTOS, 2009). Abaixo observamos uma figura preche de elementos discursivos que podem ser trabalhados pelo(a) professor(a).

**Figura 25. Elementos discursivos**



Fonte: <http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno12-11.html>

As histórias em quadrinhos, geralmente repletas de elementos discursivos, são ótimas ferramentas de trabalho para o(a) professor(a) alfabetizador e constitui-se em material próprio do cotidiano das crianças. O quadrinho da figura 4 nos traz várias possibilidades, poderia ser utilizado para uma leitura e análise coletiva com a classe com o objetivo de se observar, por exemplo, os elementos que nos remetem ao estado emocional do personagem (gestos e expressões) e a ambiguidade da frase “por água abaixo” (que tanto pode se referir a algo que não aconteceu como o previsto, como também no sentido literal, dentro da piscina) que ele utiliza. Outros materiais ricos em elementos como estes que podem ser utilizados pelo(a) professor(a) são imagens e propagandas em jornais e revistas, análise de outdoors, propagandas televisivas, trechos de filmes e animações. E também atividades mais reflexivas por meio de rodas de conversa depois de uma leitura em voz alta feita pelo(a) professor(a), por exemplo.

#### **4.1.6 Psicolinguística**

Com relação à psicolinguística, segundo Cagliari (2010), uma de suas preocupações é o processo de aquisição de linguagem pelas crianças, que no período de 1 ano e seis meses até os 3 anos já falam sua língua materna, contam histórias, perguntam o que não sabem, chegam à sala de aula com um significativo repertório de palavras, falam e entendem nossa língua, isto porque estão expostas a um mundo linguístico que as rodeia. Ainda segundo o autor, neste ponto há de se destacar que, como fenômeno social, a língua possui suas próprias regras, varia entre dialetos das diversas regiões de nosso país e a psicolinguística se interessa pelos processos mentais relacionados à produção dessa linguagem, estuda a relação entre ela e o pensamento, além de se interessar também pelo comportamento humano envolvido no uso da mesma.

As questões relacionadas à psicolinguística podem, assim, ser trabalhadas juntamente com todos os arranjos linguísticos já mencionados neste capítulo, visto abranger a aquisição da linguagem pela criança. Um outro exemplo de atividade seria a que envolve uma maior interação com os colegas, já que o processo de aquisição da linguagem envolve também o estabelecimento de relações. O(a) professor(a) pode propor que em grupos, os alunos tentem identificar, a partir de uma parlenda, por exemplo, o significado de uma palavra geralmente desconhecida no meio em que vivem, mas que pelo contexto no qual está inserida poderá ser entendida. Depois do

exercício poderão ter acesso ao real significado. Exemplo de material que servirá para tal proposta:

Parlenda “Pingelinha”

Fui passear na *pinguelinha*,  
Chinelo caiu do pé,  
Os peixes reclamaram  
- Que cheirinho de chulé!

O termo pinguela possui o significado de tronco ou viga atravessada sobre um rio para servir de ponte, segundo o que consta no dicionário escolar Michaelis (2008). A partir desta informação os alunos poderão compreender e visualizar mentalmente a situação expressa na parlenda e a partir deste esclarecimento o(a) professor(a) poderá desencadear uma discussão sobre as variações linguísticas de nosso país, termos e usos das palavras em determinadas regiões e o quanto a cultura na qual estamos inseridos influencia no modo como adquirimos nossa linguagem.

#### **4.1.7 Sociolinguística**

A sociolinguística, segundo Cagliari (2010), mostra os problemas da variação linguística e da norma culta, no sentido de que no ensino do português não só devem ser consideradas as variações históricas, mas também as variações geográficas, sociais e estilísticas. Temos uma multiplicidade de línguas em nosso país, línguas essas que devem ser reconhecidas e valorizadas pela escola. Dessa forma, um aluno advindo do nordeste, por exemplo, não seria motivo de zombaria por causa de seu modo de falar se passasse a morar no estado de São Paulo.

#### **4.1.8 Variações linguísticas/preconceito linguístico**

Nossa língua é rica em peculiaridades próprias das regiões e da cultura em que se situa, sendo este fenômeno também uma vertente da linguística (a sociolinguística) e considerado de grande importância o seu estudo.

Cabe agora falar sobre um problema existente não só em nossas escolas, como também em outras esferas sociais: o preconceito linguístico. Somos uma nação

diversificada e conseqüentemente de língua também diversa, como mencionado no primeiro capítulo deste trabalho. Por que então exaltar apenas uma e estabelecê-la como padrão desvalorizando, desta forma, todas as demais? A princípio é uma questão óbvia, mas sabe-se que envolve uma multiplicidade de questões, dentre as principais, o poder:

Como a educação ainda é privilégio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio de uma norma culta. Assim, da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua. Afinal, se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder — são os sem-língua<sup>11</sup>. (BAGNO, 2007, p. 16).

Desvalorizar a língua de um povo é também invalidar sua cultura e identidade. O preconceito linguístico é tão prejudicial quanto os demais tipos de preconceito existentes, pois também é excludente, delimita os “vencedores” e assim, estabelece quem são os “fracassados”.

Em relação às nossas escolas, segundo Bagno (2007), novas propostas têm sido empregadas, seguindo coordenadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém há ainda uma grande lacuna entre o que se recomenda e o que de fato é praticado em sala de aula:

É preciso (...) que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade lingüística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. O reconhecimento da existência de muitas normas lingüísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja conseqüente com o fato comprovado de que a norma lingüística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma lingüística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão. (BAGNO, 2007, p. 17-18).

---

<sup>11</sup> O autor utiliza o termo “*sem-língua*” se referindo à pessoa cuja gramática particular é desprestigiada e ridicularizada, sendo excluída por ter dificuldade em compreender mensagens do poder público, por exemplo, que utiliza exclusivamente a língua-padrão.

O autor afirma que ao não reconhecer a verdadeira diversidade da nossa língua, a escola impõe sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua de toda a população de nosso país “independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização” (BAGNO, 2007, p. 15). Teixeira (2003) afirma que as contribuições trazidas pelo emprego do viés linguístico ao ensino de língua materna podem até não garantir um sucesso pedagógico, visto que não se trata somente de trocar uma teoria pela outra, porém:

Depois dos estudos de Saussure e seus seguidores, (...) não é mais possível continuar com o tradicionalismo escolar no ensino de língua materna, pois esses conduzem à verificação de que todas as línguas e dialetos são estruturas de igual valor e complexidade e que merecem ser estudadas com igual importância. E essas línguas variam, evoluem e se aglutinam, pois a variedade linguística é o reflexo da variedade social. A língua evolui por fatores externos e internos, o que permite concluir que todas as línguas mudam e que não há razão para exigirmos dos alunos que dominem formas arcaicas de linguagem, já que a utilização de variantes mais informais predominam nos dias de hoje, até mesmo na comunicação de pessoas consideradas mais cultas. (TEIXEIRA, 2003, p. 934).

Em nossas escolas, segundo Santana e Neves (2015), as aulas de português estabelecem uma centralidade no ensino da gramática, regras excessivas, que se distanciam da realidade dos falantes de nosso país. Para os estudantes é como se estivessem aprendendo uma língua estrangeira e perdem o interesse, dificultando também a aprendizagem. Além disso,

(...) o ensino da Língua Portuguesa concentra-se na escrita (produção textual, resolução de questões, leitura silenciosa). Já a fala raramente é trabalhada em sala de aula e quando acontece é de forma errônea, criticando a maneira como certo grupo social fala. Da mesma forma que não existe variação superior a outra, o mesmo ocorre entre a escrita e a fala durante o ensino; as duas têm que ser coniventes no processo de ensino-aprendizagem. (SANTANA, NEVES, 2015, p. 89-90).

Além das escolas, ainda outras esferas sociais apresentam formas de manutenção das práticas que alimentam a disseminação do preconceito linguístico, a mídia é um

exemplo, como afirmam Santana e Neves (2015) o modo como as variações linguísticas são caracterizadas no cinema, teatro, telenovelas e afins, são na maioria das vezes carregadas de estereótipos, exageros que fogem da realidade. Como exemplo citam os personagens nordestinos, que tornam-se inclusive cômicos e representam na maioria dos casos pessoas das classes populares, com pouco nível de instrução (SANTANA, NEVES, 2015). Intencionalmente ou por falta de informação, esse tipo de representação acaba por reforçar o preconceito linguístico.

Sendo então as variações linguísticas alvo de discriminação, pelo fato de estarem relacionadas à fala das camadas sociais menos favorecidas; na escola tende-se a privilegiar atividades que envolvam exaustivamente o sistema de escrita. Santana e Neves (2015) apontam que é possível fazer com que o aluno aprenda sobre a linguagem verbal e sobre os contextos nos quais ela se aplica. Nos anos iniciais, recomenda-se trabalhar com o estudante a capacidade de participação em diversas situações de comunicação oral, trabalhando também o respeito à opinião do outro e os diferentes modos de falar.

O intuito da escola deve ser o de formar falantes conscientes de nossa diversidade linguística, dessa forma trabalharemos a erradicação do preconceito linguístico, abolindo a intolerância e o desrespeito tão recorrentes nas instituições escolares e demais esferas sociais.

## **5. Alfabetização e letramento: a necessária ascensão do método fônico - à guisa de conclusão**

Soares (2004) lamenta consequência que denomina “desinvenção da alfabetização”, justificada pela perda de especificidade do processo, que decorre do advento da vinda da teoria da psicogênese da língua escrita, suas contradições e a confusão por parte dos que à interpretaram. A autora afirma ainda que essa perda de especificidade é fator explicativo bastante relevante do atual fracasso observado na aprendizagem e no ensino da língua escrita em nossas escolas:

Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) –, espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (SOARES, 2004, p. 9)

De acordo com a autora, décadas atrás o fracasso se dava pela alta taxa de reprovação e repetência, além da grande evasão escolar. Neste período, o problema, era a excessiva especificidade do processo, pois havia a separação, uma autonomia, das relações entre o sistema fonológico e o gráfico e as demais aprendizagens.

Entre 1980 e 1990 houve disseminação do paradigma cognitivista em nosso país, denominado construtivismo e posteriormente socioconstrutivismo, por meio de estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro. Segundo Soares (2004):

[...] para a área da alfabetização, a perspectiva psicogenética: alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados

pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais” – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações. (SOARES, 2004, p. 10-11)

De acordo com a autora, não se pode deixar de reconhecer as contribuições advindas dos estudos psicogenéticos pelo fato de que trouxeram a compreensão sistematizada da trajetória pela qual perpassa a criança em direção à aquisição do sistema alfabético, porém, em contrapartida conduziu à alguns equívocos refletidos hoje de forma prejudicial no processo: privilegiou-se o processo psicogenético e obscureceu-se o linguístico (fonético/fonológico), houve a falsa inferência de que o paradigma psicogenético seria incompatível com a proposta de métodos de alfabetização, passou-se a considerar que o convívio intenso com materiais escritos próprios de práticas sociais garantiria a alfabetização, negando a especificidade do processo.

O princípio de que aprender a ler e a escrever decorre da construção de sentido por meio de textos escritos utilizando conhecimentos prévios e ocorre de forma natural na interação com língua escrita, não considera o sistema “grafofônico” (relação fonema/grafema), o que acarreta na defasagem da aprendizagem de que temos hoje conhecimento (SOARES, 2004):

[...] resultados de avaliações de níveis de alfabetização da população em processo de escolarização, que se multiplicaram nas duas últimas décadas, no Brasil e em muitos outros países, têm levado a críticas a essa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, incidindo essa crítica particularmente na ausência, no quadro dessa concepção, de instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico. (SOARES, 2004, p. 12)

Soares (2004) pontua que na França, o conhecimento sobre a defasagem na aprendizagem da leitura e escrita pelas crianças em fase de escolarização levou o Observatório Nacional de Leitura (órgão ligado ao Ministério da Educação Nacional) a

divulgar em 1990 um documento intitulado *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux* no qual, se baseando em dados e pesquisas, pontua a importância do conhecimento do código grafofônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação como constituintes de etapa fundamental para o acesso à língua escrita.

Sustentando suas afirmações, a autora afirma ainda que não foi diferente nos Estados Unidos. Desde o início de 1990, uma discussão sobre a aprendizagem da língua escrita na escola por meio da concepção psicogenética em contraposição à grafofônica tem se intensificado: “Em meados dos anos de 1990, a *whole language*, que vinha tendo grande difusão no país desde meados dos anos de 1980, passou a ser contestada, sobretudo por negar o ensino do sistema alfabético e ortográfico e das relações fonema-grafema de forma direta e explícita” (SOARES, 2004, p. 13).

Segundo Soares (2004), após movimentos parecidos com os que aconteceram no Brasil e que culminaram na ascensão do método construtivista acontecerem no Estados Unidos, intitulados *phonics versus whole language*, e impulsionados pela publicação da obra *Beginning to read : thinking and learning about print* de Marilyn Jager Adams, defensores do ensino direto e explícito das relações fonema grafema ganharam apoio e “reforço no relatório produzido, em 2000, pelo National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), em resposta à solicitação do Congresso Nacional, alarmado com os baixos níveis de competência em leitura que avaliações estaduais e nacionais de crianças em processo de escolarização vinham denunciando” (SOARES, 2004, p. 13).

Tal relatório, ainda segundo a autora, constata que entre as vertentes necessárias para o processo de alfabetização como a consciência fonêmica, relação fonema-grafema, e fluência leitora, de vocabulário e de compreensão, evidências mostram que o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema-grafema têm implicações muito positivas para a aprendizagem da língua escrita. Segundo Soares (2004):

A diferença entre propostas como a do *Apprendre à lire* ou do *National Reading Panel*, e propostas como a *whole language* e o construtivismo está em que, enquanto nas primeiras considera-se que as relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico devem ser objeto de instrução direta, explícita e sistemática, com certa autonomia em relação ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, nas segundas considera-se que essas

relações não constituem propriamente objeto de ensino, pois sua aprendizagem deve ser incidental, implícita, assistemática, no pressuposto de que a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações fonema–grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita. (p.14)

Para Soares (2004), a impressão que se tem é que num caso privilegia-se a alfabetização e em outro o letramento, o grande problema em ambos é a dissociação destes processos, e no segundo caso, o problema se estende na concepção de que a aprendizagem dos sistemas alfabético e ortográfico ocorre de forma incidental e natural.

Essa dissociação que ocorre entre a alfabetização e o letramento é um erro, Soares (2004) afirma que as atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita apontam que a inserção do aprendiz no universo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos, interdependentes e indissociáveis, mesmo sendo de “natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2004, p. 15)

A autora complementa sua afirmação dizendo ser importante

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

A defasagem apresentada em nossas escolas em muito se explica devido à dissociação e priorização de um processo em detrimento do outro. A confusão metodológica até aqui descrita, e como vimos, alimentada por falsas inferências, nos colocou numa realidade que gera preocupação. O caminho agora é o de reflexão sobre a prática, o de revisão do que se aplica em sala de aula, a fim de considerar a conciliação dos processos.

É importante que o(a) professor(a) se aproprie, desenvolva, complemente e adapte o material didático à realidade de sua escola, de sua sala de aula. Ao fazer seu planejamento, deve considerar um diagnóstico e a partir dele trabalhar as dificuldades apresentadas e complementar a aprendizagem dos alunos que não as apresentam. Em sala de aula é fundamental o(a) professor(a) estabelecer uma estreita relação com os materiais didáticos e os objetivos educacionais, pois são advindos de uma esfera quase sempre distante da realidade das escolas, é impossível abrangerem as necessidades específicas de cada contexto.

Para tal compromisso, o(a) docente precisa facilitar a compreensão de como a língua escrita e falada se desenvolve para os estudantes, no caso da alfabetização, de forma ainda mais específica, é preciso diagnosticar as necessidades. Esse processo envolve um esforço docente para a aquisição do conhecimento necessário, uma apropriação de saberes para que a aprendizagem dos estudantes aconteça, é preciso haver boa capacitação para estes(as) profissionais.

É preciso entender como a aprendizagem se dá, o que interfere no processo, como funcionam os processos de aquisição da língua escrita e falada. Estes saberes são indispensáveis ao exercício da docência e quando garantidos, colocam os materiais didáticos como mero apoio, não existindo possibilidade de práticas arcaicas voltarem à sala de aula.

## 6. Considerações finais

O desenvolvimento deste trabalho possibilita explicações importantes para justificar a necessidade da consideração do método fônico no processo de alfabetização. Vimos que a metodologia construtivista não tem atingido êxito no processo em grande número de nossas escolas, o que causa preocupação e inquietação, mas também sentimentos propulsores para seguir em busca de respostas.

Julguei necessário considerar o papel das cartilhas e destacar suas contribuições no percurso histórico do processo de alfabetização em nosso país. Apresentei relato de experiência e sugestões de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula à luz de saberes linguísticos. Alfabetizar letrando, como denomina Magda Soares, exige que esses conhecimentos estejam ao alcance dos docentes. O caminho exitoso, muito mais do que abolir ou adotar metodologias, é o investimento em capacitação e formação dos profissionais da área:

Nesse cenário, as discussões se direcionam para o desafio de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, especialmente do processo de alfabetização. No Brasil, a escolarização obrigatória tem acumulado índices elevados de analfabetismo [...] Os investimentos na ampliação do ensino fundamental e na melhoria da formação inicial e continuada de professores apresentam-se como uma das medidas para reverter esse quadro. Temos visto iniciativas nos âmbitos federal, estadual e municipal quanto ao oferecimento de programas e/ou cursos para os professores (TASCA; GUEDES-PINTO, 2013, p. 259).

A capacitação é o ponto chave das questões elencadas até aqui, dela, deverá resultar e ser garantida a autonomia docente. Porém, é preciso ainda que as autoridades governamentais sejam eficientes em vista da defasagem observada em nossas escolas, investindo tempo no diagnóstico das causas e na construção de estratégias para solucioná-las. Neste processo o(a) profissional alfabetizador(a) precisa ser valorizado(a), e vejo como necessário devolver às mãos docentes o poder de escolher com responsabilidade a metodologia e os materiais didáticos que vão possibilitar o sucesso do trabalho. Afinal, como qualquer outro profissional, o que motiva a busca permanente pela qualificação é a certeza de que sempre é possível fazer melhor.

## 7. Referências

- ABAURRE, B. **Fonética e fonologia ajudam a alfabetizar**. Letra A: O jornal do alfabetizador, Ano 02, n. 05, p. 10-12, fev./mar de 2006.
- ABUD, M. J. M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1987.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, pp. 250-270, 2019.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 48 e 49 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BARBON, J. Quatro anos depois, Brasil ainda não bateu meta de alfabetização. **Folha de São Paulo**. 19 jun. 2019. Educação. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/quatro-anos-depois-brasil-ainda-nao-bateu-meta-de-alfabetizacao.shtml>>. Acesso em 03 fev. 2020.
- BIZZOTTO, M. I.; AROEIRA, M. L.; PORTO, A. **Alfabetização Linguística: Da teoria à prática**. 1. Ed. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2010.
- BOTO, C.; ALBUQUERQUE, S. L. de. ENTRE IDAS Y VENIDAS: VICISITUDES DEL MÉTODO CASTILHO EN BRASIL DEL SIGLO XIX. **História da Educação**, v. 22, n. 56, pp. 16-37, 2018.
- BRASIL. **Decreto-lei nº9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 11 de jan. de 2018.
- BRASIL. **Decreto-lei nº11.465, 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República [2008]. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/493584/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-11-03-2008>>. Acesso em: 03 de fev. de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: documento orientador*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/mec-divulga-o-pnaic-2017/>>. Acesso em: 18 de abr. de 2019.
- BRASIL. Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 jan. 1939. Seção I, p.277
- BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, v.1, p.45. 1854.

BRASLAVSKY, B. **Problemas e métodos no ensino da leitura e da escrita**. Tradução de Agostinho Minicucci. São Paulo: Edições Melhoramentos/USP, 1971.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1990.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Ortografia**. **SciELO**, Curitiba, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602002000200006&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602002000200006&lng=en&tlng=pt)>. Acesso em: 11 de dez. de 2018.

CAGLIARI, L. C. A linguística e o ensino de língua portuguesa. In: \_\_\_\_\_. **Alfabetização e linguística**. 11 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, L. C. **COMO ALFABETIZAR: 20 ANOS EM BUSCA DE SOLUÇÕES**. UNICAMP-CNPq, 2000.

CAGLIARI, L. C. **O Caminho Suave de Branca Alves de Lima**. Texto em homenagem à autora de O Caminho Suave. Não publicado. Campinas. 06 jun. de 2001.

CAGLIARI, L. C. Revisitando a alfabetização. Disciplina ministrada. UNESP – Campus Araraquara, 2017.

CARTILHA "Caminho Suave" lança novos produtos. **Estadão**, São Paulo, 03 de ago. de 2012. Disponível em: <[https://cultura.estadao.com.br/blogs/curiosidade/cartilha-caminho-suave-continua-viva-e-lanca-novos-produtos/?fbclid=IwAR1MJjoHxTuwfPeMEMvOIZshdpUcuOmdYyvWXoIqPLxnn6t\\_Yhv0sdBlmyM.>](https://cultura.estadao.com.br/blogs/curiosidade/cartilha-caminho-suave-continua-viva-e-lanca-novos-produtos/?fbclid=IwAR1MJjoHxTuwfPeMEMvOIZshdpUcuOmdYyvWXoIqPLxnn6t_Yhv0sdBlmyM.>). Acesso em: 14 de abr. de 2018.

CARTILHA "Caminho Suave" lidera mais vendidos em "Educação e Pedagogia". **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 03 de jul. de 2010. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fohla/livrariadafolha/760771-cartilha-caminho-suave-lidera-mais-vendidos-em-educacao-e-pedagogia.shtml>>. Acesso em: 07 de abr. de 2018.

CARTILHA “Caminho Suave” kit de alfabetização. **Rede Pedagógica**. Descrição. s.d. Disponível em: <<https://www.redepedagogica.com.br/caminhosuavealfabetizacao>>. Acesso em: 07 de abr. de 2018

CARVALHO, D. K. S. S. et al. **Fonologia e alfabetização: Efeitos de um programa de intervenção para recuperação de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita**. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

CASTELO-BRANCO, F. Castilho tenta difundir o seu método de leitura no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 3, n. 1, pp. 32-45, 1977.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped**, v. 2, n. 1, pp. 144-152, 2012.

DA SILVA, A. N. F. PROGRAMA LER E ESCREVER: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO DOS ATOS DE ESCRITA PROGRAM READ AND WRITE: ANALYSIS OF TEACHING PRACTICES OF WRITING ACTS. **Trilhas Pedagógicas**, v. 7, n. 7, pp. 41-57, 2017.

DAVID, A.; LOURENCETTI, G. C. A supervisão de ensino no programa “ler e escrever” da see/sp: análise de termos de visita. In: **EDUCERE - XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Curitiba, 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19345\\_11603.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19345_11603.pdf)>. Acesso em: 21 abr. de 2019.

DAVID, A.; LOURENCETTI, G. C. O programa “ler e escrever” no estado de São Paulo: Análise de uma política educacional. In: **Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, 11., 2013, Curitiba.

DIAS, J. M. T. Castilho-Leitura Repentina: método original?. **ARQUIPÉLAGO-Revista da Universidade dos Açores**, pp. 465-479, 2000.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: Reflexões introdutórias**. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2005.

FREITAS, M. J; ALVES, D; COSTA, T. **PNEP - O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica**. Lisboa: Ministério da Educação. 2007.

GARCIA, R. A inesquecível cartilha Caminho Suave. **Veja São Paulo**, São Paulo, ago. 2017. Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/a-inesquecivel-cartilha-caminho-suave/>>. Acesso em: 10 de jan. de 2019.

LAGAR, F.; SANTANA, B. B. de; DUTRA, R. Conhecimentos pedagógicos para concursos públicos. **Revista atualizada e ampliada**, 3ª Ed., Brasília, 2013.

LIMA, B. A. **Caminho Suave**. 132. ed. São Paulo: Editora Caminho Suave, 2015.

LIMA, B. A. **Manual do(a) professor(a)**. 2. ed. São Paulo: Editora Caminho Suave, 1979.

MAGALHÃES, L. Consciência fonológica: relação com a aprendizagem da leitura e da escrita. **Mãe Me Quer**, 2013. Disponível em: <<http://www.maemequer.pt/desenvolvimentoinfantil/crescer/desenvolvimento/consciencia-fonologica-relacao-com-a-aprendizagemda-leitura-e-da-escrita>>. Acesso em: 15 de setembro de 2016.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Categorização gráfica e funcional na aquisição da escrita e da leitura em língua materna**. vol. 02, n. 01, jan/jun 2004.

MARCONDES, D. Dificuldades de leitura e escrita expõem a fragilidade dos processos de alfabetização. **Agência Envolverde**, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://envolverde.cartacapital.com.br/dificuldades-de-leitura-e-escrita-expoem-fragilidade-dos-processos-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 23 de jun. de 2018.

MARIGUELA, A. D. B. A Cartinha de João de Barros como um exercício de tradução. **Tradução & Comunicação**, v. 23, 2015.

- MCCLEARY, L; VIOTTI, E. **Semântica e Pragmática**. Florianópolis, 2009.
- MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.
- MILANEZ, N.; SANTOS, J. J. **Análise do Discurso: sujeitos, lugares e olhares**. Coleção Discursividades. São Carlos: Claraluz, 2009.
- MONTEIRO, J. L. As ideias gramaticais de João de Barros. 1997. **Rev. de Letras**, v.19, n.1/2, jan./dez. 1997.
- MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EduFSCar, 2010.
- MONTEIRO, M. I. **Contribuições para pensar as práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. Projeto de pesquisa (Pós-doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/alle/teses\\_dissert\\_tcc/mariaiolandal\\_posdoc.html](https://www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/mariaiolandal_posdoc.html)>. Acesso em: 06 de set. de 2016.
- MOREIRA, R. **Reflexões e práticas de ensino de leitura e de escrita nos anos iniciais do ensino fundamental**. Curso ministrado. CeFPE – São Carlos, 2019.
- MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **SciELO**, Campinas, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622000000300004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300004&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 10 de abr. de 2018.
- MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Ministério da Educação (MEC)**, Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 28 de mar. de 2018.
- MORTATTI, M. do R. L. et al. Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil. 2014. **Editora UNESP**, pp.169-194, São Paulo, 2015.
- ORLANDI, E. P. O social e o cultural. In: \_\_\_\_\_. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. Disponível em: <<http://documents.tips/documents/o-que-e-linguistica-eni-puccinelli-orlandipdf.html>>. Acesso em: 22 de jun. de 2016.
- OTTONELLI, R. A. V.; ALEXIUS, S. C. **A importância da fonética e da fonologia na formação do(a) professor(a) da alfabetização e das demais fases escolares**. Pleiade, 09(18), pp. 98-104, jul./dez., 2015.
- PACÍFICO, S. M. R, et al. **Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

PARLENDAS – o que são e por que são tão importantes para as crianças?. **Figuras de linguagem**. 13 nov. 2013. Disponível em: <<https://www.figuradelinguagem.com/gramatica/parlendadas/>>. Acesso em: 12 de nov. de 2018.

PERES, E.; RAMIL, C. de A. Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da Cartilha Caminho Suave e do material de apoio. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPG/UFES. Vitória, ES. a.12, v.19, n.41, p.53-79, jan/jun. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/11322/7889>>. Acesso em: 25 de jun. de 2018.

PORTELA, C. F. Causas do Fracasso na Alfabetização. **Só Pedagogia**, 01 de jul. de 2010. Disponível em: <[https://www.pedagogia.com.br/artigos/fracassoalfabetizacao/index.php?pagina=0&fbclid=IwAR1udXXRjK0ptpKakvFmQIRUH12oMz9rsexxLStrdxwJzAyxM\\_aIpNhmXR M.>](https://www.pedagogia.com.br/artigos/fracassoalfabetizacao/index.php?pagina=0&fbclid=IwAR1udXXRjK0ptpKakvFmQIRUH12oMz9rsexxLStrdxwJzAyxM_aIpNhmXR M.>)>. Acesso em: 03 de out. de 2017.

PROGRAMA LER E ESCREVER. **Ler e Escrever**, São Paulo, 2010. Página Inicial. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjklkjaslkA=260&manudjsns=0>>. Acesso em: 20 de maio. de 2018.

RIBEIRO, A. P. **Programa Ler e Escrever: uma análise das concepções de alfabetização e letramento**. In \_\_\_\_\_. **Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013

SANTANA, J. O.; NEVES, M. B. P. F. As variações linguísticas e suas implicações na prática docente. **Millenium**, 48 (jan./jun.), 2015, p. 75-93. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium48/6.pdf>>. Acesso em: 01 de jul. de 2016.

SANTOS, T. C. ; TASSONI, E. C. M. As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* vol.96, n.242 pp.79-95, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812015000100079&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000100079&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: junho 2020.

SÃO PAULO. **Ler e Escrever: Guia de planejamento e orientações didáticas – professor alfabetizador – 1ºano**. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. FDE, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, pp. 5-17, 2004.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

SVOBODOVÁ, I. **Sintaxe da Língua Portuguesa**. Brno: Masarykova univerzitz, 2014.

TASCA, D. S. O.; GUEDES-PINTO, A. L. A divulgação do conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos: o que dizem as professoras alfabetizadoras?. **Cadernos Cedex**, v. 33, n. 90, pp. 257-276, 2013.

TASSONI, E. C. M. O ciclo de alfabetização: metas, concepção e orientações para as práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Belo Horizonte – MG, v. 1, n. 8, pp. 159-176; jul./dez. 2018.

TEIXEIRA, M. C. F. O Ensino de língua materna: constatações e reflexões. In: ANAIS DO 5º ENCONTRO DO CELSUL, 2003, Curitiba. **Anais [...]**. pp. 933-939.

TREVISAN, A.; MOSQUERA, J. J. M.; PEREIRA, V. W.. **Alfabetização e cognição**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2011. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=pxq87SGmW94C&pg=PA168&lpg=PA168&dq=sem%C3%A2ntica+e+pragm%C3%A1tica+na+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o&source=bl&ots=kNwO58rwbw&sig=6EGMbjORT-5ZSi6VPxeEXFpHII&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiO2rTR49\\_QAhUDKCYKHf28BMsQ6AEIjAB#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.br/books?id=pxq87SGmW94C&pg=PA168&lpg=PA168&dq=sem%C3%A2ntica+e+pragm%C3%A1tica+na+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o&source=bl&ots=kNwO58rwbw&sig=6EGMbjORT-5ZSi6VPxeEXFpHII&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiO2rTR49_QAhUDKCYKHf28BMsQ6AEIjAB#v=onepage&q&f=true) Acesso em: 04/12/2016.

VIEIRA, Z. P. P. **Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita**. 2017. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade.) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

ZAMBON, L. B.; TERRAZZAN, E. A. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, pp. 585-602, 2013.

ZOTTI, S. A. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Gráfica Faculdade de Educação, pp. 1-27, 2006.