

LINGUASAGEM

A CONCEPÇÃO DE “ALFABETIZAÇÃO” NO MATERIAL *LER E ESCREVER DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I* VERSUS A CONCEPÇÃO DE “LETRAMENTO” E DO FENÔMENO CONHECIDO COMO “APAGAMENTO DA ALFABETIZAÇÃO”

Ana Gabriela PÉRICO¹

RESUMO

Neste artigo, analisamos a concepção do que se convencionou por *alfabetização* no material elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), intitulado *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador, 1º ano* (doravante *Guia*), a fim de verificar se a ideologia que o subjaz condiz com as teorias de *letramento*, sobretudo a de Magda Soares (2004). Na seção 1, faremos uma breve discussão acerca das concepções de alfabetização e letramento. Em seguida, abordaremos a diferença entre eventos de letramento e práticas de letramento. No item 3, será feita uma explanação sobre os modelos de letramento autônomo e ideológico; no item 4, será vislumbrada uma descrição e breve análise do Guia, em que focamos nas atividades de produção escrita feita especificamente pelos alunos, excluindo da análise atividades de leitura ou de rodas de conversa. Na seção final, trouxemos algumas contribuições acerca das concepções de letramento trazidas por Soares e pelo material analisado.

Palavras-chave: Alfabetização; letramento; *Guia*, modelo autônomo; modelo ideológico.

ABSTRACT

In this paper we will analyse the conception of what it was agreed as *literacy* (the ability of reading and writing), according to the material produced by Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP), named “*Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador, 1º ano*” (henceforth *Guia*). This will be done in order to check if the ideology that underlies it is compatible with the theories on literacy, mainly Magda Soares’s theory (Soares, 2004). In section 1, we will have a short discussion on the conceptions of *literacy* (the first point of view) and *literacy*

¹ Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP e Doutoranda pela UFSCar. E-mail: e-mail: maya_agp@hotmail.com

(sociocultural approach, see Gee, 2008). Afterwards we will explain the difference between literacy events and literacy practices. In section 3, we will describe the autonomous model and the ideological model of literacy; in section 4, a brief description and analysis of “Guia” will be made, in which we will focus on written activities made only by the students, excluding from this analysis reading activities and speaking activities like “roda de conversa”. In last section, we will bring some contributions about the conceptions of literacy brought by Soares and by the material analysed.

Keywords: Literacy; *Guia*; autonomous model; ideological model.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

O conceito de *Letramento* surge em meados da década de 1980 no Brasil, na França e em Portugal, para denominar um processo diferente de apropriar-se do sistema de escrita, ou seja, do que estava convencionado por “alfabetização”. Soares (2004) afirma serem essas duas noções interligadas, embora diferentes. *Letramento* está relacionado a práticas sociais em que a leitura e a escrita são fundamentais, por exemplo, preencher um cheque ou ler um trecho da Bíblia em um grupo de estudos da igreja. O letramento nem sempre precisa da alfabetização – afinal de contas, a pessoa, para executar a primeira das duas ações, não precisa ter necessariamente aprendido a ler e a escrever, ela pode simplesmente ter aprendido a preencher cheques. Essa visão separada dos dois processos pôde ser observada em países como França, Estados Unidos e Inglaterra. Já no Brasil, os dois conceitos eram e são vistos como um só, inseparáveis, misturados e dependentes.

Por sua vez, o termo *alfabetização* está mais relacionado à correspondência automática entre fonema e grafema, e até meados da década de oitenta era muito comum ensinar essa correspondência e esperar que o aluno começasse a ler. Segundo dados trazidos por Weisz, não funcionava muito bem, já que os índices de reprovação no primeiro ano da escolarização chegavam a cerca de 50 por cento (Weisz, 2014b) e muitos alunos eram considerados “analfabetos” por não chegarem ao nível esperado de correspondência entre esses sons e letras. Segundo Soares (2004), vemos que a alfabetização é um processo complexo que abarca métodos sintéticos (o fônico, o silábico) e analíticos (palavração, sentencição, global). O letramento consiste em outro processo. Um não pode ser tomado pelo outro e ambos devem ser desenvolvidos simultaneamente durante a escolarização.

Ver alfabetização e letramento como um só nos parece uma falácia, uma vez que Soares entende alfabetização e letramento serem dois processos relacionados e

interligados, mas não exatamente dependentes um do outro. Cada um possui suas especificidades e um não é a causa do outro. Ou seja, por vezes, a criança adquire o sistema de escrita, mas não consegue fazer uso social dessa língua escrita, inserir-se em práticas sociais que envolvam leitura e escrita; ao mesmo tempo que uma outra criança pode desempenhar bem essas práticas sociais – como ler placas de trânsito ou o folheto do supermercado –, mas não dominar o sistema de escrita da própria língua materna. Existem muitos casos como esses nos bancos escolares.

Essa confusão entre as concepções de letramento e alfabetização tem levado, no Brasil, ao que Soares denomina “apagamento da alfabetização” (Soares, 2004, p. 8), ou “desinvenção da alfabetização”. A autora vai além, afirmando que esse apagamento da alfabetização pode ser um dos principais fatores do fracasso escolar da aprendizagem na escola pública. Concordamos com ela, pois, apesar de os índices oficiais do estado de São Paulo da avaliação externa SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) indicarem um aumento da melhoria do desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental, como veremos nas tabelas 1 e 2 abaixo, os baixos resultados do 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio – mostrando o aluno no final do processo –, indicam que a maior parte apresenta índices insatisfatórios de competência leitora e escritora, ilustrando em muitos casos a condição de adolescentes com níveis extremamente baixos de proficiência em sua língua materna. Em seguida, vemos duas tabelas com dados sobre as porcentagens de alunos da rede pública paulista e seus respectivos desempenhos, de 2009 a 2014.

Tabelas 1 e 2 - 2ª série/3º ano do EF –desempenho em Língua Portuguesa em porcentagem de alunos na Rede Estadual Paulista de 2009 a 2014.

Níveis de proficiência	2009	2010	2011
Insuficiente	4,0	8,1	5,0
Regular	3,3	25,3	19,0
Bom	25,4	19,4	15,3
Muito bom	19,3	35,0	38,6
Excelente	13,3	12,1	22,1

Níveis de proficiência	2012	2013	2014

Insuficiente (Abaixo do básico- 2014)	4,7	4,5	12,5
Básico	21,0	20,0	19,7
Pleno (Adequado - 2014)	63,9	56,0	39,0
Avançado	10,4	19,5	28,8

Fonte: própria autora

com base no site <http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saresp.html>, acesso em 9/9/2015.

Notemos que realmente o SARESP aponta para uma melhoria no segundo ano do ensino fundamental, com alunos no índice avançado de 13,3% em 2009, para 28,8% em 2014, com oscilações no período. O estranho, entretanto, é ter aumentado também a porcentagem de alunos no nível insuficiente ou abaixo do básico, indo de 4,0% em 2009, para 12,5% em 2014. Questionamos então essa melhora, será que ela é significativa de fato, se o número de alunos com nível insuficiente de proficiência também aumentou? Precisariamos de uma análise mais detalhada talvez, que não caberia em nosso trabalho. É importante lembrar que o SARESP teve início em 2002, mas desse ano até 2008, com exceção do ano de 2006, em que não houve edição, não foi possível conseguir no *site* os dados gerais. Também enfatizamos que houve necessidade de serem feitas duas tabelas, porque os níveis de proficiência mudaram de nomenclatura de 2011 para 2012. Os dados referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio não entrarão na análise por não serem o foco desse artigo.

Com a mudança do paradigma comportamentalista para o cognitivista na educação, surgiu uma forte tendência de se substituir o ensino baseado na alfabetização – nos EUA, denominada concepção *grafofônica* - pelo ensino baseado no letramento – ou concepção *holística*. Dessa forma, foi-se de um extremo para o outro. Passou-se a ensinar sem mais explicitar as relações entre grafema e fonema. Acreditar que só o contato com material escrito faz a criança se alfabetizar é um grande equívoco, segundo Soares (Op. cit.). Há outros problemas sem dúvida na educação básica, mas a autora concentra-se mais na questão alfabetização - letramento.

Ela não advoga um retorno à alfabetização, como era até a década de 1980, mas sim de que se trabalhem os dois processos na escola brasileira, isto é, que se alfabetize, mas também inserindo o aluno em situações de uso reais da língua, aproveitando assim

todos os ganhos já alcançados com as teorias do letramento. Dessa forma, faz-se fundamental juntar os dois processos para as crianças saírem da escola com níveis mais altos de proficiência em sua própria língua.

A verdade é que a discussão entre as duas concepções de ensino – a grafofônica e a holística – tem ocorrido nos EUA desde meados de 1990. Lá, como na França, há grupos que atuam a favor e contra o que se convencionou pela “volta ao fônico”. A autora discorda do ponto de vista difundido de que o construtivismo ou a visão holística de língua(gem) (“whole language”) proporciona a aprendizagem “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 escrita.” (Op. cit., p. 14) Para Soares, isso não acontece; é fundamental uma interligação entre alfabetização e letramento, pois assim o aprendiz entrará no mundo da escrita de forma mais plena. Essa junção se convencionou chamar nos EUA como “balanced instruction”.

Chegamos ao cerne da questão desse artigo: letramento não é um método de ensino. Letramento é um processo de inserção da criança em práticas sociais que envolvam leitura e/ou escrita. Pode-se dizer que é uma das metades do processo todo que ocorre nos primeiros anos de escolarização. O grande equívoco está em acreditar que letramento é um método, uma fórmula pronta para se ensinar a ler, a qual se basta. Apesar de essa visão ter sido discutida no texto de Soares onze anos atrás, e de ter sido entendida a questão da interligação necessária entre alfabetização e letramento, ainda hoje é possível ver essa concepção de letramento como salvação para os problemas educacionais presente na sala de aula. Podemos citar como exemplo o projeto Ler e escrever, da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo. A seguir, faremos uma breve análise desse material, utilizado com o primeiro ano.

Tanto o letramento quanto a alfabetização, esses dois *processos*, envolvem diferentes métodos ou procedimentos. Falamos então, segundo a autora, de diversos *métodos* de ensino da alfabetização e de variados *métodos* de ensino do letramento. Ela deixa bem clara a interligação de ambos, sobretudo que a alfabetização ocorra em um contexto de letramento, não fora dele nem sendo excluída do ambiente escolar. Dessa forma, a autora conclui que “a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias” (Op. cit., p. 16), não apenas uma.

Kleiman (2005) tem um posicionamento um pouco diferente de Soares. A primeira afirma que a alfabetização é uma prática dentre outras do letramento, sendo

este muito mais amplo do que aquela. Dessa forma, Kleiman vê a alfabetização como parte do letramento, este englobando aquela. Mas um ponto em comum entre ambas concerne à necessidade de se trabalhar os dois processos ou práticas na sala de aula. Não se pode supervalorizar um e negligenciar outro, como tem sido feito em muitas escolas, sobretudo nas da rede pública estadual paulista, como veremos mais adiante.

EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Usaremos aqui os conceitos de *eventos de letramento e práticas de letramento* adotados por Street (2012) e Barton (2007). *Eventos de letramento* seriam situações particulares em que a escrita se faz presente, “fotografáveis” (STREET, 2012, p. 76), como folhear uma revista, assistir a uma aula de ciências, ler placas de trânsito para chegar a um determinado destino, contar uma história para o filho na hora de dormir. Esse conceito está atrelado ao de *evento de fala*. Assim, qualquer atividade que envolve a escrita consiste em um evento de letramento; não se limitando ao ambiente escolar; os eventos de letramento estão espalhados pelo mundo. Barton usa Anderson et al. (apud BARTON, 2007, p. 36) para definir eventos de letramento de forma semelhante a Street: “uma ocasião em que a pessoa ‘tenta compreender ou produzir signos gráficos’, sozinho ou com outras pessoas”².

Já a palavra *práticas* indica algo mais amplo, mais abstrato, de natureza cultural e social, ou seja, identificável com determinada cultura ou com determinado papel social em determinado grupo. Por isso, a prática de letramento não é visível, ela precisa ser buscada por meio de recursos etnográficos, como o diálogo com os falantes, para que se conectem os eventos de letramento a outras experiências não relacionadas à escrita. Barton afirma serem as práticas de letramento “práticas sociais associadas ao mundo escrito” (Op. cit., p. 37), envolvendo relações de poder e instituições sociais.

Cada prática de letramento pode ser materializada por meio de diversos eventos de letramento. Street, em sua pesquisa de campo no Vietnã, no início dos anos 1970, constatou três práticas de letramento: as práticas associadas à escola primária religiosa, as práticas realizadas na escola pública e as práticas de letramento utilizadas no comércio local. Dentro do terceiro tipo, por exemplo, o autor detectou diversos eventos de letramento, como assinar cheques, nomear as caixas de frutas, fazer listas e preencher notas.

² Os trechos do texto de Barton traduzidos nesse trabalho são de nossa inteira responsabilidade.

Barton também exemplifica os dois conceitos: dois amigos discutindo sobre o conteúdo de um jornal local e planejando uma carta à redação deste consiste em um evento de letramento; ambos decidindo quem vai escrever, onde, quando e como vai ser o formato e o registro mais adequados da carta, isso é fazer uso de práticas de letramento, porque envolve a instituição “jornal X” e o papel social que cada um dos amigos exerce naquela sociedade (se um deles é mais conectado ao universo escrito, quem tem mais conhecimento do gênero “carta”, quem sabe mais sobre o assunto, etc).

Retomando Street, segundo os “Novos Estudos do Letramento” (NEL), não existe uma única prática de letramento que é a correta e a ideal, a ser alcançada por todas as sociedades, “não há um letramento **autônomo**, monolítico, único” (grifo nosso) (Street, 2012, p. 82), mas sim coexistem diversas práticas de letramento nas diferentes sociedades. Dessa forma, concluímos que toda sociedade possui práticas de letramento, independentemente dos rótulos de “sociedade moderna” ou “sociedade tradicional” que recebam, tais práticas devem ser analisadas dentro do contexto particular de cada uma. Destacamos acima a palavra *autônomo* para já darmos início a uma reflexão sobre a diferenciação entre *modelo autônomo* de letramento e *modelo ideológico de letramento*, assunto de nossa próxima seção.

MODELO AUTÔNOMO E MODELO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO

O *modelo autônomo de letramento* consiste no que se convencionou ser usado por instituições como a UNESCO e redes nacionais de ensino, em que prevalecem “as habilidades, a autonomia e o determinismo” (Op. cit., p. 84). Nessa concepção, há uma supervalorização de índices e estatísticas, associada ao desenvolvimento cognitivo da sociedade em questão. Dentro dessa visão, o país que tem menores índices de analfabetismo, por exemplo, é considerado mais avançado intelectualmente. Isso remete à grande divisão entre oralidade e letramento que autores como Goody e Watt (2006), Olson, Ong, defendem. Para esses autores, as sociedades que dominam a escrita são cognitivamente superiores às sociedades orais ou ágrafas, como o exemplo dado por Goody e Watt da cultura grega. Segundo ambos, a cultura grega só se sobrepôs às outras devido ao seu alto grau de letramento. Esse tipo de afirmação é contestado mais tarde pelo grupo dos Novos Estudos do Letramento como um dos vários mitos sobre o tema.

Outro mito relacionado ao modelo autônomo de letramento é o de que o domínio da leitura e da escrita trazem ascensão e mobilidade social. Kleiman (1995) traz alguns exemplos extraídos de jornais brasileiros de grande alcance, com discursos baseados

nesse mito, como o da faxineira que deseja trocar de emprego. Além disso, também está consolidado o mito de que a instrução traz como consequência maior desenvolvimento econômico para o país, por exemplo. Entretanto há alguns muito radicais, como o de que a pessoa não alfabetizada “compreende mal o que ouve e responde de maneira bastante imperfeita (...) precisa até de atenção mais aplicada ao que vê.” (Op. cit., p. 34), e o de que alfabetizar-se garante a integração na vida moderna, como no exemplo citado de que a mulher pegou três ônibus errados porque não sabia ler. O periódico em questão a caracteriza como uma pessoa quase deficiente, apresentando problemas em lidar com dinheiro, ir ao supermercado e à farmácia.

Isso de modo nenhum corresponde à realidade urbana moderna. Não ser alfabetizado não é uma doença, como os meios de comunicação disseminavam no Brasil na década de 1990; afinal de contas, a pessoa procura outros recursos se não sabe ler o nome do ônibus, como olhar o número, ou perguntar para alguém. No mercado e na farmácia ocorre o mesmo, se ela vive na sociedade urbana, ela já descobriu formas de lidar com todo esse universo gráfico que está ao seu redor. Nenhuma dessas afirmações possui comprovação científica nem empírica. Abro um parêntese aqui para expor uma experiência pessoal. Tive um aluno de doze anos que apresentava um nível muito baixo de alfabetização, com muita dificuldade de leitura e nível de interpretação quase mínimo, apesar de já se encontrar, na época, no sexto ano do ensino fundamental. Como muito pobre, ajudava os pais transportando materiais com uma carroça e um cavalo. Certa vez, lá estava ele no meio do trânsito sozinho, conduzindo o cavalo e a carroça com bastante destreza. O fato de esse menino ter sérios problemas com leitura e escrita não o tornou impossibilitado de andar pela cidade. Ele conseguiu muito bem se locomover com um cavalo e carroça no meio do trânsito de uma cidade de porte médio!³

A questão da ascensão e mobilidade social também é facilmente contestada, já que nem todos que têm altos cargos são proficientes em sua língua, haja vista deputado eleito recentemente no Brasil, com baixa proficiência na língua, sendo até mesmo testado, antes de assumir a função, por meio de questionário. Além disso, há empregos que exigem outras habilidades que não a escrita, os quais muitas vezes remuneram muito melhor do que empregos que exigem alta proficiência na língua. Outros mitos trazidos por Kleiman (Op. cit.) são de que a alfabetização conduz ao processo de

³ Araraquara, cidade onde ocorreu o fato, possui cerca de 200 mil habitantes.

emancipação da mulher, ao aumento da produtividade, à distribuição da riqueza e até mesmo ao avanço espiritual, mitos para os quais não há evidência histórica tampouco científica.

O modelo autônomo de letramento traz a autonomia como principal característica, no sentido de que a escrita se basta por si só, se completa em si mesma, não se relacionando ao contexto de produção. Além disso, de acordo com essa visão, a interpretação consiste em algo fechado no próprio texto, independente de tudo que seja externo a ele. Atribui o fracasso do analfabeto a ele mesmo, e não ao sistema que o excluiu de alguma forma. Ou seja, com uma visão determinista, esse modelo afirma que o analfabeto é pobre principalmente porque é analfabeto, porque, se fosse alfabetizado, não seria pobre, como se ser alfabetizado abra inúmeras portas. Na realidade, ocorre exatamente o contrário, como afirmou Sergio Haddad, em rara publicação desmistificando o letramento: “São os mais pobres, os mesmos que não puderam participar do banquete do milagre, aqueles que fazem crescer os índices de analfabetismo. E não são pobres porque são analfabetos. São analfabetos porque são pobres.” (Op. cit., p. 37). Então o analfabetismo não é causa da pobreza, mas sim uma das consequências desta.

A questão das habilidades cognitivas também é bastante valorizada nessa visão. Muitas pesquisas foram feitas, no início do século passado, e constatadas por Luria (1976, apud Kleiman, 1995), comparando sociedades urbanizadas, ditas “letradas” com as sociedades rurais, “não-letradas”. O grande problema dessas pesquisas é que elas já partiam do pressuposto de que a sociedade considerada letrada era cognitivamente superior à não letrada. Isso mais tarde foi refutado, pois foram encontrados resultados não tão diferentes de uma para a outra. Na verdade, Luria, entre outros estudiosos (Luria, Scribner e Cole, 1981), concluíram que há diferentes formas de organizar o mundo, que culturas não letradas também apresentam organização lógica e avanço cognitivo, são apenas formas diferentes de organizar o mundo daquelas dos grupos inseridos no universo da escrita. As sociedades não letradas, por exemplo, partem de categorias ligadas diretamente ao contexto, enquanto as sociedades letradas partem de categorias explicitadas, como a divisão entre “animal”, “vegetal”, “mineral”, “líquido”, “sólido”, “gás”, provenientes do contato com o universo escolar. Não foi comprovado, entretanto, que as sociedades escolarizadas têm o pensamento mais abstrato, desfazendo a ideia de que sociedades mais oralizadas teriam o pensamento mais concreto, enquanto

as mais letradas teriam o pensamento mais abstrato. Ambas se mostraram capazes de manifestar formas abstratas de organizar e categorizar, só que de formas diferentes.

O modelo ideológico defende o fim da dicotomia oral-escrita. Sem ela, não há mais a divisão entre sociedades mais ou menos letradas, todos os mitos acima discutidos são derrubados. Passa a haver um contínuo, uma gradação. Esse modelo se baseia na concepção de que as diversas práticas de letramento (e não uma apenas, como no modelo autônomo) estão sob influência de aspectos culturais e das estruturas de poder da sociedade em questão. O indivíduo então não é analfabeto por sua própria culpa, mas sim por causas de ordem cultural e ideológica. Há que se analisar o todo, não mais se deter ao indivíduo. Ele está inserido em uma sociedade com características próprias que não podem ser descartadas. Mas isso não significa abandonar todas as pesquisas de letramento baseadas no modelo autônomo. O letramento ideológico abarca este modelo, expandindo-o. Então ambos não se opõem, mas têm relação de complementaridade, mas uma complementaridade unidirecional, já que o modelo ideológico complementa o modelo autônomo. Por isso aquele é mais interessante do que este, na medida que permite o questionamento dos textos, não os vendo como neutros.

No Brasil, segundo Kleiman (1995), o modelo autônomo ainda domina as nossas práticas de ensino, como mostra a autora no exemplo da alfabetização de adultos. A professora tentou abordar o assunto dos problemas da automedicação, trazendo uma bula de remédios para a aula, mas não esperava que os alunos tivessem uma posição contrária ao uso de remédios, preferindo o remédio caseiro; instaurando-se um conflito na aula. Ela tenta impor sua opinião, erguendo o tom de voz, mas os alunos não se deixam convencer. O conflito na verdade ocorre entre os dois modelos de letramento: de um lado, o modelo autônomo da professora, que vê o texto “bula de remédio” como neutro; de outro estão os estudantes, com um posicionamento bastante crítico com relação ao uso de remédios, questionando o próprio texto: eis o modelo ideológico de letramento, em que há criticidade, questionamento do próprio texto.

O modelo ideológico de letramento parece olhar diretamente para o estudante e perguntar: para que ele precisa aprender aquilo? De quais práticas discursivas ele faz uso em sua vida? A partir disso, traçar-se-ia o plano de curso, abordando-se em sala de aula aspectos relevantes para sua vida. Isso remete bastante à pedagogia crítica de Paulo Freire (1980, apud KLEIMAN 1995) e também à proposta de planejamento de cursos centrada no aluno (NUNAN, 1988), cuja *análise de necessidades (needs analysis)* é um

importante procedimento usado para auxiliar a delinear qualquer curso, ou seja, por meio de análise de quais as verdadeiras necessidades dos estudantes.

Na Inglaterra, o modelo autônomo também domina, segundo Street. Assim como no Brasil, lá a publicidade abusa na divulgação dessa concepção, por meio de índices, gráficos, números e mapas do analfabetismo. Segundo Barton e Hamilton (1998), “a narrativa da mídia sobre letramento é autônoma, focando amplamente em métodos de ensino e aprendizagem e atribuindo culpa” (Op. cit., p. 20), geralmente ao professor, que “não faz uso correto dos métodos”, como se um método por si só fosse suficiente para acabar com o problema do analfabetismo, como se isso dependesse somente do professor, que muitas vezes tenta aplicar determinado método imposto por forças governamentais, o qual deve ser seguido à risca, tal como fórmula mágica.

O GUIA *LER E ESCREVER* – DESCRIÇÃO E BREVE ANÁLISE

O Guia *Ler e escrever* se divide em cinco partes. Na primeira, há explanações sobre aspectos cognitivos característicos da fase dos seis anos da criança, assim como a concepção de aprendizagem adotada pelo material. Na segunda parte, encontram-se as expectativas de aprendizagem para a criança do primeiro ano; na terceira, a organização da rotina do primeiro ano. No quarto bloco, constam as situações de aprendizagem, com detalhes sobre os procedimentos, como fazer. O quinto bloco, por fim, traz dez textos complementares para a formação do professor. O material também traz alguns anexos, como textos para serem lidos na sala pelo professor, regras de algumas brincadeiras e explicação sobre como deve ser feita a escrita coletiva.

O BLOCO 1- INTRODUÇÃO

O primeiro bloco é bem conciso, talvez por ser um material elaborado para o professor usar diretamente. O que nos chamou a atenção nessa parte foi ver a concepção de letramento implícita no texto, não sendo citada diretamente. Isso não consiste em um problema, embora mais adiante esse fato um tanto estranho se justifique: o material “parte do pressuposto de que a alfabetização é a aprendizagem do *sistema de escrita* e da *linguagem escrita* em seus diversos usos sociais” (SÃO PAULO, 2014, p. 19). Vemos nessa visão de alfabetização as duas concepções: a de alfabetização propriamente dita, ou seja, a aquisição do sistema da escrita, e a concepção de letramento, isto é, os usos sociais possíveis da língua escrita. Por essa razão, então, a palavra *letramento* não aparece no manual. Isso confirma a informação que Soares traz

acerca da mistura que se faz no Brasil das duas concepções, não se assume no Guia que sejam diferentes.

Isso consiste exatamente no que a autora afirma ser o “apagamento da alfabetização”, pois, logo no início do Guia, já se percebe essa confusão entre os termos. Esse apagamento será visto por todo o texto, como nas situações de aprendizagem subsequentes. Retomamos aqui a nossa própria fala na primeira seção desse artigo, ao reafirmarmos que “um [conceito] não pode ser tomado pelo outro e ambos devem ser desenvolvidos simultaneamente durante a escolarização”. Mas por que motivo adotar o termo *alfabetização* e não *letramento*? Entendemos que há um apego ao termo mais antigo, apesar de o material pender muito mais para o lado do letramento do que para o lado da alfabetização, dentro da definição da autora. É o pêndulo balançando de um extremo a outro, como ela nos lembra da outra metáfora para ilustrar o que conhecemos como a “curvatura da vara”, ora curvando-se para um lado, ora para o outro, trazendo em si uma visão radical em qualquer lado que fique, porque exclui automaticamente a outra.

Há uma certa incoerência no fato de o material reconhecer que existam dois conceitos diferentes na aquisição da escrita, embora misture as duas definições, a de alfabetização e a de letramento. Entendemos, como Soares, que tanto os saberes sobre o sistema de escrita como os acerca dos usos sociais da linguagem escrita devam ser sistematizados na escola, enfim, que se chegue à “balanced instruction” já citada. Reconhecemos também que só estabelecer contato com materiais e práticas sociais não habilita os alunos a ler, é preciso mais que isso. Entretanto isso não se concretiza no decorrer dos capítulos do Guia, pois não há explicitado nenhum momento para a sistematização da língua ou qualquer aspecto linguístico a ser trabalhado com os alunos, como veremos mais adiante.

OS BLOCOS 2 E 3 – EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO E ROTINA PEDAGÓGICA

O bloco dois traz, de forma bem sucinta também, o que se espera do aluno ao final do primeiro ano, assim como explica sobre como as sondagens devem ser feitas. As sondagens equivalem a “um dos recursos de que você dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita de forma geral” (SÃO PAULO, 2014, p. 26). Além de explicar como devem ser feitas as cinco sondagens do ano, o material também explana sobre como

aplicá-las e como o professor deve registrar a relação entre a leitura e a escrita nela. É uma das poucas produções individuais do aluno no decorrer do ano, porém de grande importância, visto que, diante dela, o professor faz as intervenções necessárias para que o aluno avance de hipótese de escrita, até chegar à hipótese alfabética, objetivo final do processo de aquisição da escrita. Por meio dos resultados das sondagens, o professor também faz os chamados “agrupamentos produtivos”, em que junta alunos com hipóteses próximas para realizarem as atividades em duplas, quando for o caso.

O bloco três, por sua vez, abarca a rotina pedagógica do primeiro ano, ou seja, como deve se organizar o dia-a-dia, quais atividades devem acontecer diariamente/semanalmente. O manual traz uma sugestão de horário semanal para atividades permanentes, como segue abaixo:

Quadro 1 – Sugestão de atividades semanais para o 1º semestre.

2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
Leitura pelo professor	Leitura pelo professor	Leitura pelo professor	Leitura pelo professor	Leitura pelo professor
Atividades diversificadas/ Cantos	Projeto: Brincadeiras tradicionais	Atividades diversificadas/ cantos	Projeto: Brincadeiras tradicionais	Atividades diversificadas/ cantos
Leitura pelo aluno (listas, textos que se sabem de cor)				Produção de texto por meio do ditado ao professor (bilhetes, legendas, contos)
		INTERVALO/ RECREIO		
Atividades de escrita ou leitura de nomes (próprios e dos colegas)		Escrita pelo aluno: listas, títulos e outros textos.	Atividades de escrita ou leitura de nomes (próprios e dos colegas)	

Fonte: SÃO PAULO, 2014, p. 32.

Para o segundo semestre, a sugestão de atividades é a mesma, só mudando o projeto a ser desenvolvido, intitulado: “Um olhar para a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças”. É interessante perceber que não há explicitado nesse quadro nenhum momento para rotinizar sobre questões grafofônicas, por exemplo, ou um momento de refletir sobre a língua de maneira geral. Apesar de haver espaços livres que podem ser ocupados com outras atividades, inclusive com tarefas relativas ao processo de alfabetização, como entende Soares, não há nenhum direcionamento nesse sentido. A ausência também representa algo, o “apagamento da alfabetização” se concretiza então no quadro.

Outra ausência reveladora se encontra no trecho em que há uma descrição de algumas atividades que devem fazer parte da rotina semanal. Uma delas consiste em atividades de escrita feitas pelos alunos. Transcrevemo-la logo abaixo:

Atividades envolvendo a escrita de próprio punho pelos alunos (escrita de listas, títulos, legendas e outros textos previamente combinados ou pequenos textos que se sabem de cor): propor atividades em que os alunos escrevam de acordo com suas hipóteses de escrita é fundamental para que possam refletir sobre o sistema alfabético. Pela troca de informações com os colegas e contando com **intervenções do professor**, tais propostas favorecem os avanços na compreensão desse sistema. (Op. cit., p. 33, último grifo nosso)

Não há explicação sobre como deveriam ser essas “intervenções do professor”. Entraria nesse momento a reflexão direta sobre a língua? De que maneira isso aconteceria? Que nível de explicitação seria o adequado, de acordo com a proposta contida no Guia? Não há respostas. Entendemos então que o material deixa a critério do professor a forma de intervenção, ou melhor, não prevê esse tipo de intervenção, é quase uma não-permissão para tratar do tema. Entretanto seria muito importante que estivesse explicado. Estranhamos esse não aparecimento, uma vez que no mesmo Guia foi dito que a alfabetização, na definição trazida por ele, consiste **também** na “aprendizagem do sistema de escrita” (Op. cit., p. 19). O que fazer se o aluno apresentar troca sistemática de letras, por exemplo, entre consoantes surdas e sonoras? O Guia não explica como proceder diante de qualquer problema encontrado com relação a aspectos linguísticos.

O BLOCO 4 – SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM QUE COMPÕEM A ROTINA DO PRIMEIRO ANO

O bloco quatro inicia discutindo a questão dos cantos de atividades diversificadas e das situações de leitura a serem feitas pelo professor. Em seguida, traz algumas situações de aprendizagem, com sugestões de atividades. Por exemplo, para a situação de aprendizagem da ordem alfabética, o indicado é que se possa inserir a criança na prática social de pular corda cantando a parlenda “Suco gelado”, na qual aparece essa ordem alfabética. O material sugere outras formas de abordá-la, como expondo as letras em ordem alfabética na sala de aula, fazendo uma ficha com as letras do alfabeto para os alunos colarem no caderno, fazendo um marcador de livro ou uma ficha avulsa para que possam consultá-los, organizando atividades de completar as letras do alfabeto ou cobrindo algumas com uma folha de papel ou deixando um espaço para a letra que falta, se for uma atividade escrita. Ainda é sugerido que se cantarole o alfabeto, assim como que as crianças analisem as letras que compõem o seu próprio nome.

A questão do nome de cada um é abordada com bastante ênfase, por meio de várias sugestões de atividades, até que as crianças aprendam a identificar seu próprio nome. Aos poucos, isso se expande para o nome dos colegas também. O interessante é que o material sugere oportunidades variadas para as crianças escreverem seus nomes, isto é, que se crie diversos eventos de letramento para que a escrita do próprio nome faça sentido e, um pouco mais adiante (segundo semestre é o tempo sugerido), isso deve ocorrer com relação ao nome dos colegas. O Guia traz várias funções para a escrita do próprio nome, como “personalizar suas lições ou desenhos, [para] identificar objetos que lhes pertencem, [para] assinalar sua presença, etc” (Op. cit., p. 61), organizar uma lista de ajudantes da semana, elaborar quadros de participantes das brincadeiras, jogar o “jogo do nome oculto”⁴). Isso mostra uma preocupação com as práticas sociais típicas de uma sala de aula, pois são criadas oportunidades de a criança escrever o nome sem que essa escrita se reduza a uma cópia por si só. Nesse sentido, as teorias do letramento se concretizam no material, pois, por meio da prática existente na sala de aula, são criados diversos eventos de letramento. Aos poucos, pequenos textos vão sendo inseridos no universo escolar do primeiro ano: bilhetes, listas, versos de uma parlenda, cartas, legendas, atividades realizadas diariamente, escritas na lousa, entre outros.

⁴ Jogo em que o professor vai mostrando letra por letra do nome de um dos alunos da sala, por meio de cartões com os nomes escritos, e vai perguntando de quem é aquele nome e por que acham isso, proporcionando assim a construção de hipóteses. Uma a uma, as letras do cartão vão sendo reveladas, até que alguém descubra o nome oculto.

Um aspecto relevante para a discussão aqui iniciada é como o material aborda a revisão do texto, se contempla alguma discussão acerca de aspectos linguísticos nesse momento. Encontramos principalmente a sugestão de atividades coletivas para a resolução de problemas, com a ajuda dos colegas, a colaboração “do professor, que aponta os problemas, propõe ao grupo a reflexão sobre possibilidades de resolvê-los e indica algumas saídas” (Op. cit., p. 73). O único direcionamento dado pelo material nesse momento é que se revisitem os textos bem escritos lidos anteriormente, para que se descubra como o seu autor solucionou a dificuldade.

PROJETOS DIDÁTICOS – BRINCADEIRAS TRADICIONAIS E UM OLHAR SOBRE A CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL: O COTIDIANO DAS CRIANÇAS

O projeto *Brincadeiras tradicionais* deve ser desenvolvido ao longo do primeiro semestre. Mais adiante, na atividade de produzir uma ficha da brincadeira realizada, há a menção de que se pergunte aos próprios alunos se o texto ficou bom, se precisa fazer algum ajuste. Dessa forma, a correção fica atrelada à percepção dos estudantes. Há a recomendação de que o professor seja o escriba nesse momento, assim como em outras produções escritas coletivas. Nesse projeto, das oito atividades de produção propostas, cinco têm o professor como escriba, duas são feitas pelos alunos em duplas ou pequenos grupos e uma deve ser feita coletivamente. Isso indica que o professor escreverá a maior parte dos textos nessa primeira etapa.

No decorrer do segundo semestre, quando o projeto *Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças* é proposto, continua não havendo momentos de sistematização da língua e o professor continua sendo instruído a não mostrar a forma correta, como na explicação de uma das atividades permanentes, isto é, a ser feita constantemente com os alunos, a escrita coletiva: ao final da explanação, há um quadro com alguns lembretes, entre os quais o reproduzido aqui: “não é necessário se chegar à escrita convencional da palavra, pois as crianças aprendem no processo de discussão e não por meio da exposição ao produto convencional” (Op. cit., p. 334). Entendemos que então, mesmo se várias crianças forem à lousa escrever a palavra, o professor, ao final, não deve escrever a forma correta. Mas será que o processo de discussão não deveria continuar até que se chegasse à forma correta? Pensariam talvez os elaboradores do material que as crianças se sentiriam constrangidas ou desvalorizadas? Sem dúvida, há um grande esforço do material em mostrar a importância do processo de reflexão a ser feito para se chegar ao

aprendizado, mas será que as deixando sem a resposta correta ajuda realmente no processo de aquisição de escrita? Deixar tudo por conta delas não nos parece apropriado, afinal elas não aprendem tudo por si só, acreditamos que precisem, sim, da reflexão do professor e de seu direcionamento.

Nesse segundo projeto, há uma mudança, entretanto, em relação ao primeiro: do total de atividades de produção propostas (nove), apenas três são de escrita ditada ao professor; nas outras seis, as crianças de fato produzem, ainda que em duplas ou trios. Entendemos que o processo de contato com a linguagem escrita deve ser primeiramente com mais momentos para a aquisição de leitura, e, aos poucos, serem inseridas mais práticas de escrita, como é sugerido no material. O problema é que observamos sempre uma postura de negligenciar a parte formal da língua, o que se alinha com a visão de Soares (2004) de que alfabetização e letramento no Brasil não têm andado juntos. A seguir, analisamos algumas atividades de produção propostas no Guia.

Na atividade 3E, intitulada “Escrita de pergunta para a curiosidade”, por exemplo, os alunos devem escrever com letras móveis, em duplas, a pergunta que a classe definirá coletivamente como a que melhor represente um pequeno texto. Ela é proposta com o objetivo de as crianças refletirem juntas acerca do sistema de escrita. Excelente atividade, só que não há direcionamento do que fazer com o produto final dos alunos, de como o professor deve interferir, o que fazer após ver a pergunta escrita de cada dupla. Como corrigir as crianças? O Guia também não aborda a questão de como lidar caso sejam encontrados erros sistemáticos na escrita dos alunos, se o professor deve parar um momento e discutir sobre. O material ignora possíveis “desvios” do que julga estar de acordo com a proposta.

A atividade 3F traz a mesma ausência: solicita que as crianças, organizadas nas mesmas duplas da atividade 1A (de desenho sobre os povos indígenas), feita anteriormente, produzam novos desenhos e legendas sobre os povos indígenas, a partir do olhar para o próprio desenho feito no início do projeto. A descrição dos passos estranhamente não indica momento de reflexão sobre os escritos, tampouco correção feita pelo professor, como reproduzimos aqui: “Assim que as crianças terminarem o desenho e legenda, coloque no mural da escola, organizando ao lado do primeiro cartaz feito no início do projeto, na atividade 1A.” (Op. cit., p, 178). Não dissertaremos sobre o problema de expor um cartaz com erros de português, já que são muito óbvias suas consequências, sobretudo para quem está em processo de aquisição de escrita.

A atividade 4D apresenta um problema teórico: denomina-se “Ditado para o professor de legenda e revisão coletiva” e nela os alunos deverão ditar para o professor uma legenda para uma dada imagem, ele vai escrevendo na lousa conforme as crianças vão ditando. As crianças são agrupadas coletivamente e assistem a um vídeo sobre o cotidiano das crianças indígenas. Parece bem adequada para a turma, se não fosse um porém: a intervenção sugerida pelo material que o professor faça restringe-se a aspectos de coerência, como verificar “ausência de informação, falta de clareza na escrita, adequação das palavras utilizadas, pontuação” (Op. cit., p. 194). Novamente os aspectos formais da escrita como a grafia ficam de fora do processo. Não acreditamos que o professor não faça isso, provavelmente ele o faz. Mas o fato de não estar registrado no Guia indica o pensamento dos elaboradores, mais uma vez, confirmando o “apagamento da alfabetização” a que Soares se refere. Em seguida, há um quadro com uma “dica para o professor”, em que explicitamente há a menção de que não é para o professor fazer correções, reproduzido abaixo:

Lembre-se de que o momento da revisão textual não é uma situação de correção de texto e, sim, uma excelente oportunidade para as crianças aprenderem um importante procedimento de escrita que faz parte da ação de qualquer escritor, isso é revisar textos. Para isso é importante que você escolha um texto que não apresente muitos problemas, caso contrário, o foco fica no que falta e não no que pode ser melhorado considerando o contexto de produção definido na Atividade 4D. (Op. cit., p. 194)

Entendemos que revisão textual não deve se limitar à correção linguística apenas, mas que esta deve ser incluída, sim, no processo. Só vai aparecer menção a uma possível correção linguística na atividade 4F, uma atividade de revisão das legendas produzidas. Na descrição dos procedimentos, é citado que “a escrita correta não está em discussão, neste momento, mas poderá vir à tona na hora da revisão” (Op. cit., p. 199). Mais uma vez, não há no Guia indicações sobre como fazer essa revisão.

BLOCO 5 – TEXTOS COMPLEMENTARES

A disposição desse bloco no final do livro é bastante curiosa, pois nele está todo o cerne teórico que orienta o Guia. É organizado sob a forma de dez “textos complementares”: o primeiro é assinado pelo instituto Avisa lá e intitulado “Organização e gestão do tempo didático”; outro, assinado pela “equipe pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores”, intitulado “Aprender a linguagem que se escreve”; outro é assinado pela formadora do Programa Ler e

Escrever da SSE-SP Marly Barbosa, intitulado “Aprofundando o conceito de mito”. Em seguida, há o texto “Ler e escrever por projetos”, de Mirta Castedo e Claudia Molinari; outros dois somente desta última autora: “Onde está escrito, o que está escrito, como está escrito” e “Situações de leitura na alfabetização inicial: a continuidade na diversidade”; constam também dois textos de Kátia Lomba Bräkling, intitulados “Modalidades organizativas e modalidades didáticas no ensino de linguagem verbal” e “Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama?”.

Os textos centrais, entretanto, são da autoria de Telma Weisz, supervisora do Programa Letra e Vida, que é o Programa de Formação de Alfabetizadores da SEE-SP, e seguidora de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. No seu texto intitulado “Alfabetização, educação infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos”, a autora explana, por meio de dados, que a escola brasileira deu passo acertado ao incluir um ano a mais em seu currículo, além da ideia que mudou o rumo da educação moderna: as hipóteses de escrita, com exemplos de diferentes crianças, para mostrar que não há criança totalmente analfabeta, mas sim com hipóteses mais ou menos avançadas com relação à linguagem escrita.

Entretanto é sobretudo revelador o texto “Didática da leitura e da escrita: questões teóricas”, que ela escreveu a fim de “desmascarar uma falsa polêmica que ganhou indevido espaço na grande mídia: a de que o fracasso na alfabetização das crianças brasileiras se deve ao construtivismo e que a solução para esse fracasso é a adoção do método fônico.” (WEISZ, 2014b, p. 246-247). Lembremos aqui que esse texto não é diretamente endereçado ao artigo de Soares (2004), pois lá ela afirma que sejam trabalhados juntos os dois processos, tanto o de alfabetização como o de letramento durante o período de aquisição da escrita; Weisz é contra o retorno puro e simples ao que já fomos, ao método fônico puro. Afirmamos que este texto de Weisz é central no material, pois traz o cerne ideológico que orienta todo o material, não só do primeiro ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos no *Guia de planejamento e orientações didáticas* vários pontos positivos. Comparando o projeto “Brincadeiras tradicionais” com o projeto “Um olhar sobre a cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças”, pode-se dizer que há um avanço na autonomia dos alunos, pois este último propicia mais atividades de

produção escrita de fato feita pelas crianças, com menor quantidade daquelas em que elas ditam ao professor, o qual tem o papel de escriba. Vemos como interessante também o trabalho com projetos, pois segundo Stoller (2002, p. 107), “um número crescente de professores de línguas tem se voltado para a instrução baseada em conteúdo e para trabalhos com projetos, a fim de promover um compromisso significativo do aluno com a aprendizagem da língua e do conteúdo”.⁵

O que a autora acaba de afirmar para o ensino de segunda língua pode se aplicar ao ensino da primeira língua, o caso deste trabalho. Ela traz algumas vantagens do trabalho com projetos, como o fato de ser centrado no aluno, de ser cooperativo ao invés de competitivo, já que possui um produto final a ser apresentado. Ainda pode “levar a uma autêntica integração de habilidades e processamento de informação de várias fontes, espelhando-se em tarefas da vida real”⁶ (Op. cit., p. 110), além de ser extremamente motivador e “empoderador”, no sentido de conceder poder ao aluno de se apropriar do conhecimento. Além disso, o fato de o material ser guiado por teorias do letramento, ainda que não assuma isso explicitamente, também é vantajoso, pois entendemos que houve um grande avanço na educação das crianças de seis anos do Estado de São Paulo após a implementação do Projeto *Ler e escrever*.

Entretanto, o problema mais preocupante encontrado reside no fato de o material não abordar, em nenhum momento, com detalhes, questões relativas ao que Soares define como *alfabetização*, como correção linguística e aspectos grafofônicos; pendendo totalmente para o lado do letramento. Há uma sugestão de correção linguística em uma atividade apenas; em outros momentos, somente há a citação de que se faça uma reflexão sobre a escrita, mas não há explicação acerca de como o professor deva fazer essa intervenção. Podemos então concluir que essa ausência de direcionamento revela a posição de que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a qual avaliamos por meio do material por ela elaborado, posiciona-se contra a visão grafofônica e, portanto, a favor da visão holística no ensino da língua materna, ainda que use o termo *alfabetização* ao invés de *letramento* por todo o material. Ou seja, ele traz a ideia de uma aprendizagem incidental, acreditando que a criança tenha condição de descobrir por si só as relações entre fonema e grafema, somente por meio

⁵ A tradução é de nossa inteira responsabilidade. O trecho do texto original segue: “Increasing numbers of language educators have turned to content-based instruction and project work to promote meaningful student engagement with language and content learning.”

⁶ “[Project work] leads to the authentic integration of skills and processing of information from varied sources, mirroring real-life tasks”.

das experiências de leitura e escrita vivenciadas na sala de aula, dispensando então explicitações.

Por outro lado, o Guia propicia com sucesso alguns eventos de letramento, como a escrita de listas com diversas finalidades, como a lista com os nomes dos amigos, lista de brincadeiras favoritas, lista de brincadeiras favoritas dos indígenas, entre outras. A produção de legendas também consiste em um evento de letramento, uma vez que as crianças precisam escrever legendas para as fotos que serão exibidas em uma exposição.

Só que com relação às práticas de letramento, é preciso levar em consideração o papel social e aspectos culturais dessas crianças de seis anos que serão o público para o qual o material foi elaborado. O perfil dessa criança pode ser desenhado como uma criança pertencente a uma classe social média-baixa, com muito acesso a livros e materiais impressos na escola, porém com pouco acesso a livros em casa. Apesar disso, está inserida em uma sociedade urbana letrada, por isso, com muito acesso a materiais impressos de várias naturezas: conta de água/luz, folhetos de supermercado, de farmácias, anúncios de produtos ou serviços, sinais e placas de trânsito, jornais distribuídos gratuitamente, enfim, está exposta a uma imensidão de textos.

Porém entendemos que fazer listas faz parte do universo infantil de certa forma, constituindo assim uma prática de letramento possível para esse aluno de seis anos, na medida que pode auxiliar seus pais a fazer uma lista de compras, por exemplo. Mas produzir legendas não se insere nas práticas de letramento dessa criança, que pouco lê jornal ou revistas. Portanto consideramos que o segundo projeto não contempla uma prática de letramento real para uma criança de seis anos. Na verdade, para quase ninguém, já que colocar legendas não consiste em uma prática social comum fora da sala de aula. Não são muito discutidas também pelo material as relações de poder e as instituições sociais, como a instituição jornal/revista, no caso do segundo projeto. Quem coloca uma legenda em uma foto mostra uma determinada posição ideológica acerca da imagem que exhibe, e se falarmos da questão indígena então, teremos posições completamente opostas, dependendo do jornal ou revista que publicar a imagem.

Por isso, chegamos à conclusão de que há uma consonância com o modelo autônomo de letramento no material, em que não há questionamento acerca do que se ensina, apenas se ensina o aluno a fazer listas e legendas, mas fora de uma perspectiva crítica sobre esses gêneros de texto. Afinal de contas para que fazer listas e legendas? Não há uma explicação no Guia sobre a função social desses gêneros de texto. Não acreditamos que, por se tratar de crianças pequenas, essa discussão não possa ser feita.

Pelo contrário, se desde cedo essa visão mais acurada for mostrada a elas, terão uma visão muito mais crítica e muito mais cedo do que pensamos. A visão de Kleiman (1985) aqui também é corroborada: a de que no Brasil ainda predomina o modelo autônomo de letramento, embora tenham se manifestado esforços de mudança nesse sentido.

REFERÊNCIAS

BARTON, D. **The social basis of literacy**. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell, 2007, p. 36-37.

_____; HAMILTON, M. Understanding literacy as social practice. In: **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

GEE, J. P. The new literacy studies. In GEE, J. P. **Social linguistics and literacies. Ideology in discourses**. New York: Routledge, 2008.

GOODY, J.; WATT, I. **As consequências do letramento**. Tradução de Waldemar Ferreira Neto. São Paulo: Paulistana, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasil, MEC, 2005.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado de letras, 1995. Coleção Letramento, educação e sociedade.

NUNAN, D. Curriculum processes. In: **The learner-centred curriculum – a study in second language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador, 1º ano**. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, JORGE, S. de G. et al; concepção e elaboração, ARATANGY, C.R. et al. 4ª ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Número 25, jan/fev/mar/abril de 2004, p. 5-17.

STOLLER, F. L. Project work: a means to promote language and content. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching – An anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. IN: MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 69-93.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola editorial, 2014, capítulos 2, 7 e 8.

WEISZ, T. Alfabetização, Educação Infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos. In: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador, 1º ano**. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, JORGE, S. de G. et al; concepção e elaboração, ARATANGY, C.R. et al. 4ª ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014a, p. 238-246.

_____. Didática da leitura e da escrita: questões teóricas. In: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador, 1º ano**. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, JORGE, S. de G. et al; concepção e elaboração, ARATANGY, C.R. et al. 4ª ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014b, p. 246-253.

Dados do SARESP:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saresp.html>>, acesso em 9/9/2015.

De 2009:
<http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/1_Resultados_Gerais_Rede_Estadual.pdf>, acesso em 9/9/2015.

De 2010:
<http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/pdf/Resultados_gerais_da_Rede_Estadual.pdf>, acesso em 9/9/2015.

De 2011:
<<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/pdf/Resultados%20gerais%20da%20Rede%20Estadual.pdf>>, acesso em 9/9/2015.

De 2012: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/Resultados/2%20-%20Saresp2012_Resultados%20Gerais%20da%20Rede%20Estadual.pdf>, acesso em 9/9/2015.

De 2013: <<http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/Saresp2013-Resultados%20gerais%20da%20Rede%20Estadual.pdf>>, acesso em 9/9/2015.

De 2014:
<http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2014/Arquivos/RELATORIO_PEDAGOGICO_2_3_ANO_EF.pdf>, acesso em 9/9/2015.

Como referenciar este artigo

SILVA, Carolina Gonçalves da. A concepção de “alfabetização” no material *ler e escrever* do primeiro ano do ensino fundamental I *versus* a concepção de “letramento” e do fenômeno conhecido como “apagamento da alfabetização”. **revista Linguagem**, São Carlos, v.29, n.1, p. 212-235, jul./dez. 2018. ISSN: 1983-6988.

Submetido em: 26/12/2015.

Aprovado em: 27/04/2017.