HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

O USO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LETRAMENTO OU ALFABETIZAÇÃO EM FOCO?

THE USE OF THE TEACHING BOOK IN CHILDREN EDUCATION: LETTERING OR LITERACY IN FOCUS?

Ana Paula Pachega da Silva ALBUQUERQUE[1]
Thaise da SILVA[2]

Resumo: O presente estudo tem a intenção de analisar dois livros didáticos elaborados para a Educação Infantil de escolas particulares de Dourados/MS, observando como as questões que envolvem a alfabetização e o letramento são trabalhadas nestes materiais. Para tanto, adota como aporte teórico os referenciais dos estudos sobre letramento tendo como principais autores: Soares (1999, 2007), Ferreiro (1999, 2001), entre outros. Os objetivos propõem analisar as concepções de alfabetização e letramento e observar as ideias teóricas utilizadas para a elaboração das atividades. Para realizar esta investigação foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo e documental. A partir da investigação realizada pode-se concluir que os livros não são materiais imprescindíveis para a Educação Infantil, os dois materiais analisados não cumprem o papel de alfabetizar ou letrar uma criança, restringindo a maioria de suas atividades a decodificação e cópia de um modelo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Alfabetização. Livro Didático.

Abstract: The present study intends to analyze two textbooks elaborated for the Early Childhood Education of private schools of Dourados/MS, observing how the issues that involve literacy and literacy are worked on these materials. In order to do so, it adopts as a theoretical contribution the references of the studies on literacy having as main authors: Soares (1999, 2007), Ferreiro (1999, 2001), among others. The objectives are to analyze the conceptions of literacy and literacy and observe the theoretical ideas used to elaborate the activities. To carry out this research, a qualitative research was carried out with a descriptive and documentary character. From the research carried out, it can be concluded that books are not indispensable materials for Early Childhood Education, the two materials analyzed do not fulfill the role of literacy or lettering a child, restricting most of their activities to decoding and copying a model.

Keywords: Early Childhood Education. Literacy. Textbook.

Introdução

[1] Mestre em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Licenciada em Letras e graduanda em Pedagogia pela mesma instiuição. E-mail: paula_pachega@yahoo.com.br
[2] Professora adjunta da Faculdade de Educação (FAED/UFGD). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: thaisedasilva77@gmail.com

e-ISSN: 2318-1540

O objetivo desse trabalho é a análisar a produção de livro didático para a EI e se estes contemplam a formação da criança para o letramento ou para a alfabetização. Como ponto de partida, tomamos como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) que orientam que na EI não se deve alfabetizar, mas sim letrar a criança. Ou seja, a criança precisa entender e fazer o uso social do aprendizado adquirido, saber para que serve a escrita e o que ela representa e não simplesmente decorar letras e números.

Entretanto, há muitas discussões sobre o tema. Scarpa (2006), por exemplo, defende que a alfabetização deve começar na EI desde que seja de forma lúdica. "[...] há quem valorize a presença da cultura escrita na Educação Infantil por entender que para o processo de alfabetização é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos" (SCARPA, 2006, p. 1). Ferreiro e Teberosky (1999), por outro lado, condenam até mesmo as discussões, já que a EI tem a finalidade de desenvolver a criança em todos os seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. "Para chegar a compreender a escrita, a criança pré-escolar raciocinou inteligentemente, emitiu boas hipóteses a respeito de sistema de escrita [...]" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 290).

As escolas públicas de EI do município de Dourados não adotam nenhum tipo de material didático afim de auxiliar ou guiar o professor. A proposta é seguir o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) que prevê para a EI "práticas pedagógicas que tenham como eixos norteadores as interações e a brincadeira" (p. 25). O documento ainda afirma que na fase de transição da EI para o EF a proposta é que se garanta a continuidade no processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento, entretanto, "respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental" (BRASIL, 2010, p. 30).

A fase que corresponde a transição é o denominado no município de Dourados de Pré-escolar II que funciona, na maior parte dos casos em nosso município, nas escolas e não nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs). Nestas instituições se defende a ideia propagada pela LDB que, em resumo, diz que não se antecipe os conteúdos do Ensino Fundamental, ou seja, que na EI não se alfabetize as crianças, mas que se promova o conhecimento de si e do mundo e que, estas, ampliem suas vivências e experiências com a cultura que as rodeiam. (BRASIL, 2010, p. 25).

e-ISSN: 2318-1540

Esta concepção de não adotar materiais didáticos não acontece nas escolas particulares de Dourados. A grande maioria das escolas adotam livros ou apostilas, algumas delas desde o berçário.

Teóricos como Freitag (1997), Rangel (2003), Silva (2009) entre outros, discutem que o LD se tornou hegemônico dentro das salas de aula do EF e EM. Muitos professores o utilizam como única fonte de pesquisa e os alunos como se fosse o único texto de leitura. O material didático distribuído para os alunos foi criado com o objetivo de delimitar o conteúdo escolar que seria trabalhado por série, ou seja, criando métodos de ensino-aprendizagem que norteassem o professor. Não foi bem isso que aconteceu. Segundo Silva (2009), o LD se tornou indispensável. Bárbara Freitag, Wanderly da Costa e Valéria Motta (1997, p. 128) confirmam a dependência da escola pelo LD: "[...] ele deixa muito a desejar, mas é indispensável em sala de aula". Essas afirmações desencadeiam uma série de problemas que vai desde o engessamento das práticas pedagógicas até as leituras fragmentadas dos alunos. Rangel (2003) é mais categórico ao criticar o LD quanto a formação de leitores. E diz que a relação LD e escola:

> [...] têm significado, com muita frequência, um tropeço na apresentação do mundo da escrita à criança e um veto à fruição na leitura e à formação do gosto literário, quando não tem representado, pura e simplesmente, um desserviço à formação do leitor (RANGEL, 2003, p. 138).

E se o LD é um "delimitador de conteúdo", qual a sua função na EI, visto que, este segmento não possui um currículo conteudista afim de promover a criança.

Diante do exposto nos perguntamos: Como as coleções de LDs elaboradas para a EI trabalham com os princípios de letramento? Para realizar esta investigação optamos por analisar como os LDs produzidos para a EI pensam o processo de alfabetização e de letramento.

Para tanto os referenciais teóricos que serviram de base para esta investigação serão pautados nos estudos sobre letramento e alfabetização tendo como seus principais autores: Soares (1999, 2007), Ferreiro (1999, 2001), entre outros pesquisadores da área.

Os objetivos que orientam este estudo propõem analisar as concepções de alfabetização e letramento em dois livros didáticos elaborados para a Educação Infantil de duas escolas particulares e observar as concepções teóricas utilizadas para a elaboração das atividades destes materiais.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Desta forma escolhemos dois livros distintos para analisar em contraponto as teorias discutidas sobre letramento e alfabetização na EI. Os dois foram utilizados por escolas particulares em Dourados e destinados a crianças da pré-escola na faixa etária de 5 anos.

O primeiro livro se chama Lápis na mão: integrado, educação infantil 3, desenvolvido por Maria da Salete Alves Gondim, editora FTD, publicado em 2012. Ele é dividido em 4 áreas: Língua portuguesa, Matemática, Ciências e História e Geografia e possui 367 páginas com textos, imagens e atividades. Contudo, para este trabalho iremos analisar apenas a área da Língua Portuguesa que trata, mais especificamente, da aprendizagem da língua materna.

O segundo livro é apresentado como 2º Período: Educação Infantil – livro 1, as autoras são Anna Paula Costa e Heloísa Helena Baldo, editora Educacional, publicado em 2014. Tem o nome e a logomarca da escola na capa. Ele tem 85 páginas e é dividido em 2 unidades com 2 capítulos em cada unidade. Este livro foi destinado ao 1º semestre do ano. O livro do 2º semestre tem 79 páginas e a mesma divisão de unidades e capítulos, porém, não será analisado neste estudo.

Esse artigo será composto por introdução, dois tópicos, considerações finais e referências. No tópico 2 traremos considerações sobre o livro didático e o que os autores discutem sobre os processos de letramento e alfabetização na EI. No tópico 3 faremos a análise dos dois livros selecionados com o intuito de discutir o seu papel na EI que prioriza o letramento ou a alfabetização.

1 O livro didático, o letramento e a alfabetização

Quando tratamos da alfabetização dentro do universo da EI muitas polêmicas surgem. As DCNEI (2010) afirmam que o processo de alfabetização deve ocorrer apenas no EF defendendo que o máximo que pode ser feito na EI é um trabalho que envolve o letramento, uma vez que a criança nasce em um ambiente letrado. Ferreiro e Teberosky (1999) defendem a ideia que assim como o letramento, a alfabetização deve fazer parte da EI, porém deve ser trabalhada de forma lúdica.

Ferreiro (2001) relata que quando nos perguntamos sobre o fato de alfabetizar ou não na EI, independente da resposta dada estamos cometendo um erro. Segundo a autora, quando temos uma resposta afirmativa, defendendo que o processo de alfabetização seja iniciado na EI,

e-ISSN: 2318-1540

vemos as salas de aula com propostas muito parecidas as desenvolvidas nas classes de alfabetização do EF. Quando a resposta é negativa vemos as salas despidas de qualquer proposta pedagógica ou materiais que insiram a criança no universo letrado. Se pensarmos que nossas crianças nascem imersas em um ambiente letrado, o acesso à leitura e à escrita não ocorre no dia em que os adultos decidem formalizá-lo para as crianças, mas perpassam todo o cotidiano infantil. A escrita faz parte da paisagem urbana e como nos alerta Kleiman (1995), faz parte de várias esferas de convivo social (participação cidadã, lazer, escolar, religiosa, doméstica).

Os apontamentos de Ferreiro e Kleiman nos faz voltar a fala de Freitag, Wanderly da Costa e Valéria Motta que diz que o LD é indispensável, porém, é mal formulado. Ou seja, a sua função é nortear o conteúdo ou, no caso da EI, seria apresentar propostas pedagógicas para que essa criança se torne letrada, visto que desde que nasce ela está inserida em um universo letrado e alfabetizado. Então, nessa perspectiva, o LD poderia vir a ser um instrumento de apoio na EI, desde que atendesse as diretrizes da DCNEI. Assim, seu conteúdo teria por base um:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12)

Sendo assim, a proposta da DCNEI prevê o letramento da criança de EI e não a alfabetização. Entretanto, a cultura do LD é antiga e as inúmeras discussões sobre o mesmo vem perpetuando os trabalhos acadêmicos em todos os seguimentos de EI, EF e EM.

Ao longo dos anos o LD vem sofrendo diversas intervenções com o intuito de melhorar sua elaboração. Porém, ainda há uma enorme reclamação por parte dos teóricos em relação a este material especificado para o EF e EM.

Seguindo os objetivos da DCNEI, a EI deve:

> [...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Nessa perspectiva, o LD aparece apenas como um instrumento conteudista, ou seja, um manual que o professor segue. E como na EI a proposta não é ter conteúdos para fins de

e-ISSN: 2318-1540

escolarização, esse material passa a não ter fundamento ou importância para esta etapa da educação. Se a proposta na EI é ampliar a relação da criança com o mundo, o Projeto Político Pedagógico pode cumprir esta função, além, é claro, dos documentos oficiais que regulamentam a educação infantil no Brasil.

Soares (1999) discute a diferença entre alfabetização e letramento. Segundo a autora, essa relação, apesar de distintas são indissociáveis. Visto que o ser alfabetizado sabe decifrar as letras, ou seja, sabe ler e escrever. E o ser letrado usa o conhecimento adquirido com as relações sociais, culturais e econômicas onde está inserido. A autora afirma que "[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam" (SOARES, 1999, p. 19).

O letramento pode ser entendido em um contexto mais amplo que perpassa a alfabetização. Se pensarmos que o letramento são os usos sociais que fazemos da leitura e escrita, podemos pensar que não há a obrigatoriedade de ser alfabetizado para ser letrado. Por exemplo, uma criança de 5 anos que os pais têm o hábito de pegar um livro e ler uma história, facilmente reproduzirá essa ação em suas brincadeiras, ela será capaz de pegar um livro e contar uma história considerando todas as estruturas do gênero ficção, mesmo não sabendo ler. Isto é, está criança será um ser letrado, porém, não alfabetizado.

A discussão sobre o ensino da leitura e da escrita na pré-escola não seria um problema se tornássemos as práticas e funções da leitura e escrita como objeto de estudo, isto é, as práticas de letramento. E não somente focar no ensino formal, ou seja, as práticas de alfabetização. Ferreiro (2001) afirma que a todo momento a criança está em contato com o mundo da leitura e da escrita e que quando somos adeptos de não alfabetizar na EI acabamos por priva-las desse contato com a escrita e com a leitura. Ferreiro ainda afirma que as crianças iniciam o aprendizado do uso social dos números, por exemplo, antes da escola "[...] quando se dedicam a ordenar os objetos mais variados (classificando-os ou colocando-os em série)" (FERREIRO, 2001, p. 98).

Baptista (2011) também discute essa questão ao afirmar que é a favor do ensino da língua escrita na EI, pois entende "[...] como ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão e sua efetiva participação na sociedade contemporânea" (Ibid., p. 228). No seu artigo, a autora faz uma longa discussão sobre o ensino

e-ISSN: 2318-1540

da leitura e da escrita neste segmento. Entretanto, observamos que a sua discussão é pautada em uma interação da criança e com o seu meio social. Ou seja, o ensino da escrita, segundo Baptista, não deve ter um fim em si mesmo. Não é baseado em cópias do alfabeto ou no decorar dos números. As crianças estão inseridas em uma cultura letrada, onde há palavras, frases, textos por todos os lados. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que uma criança de 4 e 5 anos, no mínimo, já sabe diferenciar palavras de símbolos e imagens, mesmo sem ter ido à escola. E isso se deve a essa interação cultural e social em que ela está inserida em nossa sociedade.

> Ao reconhecermos a infância como uma construção social da qual as crianças participam como atores sociais de pleno direito, devemos, igualmente, considera-las sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação (BAPTISTA, 2011, p. 240).

Nessa perspectiva, Baptista, mesmo se declarando favorável ao ensino da escrita na EI, corrobora a fala de Ferreiro e Teberosky ao afirmar que a criança está em constante aprendizado. E com a escrita não é diferente, privar as crianças deste contato na EI parece não fazer sentido, visto que esta criança tem vivências com a cultura letrada a todo momento.

Sendo assim, diante das discussões, parece haver um consenso entre as autoras citadas de que a criança precisa estar em contato com a escrita na EI. Entretanto, como essa escrita irá aparecer é o que causa preocupação. A EI pública no município de Dourados não utiliza nenhum tipo de material apostilado, mas algumas escolas particulares sim. E, considerando todas as discussões sobre LD, alfabetização, letramento na EI, será que estes materiais destinados a este segmento poderiam suprir essa necessidade de trazer a leitura e a escrita para a EI ou seria apenas mais uma forma de repetição, memorização e cópias de modelos?

2 O livro didático em foco: concepções acerca da prática educativa

A tarefa de ler e escrever com as crianças as introduz no universo da escrita e da leitura de forma prazerosa. Para que a criança entenda e tenha prazer em circular pelo universo das letras ela precisa entender por que se dever ou se precisar ler e escrever; qual o sentido da escrita na vida das pessoas. Em outras palavras, o educador da EI, a partir do momento em que a criança começar a se interessar por estas questões, deve se preocupar muito mais em

e-ISSN: 2318-1540

trabalhar/apresentar com os usos sociais da leitura e da escrita aparecem no cotidiano das crianças (letramento) do que com a sistematização do sistema de escrita alfabético (alfabetizar).

> Nesse sentido, seria importante investigar junto com elas onde é que encontramos as letras, tanto no mundo em que elas vivem como no mundo de modo geral. Além disso, por que será que elas servem? Será que elas sempre existiram ou foram inventadas em alguma época específica da humanidade? E com que objetivo? O que as crianças poderiam aprender, descobrir, inventar, se soubessem ler e escrever? (JUNQUEIRA, 2005, p.142).

É importante lembrar que da mesma forma que não devemos impor a alfabetização às nossas crianças, não podemos nos privar de dar informações a respeito da linguagem escrita que nos relacionarmos com o mundo com uma nova forma de interação.

Para discutir essas questões selecionamos dois livros utilizados em escolas particulares de Dourados. O livro Lápis na mão foi escrito por Maria Gondim. A autora é pedagoga e começou a escrever LDs em 1986 em Mossoró/RN. Já o livro 2º período – Educação Infantil foi escrito por Anna Paula Costa, psicóloga, especialista em alfabetização com duas pós-graduação, uma em Educação Infantil e uma em Psicopedagogia. E também por Heloísa Baldo, pedagoga com três pós-graduação (Metodologia do Ensino Superior, Gestão Educacional e Psicopedagogia).

Os dois livros possuem características diferentes. Lápis na mão é um livro com muitas páginas dividido por área de conhecimento. A área de Língua Portuguesa é subdividida em 5 tópicos que nos faz lembrar das cartilhas de alfabetização, são eles: 1 – Brincando com os traços. 2 – Trabalhando com vogais (vogais maiúsculas). 3 – Encontros vocálicos. 4 – Conhecendo as consoantes: C/D/L; B/T/G; F/P/Z; J/V/N; M/H/Q; R/S/X; K/W/Y. 5 – Alfabeto. O livro tem muitas imagens coloridas e para colorir, bem como, inúmeras atividades com pontilhados, de completar, para copiar, pintar e ligar os pontos.

O livro 2º período é mais fino e dividido por unidades e capítulos, que são: Unidade 1 – Pensamentos de criança: capítulo 1 – Você e a turma da ciranda. Capítulo 2 – Se essa rua fosse minha. Unidade 2 – 1, 2, 3 e já... A brincadeira começou: capítulo 1 – Um passeio no parque de diversões! Capítulo 2 – Brinquedos e brincadeiras... Quem não gosta de brincar? O livro tem muitas imagens coloridas, porém, poucas para as crianças colorirem. Também tem muitas atividades que, em sua maioria, pedem para as crianças registrarem o que aprenderam. As atividades trabalham com letras e números, entretanto, não há atividades com pontilhados,

e-ISSN: 2318-1540

completar ou copiar. O que chama a atenção é a quantidade de palavras escrita, onde as autoras explicam as atividades e expõem os conceitos. Por exemplo, "Podemos representar quantidades de vários jeitos. Pode ser por meio de desenho, números... você escolhe!" (COSTA; BALDO, 2014, p. 17)

Os LDs foram escolhidos devido as características diferentes observadas em uma primeira análise. Enquanto o primeiro possui traços que lembram a alfabetização, o segundo traz atividades relacionadas a brincadeiras. Apesar do Lápis na mão estimular a repetição, 2º período exige um conhecimento e uma habilidade um pouco maior da criança.

Ao pensarmos que estes livros são elaborados para crianças de 5 anos (em média), as atividades ou são apenas de cópias ou parece haver uma complexidade grande para que elas possam elaborá-las. E a contradição é que as atividades pensadas para este fim devem ter um viés lúdico, que permita a criança estabelecer relações entre elementos de fala e as formas de registro. Além das atividades lúdicas, a literatura infantil tem um papel fundamental neste processo. O livro é um elemento mágico, que envolve a criança e apresenta a ela uma das esferas do letramento discutidas por Kleimam (1995), a esfera do lazer. A leitura de histórias, diferente dos outros gêneros de escrita que circulam no nosso cotidiano e como já dissemos devem ser exploradas com as crianças, traz para os pequenos o mundo da imaginação, da fantasia, onde o faz de conta vira realidade, permitindo que trabalhe com seus sentimentos, seus medos, seus sonhos.

Os autores Paulino e Cosson (2009, p. 69-70) discutem a questão da literatura no LD. O trabalho dos autores refere a fragmentação do texto literário nestes materiais, em especial, do EM. Contudo, confirmam a importância de que o aluno deve estar em contato com o texto literário inteiro, pois ele oferece "[...] múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido". Ou seja, nada substituí o livro impresso, o contato da criança com a literatura e com os autores. Porém, o LD, sendo ele um guia para o professor, deve ter a literatura, principalmente na EI, como o ponto de partida para o desenvolvimento pleno da criança.

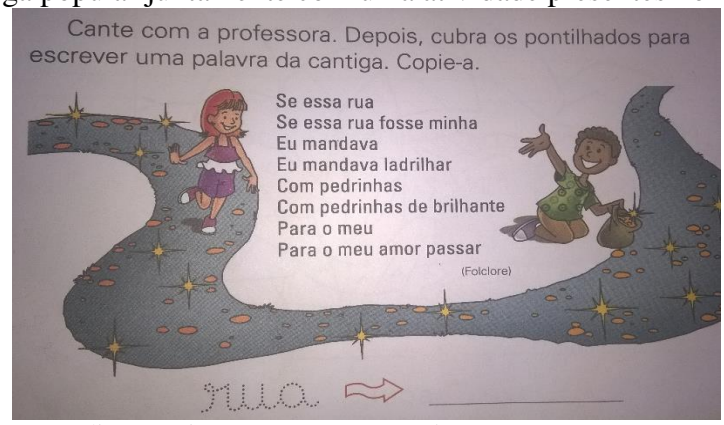
Nos LDs analisados, uma questão de extrema importância para pedagogos e especialistas de Língua Portuguesa é o incentivo à leitura desde a tenra idade e a construção

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

dessa criança como futuro leitor. Em nenhum dos LDs aparece textos de literatura, histórias, músicas ou até mesmo fragmentos de histórias.

No material Lápis na mão é apresentado duas paráfrases de músicas populares e um trecho de uma música. Nas páginas 57, 68, 79, 90, 101 e 112 observamos: "Cante com a professora (melodia: Ciranda cirandinha) Ciranda, cirandinha,/ vamos todos revisar / e marcar as consoantes / que acabamos de estudar." Já na página 94 encontramos: "Cante com a professora (melodia: De abobora faz melão). Nos galhos vai pulando/ um esperto macaquinho./ Dá voltas, piruetas/ e depois fica quietinho." E, por fim, na página 105 podemos observar uma das únicas formas da expressão da literatura [cf. figura 1].

Figura 1: Cantiga popular juntamente com uma atividade presentes no livro



Fonte: livro Lápis na mão (2012, p. 105).

No livro 2º período, a única referência à literatura acontece na página 30 com a também cantiga popular "Se essa rua fosse minha". Em nenhuma outra parte do livro há alguma atividade para casa ou de pesquisa que incentive a criança a buscar um livro ou até mesmo que oriente o professor a ler histórias para a turma.

Na minha dissertação de Mestrado eu discuto com outros autores o poder que a literatura pode ter na vida do leitor. E, quanto antes a criança for estimulada, mais cedo ela adquirirá mecanismos e estratégias de subversão do sistema imposto, ou seja, ela desenvolverá o senso crítico e, consequentemente, poderá se sair melhor nas atividades escolares.

Candido (1995), apresenta considerações pertinentes de como a leitura literária pode desenvolver o senso crítico do leitor. Como advoga o crítico, primeiramente, todos deveriam

ter acesso à literatura[3], pois se configura como um direito equivalente aos direitos básicos como: saúde, esporte, alimentação. Dentre os vários propósitos da literatura, destacamos um trecho que simplifica todos os seus benefícios. Segundo Candido (1995, p. 244): "(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente". Essas funções da literatura, no entanto, não atuam sozinhas, esse conjunto precisa ser respeitado para que ela atue sobre o leitor (construir, informar e modificar). O primeiro item se refere ao valor estético da obra, isto é, à forma como a obra é construída; o item 2 mostra que esse valor estético possui uma função psicológica: o arranjo das palavras traz uma proposta de sentido que visa comunicar-se com o leitor; e, finalmente, no item 3, a literatura é uma incentivadora do aprendizado, isto é, mexe com o cognitivo do leitor e o humaniza, no sentido de fazê-lo pensar nos problemas da vida. Todo o texto literário possui uma proposta, para que o leitor contemple desde sua elaboração, passando pelo sentido e transfigurando em aprendizado. Ao ler ou, como deveria ocorrer na EI, ao escutar uma história a criança se projeta nas ações e nos personagens construindo seu próprio universo e projetando o ficcional no mundo real.

Sendo assim, poderíamos afirmar que os "benefícios" da leitura apresentados por Candido (1995) vão de encontro ao conceito de letramento apresentado por Soares (1999) pois, segundo a autora uma pessoa que sabe ler e escrever, mas "não incorporam os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura" (p. 23) não é uma pessoa letrada.

O livro Lápis na mão pode ser entendido em três momentos: nas primeiras 09 páginas a autora traz exercícios de fazer traços, cobrir os pontilhados e pintar [cf. figura 2]. Nas próximas 23 páginas os exercícios já são com as vogais em atividades de ligar, cobrir, copiar e completar [cf. figura 3]. Nas últimas 81 páginas já observamos a união de duas letras fazendo os encontros vocálicos, as sílabas e também algumas pequenas palavras. E a autora utiliza o mesmo sistema de cobrir, completar e copiar [cf. figura 4].

[3] Quando falamos do ensino da literatura, estamos nos referindo a ela como um todo. Ou seja, a prática da leitura literária (leitura de fruição, leitura de ficção de contos, histórias, livros) e não somente ao ensino da literatura como disciplina do ensino médio.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

Figura 2: Atividades para completar o traço

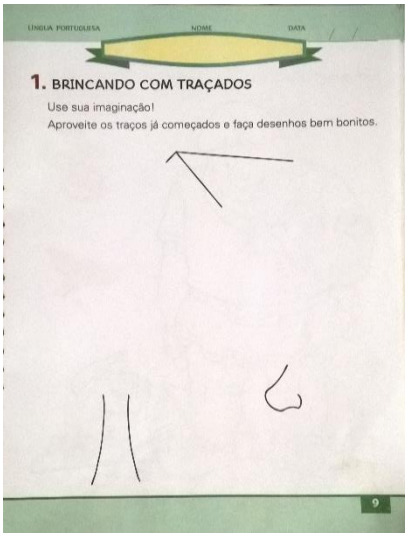


Figura 3: Atividade para escrever as vogais que

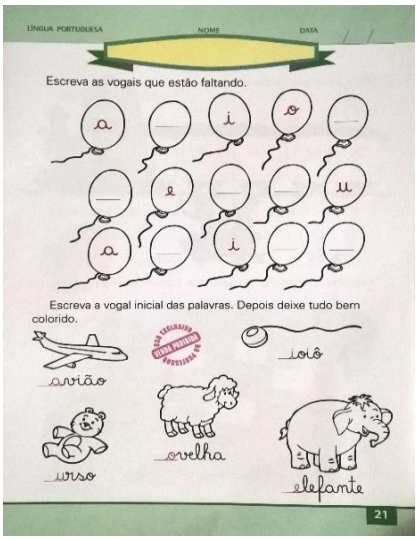
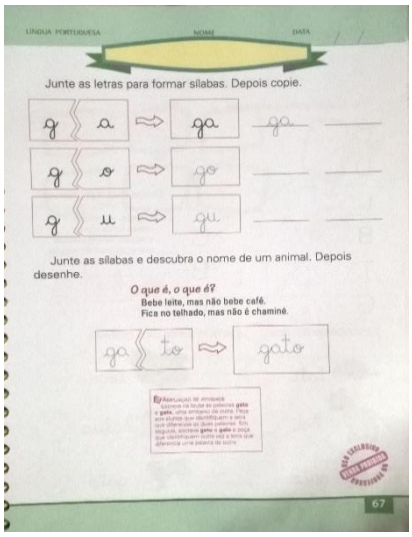


Figura 4: Atividade sobre formação de sílabas



Fonte: livro Lápis na mão de Gondim (2012, p. 09-21-67).

Ferreiro e Teberosky (1999) dialogam com Chomsky e afirmam que em relação à escrita da criança seria necessário que ela descobrisse o nosso sistema linguístico e não que ele fosse imposto:

> A defesa de C. Chomsky, com a qual estamos de acordo, situa-se a nível da ortografia: deixemos a criança escrever "segundo o som", tal como ela imagina que as palavras possam compor-se. Porém, nossa defesa vai mais longe ainda: deixemo-la escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético; deixemo-la escrever, não para inventar seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 288).

Nessa perspectiva, considerando as discussões até aqui e a fala de Ferreiro e Teberosky, percebemos que o LD *Lápis na mão* possui as características que os teóricos consideram como inadequadas porque reproduzem a prática da cópia, repetição e memorização do código linguístico. Essa prática não permite que a criança descubra o nosso sistema, mas sim o reproduza de forma mecânica. Silva (2012) também discute essa questão e afirma que os LDs acabam por ter essa característica de apresentar atividades que não levam a criança a pensar no

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

que ela está fazendo, ou seja, é uma prática repetitiva de cópias e elas não conseguem ver a relação com o mundo letrado que estão inseridas.

Se o LD Lápis na mão segue uma lógica de ensino do código (mesmo essa lógica não sendo apresentada), o LD 2º período não apresenta nenhuma sequência didática visível. São 85 páginas que apresentam conceitos de língua portuguesa, arte, matemática, ciências entre outros, de forma interdisciplinar. Porém, as atividades exigem da criança um mínimo de conhecimento de leitura e escrita para que ela consiga realizar o que é proposto.

Figura 5: Atividade de escrita e registro presente no livro 2° período

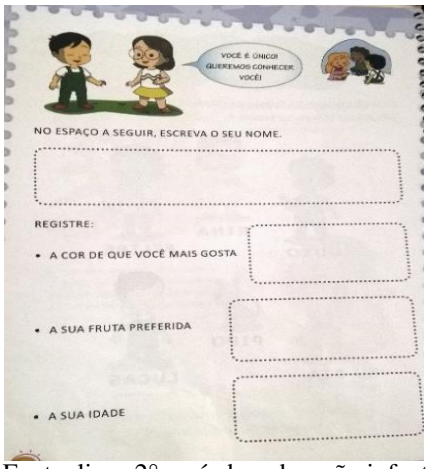
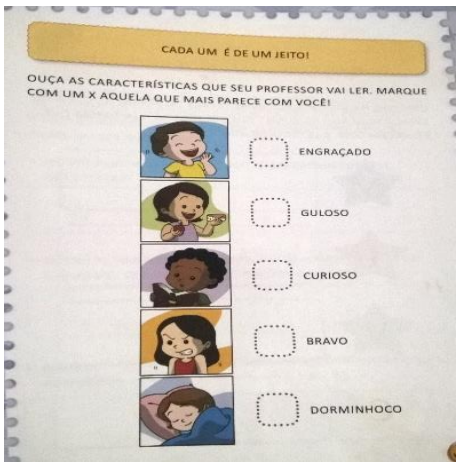


Figura 6: Atividade de leitura e interpretação presente no livro 2° período



Fonte: livro 2° período: educação infantil, livro 1, de Costa e Baldo (2014, p. 12-13).

Como podemos observar na figura 5 o LD 2° período exige da criança que ela tenha um domínio de leitura e escrita. Entretanto, também há uma outra questão que foge a nossa análise. O exercício pede que a criança registre a cor de que mais gosta. Ou seja, cabe ao professor orientar as crianças a fazerem o registro com o intuito de responder, mesmo que não use a escrita. Na figura 6 temos outra atividade e podemos perceber que a ideia é que o professor faça a leitura dos textos e oriente as crianças. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) a criança é uma produtora de textos desde muito pequena. Se elas estiverem acostumadas com lápis e papel "[...] podem registrar tentativas claras de escrever – diferenciadas das tentativas de desenhar – desde a época das primeiras garatujas ou antes ainda [...]" (Ibid., p. 191). Isto é, o livro 2° período se diferencia do livro Lápis na mão por ter uma proposta mais desafiadora que

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

procura fazer com que a criança não apenas reproduza, mas pense nas respostas para solucionar as atividades.

Entre tantas questões, destacamos o tipo de letra utilizadas nos LDs analisados. Usar letra cursiva ou bastão – também chamada de letra de forma – ainda é algo que se discute muito quando o assunto é a alfabetização das crianças. Ferreiro e Teberosky (1999) dizem em sua pesquisa que quando a criança começa a conhecer e reconhecer as letras, elas tendem a acreditar que uma palavra com poucas letras não se pode ler. E nesse processo de identificação de palavras, a letra cursiva pode confundi-las.

> Em geral, não há ambiguidades com as maiúsculas de imprensa; entretanto com os caracteres cursivos, a distinção entre a terminação de uma letra e o começo da seguinte é problemáticas. O exemplo [...] m cursivo, no caso de Alejandro, tem três caracteres, assim como o *p* cursivo é contado, às vezes, como se fosse formado por dois ou três caracteres diferentes (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 45).

Sendo assim, quando a criança está em processo de alfabetização ela tende a pensar que cada caractere é uma letra e na quantidade de letras que são necessárias para formar uma palavra. As letras bastão são isoladas e tem um traçado simples, diferentemente das letras cursivas em que uma é emendada com a outra. Outra questão relevante para a discussão é que a maioria dos escritos que observamos ao longo do nosso dia, e isso se estende a criança, é composta por um tipo de letra bastão. Os *outdoors,* jornais, fachadas de loja, panfletos, em sua grande maioria possui letras de forma. Então, por que querer que uma criança aprenda um tipo de letra, mesmo antes de ser alfabetizada, se a cursiva não faz parte do seu cotidiano.

Nessa perspectiva, o LD 2º período [cf. figura 5] é todo escrito com letra bastão, ou seja, os títulos, os enunciados e as charges possuem as letras separadas escritas de forma simples e em um tamanho bem visível. Já o livro Lápis na mão, como podemos rever a figura 4, traz as atividades em letra cursiva. E o problema maior é a mistura das letras. Se observarmos no cabeçalho da página é escrito Língua Portuguesa, nome e data, estas palavras estão escritas com letras bastão. Logo abaixo lê-se: Junte as letras para formar sílabas. Depois copie. Nessa parte a autora usa um outro tipo de letra bastão chamada de imprensa que observamos nos jornais, revistas, documentos e na maioria dos escritos pela rua. Mas quando a criança precisa treinar a escrita cobrindo o pontilhado ou fazendo cópia, Gondim utiliza a letra cursiva nas atividades. Ou seja, parece haver uma disparidade de conceitos pois, conforme discorre Ferreiro (2001, p.

e-ISSN: 2318-1540

98) "[...] a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura". A criança vê a letra de forma a sua volta, vê essa mesma letra no seu LD, porém, quando ela tem que treinar a escrita é imposta uma forma diferente do que é o habitual.

As discussões trazidas aqui não foram para dizer que um livro é melhor que o outro, mas sim discutir o tipo de material disponibilizado para nossas crianças da EI, mesmo que sejam de escolas particulares. A finalidade da EI, seja no sistema público ou particular, não é acelerar o processo de alfabetização e esse processo, por sua vez, não deveria ser mecanizado. Não aprendemos a ler e a escrever simplesmente por imposição, há uma finalidade social para qual a escrita foi criada "[...] para escrever ao registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se" (MELLO, 2005, p, 29). E talvez o ensino lúdico, onde a criança aprende e não é "ensinada", está se perdendo na concepção de que quanto antes alfabetizada melhor. Alfabetização esta que se constrói através de atividades mecanizadas e repetitivas. Com isso, estamos camuflando o conceito de que a alfabetização é um instrumento na luta pela cidadania. Pois, segundo Soares (2007, p. 59), não basta ser alfabetizado, é necessário estar integrado na cultura letrada e se apropriar "[...] verdadeiramente da leitura e da escrita como bem simbólico de uso político, social e cultural [...]".

E, diante destas concepções, voltamos a fala de Ferreiro (2001) sobre alfabetizar ou não na EI e ela reafirma que a preocupação não deve ser o que será ensinado, mas sim "[...] dar às crianças ocasiões de aprender" (Ibid., p. 103). Nessa mesma ideia, o uso do LD pode ser pensado em relação a criança que precisa aprender sem ser pelos métodos de cópia e repetição. O LD pode sim ser um instrumento de auxilio, entretanto, ainda precisa muito estudo e discussões para que haja uma reformulação com base no pensamento de que ler e escrever faz parte do nosso patrimônio cultural e, por isso, tem que ser preservado, entendido e não imposto.

Considerações finais

A presente pesquisa discutiu o uso do LD na EI. Com o intuito de analisar se estes livros apresentam uma proposta de alfabetização ou de letramento, optamos pelos livros Lápis na mão (2012), de Maria da Salete Alves Gondim e 2° período: educação infantil – livro 1 (2014), de Anna Paula Costa e Heloísa Helena Baldo, que foram utilizados em duas escolas particulares na cidade de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul.

HORIZONTES - REVISTA DE EDUCAÇÃO
e-ISSN: 2318-1540

A partir da análise realizada, percebemos que esses livros não são materiais importantes para a EI, como os LDs são para o EF ou EM (embora mal formulados). Diante da proposta de que na EI o ensino precisa partir das indagações e interesses das crianças e através de um sistema lúdico, nenhum dos dois consegue atingir esses quesitos. Também não queremos afirmar que não se possa utilizar um LD neste segmento. A questão envolve muito mais do que escolher um e utilizar.

Mesmo se apoiássemos a alfabetização na EI – o que não é o caso, pois acreditamos que nessa etapa deve-se primeiramente criar bases para o desenvolvimento da escrita – estes livros analisados não cumpririam o papel de alfabetizar ou letrar uma criança.

Nenhum dos dois valorizam a literatura, tampouco trabalham com as diferentes linguagens. A arte praticamente não existe, não há muitas colagens, recortes ou trabalhos com diferentes materiais. O LD Lápis na mão é extremamente copista, mecânico. O 2º período tem atividades aleatórias, onde o diferencial está na palavra "registre", mas não se deixa claro que esse registro pode ser da maneira que a criança souber. Em ambos, parece que o tempo todo a criança ficará com "o lápis na mão". Mello (2005, p. 36) discute que se queremos ter leitores e escritores atuantes e produtores "[...] é necessário que trabalhemos profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: [...] É necessário que a criança experimente os materiais disponíveis [...]". Ou seja, os LDs analisados não deixam a criança ser protagonista de sua própria história, eles apenas subordinam ao invés de promover. Quando as diretrizes apresentam o primeiro procedimento de avaliação da EI, "A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano" (BRASIL, 2013, p. 29), compreendemos que não há a possibilidade de medir essas diretrizes tendo como único parâmetro o ensino através dos livros analisados.

Embora o letramento esteja sempre muito atrelado à alfabetização, o seu conceito é muito mais amplo. Quando Soares (1999) afirma que letramento são as "práticas sociais" (da leitura e escrita) e que não há a necessidade de ser alfabetizado para ser letrado, os livros analisados também não priorizam esta questão. A criança não é instruída a entender como funciona a relação social entre o que se lê e o que se vê. O código não é relacionado com o objeto e muito menos com o conceito/significado desse objeto. A criança não entende a necessidade de se saber, por exemplo, escrever e ler o próprio nome ou o nome dos pais. E

considerando o "ensino" na EI através e somente destes LDs, esta criança não será nem alfabetizada e muito menos letrada.

Portanto, cabe aos professores e estudiosos a tarefa de analisar, questionar e propor mudanças para todos os processos que envolvem a educação no Brasil.

Referências

ALBUQUERQUE, Ana Paula Pachega da Silva**.** *A literatura no livro didático do 1° ano do ensino médio: perspectivas da leitura literária.* 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, Adair Vieira. PINHEIRO, Alexandra Santos. *Nas trilhas do letramento*: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, p. 281-297.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio (Org.). *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

COSTA, Anna Paula; BALDO, Heloísa Helena. *2° período*: educação infantil – livro 1. Belo Horizonte: Educacional, 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização.* São Paulo: Cortez, 2001.

GONDIM, Maria da Salete Alves. *Lápis na mão:* integrado, educação infantil 3. ed. São Paulo: FTD, 2012.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens geradoras. In: JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade (Org.). *Linguagens geradoras:* seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 13-20.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:

KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995. p. 15-61.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Goulart e MELLO, Suelly Amaral (Orgs.). *Linguagens infantis:* outras formas de leitura. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, p.25-41.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina. RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. *Escola e leitura:* velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

SCARPA, Regina. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode? *Revista Nova Escola,* ed. 189, fev. 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/585/alfabetizar-na-educacao-infantil-pode>. Acesso em: dez. de 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura:* ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Thaise da. *Os "novos" discursos sobre alfabetização em análise:* os livros de 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010). 2012. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2007.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas*: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: Anti-Lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *Escolarização da leitura literária.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 49-58.

Enviado:03/05/2018
Aceito: 31/07/2018