



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



NELI BADALOTTI

**A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS LIVROS
DIDÁTICOS: UM ESTUDO REFLEXIVO**

ERECHIM

2014



NELI BADALOTTI

**A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS LIVROS
DIDÁTICOS: UM ESTUDO REFLEXIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim – como requisito final de avaliação para a obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Dr. Marilane Maria Wolff Paim

ERECHIM

2014

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Badalotti, Neli

A aquisição da leitura e escrita na perspectiva dos livros didáticos: Um estudo reflexivo/ Neli Badalotti.

-- 2014.

52 f.

Orientador: Marilane Maria Wolff Paim.

Co-orientador: Zoraia Bittencourt.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia , Erechim, RS , 2014.

1. Alfabetização. 2. Aquisição da leitura e da escrita. 3. A leitura e escrita nos livros didáticos. I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient. II. Bittencourt, Zoraia, co-orient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

NELI BADALOTTI

A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS LIVROS
DIDÁTICOS: UM ESTUDO REFLEXIVO

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para
obtenção de grau de Pedagogo da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Marilane Maria Wolff Paim

Aprovado em: 12/12/2014

BANCA EXAMINADORA



Prof. Marilane Maria Wolff Paim



Prof. Zoraia Bittencourt



Prof. Tatiana Peretti

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pelas oportunidades que tem colocado em minha vida e por fazer de mim uma pessoa cada dia melhor.

A minha família, pela compreensão, companheirismo e incentivo sempre.

Ao meu namorado, pela paciência, compreensão nos momentos de ausência, carinho, incentivo e motivação.

Aos professores do Curso de Pedagogia da UFFS, pelos anos de troca de conhecimento.

A minha professora e orientadora Marilane Maria Wolff Paim, pelos momentos de dedicação, empenho, compreensão e orientação.

RESUMO

Este trabalho tem a finalidade de analisar se a metodologia adotada pelos livros didáticos presentes hoje nas escolas, no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita, são coerentes com as novas propostas governamentais de alfabetização. Como objetivos específicos, o estudo propõe conceituar e aprofundar conhecimentos acerca de leitura e de escrita, entender qual é o melhor caminho para ensinar, incentivar e aprimorar a leitura e escrita em sala de aula, observar se há coerência na metodologia dos livros didáticos com o novo método de alfabetização proposto pelo Governo Federal. A pesquisa se caracteriza por ser bibliográfica, qualitativa e documental, sendo que o objeto de estudo é uma coleção composta por três Volumes, utilizada em algumas escolas públicas de um município no Norte do RS. A observação e análise desses livros didáticos permitiram inferir que os mesmos podem ser um instrumento de orientação e segurança para o professor, mas não contemplam questões como a realidade histórica/cultural e linguística dos educandos, questão muito importante a ser considerada quando se ensina a ler e a escrever.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Livro didático. Professor/alfabetizador.

LISTA DE SIGLAS

COMDIPE - Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos

HQ – História em Quadrinhos

LDs – Livros Didáticos

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPPs – Projetos Políticos Pedagógicos

RS – Rio Grande do Sul

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: História em quadrinhos	32
Figura 2: Poema.....	34
Figura 3: Fábula	37
Figura 4: Música.....	39
Figura 5: Conto.....	41
Figura 6: Texto Instrucional	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	10
3 CONCEITOS E REFLEXÕES SOBRE A LEITURA E ESCRITA	13
3.1 A LEITURA TRABALHADA NA ESCOLA.....	15
3.2 REFLEXÕES SOBRE A ESCRITA	18
3.2.1 O texto em sala de aula.....	19
3.3 MOTIVAÇÕES À LEITURA E ESCRITA	24
4 A ABORDAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS	26
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	30
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA COLEÇÃO.....	30
5.2 TEXTOS DO VOLUME I – 1º ANO.....	31
5.3 TEXTOS DO VOLUME II – 2º ANO.....	36
5.4 TEXTOS DO VOLUME III – 3º ANO.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

Pensando na importância do tema “aquisição da leitura e da escrita”, questiona-se nesse trabalho se tais abordagens, presentes em livros didáticos trabalhados recentemente com anos iniciais, são coerentes com as propostas governamentais de educação. Sendo assim, o objetivo central deste estudo é analisar esse foco, comparando alguns livros didáticos oferecidos pelas escolas públicas.

Sabe-se que a criança, desde o momento que nasce, aprende a observar o mundo a seu redor e, dessa forma, passa a atribuir significados aos símbolos que enxerga e transmite. Neste sentido, pode-se dizer que desde esse momento ela aprende a ler, interpretar e a representar.

No ambiente familiar o indivíduo recebe as primeiras noções de leitura por intermédio das ações dos pais e irmãos e convivência com parentes, e inserção a outros espaços, como supermercados, parques, cinema, casa de amiguinhos, etc.

Aos poucos esse conhecimento prévio do mundo exterior é ampliado a novos meios, sendo que o principal deles é a escola, onde a criança passa a receber informações mais direcionadas e focadas nos conteúdos curriculares, necessários a sua formação.

E é nesse momento que a leitura e a escrita são apresentadas formal e oficialmente aos pequenos. É na escola, mais precisamente em sala de aula, que as crianças reforçam o traçado das letras, identificam os sons específicos de cada uma e aprendem a uni-las para formar palavras, frases e textos, como mais um meio de comunicação.

No entanto, as novas propostas metodológicas apresentadas por especialistas e pelos governos no que tange à alfabetização, bem como a manutenção do gosto pela leitura e escrita, ultrapassam as salas de aula e sugerem um ensino dinâmico, vivo, prático, no qual os educandos possam vivenciar o que leem e escrevem, possam trocar experiências por meio de atividades em grupo e diálogos entre eles, com professores e com a sociedade.

No quadro teórico relacionamos autores que contribuem para a nossa reflexão e construção do conhecimento. Este trabalho de Conclusão está dividido em capítulos e cada um deles conta com uma seleção de autores que fundamentam as reflexões e auxiliam a análise.

No capítulo dois, intitulado caminhos metodológicos, os estudos, os estudos de Minayo (2000), Goldemberg (2000), contribuem para a identificação do que é pesquisa na abordagem qualitativa para compreender o que é pesquisa bibliográfica e documental, buscamos Lakatos e Marconi (1987) e Cervo e Bervian (1976), Gil (1999). Os estudos de Laurence Bardin em sua “Análise de Conteúdo” (1977) contribuíram para a descrição do conteúdo das mensagens.

Já no capítulo três, conceitos e reflexões sobre leitura e escrita, fundamentamos a pesquisa em Orlandi (2007), Smith (1996), Silva (1988), Freire (1990), Bamberger (1986), Vygotsky (1998) e Lane (1984), Antunes (2005), Cagliari (2003), Platão e Fiorini (1991), Rodari (1982) e Neto (1996).

Para o capítulo que faz algumas reflexões sobre a abordagem da leitura e da escrita nos livros didáticos tem por base de reflexão os seguintes autores: Meimes e Corrêa (2009), Antunes (2007), Freitag, Costa e Motta (1989), Moraes e Albuquerque (2005), Roxane Rojo e Antônio Augusto Gomes Batista (2003), Bunzen e Mendonça (2006).

Por fim, o capítulo que traz a análise e discussão dos dados retoma Sarmiento (2006), Soares (2002), Silva (20012), Barreira (2012), Portella (1983), Sousa (2003), Frantz (1988), Faraco e Moura (1992), Coelho (1984), Castro (1995), entre outros.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Um bom pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social. São igualmente importantes a humildade para ter atitude autocorretiva, a imaginação disciplinada, a perseverança, a paciência e a confiança na experiência (GIL, 1999, p. 37).

Este trabalho se define, do ponto de vista da sua natureza, por uma Pesquisa que objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais (GIL, 1999). Assim, o pesquisador busca satisfazer uma necessidade intelectual pelo conhecimento e sua meta é o saber (CERVO; BERVIAN, 2002).

Do ponto de vista da forma da abordagem do problema, por uma pesquisa qualitativa, pois não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, uma vez que os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente.

Com base nos procedimentos técnicos, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 1991).

Minayo (2000) afirma que a pesquisa qualitativa busca entender e apreender as vivências e significados das relações sociais do ser humano. Goldemberg (2000) esclarece que a mesma pesquisa também permite desvelar o que está oculto, como os sentimentos, as motivações, as crenças e valores, ou seja, objetiva uma compreensão profunda dos fenômenos sociais.

Segundo Lakatos e Marconi (1987), a pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo.

Conforme Cervo e Bervian (1976), qualquer tipo de pesquisa em qualquer área do conhecimento supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação em questão, quer para a fundamentação teórica ou ainda para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa.

E a pesquisa documental, por sua vez, é a que efetua tentando resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego de informações retiradas de material gráfico e sonoro. O objetivo da pesquisa documental é recolher, analisar e interpretar as contribuições teóricas já existentes sobre determinado fato, assunto ou ideia. (LAKATOS; MARCONI, 1987).

Para Gil (2008), a pesquisa documental é muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc.

Com relação à análise de conteúdo, a mesma, segundo Minayo (2001, p. 74), é “compreendida como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

A análise de conteúdo trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos. É considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema. Bardin (1977) conceitua a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos.

Para selecionar o objeto de pesquisa fez-se um levantamento por meio de conversas informais com professores/alfabetizadores de algumas escolas públicas de um município no Norte do RS e selecionou-se a coleção “Letramento e Alfabetização”, das autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi e publicada pela Editora Ática em 2013. A coleção é composta por três Volumes, sendo que cada um corresponde aos 1º, 2º e 3º anos respectivamente.

Para a descrição e discussão dos dados, os três Volumes foram analisados como um todo, mas apenas dois textos de cada foram escolhidos para exemplificar as informações apuradas.

Esse trabalho teve como objetivo geral analisar se a metodologia adotada pelos livros didáticos presentes hoje nas escolas, no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita são coerentes com as novas propostas governamentais de alfabetização.

Dessa forma, o capítulo que segue abordará os conceitos e algumas reflexões sobre a leitura e a escrita.

3 CONCEITOS E REFLEXÕES SOBRE A LEITURA E ESCRITA

O que é ler? Como ler? Quando iniciar o processo de leitura? Como ensinar a ler? Onde aprendemos ler? São questões, inquietações que provocam reflexões e análises sobre o tema.

A palavra ler, segundo Silva (1988) vem do latim “legere”, que significa ler e colher ao mesmo tempo. Portanto, leitura é a arte de colher as ideias, decodificar os símbolos gráficos para compreendê-los, o que significa: pensar, falar, ouvir, ler e escrever.

Uma leitura pode ser vista, ouvida ou falada. Um texto pode ser decifrado e decodificado por alguém que produz o escrito numa realização de fala. Esse tipo de leitura ocorre nos primeiros anos de escola. É a chamada leitura oral, a qual poderá ser feita não somente por quem lê, mas pode ser dirigida a outras pessoas, que também “lêem” o texto ouvindo-o. Os primeiros contatos das crianças ocorrem desse modo. Os adultos lêem histórias para elas. Ouvir histórias é uma forma de ler. A diferença entre ouvir a fala e ouvir a leitura está em que a fala é produzida espontaneamente, ao passo que a leitura é baseada num texto escrito, que tem características próprias diferentes da fala espontânea. (ORLANDI, 2007, p. 30-31)

Com isso, entende-se que os textos correspondem a tudo que nos cerca, visto que as ações e reações que produzimos são, de certa forma, interpretadas e correspondidas. E é nessa troca comunicativa que o ato de “ler” se materializa. Sobre isso, Smith (1996, p. 48) afirma que: “[...] as crianças não aprendem através da instrução, elas aprendem através do exemplo, e aprendem atribuindo significado a situações essencialmente significativas [...] as crianças aprendem desde o momento que vêm ao mundo [...]”.

Tais observações de Smith (1996) são muito significativas, pois mostram alguns aspectos da socialização da criança no âmbito familiar e social.

A criança, desde seu nascimento, convive e se relaciona com o ambiente onde a leitura e escrita estão presentes. Silva (1988) registra que:

[...] se num primeiro momento de sua existência a criança aprende e se situa no mundo através da atribuição de significados a pessoas, objetos e situações presentes no ambiente familiar, então podemos inferir que esse mesmo

ambiente deve ser potencialmente significativo em termos de “livros, leitores e leitura” (SILVA,1988, p. 56).

Portanto, é possível compreender que a leitura é importante para a vida do ser humano, porque, além de ser o meio de identificar as letras ou palavras, é um ato que visa à interação social. Dessa forma, ela deve ser adquirida através de um processo que se inicia na família e continua na escola, permanecendo ao longo da vida.

A leitura não pode ser confundida com a decodificação de sinais, com a reprodução mecânica de informações ou com respostas prontas. Esta concepção acaba desestimulando o leitor, visto que o transforma num receptor passivo de mensagens, impedindo-o de ser sujeito do processo, ou seja, do seu próprio ato de ler.

Para Freire (1990, p. 11-12), o entendimento de leitura também vai além da decodificação das palavras:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Novamente aqui compreendemos que os textos só se formam por meio dos contextos vivenciados pelo indivíduo no decorrer de suas vivências sociais. Para Cattani e Aguiar (1988 apud SILVA, 1988, p. 23-24), a leitura é compreendida no mesmo processo:

A leitura é pensada num processo total de percepção e interpretação dos sinais gráficos e das relações de sentido que os mesmos guardam entre si. Ler não é, então, apenas decodificar palavras, mas converter-se num processo compreensivo que deve chegar às idéias centrais, às inferências, a descobertas dos pormenores, às conclusões.

Por essa razão, entende-se que a leitura é um processo dinâmico, não podendo considerá-la algo pronto e acabado, e sim um processo de construção de desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais.

A leitura é um instrumento do desenvolvimento individual da criatividade da criança e é responsável pela inserção desta na sociedade. Segundo Bamberger (1986, p.13):

Comparada ao cinema, ao rádio e à televisão, a leitura tem vantagens únicas. Em vez de precisar escolher dentre uma variedade limitada, posta a sua

disposição por cortesia do patrocinador comercial, ou entre os filmes disponíveis no momento o leitor pode escolher dentre os melhores escritos do presente ou do passado. Lê onde e quando mais lhe convém, no ritmo que mais lhe agrada, podendo retardar ou apressar a leitura, interrompê-la, reler ou parar para refletir, ao seu bel-prazer. Lê o que, quando, onde e como bem entende. Essa flexibilidade garante o interesse contínuo pela leitura, tanto em relação à educação quanto ao entretenimento [...].

Percebe-se, com isso, que a leitura é um importante registro cultural, histórico e social que possibilita ao indivíduo mudanças significativas tanto na questão social quanto na questão individual. Além disso, há um aspecto muito relevante que deve ser mencionado: a leitura, além de instruir e educar, aumenta a capacidade do homem de expressar-se e desenvolver a escrita.

Aprendemos a ler interagindo com as pessoas e com o mundo. Esta interação é o fator do desenvolvimento de nossa identidade enquanto cidadãos inseridos na sociedade. Referente a isso, Martins (2003, p. 12) relata que: “Ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo”.

Em todos os setores das atividades humanas, no cotidiano, mais e mais se vem sentindo o valor da leitura. O domínio da leitura possibilita ao indivíduo enriquecer sua capacidade linguística verbal e escrita. A leitura constitui um instrumento que influencia todas (ou quase todas) as áreas de interesse humano, ou seja, pretende-se enfatizar o fato de que obter informação \ aprender “passa” pela leitura, daí a sua importância.

3.1 A LEITURA TRABALHADA NA ESCOLA

O processo da leitura é construído e estimulado na escola e é por meio deste que obtém os conhecimentos necessários à participação no mundo da escrita. Mas, se a formação do leitor está essencialmente condicionada à escolarização, então “ler” é, por necessidade, submeter-se aos objetivos que a escola possui através de seus programas e métodos. E, como a escola não é um lugar independente da sociedade, o processo de leitura fica interligado a objetivos sociais mais amplos, sendo as finalidades da leitura pré-determinadas pela política educacional em vigor.

Sendo assim, o conteúdo educacional volta-se impreterivelmente para o contexto sócio-histórico da estrutura social, constituindo as práticas discursivas do momento em questão. Vygotsky (1998, p. 110) considera que “as transformações do

significado da palavra ocorrem de acordo com o desenvolvimento da história dos grupos humanos”. Eles não são estáticos: “evoluem, modificam-se, aperfeiçoam-se. Esse processo de “desenvolvimento está presente e relacionado à aprendizagem desde o primeiro dia de vida da criança”. O aprendizado externo, no contexto cultural, contribui para o desenvolvimento interno.

Para Lane (1984, p. 37),

Pensar a realidade e os significados atribuídos a ela questionando-os de forma a desenvolver ações diferenciadas, isto é, novas formas de agir, que por sua vez serão objeto de nosso pensar, é que nos permitirá desenvolver a consciência de nós mesmos, do nosso grupo social e de nossa classe como produtos históricos de nossa sociedade.

É necessário, portanto, que instituição escolar assuma a responsabilidade de propiciar a formação de leitores participativos, críticos, num contexto político, econômico, cultural e social. O desenvolvimento da cidadania pressupõe a formação de leitores, que é o que explica Lane (1984, p. 50):

É a escola crítica, a escola onde nenhuma verdade seja absoluta, onde as relações sociais possam ser questionadas e reformuladas, o que propiciará a formação de indivíduos conscientes de suas determinações sociais e de sua inserção histórica na sociedade; conseqüentemente, as suas práticas sociais poderão ser reformuladas.

Para isso, precisamos ampliar nas escolas os espaços destinados à biblioteca e, a partir dela, inserir outros espaços destinados à leitura e, conseqüentemente, à formação crítica do leitor. É possível perceber que ainda hoje existe as dificuldades em trabalhar a linguagem de forma dinâmica, transformando as atividades de leitura e escrita em um ritual burocrático onde o aluno lê o texto sem poder discuti-lo, responde a questionários de forma mecânica, faz ditado ou redação como produto final desencadeado pela leitura, ou como uma atividade isolada.

O trabalho é todo fragmentado. Há um exercício monológico¹ (quando há) da linguagem. A divergência, o conflito, a rebeldia são imediatamente abafados durante as aulas de leituras, transformando-se em meros exercícios de reprodução e de acatamento de produtos definidos.

Ainda hoje existem rituais onde o professor cumpre, rigorosamente, um planejamento de ensino que traz, em sua grade curricular, uma exagerada lista de índices gramaticais a serem trabalhados de forma descontextualizada, a partir de

¹ Exercício monológico é aquele cujo indivíduo realiza sozinho, sem interação com outras pessoas.

palavras e frases, e, além disso, tem como insubstituível o livro didático, que traz conteúdos fixos e respostas prontas. Essa estrutura rígida dá ao aluno a ideia de que o mundo é sempre igual e, portanto, previsível. Viver, desse modo, seria repetir sempre as mesmas ações em situações sempre iguais, sem nunca estar preparado para respostas novas e experiências inusitadas.

Existe uma ênfase à leitura de textos repetitivos, de livros didáticos e negligenciando a “leitura do mundo”, que o aluno já traz para a mesma. Desse modo, o ensino da leitura tem sido lento e repetitivo, o que minimiza seus resultados, pois o mesmo geralmente se apresenta de forma descontextualizada, não-sequenciada, incoerente com a realidade do leitor, o que o desestimula de ler.

Tornar o aluno um leitor constitui um dos objetivos do ensino e, como isso não ocorre ao acaso, a escola para trabalhar permanentemente com diferentes estratégias de leitura de comprovada eficiência. Sendo assim, o professor deve possibilitar a leitura crítica por parte do aluno. Deve evitar o texto como produto acabado, isto é, atividades de leituras nas quais todas as perguntas têm a mesma resposta e onde não há lugar para o aluno, como leitor, atribuir significado a partir de suas vivências e de sua imaginação, ensejando, portanto, um trabalho que vai além do texto.

O professor, ao oferecer diferentes atividades de leitura, eliminando a rotina, facilitando a aprendizagem, relacionando-se afetivamente e possibilitando a interação, abrirá caminhos para que os estudantes tenham crescimento pessoal, desempenho eficiente e produzam de forma ativa e criativa.

Flores e Pereira (2000) reforçam a ideia de que o leitor é também um escritor, pois, quando lê, ele reconstrói o caminho feito pelo escritor. Por essa razão é que o melhor jeito de aprender a escrever é ler. Cabe ao professor a responsabilidade de estabelecer, em sala de aula, situações abertas e flexíveis que, além de possibilitar a interação entre educador e classe, abram caminho para a interação entre aluno e texto.

Na construção de sentido de textos, em sala de aula, a função do professor é ser mediador de leitura, problematizando os alunos provocando debates, fazendo-os refletir, estabelecer relações entre ideias, entre o texto e o contexto, provocando, enfim, o diálogo entre alunos e texto.

Dando continuidade ao tema, abordar-se-á, na próxima seção, algumas questões acerca da escrita.

3.2 REFLEXÕES SOBRE A ESCRITA

A linguagem escrita, segundo Cagliari (2003), se desenvolveu na História ligada às necessidades de ordem prática do homem, tais como a de registrar suas ideias e manter um arquivo de informações importantes. A língua escrita tornou-se um meio fundamental de acumulação e transmissão de informações e de conhecimentos, desempenhando um papel central no processo de educação formal nas sociedades letradas.

Antunes (2005) ensina que, assim como o ato de falar, o escrever é um ato necessariamente textual, visto que ninguém fala ou escreve por meio de palavras ou de frases justapostas, desconectadas e soltas. Para a autora, a habilidade de escrever retoma outros textos e é interdependente à leitura, pois ler é a contraparte do ato de escrever e, assim, se complementam.

Da mesma forma que a leitura, a escrita e a fala auxiliam no processo da formação crítica do sujeito, uma vez que, escrevendo e falando, o mesmo coloca seus pensamentos e sentimentos em prática, e expõe suas ideias e percepções do mundo e do que ocorre em sua volta.

Sobre o assunto, Cagliari (2003) ressalta que a escola apresenta inúmeros problemas metodológicos ao se tratar do desenvolvimento do ato de escrever dos alunos, sobretudo na educação infantil. O autor critica que, antes de fazer o aluno escrever, o mesmo precisa entender o significado da fala e como esta pode ser manifestada por meio da escrita. É preciso criar objetivos para a escrita que vai ser produzida e motivar os estudantes a tal. Trabalhar com símbolos, com desenhos feitos por eles mesmos e com outras manifestações artísticas, pode ser um bom começo para uma produção textual.

De acordo com as diferentes funções da língua escrita, podemos identificar diferentes propósitos da escrita. Por exemplo, o preenchimento de um cheque obedece a convenções de registro bem distintas daquelas necessárias à redação de uma carta. O aprendizado dessas convenções é resultado de nossa vivência e de nosso contato com os diferentes usos da escrita na vida em sociedade. (ANTUNES, 2005)

O ato de escrever proporciona mais tempo para refletir sobre a forma e o conteúdo do que queremos transmitir. O resultado final de uma produção escrita não contém, portanto, as hesitações, os gestos, as frases incompletas que normalmente ocorrem quando falamos.

O aluno tornar-se usuário da escrita, ou seja, fazer dela um instrumento que o ajude a suprir suas necessidades do dia-a-dia, a ter acesso aos bens culturais e a ter uma participação plena no mundo letrado (lendo e compreendendo textos).

A leitura e a escrita são complementares e estão fortemente relacionadas. Quanto mais atos de leitura a escola proporcionar ao aluno mais condições ele terá de ser um cidadão usuário competente e participante do desenvolvimento da vida em sociedade.

3.2.1 O texto em sala de aula

A palavra texto provém do latim *textum*, que significa tecido, entrelaçamento. Já na origem da palavra encontramos a ideia de que o texto resulta de um trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores a fim de se obter um todo inter-relacionado. O texto se desenvolve de maneira linear, ou seja, as partes que o formam surgem uma após a outra, relacionando-se com o que já foi dito ou com o que se vai dizer (ORLANDI, 2007).

Ao construir o texto, deve-se ter em mente que as diversas colocações feitas, os vários fatos levantados devem relacionar-se diretamente.

Há duas condições fundamentais sobre a natureza do texto: Primeira “O texto não é aglomerado de frase, ... Para entender qualquer passagem de um texto, é necessário confrontá-la com as demais partes que o compõem sob pena de dar-lhe um significado oposto ao que ela de fato tem.” *Segundo* “todo texto contém um pronunciamento dentro de um debate de escala mais ampla, ... nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação da individualidade de quem o produziu (Um bom pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social. São igualmente importantes a humildade para ter atitude autocorretiva, a imaginação disciplinada, a perseverança, a paciência e a confiança na experiência

Uma boa leitura nunca pode basear-se em fragmentos isolados do texto, já que o significado das partes sempre é determinado pelo contexto dentro do qual se

encaixam. Essa boa leitura também não pode deixar de apreender o pronunciamento contido por trás do texto, visto que sempre se produz um texto para marcar posição.

A produção de textos, conforme Silva (1988), precisa ser repensada no ambiente escolar. O ambiente precisa ser observado para que essa atividade flua com maior facilidade. É muito comum perceber em meio a conversas, reuniões e debates sobre ensino e educação, que estamos insatisfeitos com a atuação e desempenho dos nossos alunos, pois a prática tem mostrado que a memorização de nomenclaturas, regras e definições, arroladas em programas de ensino, é ineficiente e não promove uma aprendizagem efetiva do ler e escrever.

O aluno discursa de uma forma metalingüística² em provas e exercícios, mas não transfere para a formulação do seu pensamento por escrito. O professor precisa abrir espaço para que, assim como a racionalidade e o pensamento lógico, a imaginação criativa também seja desenvolvida. Rodari (1982, p. 139) salienta que a imaginação criativa não é privilégio de poucos, os chamados artistas, mas sim, uma capacidade que pode e deve ser desenvolvida por todos.

Hoje, mais do que nunca, se exige, como qualidade indispensável para uma pessoa vitoriosa, que esta procure criar soluções para os problemas. Uma aula de produção de textos que desperte a fantasia e que trabalhe com a sensibilidade dos alunos auxilia no desenvolvimento da criatividade.

Uma das causas por que as crianças não conseguem escrever é o fato de elas nunca poderem falar, uma vez que esta é a primeira grande forma da manifestação do pensamento.

Ao sentir em sala de aula que pode ser ouvida sem medo, que o que tem a dizer é importante e significativo, a passagem dessa expressão verbal para a escrita se torna mais fácil. Para tanto, se faz necessário que exista um diálogo franco e aberto entre professor e alunos, processo através do qual o professor não seja mais visto como fonte única de conhecimentos, para que na vivência e interação eles percebam que a troca de conhecimentos se processa de todos os lados e que essa é a forma mais enriquecedora de viver. Quando o aluno percebe que o que tem a dizer pode ser útil, passa também a observar sua vida com mais alegria e cuidado, sente-se satisfeito em poder falar dela ao professor, contar os novos acontecimentos ocorridos em suas relações fora da escola.

² Significa que o aluno utiliza palavras e significados variados e aprendidos em diversos contextos de suas vivências.

É através da palavra que o aluno apropria-se da língua. Neto (1996, p. 19) ressalta que: “É imprescindível que o aluno tenha a língua em suas mãos com o sentimento e com a razão!” Isso só se tornará real se ele sentir que pode e deve se manifestar, usar da palavra para expressar-se.

É fazendo esse movimento dialógico³ que os conhecimentos se enriquecem, cabendo ao professor proporcionar esses momentos em que seus alunos possam expor suas opiniões, desafiando-os à análise e ao posicionamento diante de sua própria realidade. Dessa forma, a escola passa de espaço de ouvir e aceitar para espaço de falar, ouvir, analisar e refletir. (BAKHTIN, 2013)

O uso do diálogo em sala de aula desenvolve a reflexão, a criticidade e a argumentação, ensinando o aluno a colocar o seu ponto de vista e analisar os pontos de vista dos colegas e do professor. Portanto, estar-se-á desenvolvendo um cidadão que sabe julgar com imparcialidade e sabe defender os seus direitos.

Em um país imenso como o Brasil existe uma quantidade enorme de variedades de fala, que se deve a fatores sociais, econômicos e regionais. Essas diferenças no modo de falar levam o aluno a retraírem-se quando observa que o seu modo de falar é diferente dos seus colegas de classe. O professor precisa estar atento a esses problemas, procurando desenvolver em sua sala de aula o respeito às diferenças, para que possa conseguir sempre o diálogo e a cooperação.

Vencido o primeiro obstáculo, estreitando-se o relacionamento professor - aluno, a próxima tarefa é eliminar o medo diante do papel em branco. No início é natural que a criança sinta dificuldade em redigir um texto, porque precisa apropriar-se do processo de organizar as ideias que estão em sua mente para expressá-las, não mais através do verbal, mas pela escrita.

Essa dificuldade se mostra pelo fato de a expressão verbal apoiar-se em diversas expressões não verbais. Ao falar-se se utiliza mímicas, gestos, expressões faciais e sons não verbais que nos auxiliam no processo de comunicação. Para escrever não se pode utilizar desses artifícios, é preciso organizar as palavras escritas de forma que por si só sejam capazes de expressar o pensamento corretamente.

Após a abertura de espaço e a familiarização com o lápis e o papel, o aluno já se encontra com mais segurança e com mais condições para apropriar-se da palavra

³ Movimento de interpretação, ou seja, quando a comunicação se efetiva entre duas ou mais pessoas, há a possibilidade de interpretações diferentes sobre o que se está dizendo. Isso é dialógico, há um diálogo de sentidos além do diálogo verbal.

escrita a fim de manifestar seu pensamento através da publicação. Os textos produzidos por ele serão páginas de sua história, deverão ser expressões com significado, contando os pensamentos, sentimentos e vontades daquele que o produziu.

Silva (1988) ressalta que o aluno precisa ser levado a entender a importância da produção de textos. Precisa aprender a ser reconhecido nas suas produções escritas. Precisa dar aos textos sua subjetividade, colocar neles as suas experiências e seus anseios. Esses textos não serão apenas folhas escritas sem significação, deixarão de ser simples linhas preenchidas com frases para se tornarem parte da vida do seu autor ali manifestada.

Dentro dessa perspectiva, para que sua motivação continue e cresça, seus textos devem ser lidos e discutidos, servindo de ponto de partida para novas discussões. Os pontos positivos devem ser focalizados. Dessa forma, o aluno, incentivado por seus sucessos, procurará crescer incessantemente, aprendendo a se auto avaliar, buscar correções e novas alternativas para que seus textos melhorem progressivamente.

O conteúdo desses deve partir da vivência do aluno, refletir as experiências contidas em sua vida e dentro da sua comunidade, inserindo o contexto escolar como participante de sua história, e co-participante dos acontecimentos. Para que o texto seja realmente significativo para quem o produz, deve comunicar ao seu pensamento a sua vontade, trazer a sua marca pessoal, ser escrito mediante o surgimento de uma necessidade de expressão de assuntos que sejam pertinentes a para sua vida, que relatam expectativas e emoções próprias. (SILVA, 1988)

Geraldi (1997, p. 137) explica que, para que se possa produzir um texto, este precisa representar um conjunto significativo. Sobre esse aspecto ele relata:

Para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou na imagem Wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a). (b). (c) e (d).

Ao lançar-se à produção escrita o aluno deve ter a consciência de que seu texto é um todo repleto de significado e será lido. Para tanto, a leitura de todos os textos produzidos pelos alunos deve ser uma atividade constante em sala. Outra forma de mostrar a importância das criações escritas é colocá-las expostas em um lugar da

escola onde os alunos de outras séries também tenham a possibilidade de lê-las. A possibilidade de seu texto ser lido por diversos leitores o fará encarar essa atividade como uma operação criadora que requer atenção e responsabilidade.

Outro fator fundamental para que o aluno se aproprie da capacidade de produzir textos é colocá-lo frente a diversos tipos de textos. Esse encontro propicia ao aluno ampliar a sua visão de mundo e os seus conhecimentos, dando embasamento superior para que seu conhecimento possa ser atualizado e melhor organizado, propiciando um enriquecimento em sua produção escrita, além de despertar novos interesses.

Silva (1988) conceitua tipologia textual sendo a forma como o texto se apresenta. Pode ser forma narrativa, descritiva ou dissertativa (argumentativa, indutiva, expositiva). Esses tipos de texto, no entanto, podem, esteticamente, se apresentarem em forma de carta, poesia, música, conto, que são os gêneros textuais.

Quando o professor apresenta ao aluno os diversos estilos adotados pelos escritores, está aumentando as suas possibilidades de encontrar a melhor forma de expressar as suas emoções através do estilo que mais convier às suas necessidades. Muito se tem dito que a leitura amplia os horizontes da imaginação, o que realmente pode acontecer quando essa atividade é bem planejada e com vocabulário, além de mostrar diversas maneiras de se observar determinado objeto.

A implantação, em sala de aula, da leitura pelo prazer que em si ela proporciona é um hábito salutar que deve ser muito utilizado, pois essa atividade desperta a sensibilidade e a intuição das crianças. As atividades de leitura precisam ser incorporadas ao ambiente escolar como forma de despertar nos alunos a sensibilidade e o gosto pela descoberta individual que os livros podem proporcionar. Mas não basta apenas apresentar um texto para servir de “modelo” para a produção posterior dos alunos. A leitura deve ter um objetivo mais amplo e não castrativo, pois o texto modelo, ao contrário de estimular a produção de textos, acaba por desmotivando-a.

Para que a produção textual seja um espaço de criação e de produção de sentidos, no qual educandos se descobrem como seres sociais, cidadãos críticos, capazes de manifestar opiniões e confrontar pontos de vista, o papel do professor é fundamental. A sua função não pode ser entendida como simples corretor de ortografia, construção de frases e aferidor de uma nota que encerra um processo o qual deve ser permanente e dialético. Sua posição é a do interlocutor que procurará sempre estabelecer um diálogo frutífero e proveitoso com seus alunos, buscando, no texto produzido por seus discentes, perguntas que as informações dadas pelo escrito

fazem surgir, alimentando a retomada, a reconstrução e o diálogo que uma aula de produção de textos pode proporcionar, instigando nos alunos a necessidade de novas buscas, de ir além, de encontrar novos desafios e de levantar outros questionamentos (SILVA, 1988).

3.3 MOTIVAÇÕES À LEITURA E ESCRITA

Para que as transformações no modo de se conceber a leitura e produção textual possam ocorrer, é necessário que haja mudanças estruturais e internas no ambiente e na prática do professor e dos alunos.

Para a produção e leitura de textos serem vistas pelos alunos sob uma nova perspectiva, desejada e agradável, é necessário que o ambiente onde ocorram seja desafiador, instigante e provocador da imaginação. Por isso, a imagem da sala de aula com paredes nuas, com carteiras enfileiradas e nada mais além do que o quadro de giz não está de acordo com a meta de aumentar o prazer pela escrita e leitura. Esse aspecto estéril não estimula a criatividade nem tampouco a imaginação.

Uma sala de aula propícia às atividades de leitura e produção escrita deve ser colorida, vibrante, com paredes repletas de cartazes estimulantes (sem esquecer do espaço reservado às produções dos pequenos escritores). As carteiras devem ser arrumadas de forma a permitir uma integração total entre todos os participantes da aula, proporcionando a todos a fácil troca de ideias, facilitando o diálogo, a troca de experiências, descortinando novas maneiras de enxergar a vida, formas diferentes de resolver e trabalhar com os problemas, um lugar que facilite o conhecimento do semelhante, a troca de experiências. (CAGLIARI, 2003)

O professor exerce direta influência no gosto pela leitura e escrita por parte de seus alunos. Para formar alunos interessados pela nessas habilidades, primeiramente, o docente deve estar consciente do quão é importante o planejamento de um texto. No planejamento, irá pensar em procedimentos. Despertar em si mesmo a consciência da sua importância para sentir-se estimulado a procurar novos caminhos que tornem essa atividade agradável, mostrando que aprender a se expressar por escrito é requisito importante para exercer-se a cidadania. Deve procurar abrir espaços em seu planejamento para que o tempo reservado à leitura e produção de textos seja

suficiente a fim de que se transforme de reprodução inerte, um caminho estimulante para a produção de sentidos. (ORLANDI, 2007)

Essa nova forma de conduzir os “momentos de composição” requer um novo cuidado com a forma como essas aulas ocorrerão. A tarefa do educador passa a estar centrada em criar condições para que sejam frutíferas, alegres e democráticas, permitindo a manifestação das ideias de todos os participantes. Sua forma de dirigir-se precisa ser feita de forma democrática. Ele precisa aprender a ouvir seus alunos, estar preparado para ser surpreendido pelas novidades trazidas por eles. Deve estar apto a trabalhar com a imprevisibilidade, visto que a variedade de respostas vindas dos alunos requer novo posicionamento: o educador saber tirar proveito das necessidades e interesses demonstrados por seus discentes. O seu comportamento instigante e desafiador e seu gosto pela produção de textos deve ser transparente aos olhos dos alunos. Sua postura também deve ser transformada, abandonando a imagem de portador do saber absoluto, para se tornar um verdadeiro interlocutor, buscando o diálogo com todos os alunos e também o diálogo entre alunos. É preciso tornar o cuidado em não dirigir a criatividade dos alunos para o seu gosto particular e nem tampouco cair no erro de encarar como criatividade visões estereotipadas sobre o mundo que caíram no senso comum.

A prática do professor deve estar em constante evolução. Para tanto, ele precisa buscar sempre a pesquisa e a atualização, procurando acompanhar as mudanças do mundo. Os trabalhos propostos aos alunos precisam levá-los a perceber a sua própria caminhada, reavaliando suas próprias conclusões com criticidade e autonomia.

O capítulo que segue tratará a forma que a leitura e a escrita são abordadas nos livros didáticos.

4 A ABORDAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Os (PPP's), Projetos Político-Pedagógicos, que incluíam as novas concepções de linguagem e de aquisição do sistema da escrita com base nas teorias linguísticas que estavam em evidência, foram elaborados a partir da década de 1980. Desde então, já se constatava uma certa preocupação por parte de linguistas sobre o ensino da língua portuguesa e com a metodologia utilizada em sala de aula, o que deixa lacunas na formação dos leitores e escritores. (MEIMES; CORRÊA, 2009)

Novamente aqui é importante lembrar que a linguagem se constrói através da interação e que cada uma das suas situações de uso exigem tratos e variantes específicos. Sendo assim, o discurso acontece sempre em determinados contextos, e assim, o ensino de língua também deve estar vinculado a essas situações contextualizadas. Então, surge a ideia de que o texto deve ser o objeto de estudo, visto que ele oferece as condições de situar o estudante, aproximando-o da situação de uso real da língua. (MEIMES; CORRÊA, 2009)

Os mesmos autores ainda salientam que, ao se tratar do ensino da Língua Portuguesa, os professores devem entender que precisam ir além do uso dos livros didáticos, aprimorando as abordagens mais discursivas, baseadas em materiais extra didáticos que contemplem as três práticas de ensino da língua (escrita, fala e leitura).

E por a língua ser uma atividade social que se constrói a partir da interação humana, que está sujeita às influências do meio em que se encontra e do contexto histórico em que se insere, envolvendo as vivências dos falantes individuais e dos grupos nos quais se desenvolve, pode-se afirmar que os livros didáticos devem contemplar o ensino da Língua Portuguesa de forma discursiva, pois, como postula Irandé Antunes, a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de ação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos (ANTUNES, 2007).

Sendo assim, é válido observar o que diz Lajolo (1996, p. 4) com relação aos livros didáticos: “Para ser considerado didático, um livro precisa ser usado de forma sistemática, no ensino aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar”.

Freitag, Costa e Motta (1989, p. 124) enfatizam que os anos 70 afirmou a ideia de que os LDs (livros Didáticos) orientariam o processo de ensino-aprendizagem, provocando, assim, a perda de autonomia por parte dos professores, tornando-se

estruturador do trabalho pedagógico: “O livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar em sala de aula, mas sim como uma autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula.”

Borgatto (2003) ressalta que nos dias de hoje, com a ampliação de estudos sobre letramento e alfabetização, surgiu a necessidade de distinguir e relacionar o que é alfabetização (apropriação do ato de ler e escrever) e o que é letramento (usos sociais da leitura e da escrita), isto é, alfabetização como a construção, pelo aluno, do conhecimento sobre os princípios básicos do nosso sistema de escrita em relação ao qual deve ser estimulado o reconhecimento desse conhecimento como importante para uma inserção mais autônoma nas práticas sociais de leitura e escrita (letramento), visto que a sociedade atual exige cidadãos que participem do universo letrado em que se encontram.

Nesse sentido, é extremamente importante que o LD promova o contato com diferentes gêneros textuais, como bem explica Moraes e Albuquerque (2005, p. 217):

Duas questões de natureza didática são colocadas aos que escrevem hoje livros didáticos de alfabetização: a importância de se considerar a alfabetização como um processo de apropriação do processo de escrita alfabética, no qual o aprendiz precisa avançar em suas habilidades de reflexões metafonológicas, e a necessidade de se considerar a alfabetização como prática de letramento.

Além da diversidade de gêneros textuais, portanto, os livros didáticos devem contemplar uma linguagem aproximada da cultura dos educandos, com vocabulário contextualizado para induzir o aluno a novas leituras e manifestações reflexivas e orais sobre os assuntos abordados nos textos.

Meimes e Corrêa (2009) relatam alguns exemplos de como o material didático pode falhar em prover materiais para o letramento. Roxane Rojo e Antônio Augusto Gomes Batista, na obra intitulada “Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita” (2003), fazem uma análise dos livros didáticos feitos para língua portuguesa considerando os seguintes componentes: a natureza do material textual; atividades de leitura de textos escritos; atividades de compreensão e produção de textos orais e escritos; conhecimentos linguísticos; manual do professor e aspectos gráfico-editoriais da coleção. Esses são os critérios utilizados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) para avaliar os livros didáticos para língua portuguesa. O PNLD é a avaliação da composição dos livros didáticos coordenada pela Coordenação

Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos (Comdipe) e pela Secretaria da Educação Fundamental (SEF), essa avaliação traz um bom subsídio para que os professores escolham os livros que vão utilizar, ajuda a melhorar a qualidade dos livros que são lançados e tenta prevenir que livros inadequados sejam utilizados.

A pesquisa realizada no livro acima mostra, segundo os mesmos autores, que o percentual da avaliação positiva das coleções é baixo – 62% e estão ainda focadas em uma abordagem ultrapassada da linguagem. Na natureza do material textual escolhido, aponta-se a diversidade de gêneros, de temas e de suportes, o que é um avanço importante. Existem muitos gêneros, não sendo possível trabalhar com todos, porém as escolhas devem estar relacionadas à relevância social que exercem de acordo com fatores como idade do estudante, propiciando-o conhecimento de diferentes gêneros e o seu uso:

[...] a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com mais frequência na realidade social e no universo escolar [...] A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.” (BRASIL, 1998, p.:26)

Entretanto, a preferência por textos representativos da norma padrão e da tradição escrita é evidente, o que prejudica o conhecimento linguístico do aluno, pois o condiciona a aceitar apenas uma variedade da língua, podendo criar preconceitos. Outros aspectos que estão também mal representados nos textos são as variedades linguísticas (67%) e a fidelidade aos suportes (64%), o que prejudica em muito a compreensão completa dos meios e contextos dos quais o texto foi retirado. Considerando que o livro didático pode ser, em alguns casos, a única leitura que o aluno terá durante o ensino da língua, a diversidade, representatividade e qualidade dos textos escolhidos devem ser levadas muito a sério. (MEIMES; CORRÊA, 2009)

Os livros didáticos parecem privilegiar ainda o ensino da gramática, apesar da escolha de bons textos, e não dão conta do trabalho com o texto em atividades efetivas e eficazes de leitura e produção, que promovam o uso e reflexão da língua, como pedem os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais).

O componente de atividade de leitura e compreensão escrita, por sua vez, levou uma apreciação mediana dos avaliadores. O tratamento linguístico e discursivo dos textos na leitura é insuficiente, assim como na produção, na qual não há ligação com uma situação efetiva de interlocução. Nas atividades de compreensão e de produção

de textos orais, temos a menor clareza, por parte dos autores e editores, sobre o como ensinar e como aprender. A tradição oral fica aqui muito mal representada, tendo apenas 25% de representatividade, deixando de lado uma das práticas necessárias ao aprendizado de uma língua, que é a compreensão e escuta de textos orais. Apenas 23% das coleções apresentam um trabalho adequado em relação a essas atividades. De fato, o trabalho com a oralidade não é valorizado e é tido como atividade que o aluno já domina, por praticar a fala da língua materna em diversas situações coloquiais e corriqueiras. (MEIMES; CORRÊA, 2009)

Os livros acabam enfatizando somente discussões informais, sem explorar os gêneros orais, sua relação com o escrito, e a variação linguística ocorrente. Há, também, mais adequação metodológica nas atividades de produção de texto escrito, do que nas de leitura. Esta, assim como a oralidade, avalia-se pouco ou nada, ficando a avaliação reservada às atividades de produção de textos e ao ensino da gramática, como observa a autora.

Rojo e Batista (2003) também abordam alguns aspectos do livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental. Dentro desses, o de Maria da Graça Costa Val mostra que as atividades de escrita subjazem ainda uma concepção tradicionalista, distante da de Bakhtin, sobre a linguagem. A autora verificou que as produções de texto não consideravam, na maioria dos casos, a variação linguística, não davam aos alunos as condições de produção, a estrutura composicional do texto e não previam o planejamento e revisão / reelaboração dos textos dos alunos.

Sobre a escrita, um capítulo de Cleto Bunzen, do livro “Português no ensino médio e formação do professor” (BUNZEN & MENDONÇA, 2006), traça uma evolução do trabalho com a escrita desde o século XVIII até hoje, passando por várias abordagens de texto e língua até chegar nos 80 e 90. Ao fim de sua análise, o autor percebe que, apesar da evolução das teorias, os professores que hoje atuam em sala foram formados em linhas tradicionais e estruturalistas e, portanto, não dão conta de um trabalho eficaz com o texto. As escolas ainda não têm, em sua maioria, bibliotecas adequadas e os materiais didáticos priorizam um ensino de gramática descontextualizado, faltando o contanto necessário com o texto para que professores e alunos mudem essa prática.

Dessa forma, o assunto em questão merece um maior aprofundamento e maiores reflexões. Sendo assim, o capítulo a seguir trabalhará a análise e discussão dos dados levantados neste trabalho.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como objeto de análise, definiu-se a coleção “Letramento e Alfabetização”, Editora Ática, 2013, composta por três volumes correspondentes aos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, anos correspondentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴.

Dois textos foram selecionados de cada volume e nesse capítulo vamos iniciar as análises com o intuito de responder a problemática norteadora deste estudo: como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita abordada pelos livros didáticos presentes nas escolas hoje?

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA COLEÇÃO

A PNLD disponibilizou, em 2012, a apresentação de livros didáticos para o ano de 2013. Assim, a coleção selecionada se apresenta da seguinte forma:

O primeiro volume apresenta 24 unidades identificadas com nomes de crianças e letras do alfabeto. No segundo e terceiro volumes, diferentes gêneros textuais – tais como poema, reportagem, história em quadrinhos, fábula, parlenda, conto, bilhete, dentre outros – organizam as unidades.

O trabalho de **leitura** é desenvolvido em diversas seções: “Abertura”, que introduz o texto principal e propõe desafios sobre a temática; “Leitura” apresenta o texto principal; “Interpretação de texto”, que traz atividades orais e escritas de compreensão; “Ampliação de leitura” apresenta textos literários e/ou outros para leitura; “Memória em jogo” traz textos curtos para memorização; “Hora de diversão” oferece um espaço lúdico em ligação com o gênero ou com o tema da unidade. “Leia mais” indica outras leituras; e “Projeto de leitura”, que apresenta uma obra literária, no segundo volume, e uma antologia de textos no terceiro, para se constituir em um projeto de trabalho coletivo.

⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2014)

O eixo dedicado à **produção escrita** é desenvolvido na seção “Produção de texto”, que explora um gênero articulado à seção de leitura.

Os **conhecimentos linguísticos** são desenvolvidos pelas seções “Palavras em jogo”, cuja finalidade é sistematizar a apropriação do sistema alfabético da escrita; “Estudos gramaticais”, que visa ao estudo de fatos linguísticos articulados ao gênero textual; “Hora de organizar o que estudamos”, propõe mapas conceituais sobre alguns conteúdos; e “Tramas e traçados”, que oferece conteúdos específicos para manusear materiais de escrita e traçar letras.

A **oralidade** é explorada principalmente na seção “Conversa em jogo”, que promove conversas sobre temáticas dos textos.

O **Manual do Professor** disponibiliza respostas, comentários e sugestões às atividades na parte que reproduz o livro do aluno. Na parte específica para o docente, apresenta os fundamentos teóricos, a estrutura da coleção, proposta de avaliação, sugestões de atividades complementares, quadro de conteúdos de cada volume e bibliografia.

O item que segue, vai tratar da análise dos textos elencados no Volume I.

5.2 TEXTOS DO VOLUME I – 1º ANO

Observando atentamente as atividades propostas no Volume I da coleção selecionada, observou-se que as mesmas contemplam a leitura, interpretação dos textos, a escrita, tendo por base a leitura indicada nas Unidades, e a expressão oral. No entanto, tais atividades são curtas e simples se comparadas à necessidade de tempo que se deve investir na reflexão das mesmas quando desenvolvidas pelos alunos.

O ensino do português envolve muito mais que os atos de aprender a ler e escrever, envolve, sim, a linguagem e interpretação como um todo, pois o indivíduo manifesta por meio da fala e da escrita o que entende, o que interpreta daquilo que lê e ouve. O livro didático é um recurso que auxilia a dar um caminho, uma ordem que pode ser seguida, mas é necessário aprofundar as atividades e conteúdos presentes nas Unidades dos LDs.

Sobre a importância da reflexão nas atividades oferecidas aos alunos, Carvalho (2008) enfatiza que a ação é o resultado de uma palavra pensada e que

esta é o que faz o “leitor”, voltar-se a seu sentido, vislumbrando quais segredos e interpretações podem existir escondidos ali.

É na interação das atividades que o educando se põe a pensar e a socializar este pensamento, gerando no outro uma nova interpretação. Trazer questões práticas do cotidiano é uma outra forma de leitura que, segundo Cagliari (2003), vai aos poucos ensinando o educando a interpretar questões de matemática, sociologia, história e de outras disciplinas.

Ainda em observação do Volume I, pode-se verificar que os autores preocuparam-se em diversificar os gêneros textuais. No decorrer das Unidades, observou-se, como gêneros textuais, músicas, poemas, rimas, capas de livros, história em quadrinhos, entre outros. As figuras 1 e 2 ilustram dois desses gêneros:

Figura 1: História em quadrinhos



Fonte: (BORGATTO; BERTINMARCHEZI, 2013, V. I, p. 71)

Sarmiento (2002) conceitua História em quadrinhos (HQ) como uma narrativa visual que, normalmente, expressa a língua oral e apresenta um enredo rápido, empregando somente imagem ou associando palavra e imagem.

Segundo a autora, as histórias em quadrinhos podem ou não ter humor como efeito de sentido, e podem ser definidas como arte sequencial, pois são desenhos em sequência que narram uma história.

Na arte sequencial, a comunicação se faz por intermédio de imagens que o emissor e o receptor identificam. Para “ler” uma HQ, é preciso interpretar imagens, relacionar estas com as palavras e perceber relações de causa e efeito.

Conforme Soares (2002), os quadrinhos estão por toda a parte. Servem para entreter, mas podem veicular uma mensagem instrucional – podem ser usados para uma campanha de economia de água, para alertar sobre riscos de doenças ou para transmitir informativos de trânsito, por exemplo.

A HQ em geral envolve várias técnicas narrativas através dos dois canais: imagem e texto escrito. Para compreender a mensagem, o leitor precisa relacionar os elementos de imagem (icônicos) com os de texto (linguísticos).

O diálogo na HQ é apresentado na forma direta; no entanto, não é transcrito do mesmo modo que, por exemplo, o diálogo em contos ou peças teatrais. As falas são indicadas, em geral, por meio de balões, estabelecendo-se uma comunicação mais imediata entre os personagens e o leitor, já que o texto é incorporado à imagem (SOARES, 2002).

Neste texto, gênero História em Quadrinhos, um dos bem utilizados pelos autores, pode-se observar pouco diálogo, o nome “Bidu” repetindo-se em todos os quadrinhos e três expressões faciais diferentes do mesmo personagem, o que dá margem a interpretações, tais como personagem atento, preocupado, apavorado, etc.

Pode-se dizer que todo o Volume I da coleção selecionada trabalha com a escrita maiúscula em todos os seus textos, mas, em algumas atividades, as crianças aprendem também as formas minúsculas de cada letra. É válido ressaltar a importância de se trabalhar, nessa fase da alfabetização, com palavras de fácil entendimento das crianças, mais simples, não rebuscada, e que sejam próximas da realidade delas e com textos que lhes chamem a atenção.

Alguns autores defendem a alfabetização por meio da letra de forma por algumas razões, dentre elas:

- **Razões motivacionais e sociais** - A “letra de forma” está fortemente presente no mundo, o que permite à criança se alfabetizar também “do lado de fora da escola”. Nesse sentido, não se pode compreender uma alfabetização fundamentada no processo de letramento sem a presença do tipo de letra que aparece prioritariamente nas práticas sociais (SILVA, 2012);

- **Razões ligadas ao desenvolvimento psicomotor** - Com a letra de forma elimina-se o desprazer do chamado “período preparatório” da escrita, com os exercícios mecânicos e repetitivos de “rabinhos de porco”, “cobrinhas”, “laçadas” etc. Nesse treinamento precoce para a escrita em “letra cursiva”, o sujeito fica impedido

de concentrar a sua atenção no que está escrevendo e nas questões conceituais que decorrem desse processo (BARREIRA, 2012);

- **Razões de ordem numérica** - A criança pode aprender a ler e a escrever todas as palavras da língua portuguesa com apenas 26 sinais correspondentes às letras de forma maiúscula. Quando, nas práticas tradicionais de alfabetização, o sujeito precisa aprender, de imediato, as letras maiúsculas e minúsculas, já se tem um número duplicado de letras, ou seja: 52 sinais. Muitos ainda acrescentam as variações presentes nas letras nos textos das cartilhas, o que dá, geralmente, um total de 92 letras ou mais (CAGLIARI, 2008).

Ao trabalhar com a letra M, no entanto, observa-se que o nível de significação de palavras recebeu um grau de dificuldade ao introduzir no poema adjetivos novos, como mostra a figura 2:

Figura 2: Poema

LEITURA: POEMA

MACACO

UM MACACO
TÃO MALUCO
METE MEDO
NO MATUTO.
UM MACACO
TÃO MATREIRO
METE MEDO
NO MINEIRO.
UM MACACO
TÃO MANHOSO
METE MEDO
NO MEDROSO...

RUTH ROCHA. PALAVRAS, MUITAS PALAVRAS... SÃO PAULO: QUINTETO EDITORIAL, 1998.

Professor/a: Verifique se todos entenderam o significado de matuto ("que vive no mato") e matreiro ("esperto"). Sugermos que divida a classe em três grandes grupos para fazer uma leitura compartilhada. Grupo 1: lê apenas os versos que apresentam os macacos. "Um macaco tão maluco"/"Um macaco tão matreiro"/"Um macaco tão manhoso". Grupo 2: lê imitando uma voz macaca e o verso: "Mato matu". Grupo 3: lê no verso:

Fonte: (BORGATTO; BERTINMARCHEZI, 2013, V. I, p. 145)

Neste texto, pode-se perceber Matuto, Matreiro e Mineiro podem gerar dificuldades na pronúncia, na leitura e na interpretação do poema. No entanto, após cada texto que introduz a Unidade, há a sugestão de atividades de interpretação e de vocabulário. Esta última, no caso do texto acima, é trabalhada, no livro, por meio de um exercício de ligar as palavras a outras características (sinônimas) do macaco.

EX: “*Macaco que faz manha é macaco*”; “*Macaco sabido é macaco....*”. Os alunos teriam que preencher os espaços com as palavras (do poema) que estavam na cara de um macaco.

O gênero estudado nessa Unidade é o poema, que corresponde a uma obra literária que pertence ao gênero da poesia, e cuja apresentação pode surgir em forma de versos, estrofes ou prosa, com a finalidade de manifestar sentimento e emoção (FRANTZ, 1998).

Conforme explica Castro (1995), um poema possui extensão variável e ao longo do texto expõe temas variados em que há enredo e ação, escritos através de uma linguagem que emociona e sensibiliza o leitor.

O texto poético, segundo a mesma autora, tem uma forte relação com a música, a arte e a beleza. A poesia presente no texto é a componente que distingue o poema. Existem vários poemas que foram convertidos em canções, porque foi acrescentada música.

Geralmente se apresenta em forma de versos e estrofes com rima e ritmo. A prosa poética tem o caráter de poesia devido ao efeito emocional provocado pela linguagem. A palavra "poema" deriva do verbo grego "poein" que significa "fazer, criar, compor" (FRANTZ, 1998).

Sarmiento (2006) explica que as rimas habitam nas diferentes linguagens da comunicação, expressando sentimento, afeto, alegria e prazer. Com a rapidez de memorização que a rima permite, constrói-se a percepção ativa da memória logográfica. A rima mora no interior do texto para expressar o contexto, uma intenção, aquilo que a linearidade não permitiria.

Como o gênero estudado nesta unidade é o poema e neste poema contém rimas, fato este que chama a atenção das crianças para a leitura, as rimas também são trabalhadas para o exercício da escrita. Os autores expuseram um outro poema: “*Um macaco tão bobão, mete medo no João. Um macaco tão calado mete medo no soldado*” e solicitaram que os educandos fizessem suas próprias rimas: “*Um macaco tão....., mete medo no*”.

Eis aqui um exemplo de atividade que pode ser aprofundada com os alunos. É uma boa forma de trabalhar a socialização, a criatividade, o movimento da língua.

Partindo do texto principal, a Unidade trabalha com palavras que iniciam com a letra “M”. A leitura se dá por meio de observação e repetições das palavras e a escrita se dá por meio do complemento de palavras, as quais os educando devem

observar no texto como se escrevem, e completar as letras que faltam. Lembrando, mais uma vez, que o Volume I é todo escrito em letras maiúsculas, mesmo a ordem das atividades. No final do livro, contudo, há letras de diferentes formatos, inclusive letra cursiva, maiúsculas e minúsculas, para recortar, o que deixa claro que, mesmo lendo os textos com as letras em maiúsculo para uma melhor identificação dos símbolos, há, no decorrer das Unidades, exercícios que mostram outras possibilidades de escrita e reconhecimentos das letras.

Os textos selecionados do Volume II serão analisados na próxima seção.

5.3 TEXTOS DO VOLUME II – 2º ANO

Até a Unidade quatro do Volume II, os textos seguem os mesmos padrões do Volume I, inclusive a escrita em letra Maiúscula. Mas a partir da Unidade cinco, as ordens dos exercícios e os textos que seguem nas próximas Unidades passam a contar com letras minúsculas também. Essa transição de formato de letra ocorre, por exemplo, através de atividades de ligar colunas onde na primeira há palavras maiúsculas e na segunda as mesmas palavras são apresentadas em forma minúscula.

É a partir dessa Unidade, também, que os textos vão ficando maiores e suas interpretações mais abrangentes. Este Volume trabalha com gêneros como poema, relato pessoal, história em quadrinhos, letras de músicas, fábulas, texto informativo, texto instrucional, etc.

As figuras 3 e 4 exemplificam esses gêneros textuais:

Figura 3: Fábula

Leitura: fábula

O leão e o ratinho



Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso apareceu o ratinho e, com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

MORAL: UMA BOA AÇÃO GANHA OUTRA.

ESOPO

Esopo. *Fábulas de Esopo*. Compilação de Russell Ash e Bernard Higton. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

Fonte: (BORGATTO; BERTINMARCHEZI, 2013, V. II, p. 130)

Antigamente, a fábula era um texto oral cotado às pessoas em situações informais do dia a dia. Narrando situações vividas por animais, mas que atuam situações humanas, a fábula tem por objetivo transmitir certa moralidade (COELHO, 1984). Segundo Sousa (2003), a fábula tem por objetivo explicar comportamentos e situações da vida prática cotidiana, chegando até a sugerir soluções, sobretudo no campo da convivência social.

De acordo com Jean de La Fontaine (apud PORTELLA, 1983), as fábulas apresentam duas partes, o corpo e a alma. “O corpo é representado pela narrativa que trabalha as imagens e dá forma sensível às ideias gerais. A alma são exatamente as verdades gerais corporificadas na narrativa” (PORTELLA, 1983, p.121).

As fábulas trazem uma linguagem simples e objetiva, como a usada nas situações cotidianas, possibilitando que o aluno desenvolva sua oralidade, e sua percepção, apropriando-se mais facilmente das características textuais, e dando ao professor um leque de opções para o ensino da língua materna, em que pode enfatizar o diálogo, muito presente nos textos desse gênero. Nas práticas de produção escrita, as fábulas também podem se mostrar como grandes aliadas ao ensino, pois aguçam a criatividade, fazendo com que o estudante se interesse pelo trabalho dirigido.

No texto exposto na figura acima, observa-se palavras com NH, X, SS, CH, entre outros dígrafos e encontros consonantais. Assim, se esclarece que neste Volume as letras não são mais trabalhadas isoladamente ou em sílabas. Os textos e suas respectivas atividades trabalham os sons e a escrita desses encontros consonantais e dígrafos.

Dígrafo, segundo Faraco e Moura (1992), é o encontro de duas letras que ao serem pronunciadas emitem um único fonema. São exemplos de dígrafos: **nascer**, **morrer**, **chorar**, **isso**, **aquilo**.

O ensino de Dígrafos e Encontros Consonantais para crianças do ensino fundamental deve ocorrer de maneira simplificada utilizando a “bagagem” que os alunos possuem até o momento. Após iniciar o tema com uma introdução em formato de aula expositiva; aprender brincando, através de atividades lúdicas é a melhor maneira para crianças assimilarem o conteúdo de fonologia.

Neste Volume os educandos precisam estar mais atentos às leituras feitas pela professora e a escrita é praticada por meio da reescritura de trechos dos textos lidos, associados a seus respectivos desenhos.

Por estar trabalhando com textos maiores, como as fábulas e relatos pessoais, a educadora pode ampliar os exercícios de interpretação com atividades orais sobre os temas propostos. O livro apresenta algumas sugestões desse tipo de atividade, mas ainda deixa a desejar se levado em conta a importância dessa interação social.

As letras de músicas também são recursos ainda utilizados neste Volume:

Figura 4: Música

Música

Para terminar com muita alegria, cante esta canção:

Joana

Joana era cismada
Menina interessada
Queria tudo aprender
Passava o dia inteiro
Até mesmo no banheiro
Pensando em ler e escrever

Um dia Joana
Foi para a escola
E logo sem demora
Aprendeu a ler
E desde esse dia
Tudo que ela via
Lia, repetia, relia e dizia
Com **A** eu leio anel, abelha, abacate
E, elefante; **T**, tomate
Com **CA** cacau; com **SA**, sabiá
Com **GA** galinha, galo e gagá
O osso é com **O**
O ralo é com **RA**
Com **CA**, caranguejo
E o dado, com **DA**

Árvore, ambulância, arara, avião
Vaca, torrada, andorinha, leão
Asno, moleque, quati, babá
Cidade, gema, roça e Zazá
Égua, clara, juiz, amendoim
Alfabeto, asfalto, rosa e capim
Xícara, chuva, chá, xadrez
Chave, China, chão, chinês

Rita Rameh e Luiz Waack. CD *Por quê?*. Compact Disc, 1996.



Fonte: (BORGATTO; BERTINMARCHEZI, 2013, V. II, p. 202)

Sobre o gênero música, Brécia (2003) relata que as propriedades da música, como os ritmos, complementam os estímulos necessários ao desenvolvimento das diferenças cognitivas do cérebro; as diferentes notas, os sons e timbres, formaram um elemento rico em informações perceptivas estimulando a atenção e a memória.

As cantigas de rodas e as parlendas também inserem ritmo e contexto aos conteúdos trabalhados, proporcionando prazer, interesse e o envolvimento efetivo

das crianças, uma vez que a música exerce um papel extremamente afetivo e lúdico (BRÉSCIA, 2003).

Percebe-se, assim, que promover atividades que envolvam música, de preferência, relacionadas aos conteúdos trabalhados, influencia e favorece a aprendizagem, seja em qual matéria for. Desenvolver atividades relacionadas com música pode servir, também, de estímulo para crianças com dificuldades de aprendizagem e, ainda, contribuir sua inclusão no espaço escolar, pois agiriam aos movimentos específicos e contribuindo na organização do pensamento (FRANTZ, 1998).

Novamente no texto acima se observa que o estudo das sílabas e das letras ainda se faz presente, mas com o acréscimo de novos sons e encontros (que, rr, ch, nh, ss...). E se antes os educandos escreviam apenas letras para completar palavras, agora, no segundo ano, eles passam a escrever sílabas ou palavras para completarem frases maiores.

No item a seguir, dois textos do Volume III serão analisados.

5.4 TEXTOS DO VOLUME III – 3º ANO

No Volume III, nota-se que o educando já deve ter mais autonomia com relação à leitura, pois os textos são ainda maiores e aparecem com mais frequência no decorrer das unidades. Ainda, da metade do Volume II em diante, noções de localizações geográficas, plurais, gêneros masculino e feminino, bem como outros conteúdos, são trabalhados em virtude das temáticas dos textos apresentados.

Aqui, no Volume III, os conteúdos se acentuam com características de animais, cidades, povos, etc. Neste Volume, também, aparecem mais textos com diálogos ganharam destaque, como mostra a figura 5:

Figura 5: Conto

Leitura: conto

Professor/a: Este texto é rico em efeitos sonoros. Isso demanda que seja lido or expressivamente para que a sonoridade seja percebida e compreendida. Encontram-se nele elementos da fala cotidiana: interlocutores diferentes, situações que deixam expressões subentendidas. Destacamos alguns recursos ao longo do texto aos quais a leitura expressiva poderá dar relevância. "O texto literário, entendido como representação da voz, é uma combinação de vários tipos de discurso: o discurso narrativo, através do qual se apresenta a história, e o discurso dialogado, que representa a fala das personagens." (In: MACHADO, Irene. *Literatura e redação*. São Paulo: Scipione, 1994.)

Quem me dera

Ana Maria Machado

Era uma vez Vera.
Você quer saber como é que ela era?
Nada de mais, nem de menos. Uma menina assim como tantas que vemos. Bem moreninha, cabelo encaracolado, sorriso simpático, olhar sempre animado.
Morava com os pais numa casa bem pequenina, perto de uma porção de outras parecidas, no alto de uma colina. De manhã bem cedo, começava o movimento. O pai e a mãe faziam um monte de coisas, correndo sem parar um momento. Iam cedo para o trabalho, tinham pouco tempo. E Vera queria brincar.

— Mãe, vem brincar comigo... Tom de pedido, quase súplica Presença do não dito.
— Ai, Vera, quem me dera... Mas você não está vendo que eu estou ocupada? Ainda tenho que botar esta roupa de molho e ver umas coisas no fogão... Ah, minha querida, hoje não vai dar não... Expressão da fala cotidiana
Vera não desanimava. Ia em frente, tentar uma companhia diferente.
— Pai, vem brincar comigo...
— Ai, Vera, quem me dera... Mas hoje não é domingo. Não dá pra ficar à toa, fazendo só coisa boa. E prometi à sua mãe que ainda concertava isto aqui antes de ir para a oficina. Vai ter que ficar para outro dia, menina.

E daí a pouco saíam todos. Vera ficava em casa de uma vizinha onde tinha até um quintalzinho. Mas sabia que nem adiantava pedir, ela estava sempre ocupada:

— Dona Maria, vem brincar comigo? Tom de questionamento e não de pedido ("nem adiantava pedir")
— Ai, Vera, quem me dera... Mas tenho mais o que fazer. Você pensa que a vida é só brincadeira, é?
Pensar, ela bem que pensava. Mas não adiantava.
[...]
Ficou tão distraída pensando, que nem era capaz de dizer quanto tempo passou. Por isso levou um susto quando ouviu uma voz dizendo:
— Menina, vem brincar comigo? Tom de questionamento e não de pedido.
Vera até achou que estava sonhando. Olhou e viu um menino de cara esperta olhando pelo meio da cerca que ficava no fundo do quintal de dona Maria.
[...]
— Meu nome é Vera. Que bom que você quer brincar comigo...
Bem nessa hora, a mãe dele chamou lá de dentro:
— Zé! Vamos embora! Está na hora!
Ele saiu correndo, foi lá falar com a mãe e dali a pouco voltou.
— Vamos brincar? — chamou ela.
— Agora não posso. Só quando eu voltar do colégio... Ai a gente brinca. Você não vai à aula? Expressão da fala cotidiana.

Fonte: (BORGATTO; BERTINMARCHEZI, 2013, V. III, p. 116-117)

Castro (1995) explica que os contos são narrativas ficcionais nos quais revelam-se a narrativa, ou seja, o conto apresenta uma sucessão de acontecimentos envolvendo um número limitado de personagens.

Existem vários tipos de contos muitos comuns e amplamente usados pelos escritores. Por ser um gênero muito antigo e versátil, eles são comumente divididos em contos populares (da tradição oral) e os contos literários.

Conto popular: é o relato produzido pelo povo e transmitido geralmente por meio da linguagem oral, o que mais se destaca é o conto folclórico, também chamado de a estória, o caso (comum no interior paulista), onde ocorre no contexto do maravilhoso e até o sobrenatural (CASTRO, 1995).

Apresentam temas diversos, mostrando a riqueza e criatividade do povo brasileiro; a maioria das histórias são adaptações das narrativas europeias e afro-lusitanas, e as demais, nativas.

Alguns desses contos ganham forma escrita, enquanto os demais são repassados oralmente. Quando passam para a escrita, eles perdem características da fala, modos de dizer, expressão de um povo, grupos, a entonação, e outras marcas próprias, que são substituídas pela forma gramatical.

Conto literário: é um tipo ficcional que já nasce com uma formatação escrita, e com uma autoria definida. Por se tratar de uma obra de curta extensão, as personagens e as situações são menos complexas, do que o romance e a novela. É o mais abrangente dos gêneros, pois elas duram por mais tempo, sobrevivendo na escrita, e por serem de autoria determinada (CASTRO, 1995).

Neste texto gênero conto, ilustrado a cima, as autoras optaram por diferenciar as falas das personagens com cores, facilitando a compreensão e interpretação do diálogo.

Neste Volume os adjetivos são bem explorados e aos gêneros Carta, Texto Instrucional e Reportagem também são melhores explorados. Assim, os estudantes têm a oportunidade de aprender e a analisar as diferenças entre os gêneros textuais e as características de cada uma.

No Volume III a escrita é abordada por meio da produção de textos conforme o tema de cada Unidade. Ou carta, ou poema, ou fábula, sendo que o livro apresenta dicas de como produzir esses tipos de textos.

Por meio dos Contos e fábulas os alunos podem criar novos personagens, reproduzir as vozes, alterar as histórias e fazer teatros. Tudo isso faz parte da exploração da linguagem oral e escrita, bem como da visual (leitura) seja de textos escritos formalmente ou de imagens e mímicas. E nos textos instrucionais os alunos podem fazer experiências, praticando o que aprendem em aula e em outros ambientes como o familiar e o social, por exemplo.

As receitas também podem ser trabalhadas nesse Volume, sendo que cada aluno pode produzir a sua e depois trocar com os colegas, como forma de socialização. A seguir, um exemplo de texto instrucional presente no Volume III:

Figura 6: Texto Instrucional

Leitura: texto instrucional

Maraca
(instrumento parecido com um chocalho)

Material necessário

- 1 lata de leite condensado ou de massa de tomate que já venha com um furo na tampa;
- 1 pedaço de madeira.

Modo de fazer

- 1) Peça a um adulto que alargue o furo da tampa com o auxílio de uma faca.
- 2) No furo, insira um pedaço de madeira, que servirá de cabo.
- 3) Coloque um pouco de arroz, feijão, milho, pedrinhas ou qualquer outro grão dentro da lata.
- 4) Tampe a lata e peça a um adulto que prenda o cabo com um preguiinho no fundo da lata.
- 5) Pinte sua maraca e, depois, decore o instrumento com retalhos de tecido, papel de presente ou fitas coloridas.

Folha de S.Paulo. São Paulo, 3 nov. 2007. Folhinha, p. 6.

Fonte: (BORGATTO; BERTINMARCHEZI, 2013, V. III, p. 172)

Este é um exemplo de texto que deixa clara a necessidade de a linguagem do mesmo ser próxima à realidade dos educando, pois, se os objetos presentes e

descritos nos textos não forem conhecidos, por exemplo, a motivação de leitura não será a mesma.

O texto Instrucional têm por objetivo instruir o leitor acerca de um determinado procedimento (SARMENTO, 2006). Incluem-se, aqui, as receitas, os manuais de instruções, entre outros.

O professor pode, assim, substituir os textos e as experiências por algo que desperte a atenção das crianças e, sobretudo, o interesse em refletir sobre os textos e de compartilhar seus pensamentos e sentimentos que os mesmos despertam.

No Volume III também são trabalhos mais questões gramaticais, como verbos no imperativo, pontuações, sinônimos e antônimos, as pessoas do verbo, etc.

Com base na observação dos três Volumes da coleção selecionada para o desenvolvimento do presente estudo, pode-se dizer que os livros didáticos são válidos para sistematizar o ensino e conduzir os conteúdos. Mas é o professor o responsável por explorar as propostas de forma mais adequada à realidade dos educandos e despertar nos mesmos o ato de refletir, além do ler e escrever.

Cabe ressaltar que nos últimos anos os livros didáticos passaram por transformações com relação à abordagem da leitura e da escrita. Mudaram conforme também mudou e evoluiu o ponto de vista sobre a concepção dessas habilidades. Antigamente, as cartilhas traziam em seus métodos de alfabetização o ato de apenas repetir tanto a fala quanto a escrita. Hoje, o ato de observar é mais valorizado e as palavras têm sido concebidas e representadas de uma forma mais abrangente, mais contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base toda pesquisa bibliográfica feita para o desenvolvimento deste trabalho e as observações e análises da coleção, objeto de análise do mesmo, algumas considerações podem ser feitas:

Os livros didáticos são feitos para sistematizar o ensino, no caso aqui a alfabetização, no Brasil. E pôde-se perceber que realmente eles dão o suporte em termos de conteúdos e modelos de atividades a serem trabalhadas em sala de aula. No entanto, esse sistema falha ao se contradizer com o que dizem os PCNs e autores a respeito do ensino da língua, seja ela falada ou escrita. Os parâmetros Curriculares Nacionais, assim como os autores aqui estudados, insistem em dizer que a língua não é algo pronto, ela se modifica e se aperfeiçoa nas interações sociais. Da mesma forma a leitura e a escrita ambas se completam e só têm sentido quando colocadas em prática em um contexto lógico e coerente com a realidade dos educandos com quem se trabalha.

Por essa razão, cabe ao professor mediar as instruções e conteúdos do livro didático com a prática real da leitura e da escrita. Isso pode ocorrer por meio de atividades diversificadas e das socializações das mesmas.

Outro ponto a ser considerado é a importância da formação contínua dos professores. Através dessa, os educadores/alfabetizadores podem se sentir mais seguros em trabalhar com os LDs e em aprimorar as questões conteudísticas dos mesmos.

Observou-se que um ponto positivo foi a linguagem utilizada nos textos dos três Volumes analisados, visto que, dependendo do texto, as autoras apresentaram um glossário ou propuseram um estudo de vocabulário. A forma gradativa de como foram introduzidos outros traços e letras minúsculas também foi válida, pois é preciso que o educando se acostume com diferentes letras e possibilidades de leitura.

As diversidades de gêneros textuais presentes na coleção selecionada foi bem escolhida, uma vez que estas fazem parte do cotidiano dos educandos e despertam neles a vontade de fazerem por si mesmos algumas experiências, escrever uma carta, um convite, a sua própria história em quadrinhos, etc.

Sendo assim, resta considerar que os objetivos deste estudo foram atingidos e que ainda há a necessidade de se fazer este mesmo estudo com outros Livros Didáticos e outros focos além da leitura e escrita, pois assim como essas práticas mudam constantemente, as realidades e concepções por parte dos educandos também mudam, o que faz do pensar e do refletir pontos-chave para o êxito do processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, M. I. C. M. **Muito Além da Gramática: Por um Ensino de Línguas sem Pedras no Caminho**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua** (trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: Editora 34, 2013.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo, Ática/Unesco, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIRA, S. M. **Dos Primeiros Passos às Primeiras Letras - relatórios/1985 - Escola da Vila**. 2012.

BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Letramento e Alfabetização**. Vol. I. Editora Ática: São Paulo, 2013.

_____ **Letramento e Alfabetização**. Vol. II. Editora Ática: São Paulo, 2013.

_____ **Letramento e Alfabetização**. Vol. III. Editora Ática: São Paulo, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. S. (Org.) ; MENDONÇA, M. (Org.) . **Português no ensino médio e formação do professor**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Ed. Scipione, 2008

_____. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

CARVALHO, D. C. de. Leitura na escola: caminhos para a sua dinamização. In: SILVA, E. T. da. (Org). **Leitura na escola**. Coleção Leitura e Formação. ALB: São Paulo, 2008.

CASTRO, M. C. **Língua e literatura**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. A pesquisa: noções gerais. In: CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

COELHO, N. N. **A Literatura Infantil**: história, teoria e análise. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Gramática nova**. São Paulo: Ática, 1992.

FLÔRES, O.; PEREIRA, V. **O grau dez da leitura**. Porto Alegre: Editor WS, 2000.

FRANTZ, M. H. Z. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 2. ed., rev. e ampl. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 1998. 111 p. (Educação).

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 13 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

GERALDI, J. W., org. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDEMBERG, L. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LAJOLO, M. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.. Pesquisa Bibliográfica. In: LAKATOS, Eva Maria. Técnica de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LANE, S. M. **Psicologia Social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

MEIMES, L. T.; CORÊA, F. C. **Letramento, alfabetização e livros didáticos.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Outubro de 2009.

MINAYO M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa.** São Paulo: Atlas, 2000.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: COSTA VAL, M.G. & MARCUSCHI, B.(orgs.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NETO, A. G. **A produção de textos na escola: uma tragédia da palavra.** 4 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2007.

PLATÃO, S. F.;; FIORIN, J. L.. **Para entender o texto.** São Paulo: Ática, 1991.

PORTELLA, O. O. A fábula. In: **Revista Letras,** Curitiba, 1983.

RODARI, G. **Gramática da Fantasia.** 7ed. São Paulo: Summus, 1982.

ROJO, R. H. R. (Org.) ; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita.** 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SARMENTO, L. L. **Oficina de redação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SILVA, E. T. **Leitura & realidade brasileira**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SILVA, M. A. S. **Construindo a Leitura e a Escrita**. São Paulo: Ed. Ática, 2012.

SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. 6º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUSA, M. A. **Interpretando algumas fábulas de Escopo**. Rio de Janeiro: Thex Ed., 2003.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**. Uma análise psicolinguística da leitura do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.