

ENSINO DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: A PLURALIDADE DE ABORDAGENS NO MATERIAL DIDÁTICO

Layssa de Jesus Alves Duarte (UFT)

layssajaduarde@gmail.com

Patrícia Bethânia da Cruz Ferreira (UNITPAC)

patriciabethania@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende destacar a importância da multiplicidade de abordagens e perspectivas de ensino no livro didático da educação infantil. Primeiramente, serão mencionadas as principais abordagens ou perspectivas de ensino voltadas à aquisição inicial de escrita; dentre elas, destacamos os métodos tradicionais de alfabetização, os estudos contemporâneos pautados no construtivismo (psicogênese da língua escrita) e os estudos do letramento. Em seguida, mostraremos como tais perspectivas foram incorporadas em um livro didático adotado por escolas públicas e voltado para a alfabetização. Evidenciaremos o caráter interdisciplinar do livro em questão, considerando que ele recorre, de forma positiva, a diversas abordagens de ensino, das mais tradicionais às mais recentes, para compor sua própria abordagem.

Palavras-chave:

Livro didático. Abordagens de ensino. Aquisição de escrita.

ABSTRACT

This paper aims to highlight the importance of the multiplicity of teaching approaches in the early childhood textbook. First, will be mentioned the main teaching approaches about the initial acquisition of writing; among these approaches, we highlight the traditional methods of literacy, the contemporary studies like constructivism (psychogenesis of written language) and the new perspective of literacy studies. Then we will show how these perspectives were incorporated in a textbook adopted by public schools and focused on literacy. We will highlight the interdisciplinary nature in this book, considering that it uses, positively, different teaching approaches, from the most traditional to the most recent, to compose its own approach.

Keywords:

Textbook. Teaching approaches. Writing Acquisition.

1. Introdução:

Pretendemos, neste artigo, discorrer a respeito da presença de variadas abordagens de ensino no material didático voltado para a alfabetização. Para analisar o caráter da abordagem do livro didático, faz-se necessário, primeiramente, mencionar as principais perspectivas de ensino, desde as mais tradicionais até as mais recentes. Portanto, na primeira se-

ção, trataremos sobre as características de nosso sistema de escrita, já que elas contribuem para a consolidação de abordagens voltadas ao ensino. Elegemos os antigos métodos (sintéticos e analíticos) como as abordagens de ensino mais tradicionais e consideramos a teoria psicogenética (construtivista) e a visão dos estudos do letramento acerca da alfabetização como abordagens mais recentes.

Na segunda seção, trataremos a respeito da inserção dessas diferentes abordagens no livro didático atual. Para isso, optamos pela análise de atividades do livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, de 1º ano. A escolha desse livro se justifica pelo fato de a coleção *Porta Aberta* ter tido grande destaque como uma das mais solicitadas pelas escolas públicas brasileiras nos últimos anos¹⁵³. Examinaremos apenas o livro de 1º ano, por ser este o mais representativo de conteúdos voltados para o ensino inicial da escrita.

Na terceira seção, trataremos sobre a importância da união dessas diversas visões de ensino, numa perspectiva que busca não descartar o tradicional, mas ressignificá-lo. Essa união ocorre sob um novo paradigma educacional. O pensamento cartesiano ainda exerce grande influência sobre a educação, e foi sob esse paradigma que muitas abordagens de ensino foram elaboradas. Porém, nos últimos anos, esse modelo de pensamento tem sido questionado, o que leva a uma tendência não de negação total ao passado, mas de reconstrução e inovação. Por esse motivo, os métodos sintéticos, com uma visão mais simples do processo de alfabetização, se unem a abordagens mais complexas e inovadoras nos livros didáticos.

2. Principais abordagens de ensino voltadas à aquisição inicial de escrita

Esta seção pretende mencionar, ainda que de forma breve, os caminhos pelos quais o ensino inicial de escrita passou em relação a seus métodos e abordagens. Para isso, é importante compreender as características do sistema de escrita do português. Primeiramente é necessário

¹⁵³ A coleção foi a mais escolhida para o ciclo de 2013/2014/2015 e a terceira mais escolhida para o ciclo 2016/2017/2018, segundo dados do portal do FNDE, que podem ser acessados no seguinte endereço eletrônico: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>>.

mencionar que há basicamente dois tipos de escrita: a ideográfica e a fonográfica, e que os sistemas de escrita, de forma geral, possuem características tanto fonográficas quanto ideográficas.

Num sistema ideográfico, ideias são representadas por meio de símbolos, já o sistema fonográfico busca representar os sons da língua em sequências que formam palavras. O alfabeto que utilizamos para escrever em português é um sistema de escrita predominantemente fonográfico; conforme afirma Cagliari (2006, p. 77), “nosso sistema principal de escrita é o alfabeto. O alfabeto é um sistema fonográfico, portanto, um sistema que parte da representação de sons para compor palavras e chegar, assim, ao significado”.

Os números em nossa língua, por exemplo, podem ter uma representação tanto fonográfica quanto ideográfica, podemos escrever o número “2” (de forma ideográfica) ou “dois”, (utilizando o alfabeto, de forma fonográfica). Entendemos assim que as duas formas de escreverem-se atreladas ao mesmo significado de quantidade, porém esse significado pode ser representado graficamente de maneiras diferentes, já que “2” representa essa ideia por meio de um símbolo único, enquanto a escrita “dois” procura representar graficamente uma sequência de sons da língua que são pronunciados quando mencionamos essa ideia numérica.

Tratemos agora da ortografia. A ortografia é, basicamente, uma maneira de fazer com que todos escrevam as mesmas palavras de forma idêntica, independentemente da maneira como as pronunciam. A ortografia é uma saída para o problema gerado pela variação linguística nos sistemas predominantemente fonográficos. Sendo a escrita fonográfica uma tentativa de representação dos sons da língua na grafia, é preciso admitir que falantes de uma mesma língua escreveriam as mesmas palavras de forma diferente pelo fato de pronunciarem essas palavras também de maneira diferente. Por exemplo, caso não houvesse a ortografia da língua portuguesa, a palavra “porta” poderia ser escrita pelo menos de duas maneiras diferentes, já que falantes do português brasileiro atribuem diferentes pronúncias ao grafema “r” nessa palavra.

Tendo mencionado algumas das principais características do nosso sistema de escrita, agora devemos destacar que a aprendizagem desse sistema requer abordagens que levem o aprendiz a compreender seu funcionamento e suas particularidades. Desde que a alfabetização passou a se estender para todas as camadas sociais, diferentes métodos e perspectivas de ensino têm surgido.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Como os mais antigos, destacamos os métodos tradicionais, que podem ser sintéticos, analíticos ou analítico-sintéticos. Nos métodos sintéticos, o ensino da escrita deve-se iniciar pelas menores unidades linguísticas (letras, fonemas ou grafemas); havendo assim o “método sintético alfabético”, o “método sintético fônico” e o “método sintético silábico”.

No método sintético alfabético, também chamado de “soletração”, primeiro são ensinadas as vogais, seguidas das consoantes em ordem alfabética. O método silábico começa com o ensino das vogais seguido das famílias silábicas (ba-be-bi-bo-bu).

No método fônico, o ensino começa pelo som das vogais. As primeiras palavras a serem ensinadas geralmente são formadas somente por vogais. Depois disso, segue-se o ensino das sílabas simples (de tipo CV) e em seguida de sílabas mais complexas (de tipo CCV, CCVC etc.). A intenção do método é levar o aluno a fazer relações entre fonemas e grafemas, partindo das unidades mais simples para as mais complexas.

Embora isso seja essencial no ensino de escrita, esse método, assim como os demais, é alvo de críticas, pois as cartilhas que o utilizavam pautavam-se, de modo geral, somente no ensino dessas unidades linguísticas de forma isolada, desconsiderando o contato significativo que a criança deve ter com a leitura, tonando a alfabetização um processo de memorização automático.

Assim, surgem os métodos analíticos, que propunham um caminho inverso. Ou seja, em lugar de se partir das menores unidades para as maiores, os métodos analíticos partiam de palavras, sentenças ou pequenas historinhas.

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o ‘todo’: a palavra, ou a sentença, ou a ‘historieta’. (MORTATTI, 2006, p. 7)

Dessa forma, no método analítico de palavração, a palavra é o elemento principal a ser dissolvido em sílabas e letras. Já no método analítico de sentencição, as lições geralmente começam por uma frase simples que é decomposta em palavras, sílabas e letras. De modo semelhante, as cartilhas adeptas ao método global trazem em suas lições pequenos textos para serem decompostos. Segundo Mortatti,

Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a pro-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

pagandear sua eficácia. No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), [...] passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. (MORTATTI, 2006, p. 8)

Com o surgimento de estudos na área de psicologia da alfabetização, os métodos tradicionais passam a ser considerados como uma tradição a ser substituída por outras abordagens de ensino. Esse pensamento se fortalece com o surgimento dos estudos de Ferreiro e Teberosky na década de 1980. As autoras, adeptas do Construtivismo, questionam a eficácia dos métodos até então utilizados. Nos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, as autoras defendem muitas práticas não exercidas nos métodos tradicionais, como vemos no quadro abaixo:

| Tradicional | Construtivista |
|---|---|
| – Inicia focalizando unidades menores da língua (fonemas, letras, sílabas); | – Enfatiza unidades globais da língua (palavras ou textos) e a percepção abrangente das estruturas da língua; |
| – O aluno aprende por meio da associação entre imagens e sons; | – Inicialmente o aluno escreve de um modo particular, a chamada escrita espontânea; |
| – Privilegia a memorização das estruturas gramaticais; | – Recria os textos e as situações apresentadas nas atividades, a compreensão do significado dos textos é mais importante que a memorização; |
| – Só produz textos próprios depois de dominar boa parte das famílias silábicas; | – Da escrita espontânea, progride até chegar às formas convencionais da linguagem; |
| – As atividades são, geralmente, desvinculadas de atividades práticas ou situações do dia-a-dia das crianças. | – Utiliza jogos com palavras, letras e frases, além da leitura e interpretação de textos diversificados. |

Fonte: Revista Nova Escola, 1996, com adaptações.

É certo que os estudos de Ferreira e Teberosky (1985) trouxeram importantes contribuições para o ensino de escrita nas séries iniciais. No entanto, Mortatti (2002) reconhece que a aplicação equivocada das ideias desses estudos deu origem a certa “desmetodização” do ensino, já que se

passou a acreditar que o contato espontâneo com textos levaria o aluno assimilar naturalmente as particularidades da escrita, segundo a autora,

Tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, dentre tantas outras iniciativas recentes. [...] funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em *quem aprende* e o *como aprende* a língua escrita (*lecto-escritura*), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino. (MORTATTI, 2006, p. 11) (itálicos da autora)

O mesmo parece ocorrer com a aplicação das ideias oriundas dos estudos do letramento. Para Soares (2004), há duas facetas essenciais no processo de aprendizagem da língua escrita. A primeira diz respeito a uma aprendizagem técnica e linguística, referente às relações que o aluno deve aprender a fazer entre o sistema fonológico e o sistema gráfico, ou seja, essa faceta está ligada à capacidade de codificação e decodificação. A segunda faceta se refere a capacidades que estão além dessa mera decodificação da escrita, o que deu origem aos estudos relacionados ao letramento, conforme evidencia Soares:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. (SOARES, 2004, p. 5-6) (itálicos da autora)

Se os problemas de leitura e escrita antes eram atribuídos ao que Soares (2004, p. 09) denomina como excessiva “especificidade” da alfabetização, ou seja, “a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita”; após a década de 1980, com o advento dos estudos psicogenéticos e do letramento, os problemas passam a ser atribuídos à perda de especificidade nesse processo.

Os conceitos de alfabetização e letramento se fundem no Brasil, com valorização das ideias construtivistas e do letramento, levando ao esquecimento o fato de que o processo inicial de aprendizagem de leitura e escrita deve ser formado por duas vertentes; ou seja, requer a existência tanto de um processo de alfabetização quanto de um processo de letra-

mento.

No Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem [...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção da alfabetização*. O neologismo *desinvenção* pretende nomear a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas. (SOARES, 2004, p. 7-9) (itálicos da autora)

Concordamos com Soares (2004) quanto à necessidade do ensino do sistema alfabético e ortográfico, bem como das relações entre grafemas e fonemas. É também necessário não dissociar essa prática do processo de letramento, já que a compreensão do funcionamento da escrita alfabética, apesar de ser um passo essencial, é apenas o passo inicial para a inserção do aluno em práticas sociais de leitura e escrita. Sendo assim, alfabetização e letramento são dois processos essenciais ao ensino de leitura e escrita, sendo necessário evitar que um dos processos exclua o outro.

Acreditamos que essas questões não esgotam o assunto a respeito do tema, no entanto, são representativas dos principais momentos pelos quais passou o ensino inicial de leitura e escrita no Brasil. Passaremos agora a refletir sobre a inserção dessas diversas perspectivas de ensino, no tocante à aquisição inicial de leitura e escrita, em um material didático da educação infantil.

3. O material didático atual e as diversas abordagens e perspectivas de ensino voltadas à alfabetização

Como já mencionado, escolhemos para a análise o livro didático de 1º ano do ensino fundamental da coleção *Porta Aberta* de língua portuguesa; julgamos, por ser o primeiro volume da coleção, ser mais evidente a mistura de teorias e abordagens citadas.

Com o advento da linguística moderna, diversas teorias e estudos que surgiram no século XX foram disseminados no ambiente acadêmico e incorporados aos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); o que, conseqüentemente, fez com que esses estudos se refletissem nos materiais didáticos e na prática dos professores. Os PCN (1997, p. 29) admitem

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

que “as tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na maioria dos casos não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica”.

Com relação ao ensino de escrita nas séries iniciais, é notável o quanto os materiais didáticos atuais apresentam traços de diversas perspectivas de ensino, desde as mais tradicionais (os métodos “cartilhescos” de alfabetização) até as mais recentes (ideias advindas dos estudos do letramento e do construtivismo), como é o caso do livro de 1º ano da coleção *Porta Aberta*, que emprega um método sintético de alfabetização e, concomitantemente, traz atividades que remetem às ideias trazidas pelo construtivismo e pelos estudos do letramento.

Imagem 1.



Fonte: Carpaneda; Bragança (2011, p. 9).

Na imagem 1 temos a primeira atividade do livro didático, que solicita que o aluno “escreva, como souber, o seu nome”. De acordo com os estudos psicogenéticos de Ferreira e Teberosky (1985), a aquisição da escrita se dá de maneira gradual, por meio de várias etapas. Em um primeiro momento, há uma tentativa da criança de fazer correlação entre determinado objeto e uma suposta forma gráfica inventada por ela.

Dessa forma, a criança seria capaz de “escrever”, mesmo sem ter domínio da escrita, por meio de exercícios de “escrita livre”. É possível afirmar que a atividade proposta pelo livro didático é baseada nessa ideia, já que não exige do aluno a forma gráfica correta de seu nome, e apresenta o alfabeto somente trinta páginas depois. Essa ideia foi também incor-

porada pelos Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil, como podemos notar no fragmento abaixo,

Por exemplo, se algumas crianças pensam que não é possível escrever com menos de três letras, e pensam, ao mesmo tempo, que para escrever “gato” é necessário duas letras, estabelecendo uma equivalência com as duas sílabas da palavra gato, precisam resolver essa contradição criando uma forma de grafar que acomode a contradição enquanto ainda não é possível ultrapassá-la. Desse modo, as crianças aprendem a produzir textos antes mesmo de saber grafá-los de maneira convencional. (BRASIL, MEC/SEF 1998 p. 128)

As instruções ao professor nessa mesma atividade orientam também a respeito de “saber falar e saber escutar”, sendo necessário que a escola propicie ao aluno o aprimoramento pessoal e social dessas práticas, além de respeitar a bagagem cultural trazida por cada aluno, cabendo à escola desenvolver outras habilidades linguísticas. Vemos isso como um amadurecimento incorporada pelos materiais didáticos atuais influenciada por estudos e teorias linguísticas contemporâneas, algo ausente nos materiais didáticos antigos, uma vez que estes privilegiavam as práticas de leitura e escrita, minimizando ou desconsiderando totalmente as habilidades linguísticas de interação oral.

Passemos agora a analisar as imagens 2 e 3.

Imagem 2.



Imagem 3.



Fonte: Carpaneda; Bragança (2011, p. 45,51).

Nessas imagens podemos observar o emprego do método sintético alfabético. Neste método, as consoantes do alfabeto são ensinadas em ordem alfabética depois que a criança aprende a reconhecer as vogais. Co-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

mo se observa nas imagens, apesar do emprego de um método sintético, o livro didático procura inserir gêneros textuais autênticos, com temas que procuram alcançar a vivência da criança. Dessa forma, o emprego do método alfabético se distancia da maneira como era abordado nas tradicionais cartilhas. A diferença mais notável talvez esteja relacionada à menor adaptação (ou escolarização) dos gêneros encontrados no livro didático atual. O Guia do Livro Didático descreve a proposta do livro didático *Porta Aberta*, da seguinte forma:

A proposta de alfabetização é organizada em torno da apresentação de textos curtos, como quadrinhas, trava-línguas e cantigas, que contextualizam a análise de palavras-chave, selecionadas de acordo com a ordem alfabética. A coletânea de textos é representativa do que a cultura escrita oferece para as crianças. Há diversidade de temas, de gêneros textuais, de autores, incluindo os da literatura. Destaca-se no trabalho a apresentação de várias seções organizadas com finalidades diferentes de leitura: para a compreensão do texto, para diversão, para a formação do leitor literário, para ampliar as informações sobre a temática central. As atividades de leitura colaboram para a formação do leitor e exploram diversas capacidades de compreensão. (BRASIL, MEC/SEB, 2012, p. 119)

Passemos agora a analisar as imagens 4 e 5.

Imagem 4.

VEJA O QUANTO VOCÊ JÁ SABE LER! ★★★★★

1 CONTE PARA OS COLÉGAS O QUE VOCÊ ACHA QUE ESTÁ ESCRITO NESTE CARRO.



★ AGORA OBSERVE COMO ESSA PALAVRA PODE SER ESCRITA COM LETRAS DE VÁRIOS TIPOS.



30

Imagem 5.

2 VOCÊ AJUDA A FAZER AS COMPRAS PARA A SUA CASA? MARQUE OS RÓTULOS DOS PRODUTOS QUE VOCÊ JÁ SABE LER.



★ COMPARE O SEU TRABALHO COM O DE UM COLÉGA. VOCÊS MARCARAM OS MESMOS NOMES?

3 FAÇA UMA PEQUENA LISTA DE PALAVRAS QUE VOCÊ JÁ CONHECE



31

Fonte: Carpaneda; Bragança (2011, p. 30,31).

Na imagem “4”, notamos que o objetivo da primeira atividade é “levar o aluno a perceber que ele já ‘lê’ muitas palavras no seu dia a dia”,

nas atividades seguintes também notamos a intenção de incorporar materiais escritos encontrados no cotidiano do aluno. É possível afirmar que essas atividades foram elaboradas de modo a contemplar as ideias trazidas pelos estudos do letramento.

Os estudos do letramento defendem que a capacidade de ler não se restringe somente à capacidade de decifração do código escrito, mas que está, também, atrelada à capacidade de fazer uso desse código nas práticas sociais que o envolvem. Nesse sentido, para Soares (2004, p. 15), o processo de letramento envolve “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”.

Notamos essa intenção sobretudo na primeira e na segunda atividade, que levam o aluno a compreender que “entender a escrita” não significa somente decifrar um código, mas também compreender a utilidade desse código para o cotidiano. Além disso, é visível que essas atividades buscam fugir da escolarização excessiva dos textos, trazendo à criança o contato com gêneros textuais autênticos, presentes no cotidiano do mundo letrado. Essa intenção se preserva ao longo do livro, que também se utiliza de cantigas, histórias em quadrinhos, textos folclóricos, dentre outros gêneros autênticos para inserir a criança na cultura escrita.

Na terceira atividade (imagem 5), as orientações ao professor informam que

Ao ingressar no 1º ano, os alunos formam um grupo heterogêneo quanto às experiências e aos conhecimentos em relação à escrita. As produções escritas dos alunos apresentam diferentes hipóteses em relação ao sistema de escrita. Alguns sabem grafar o próprio nome e/ou algumas palavras na memória. Há os que escrevem omitindo letras e outros que se negam a escrever. (CARPANEDA; BRAGANÇA 2011, p. 31)

Essa orientação parece ser bastante influenciada pela perspectiva psicogenética. Para Ferreiro e Teberosky (1985), a aquisição da escrita se dá por meio de um processo cognitivo e gradativo, que se divide em níveis, ou hipóteses, às quais a criança alcança no decorrer de seu contato com a escrita. Há cinco hipóteses (hipótese pré-silábica, intermediária, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética). Na primeira delas (hipótese pré-silábica), a criança não estabelece relação entre fala e escrita, e faz garatujas, podendo atribuir, ou não, algum sentido a elas, também não há diferenciação entre as “grafias” das palavras. O processo evolui até que a criança chegue a um domínio razoável da escrita alfabética. Para Ferreiro e Teberosky,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba [...]. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas; a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia [...] (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p. 213)

A orientação ao professor dada pelas autoras objetiva alertá-lo quanto à possibilidade de haver alunos com diferentes níveis de conhecimento em relação à escrita. A ideia de que o aluno chega à escola portando algum conhecimento sobre a escrita que adquiriu em sua comunidade é recente e recorrente nos estudos linguísticos contemporâneos sobre aquisição de escrita. Com os avanços dos estudos da linguística moderna, esse pensamento vem sendo incluídos no PCN e nos materiais didáticos. Segundo os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*,

As crianças elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias antes de compreender o sistema escrito em toda sua complexidade. Sabe-se, também, que as hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque dependem do grau de letramento de seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar. No processo de construção dessa aprendizagem as crianças cometem “erros”. Os erros, nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem das crianças. Eles têm um importante papel no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento. (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p. 128)

Notamos, nesse fragmento, assim como nas atividades ao decorrer do livro didático, muitas e evidentes referências aos estudos do letramento e à perspectiva psicogenética. O emprego de um método de alfabetização considerado tradicional, em meio a numerosas referências a teorias contemporâneas é uma característica bastante peculiar no livro didático em questão.

Entendemos isso como demonstrativo da necessária interligação de saberes que se complementam, possibilitando repensar o uso de práticas consideradas tradicionais ou mesmo obsoletas, não descartando-as, mas aperfeiçoando as mesmas. Na próxima seção, trataremos, dentre outras questões, sobre a importância do entrelaçamento dessas diversas perspectivas de ensino para a prática pedagógica.

4. O material didático sob um novo paradigma educacional

Nesta seção trataremos sobre a emergência de um novo paradigma de produção do conhecimento que propõe a ideia de complexidade como forma de compreender o mundo. Consideramos que uma das consequências desse novo paradigma na educação, não é o descarte do que é considerado velho e tradicional, mas sua ressignificação, por meio de um processo interdisciplinar.

Buscaremos exemplificar como esse processo tem se revelado no material didático de alfabetização. Primeiramente, consideramos a abordagem psicogenética (pautada no construtivismo) e os estudos do letramento como visões mais complexas acerca do processo de aprendizagem da escrita. Já os métodos tradicionais parecem conceber esse processo de aprendizagem de maneira mais simplificada. No entanto, apesar de serem visões distintas, elas se complementam, e suas ideias, se unidas, são benéficas para o ensino, como já discutimos.

Cabe delimitar de forma breve um panorama sobre os modelos de pensamento por meio dos quais o homem moldou a construção do conhecimento e a maneira de ver a realidade, e através disso podemos refletir a respeito da visão de educação que temos hoje e seus resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Souza (2006), até o século XV, o pensamento humano se desenvolveu no sentido de conceber a natureza como uma relação de interdependência entre fenômenos materiais e espirituais, essa forma de pensamento atribuía importância a Deus e à intenção de salvação da alma humana. Por volta do século XVI, com o surgimento da Revolução científica, do Iluminismo e da Revolução Industrial, a nova forma de pensamento, moldada, sobretudo, por Copérnico, Galileu, Newton, Bacon e Descartes, traz o reducionismo, a simplificação, a descrição matemática da natureza e a noção de “mundo máquina”. Deixa-se de atribuir importância a Deus para tornar o homem a peça central do universo. Ainda de acordo com Souza,

A forma como esse paradigma impregnou a ciência moderna provocou gradativamente a fragmentação do pensamento, a unilateralidade da visão, pois, de acordo com essa maneira de conceber, todos os fenômenos complexos para serem compreendidos necessitam ser reduzidos às suas partes constituintes e não considerados em sua complexidade. Esta concepção provocou a exclusão do pensador de seu próprio pensar, modificou os valores e as relações entre os homens. A ciência predominantemente era: materialista, determinista, impregnada de certezas, que ignorava as interações que existiam entre os indivíduos, entre ciência e sociedade.

O pensamento cartesiano dualista de que há separação e distinção entre mente e matéria, corpo e alma, psíquico e físico “teve e ainda tem profundas repercussões no pensamento ocidental, com implicações nas diferentes áreas do conhecimento humano e, claro, na educação” (SOUZA, 2006, p. 6). Uma das consequências desse pensamento no âmbito da educação é o papel que se atribui ao professor e ao aluno. No paradigma dominante e simplificador, o professor é o único portador do saber e os conhecimentos prévios do aluno tendem a ser desconsiderados. Segundo Cunha,

O conceito de aprendizagem proposto por esse paradigma parte do pressuposto de que o sujeito educando deve ‘adquirir’ conhecimentos para depois aplicá-los na prática e em situações específicas. E também de que a melhor forma de aprender se dá pelos registros dos conhecimentos através de exercícios de experimentação e memorização. (CUNHA *apud* MAGALHÃES, 2009, p 107)

Consideramos que os PCN, os materiais didáticos e práticas pedagógicas atuais já apresentam a intenção de superar o modelo dominante de pensamento. Essa intenção provavelmente nasce da necessidade de considerar complexo o processo de construção do conhecimento. A mistura de abordagens antigas que se ressignificam por meio da união com novas teorias é indicativa dessa tendência. Nesse sentido, Fazenda argumenta que a proposta da interdisciplinaridade não é negar o passado, mas reconstitui-lo. Para a autora,

Enquanto proposta, a interdisciplinaridade no ensino exige a participação do educador na construção de uma política educacional que, ao invés de negar o passado e com ele suas propostas, o compreenda e reconstitua. Negar o passado em educação seria o mesmo que negar que tenha havido História da Educação. As conquistas conseguidas através da luta não podem ser esquecidas, nem anuladas. Para termos chegado a uma Escola Nova, precisamos ter vivido uma Educação Tradicional (...). A proposta interdisciplinar é de revisão e não de reforma educacional e consolida-se numa proposta: reconduzir a educação ao seu verdadeiro papel de formação do cidadão. (FAZENDA, 2003, p. 64)

Nessa perspectiva, muda-se a visão acerca do conhecimento, e, conseqüentemente, acerca do papel do professor. O conhecimento deixa de ser propriedade e verdade absoluta pertencente àquele que deve transmiti-lo e passa a ser considerado como um processo constante de construção e reconstrução. Conforme Damas,

A educação tem como principal meta o desenvolvimento da habilida-

de de trabalhar com construção e organização dos conhecimentos. Mas, como se dá o conhecimento? A tese mais conhecida pelos educadores é trazida por Piaget, ou seja, o construtivismo, como dizem alguns, ou construcionismo, como afirmam outros, ou ainda reconstrucionismo, como quer um terceiro grupo. O princípio comum a todas essas nomenclaturas é um só: o conhecimento não se passa, transmite, adquire, ensina, mas constrói-se e se reconstrói. Aprendemos do já aprendido. Conhecemos a partir do já conhecido [...] propriamente não existe nada que tão novo não possa ser aprendido, pois mesmo o inédito só é percebido a partir de sua releitura no já conhecido. (DAMAS, 2009, p. 17)

A ideia construtivista de conhecimento claramente inserida em materiais didáticos como o que analisamos é uma evidência da mudança paradigmática que aos poucos se instaura na educação. Tal evidência se salienta ainda mais quando um “velho método” se une à abordagem construtivista, o que evidencia não a exclusão, mas a ressignificação de uma prática de ensino considerada obsoleta.

Embora as mudanças nos parâmetros curriculares e nos materiais didáticos evidenciem tentativas de avanço e de ressignificação, consideramos estes passos como iniciais na busca de um caminho que leve a uma educação que seja, de fato, libertadora e que supere a dicotomia que se criou entre teoria e prática, conteúdo e forma, ação e reflexão, homem e sociedade, conforme menciona D’ávila (2011); ainda de acordo com a autora,

A construção contínua de sínteses que superem tais dicotomias, não acontece como um modelo a ser transposto pelo professor no espaço da sala de aula. Antes, opera-se em um nível mental, por parte dos alunos, a cada momento em que a aprendizagem se desenvolve significativamente. Assim, a realidade não está fora do sujeito cognoscente, mas faz parte integrante deste. (D’ÁVILA, 2011, p. 61)

Notamos, dessa maneira, a necessidade de uma educação renovada, que busque unir diversas concepções de ensino, não excluindo aquilo que se considera ultrapassado, mas reconhecendo a utilidade de cada procedimento. Conforme afirma Damas (2009, p. 17), “a teoria do conhecimento que propomos crê que o conhecimento se constrói e reconstrói num processo espiral que parte da revisitação do vivido, num dinamismo que vai da separação à ligação e da ligação à separação”.

5. Considerações finais

Com a emergência de um novo paradigma de construção do conhecimento e por meio da busca pela superação do atual modelo de pen-

samento, já é possível perceber alguns avanços nos materiais didáticos, que passam a conceber o processo de ensino–aprendizagem de maneira mais complexa. Uma marca disso é a miscigenação de abordagens, teorias e pensamentos a respeito de um mesmo processo de ensino, como exemplificamos em relação ao livro didático de 1º ano do ensino fundamental.

Consideramos que os livros didáticos atuais são característicos do quanto a linguística moderna se desenvolveu, já que eles consideram a aprendizagem como um processo muito mais complexo do que consideravam os materiais didáticos mais antigos, como é o caso das cartilhas que empregavam os métodos tradicionais de alfabetização.

No entanto, o que ocorre nos materiais didáticos atuais não é o descarte das antigas concepções de ensino, mas sim uma ressignificação das mesmas, que, aliadas às novas perspectivas, contribuem para o aprimoramento das práticas de ensino.

Consideramos o material didático como um elemento importante, mas não determinante para a prática pedagógica, nesse sentido, as mudanças nos materiais representam apenas um passo para que as mudanças paradigmáticas realmente se concretizem no âmbito da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013 – letramento e alfabetização e língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL, Ministério de Educação e Desporto. *Referenciais curriculares nacionais para educação infantil*. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-be-bi-bó-bu*. São Paulo, Scipione, 2006.

CARPANEDA, I. P. de M.; BRAGANÇA, A. D. *Porta aberta: letramento e alfabetização, 1º ano*. São Paulo: FTD, 2011.

DAMAS, L. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: o jeito de educar na complexidade. In: SANTOS, J. S. dos (Org.). *Competências*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

interdisciplinares. São Paulo-SP: Xamã, 2009. p. 13-30

D'ÁVILA, C. Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento da prática pedagógica da educação superior. In: *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, n. 6, p. 58-70 jul./dez.2011.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

FERREIRA, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MAGALHÃES, S. M. O. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Puc Goiás, 2009. p. 107-25.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil (Conferência de abertura – Seminário Alfabetização e Letramento em Debate – MEC/SEB). In: *Seminário Alfabetização e Letramento em Debate – MEC/SEB*, Brasília-DF, p. 114, 2006.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, Rio de Janeiro, jan/abr 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002>. Acesso em: 21 out 2019.

SOUZA, R. C.C.R. de S. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. In: MONTEIRO, F. M.de A. *Educação como espaço da cultura*. VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. ANPEd.EdUFMT, Cuiabá, 2006, p. 145-61. Disponível em: <https://estagiopedagogia.fe.ufg.br/up/235/o/A_complexidade_a_escola_e_o_aprender-ensinar.pdf>. Acesso em: 21 out 2019.