

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A COERÊNCIA ENTRE PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ATIVIDADES PRÁTICAS NO LIVRO DIDÁTICO

Francielle Machado dos Santos¹
Fabiana Giovani²

Resumo: A finalidade deste artigo é analisar uma unidade de estudo do livro didático “Português: Uma proposta para o letramento” escrito pela autora Magda Soares (2003), especialmente no que tange a alfabetização e letramento. Foi feita uma análise do capítulo “Muito prazer, dona rua!” com o objetivo de verificar a coerência entre os fundamentos norteadores encontrados no manual do professor e as atividades efetivamente propostas no livro do aluno. De acordo com a autora, o processo de aprendizagem de leitura e escrita deve ultrapassar, já nas séries iniciais, a simples aquisição da tecnologia, assim como ela chama a codificação (escrita) e a decodificação (leitura). Desta forma, ler e escrever tornam-se processos de apropriação que ocorrem em seus usos nas práticas sociais. A análise revela que o livro didático apresenta em alguma medida coerência entre teoria e prática, bem como um avanço na forma de aliar o trabalho com a alfabetização e o letramento. No entanto, acredita-se que o professor não deve se restringir às atividades aqui propostas como fontes de alfabetização e letramento e sim buscar em sua própria realidade maneiras de adaptar este material ao seu contexto de atuação.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento, livro didático, relação teoria e prática

Abstract: The purpose of this paper is to analyze a unit of study which aims the appropriation of literacy in the textbook: “Português: Uma proposta voltada para o letramento”, by Magda Soares (2003). An analysis of the chapter “Muito prazer, dona rua!” was done with the objective of verifying the consistency of the theoretical framework found in the teacher’s book (manual guide) and the activities proposed in the student’s book. According to the author, the process of learning to read and write must overcome, in the elementary grades, the simple acquisition of technology, as she calls codification (writing) and codification (reading). Thus, read and write became appropriation processes that occur in its uses in the social practices. The analysis reveals that the textbook presents some extent consistency between theory and practice, as well as a breakthrough in the form of combining work with literacy. However, it is believed that the teacher should not be restricted to the activities proposed here as sources of literacy, and search for ways to adapt this material to his/her own context of action.

Key-words: Literacy, textbook, theory and practice relation

¹ Aluna da pós graduação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA-Bagé/RS). E-mail: franmsdp@hotmail.com

² Professora doutora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA-Bagé/RS). E-mail: fabianagiovani@unipampa.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, desde que nascemos, estamos expostos a interações sociais e nestas atuamos seja por meio da oralidade ou da escrita. Assim, nas diferentes realidades sociais e culturais em que nos encontramos passamos a praticar o uso seja da língua falada ou escrita.

De acordo com os estudos de Britto (2003), é comum vermos o uso da língua escrita com determinado prestígio em relação às variedades orais. Isso se deve ao fato de existir uma maior exigência formal no uso da escrita, o que pressupõe um bom domínio do código e, conseqüentemente, um nível maior de escolarização que pode gerar benefícios na vida do sujeito. Porém, essa supervalorização da língua escrita sobre a língua falada perde o seu sentido quando percebemos que, nas atividades do cotidiano, elas se entrelaçam e se complementam.

É preciso ter bem claro, então, que oralidade e escrita são fenômenos diferentes, embora interligados. Marcuschi (2008) observa, por exemplo, que, se pensarmos na história da humanidade, a fala/oralidade surgiu muito antes da escrita, o que não significa que a oralidade seja superior à escrita. Por outro lado, a cultura escrita, embora mais recente, se instalou de tal forma nas sociedades contemporâneas de modo que se tornou indispensável. Isso também não faz da escrita intrinsecamente melhor do que a oralidade, embora na nossa sociedade a cultura escrita esteja profundamente vinculada à escolarização e aos benefícios que isso nos traz como cidadãos. Portanto, como expõe Marcuschi (2008, p. 17), “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”³.

Já que as práticas sociais do dia a dia nos exigem interações por meio da oralidade e da escrita é necessário trazê-las para o contexto das salas de alfabetização para que os alunos saibam utilizar tanto uma modalidade quanto a outra quando lhes for exigido em suas relações sociais. Isso presume trabalhar já em um momento inicial de escolarização, ou seja, desde a alfabetização, com textos que circulam nos mais variados contextos da vida em sociedade para que os jovens aprendam desde cedo que tipo ou gênero textual devem utilizar de acordo com a situação em que se encontram, com quem interagem e com que finalidade. Assim, a alfabetização se amplia e passa a incluir o letramento que irá ter continuidade durante toda a existência do indivíduo.

³ Segundo Marcuschi, a partir da perspectiva de que a língua em uso apresenta um conjunto de práticas sociais que variam da modalidade oral para a escrita e se entrecruzam em muitos momentos, é possível pensar que a relação entre oralidade e escrita se fundamenta na ideia de um *continuum* (cf. MARCUSCHI, 2008, p.34).

Rajo (2009) chama a atenção para o fato de que a alfabetização está vinculada ao conhecimento da escrita e da leitura. No entanto, conhecer o alfabeto não é suficiente para que se consiga ler, assim como ler não significa, necessariamente, que o indivíduo compreenda o que lê. É fundamental que o sujeito saiba tecer relações entre textos, inferir conceitos, fazer comparações e generalizações, bem como críticas e interpretações. Igualmente, para escrever é preciso estabelecer relações entre determinados assuntos, levando em conta o contexto de produção do texto, bem como o contexto no qual o leitor está inserido. Em outras palavras, isso significa dizer que é necessário pensar nas práticas sociais de leitura e de escrita envolvidas no processo de alfabetização a partir de uma perspectiva de língua como um fenômeno social, ou seja, é preciso que partamos das relações existentes entre língua, cultura e sociedade.

Por essa razão, a fase inicial de alfabetização deixa de ser reduzida a mera decodificação de palavras e frases soltas para posteriormente se chegar ao texto e passa a ser um momento de conhecimento, de troca por meio da interação com textos, com os colegas e com a professora, o que proporciona ao aluno a apropriação da escrita e dos variados gêneros, sejam eles orais ou escritos⁴.

É importante ressaltar que a imersão do aluno no mundo da escrita não deve ser iniciada somente pelo contato com as palavras porque na realidade em que nos encontramos, cada vez mais podemos notar que estamos o tempo todo inseridos em situações de comunicação em que interagimos por meio de textos. O mesmo ocorre com a criança que está aprendendo a falar, que está exposta a inúmeras situações de fala e não aprende de maneira segmentada, partindo do simples para o mais complexo e sim por meio das interações que vive, nos mais variados contextos do seu dia a dia. A criança não fica repetindo sempre a mesma sílaba até que a tenha decorado para só aí poder aprender algo novo. Na verdade, isso tudo ocorre de maneira simultânea através do seu contato com as amostras de língua oral que lhe são apresentadas em diversas situações de comunicação. O mesmo deve ocorrer no caso da apropriação da escrita. Como aponta Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do

⁴ Muitos estudos mostram que a maneira como a escola, durante muitos anos, no Brasil, conduziu o processo de alfabetização, calcado na cultura dominante, teve como consequência o que é chamado de insucesso escolar do século XX. Embora aos brasileiros tenha sido garantido o acesso à escolarização, pesquisas demonstraram que somente isso não dá conta de diminuir o fracasso, as reprovações e a evasão escolares.

sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 14).

Com base nessa reflexão, torna-se necessário pensar que o material de apoio ao professor deve refletir esse processo de apropriação da escrita em um contexto de letramento, uma vez que será utilizado na sala de aula. É necessário ressaltar que a mudança dos manuais de alfabetização fica evidente a partir da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa deu início ao processo de avaliação pedagógica das obras inscritas em 1996 e, até 1997, tal programa não incluía livros didáticos de alfabetização. No entanto, em 2001, o mesmo mostra que os livros que se vinculam aos pressupostos da psicogênese da escrita e das teorias da enunciação duplicaram em relação ao total dos que foram inscritos no PNLD de 1998. E, num movimento inverso, o número dos livros didáticos que se identificavam com os métodos tradicionais de alfabetização passou de 40 - inscritos no PNLD 1998 - para apenas 10, no PNLD 2001.

Com base nessas informações, pensamos ser necessário analisar, por exemplo, como um livro didático de alfabetização que apresenta uma proposta para o letramento conduz o trabalho com os textos e se esta proposta cumpre com seus objetivos principais no processo de alfabetização e até mesmo se existe uma coerência entre as concepções teóricas do manual do professor e as atividades práticas para serem desenvolvidas com as crianças. Para uma análise como esta é adequado escolher um livro didático que tenha sido aprovado pelo PNLD e que tenha ainda como autora alguém que tematize teoricamente sobre as questões de alfabetização e letramento. Assim, escolhemos para análise o livro didático “Português: uma proposta para o letramento”⁵ de Magda Soares e com aprovação do PNLD em 2004.

O artigo está organizado de seguinte forma: a seção dois descreve os embasamentos teóricos encontrados na parte final do livro nomeada como “Manual do professor”. A terceira seção descreve uma unidade de trabalho presente no livro para que seja desenvolvida com as crianças. Na seção quatro traremos uma análise, cruzando as informações do item 3 e 4, ou seja, a coerência entre o planejamento (manual do professor) e a execução (atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos). Por fim, apresentar-se-ão as considerações finais.

⁵ Trata-se do livro 1, já que há uma coleção com livros para todas as séries do ensino fundamental. A primeira edição do livro foi de 1999. Vamos analisar a edição publicada em 2003.

2. UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO

Como já foi dito, o material de análise é o livro didático⁶ “Português: uma proposta para o letramento” , livro 1, do ensino fundamental, publicado por Magda Soares, cuja primeira edição data de 1999. Sobre a autora, é importante contextualizar que é licenciada em Letras, Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Morttati e Oliveira (2010), em uma pesquisa sobre a autora, revelam que esta educadora brasileira, cuja intensa atuação profissional e produção intelectual vem influenciando, há pelo menos cinco décadas, diferentes gerações de professores e pesquisadores brasileiros, tem contribuído decisivamente para a discussão e proposição de rumos para a alfabetização no Brasil e para sua constituição como objeto de estudo e campo de conhecimento.

Os autores expõem que a década de 90 foi o período em que Soares teve publicado o maior número de textos sobre alfabetização e letramento, sendo 57 ao todo⁷. Nos textos publicados a partir dessa década, a autora começa a tematizar aspectos relativos ao conceito de “letramento”, o qual, segundo ela, foi introduzido no Brasil por Mary Kato (1986), Leda V. Tfouni (1995) e Angela Kleiman (1995)⁸.

É, segundo Morttati e Oliveira (2010), na época dessa reflexão que Soares elabora o material didático que é objeto desta análise:

Também em decorrência de seus estudos sobre “letramento”, no ano de 1999, Magda Soares teve publicada uma nova coleção de livros didáticos destinada a alunos da 1ª. a 8ª. série do Ensino Fundamental. Trata-se da coleção *Português: uma proposta para o letramento*, publicada pela editora Moderna (SP) (MORTATTI e OLIVEIRA, 2011, p. 7).

Passemos então a falar especificamente sobre o livro em questão.

Figura 1- Capa de *Português: uma proposta para o letramento* - livro 1 (1999)⁹ e 2003

⁶ Livro do professor.

⁷ Dentre os textos que Magda Soares teve publicados durante a década de 1990, relativamente ao tema “letramento”, destaca-se o livro *Letramento: um tema em três gêneros*, publicado em 1998, pela editora Autêntica (MG).

⁸ A respeito, ver MORTATTI, M. R. L. e OLIVEIRA, F. Rodrigues. *Magda Soares na história da alfabetização no Brasil*. Alfabetização no Brasil, 2011.

⁹ A edição de 2003 analisada aqui possui a mesma capa.



Fonte: (Morttati e Oliveira, 2011)

O livro está dividido em quatro unidades temáticas denominadas: i) É hora da escola; ii) Muito prazer, dona rua!; iii) O melhor amigo do homem e, iv) Bruxas? Bruxas!¹⁰. Cada unidade temática do livro é constituída de um conjunto de textos de diferentes gêneros sobre o mesmo tema, considerado sob diferentes pontos de vista. Com isso, segundo Soares, a unidade tem por objetivo que se evidencie para o aluno que um mesmo tema pode materializar-se em diferentes gêneros: textos com diferentes finalidades, diferentes formas de organização e estruturação, diferentes estilos, todos versando sobre um mesmo tema.

Além disso, no *Manual do professor* é salientado que apesar do livro estar organizado de maneira aparentemente seriada, ele não tem por objetivo fragmentar o estudo da língua, uma vez que a segmentação estabelece rupturas no processo de aprendizagem. Assim, assume-se uma posição que prioriza a construção progressiva e contínua das habilidades e conhecimentos. Nas palavras da autora:

... buscou-se uma unidade teórico-metodológica que fundamenta e orienta a aprendizagem, criando-se, assim, condições para que o aluno desenvolva e aperfeiçoe, de forma progressiva, contínua e integrada, o uso da língua, ao longo de todo o ensino fundamental, seja ele organizado em séries, ciclos ou períodos de aprendizagem (Manual do professor, 2003, p. 04).

Os textos selecionados para cada unidade são curtos e apresentados em sua autenticidade, sem que sejam submetidos a simplificações ou adaptações que os desvirtuem. Dessa forma, é evitada uma didatização artificial, pois a autora acredita que o aluno deve interagir com textos tal como foram originalmente produzidos. Isso porque ao ser transportado de seu suporte original para o livro didático, o texto sofre, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente o livro, o jornal, a

¹⁰ Neste trabalho será analisada apenas a unidade 2, intitulada: Muito prazer, dona rua!

revista, o cartaz publicitário, é relacionar-se, em cada caso, com um objeto gráfico-cultural completamente diferente do material didático. Com isso, tenta-se preservar a natureza do suporte original apresentando-se, por exemplo, cópia reduzida da parte do jornal de que é tirado o texto; textos de publicidade, rótulos, anúncios e classificados aparecem em cópias fiéis ao suporte inicial. Isso porque as ilustrações e parte gráfica dos textos também formam sua estrutura e constroem sentidos que serão atribuídos por meio da interação texto-leitor.

As atividades propostas pela coleção aparecem divididas pelas seguintes áreas:

- 1-Leitura (Preparação para a leitura, Leitura Oral, Leitura Silenciosa, Interpretação Escrita, Interpretação pelo Desenho e Sugestões de Leitura);
- 2-Produção de Texto;
- 3-Linguagem Oral;
- 4-Língua Oral – Língua Escrita;
- 5-Vocabulário; e
- 6-Reflexão Sobre a Língua.

Segundo a autora, a divisão das áreas acima é estabelecida para fins exclusivamente metodológicos, ou seja, visam apenas a organizar didaticamente o processo de aprendizagem da língua.

Atividades de interpretação escrita de textos são também atividades de produção de textos, atividades de interpretação oral de textos são também atividades de linguagem oral, atividades de leitura e atividade de reflexão sobre a língua estão presentes nas atividades de produção de texto, exercícios de vocabulário são também exercícios de reflexão sobre a língua (Manual do professor, 2003, p. 11).

As sugestões para o professor são apresentadas página a página ao longo do livro. A autora ressalta que desta forma a interação autora-leitor ocorre no momento mesmo em que as atividades são propostas. Por isso, no *Manual do professor* aparecem apenas as concepções gerais da proposta da coleção e algumas sugestões bibliográficas.

2.1 FUNDAMENTOS NORTEADORES DO LIVRO

Com relação ao processo de aprendizagem de leitura e escrita, a autora afirma que já nas séries iniciais as práticas efetuadas devem ultrapassar a simples aquisição da tecnologia, assim como ela chama a codificação (escrita) e a decodificação (leitura). Desta forma, ler e escrever tornam-se processos de apropriação da escrita em seus usos nas práticas sociais, articulando-se ou dissociando-se das práticas de interação por meio da oralidade. Para Soares, na fase de alfabetização, é preciso também desenvolver atividades de letramento que é:

o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (Manual do professor, 2003, p. 05).

A partir dessa reflexão sobre o letramento, torna-se possível perceber uma concepção de língua que irá orientar o trabalho desenvolvido no livro didático. A autora recusa a ideia de língua como instrumento de transmissão de mensagens por meio do qual alguém diz ou escreve algo para alguém que deve compreender o que ouve ou lê. Contrariamente a essa concepção, considera que a língua é um processo de interação entre sujeitos, no qual os interlocutores constroem sentidos e significados por meio de suas trocas linguísticas, orais ou escritas, sentidos e significados que são constituídos segundo as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, de acordo com seus conhecimentos prévios, atitudes e “pré-conceitos”, e ainda pelas relações estabelecidas entre os interlocutores. Também interfere nisso a situação específica em que eles interagem e o contexto social em que ocorre a interlocução. À atividade linguística assim compreendida, a autora denomina discurso.

Então, de acordo com os conceitos de letramento e de língua entendida como discurso, o livro analisado tem como fundamento o ensino de Português, desenvolvido, desde o momento inicial da alfabetização, pela proposta de práticas discursivas, apresentadas em textos orais ou escritos de diferentes tipos e gêneros, dependendo das condições de produção do texto: quem fala ou escreve; o que fala ou escreve; para quem fala ou escreve; para que fala ou escreve – com que objetivo; quando e onde fala ou escreve – em que situação temporal, espacial, social, cultural. De acordo com Soares:

A interação pela linguagem materializa-se em textos, orais ou escritos. Por isso, um ensino de Português que vise ao letramento, isto é, ao aperfeiçoamento da prática social da interação linguística, através do desenvolvimento das habilidades do aluno de falar e ouvir, escrever e ler, em diferentes situações discursivas, tem de ter como unidade básica o texto. Assim, nesta coleção, todas as atividades giram em torno do texto, oral ou escrito (Manual do professor, 2003, p. 08).

2.2 DOS OBJETIVOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS PROPOSTO PELO LIVRO

De acordo com os fundamentos que norteiam o trabalho no livro didático *Português: uma proposta para o letramento*, Soares apresenta os objetivos que considera no seu manual didático como os principais no ensino de Português:

1 – Promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita.

2 – Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:

- motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções;

- motivação e objetivo para produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações e diferentes condições de produção.

3 – Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito.

4 – Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.

5 – Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos.

3. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DA UNIDADE 2 “MUITO PRAZER, DONA RUA!”

Por se tratar de uma unidade extensa, optamos por fazer um recorte para apresentá-la¹¹. Escolhemos mostrar todos os textos apresentados bem como uma atividade apresentada em cada área subdividida para os fins metodológicos (Leitura, Produção de Texto, Linguagem Oral, Língua Oral – Língua Escrita, Vocabulário e Reflexão sobre a língua¹²).

¹¹ É relevante informar que pela extensão da unidade analisada e pelo grande número de atividades apresentadas, não é possível realizar a descrição de toda a unidade. Porém, acredita-se que a partir da descrição feita logo mais é possível estabelecer as considerações que representam a análise e torna possível uma visão bem ampla de como é realizado o trabalho de alfabetização e letramento neste manual didático.

¹² Não encontramos nenhuma atividade sob esse item Reflexão sobre a língua. Assim, pensamos que a autora explora a questão no interior dos outros itens.

Quanto aos textos, todas as atividades da unidade são desenvolvidas a partir de sete textos¹³, a saber¹⁴:

- Texto 1: Fotografia (Rua Barão do Ouro Branco)
- Texto 2: Poema (Muito prazer, dona Rua! Murilo Cisalpino)
- Texto 3: Humor (Jornal do Menininho, Nani)
- Texto 4: Narrativa (Pirata de palavras, Jussara Braga)
- Texto 5: Texto informativo (Semáforo: isso é nome? Julieta de Godoy Ladeira)
- Texto 6: Texto informativo (Calçada é para pedestre, Julieta de Godoy Ladeira)
- Texto 7: Texto descritivo (Se essa rua fosse minha, Eduardo Amos)

3.1 ATIVIDADE DE LEITURA

O primeiro texto desta unidade é uma fotografia seguida de uma legenda, indicando o local da imagem (rua, cidade e estado). Abaixo da legenda aparece a referência do livro na qual a fotografia foi publicada originalmente, constando nome do autor e demais informações como ano de publicação, editora e estado desta. A atividade que segue a imagem trata-se de uma interpretação oral, com o objetivo de desenvolver nos alunos as habilidades de leitura de imagens, de textos não-verbais, e dos elementos verbais que acompanham esses textos (neste caso, a legenda identificadora da foto).

A comanda inicial é a seguinte: “observe bem a foto e converse sobre ela com seu professor e seus colegas”. Na atividade 1, que segue a observação da foto, o aluno deve ler a legenda e responder qual é o nome da rua, em que cidade fica e em que Estado. Aqui, as sugestões do livro indicam o caminho que o professor deve seguir na condução desta atividade, como: discutir o conceito de legenda; explicar o que significa MG e aproveitar a oportunidade para explicar que os Estados e o Distrito Federal são indicados por siglas e dar outros exemplos.

Na atividade 2, o aluno é questionado sobre a impressão da rua, após ter observado a imagem. As perguntas são: “O que você acha desta rua: é antiga ou é nova? É sossegada ou é agitada? Como você sabe?” De acordo com a resposta dada pelo livro, o aluno deve responder que a rua é antiga, por causa do estilo e da idade das casas, do calçamento de pedras; rua sossegada porque não há movimento de pessoas e veículos.

De acordo com a atividade 3, o aluno deve observar as pessoas que estão na rua: “O que elas estão fazendo? Você acha que elas são felizes? Por quê?” A resposta sugerida como

¹³ Não é possível estabelecer um critério para o que a autora apresenta no que se refere à tipologia textual/discursiva.

¹⁴ Cada texto é apresentado com o título e autoria no sumário da Unidade 2 do livro didático.

adequada pelo livro é a de que há pessoas olhando a rua (à janela, na calçada, em pé, ao fundo), à frente uma mulher subindo a rua carregando roupas, embrulhos...A resposta à segunda parte da questão é pessoal e deve ser aceita desde que justificada pelo aluno. A sugestão dada ao professor é a de que o importante é que os alunos observem que há calma e tranquilidade nas atividades das pessoas e que são pessoas de um bairro simples, pobre.

A atividade seguinte, número 4, sugere que os alunos observem as sombras no chão, a luz na fachada das casas para saber se o sol está na frente ou atrás das casas. A resposta correta informada no livro do professor é a de que o sol está na frente das casas. O objetivo com esta atividade é levar os alunos a justificarem: i) as fachadas estão iluminadas pelo sol, logo, ele está diante delas; ii) no chão se veem as sombras das casas do outro lado da rua (que não se veem), logo, o sol está atrás delas.

Na quinta atividade, o aluno deve observar que na imagem existe um chafariz. A comanda diz: “Descubra o que é um chafariz e para que serve”. A sugestão ao professor indica que se nenhum aluno souber o que é um chafariz, deve-se sugerir que façam uma busca no dicionário, de maneira que os jovens já possam se habituar a recorrer a este recurso de consulta. Além disso, o professor é estimulado a explicar a utilidade dos chafarizes na época em que as cidades não tinham água encanada.

Nas perguntas da atividade 6, o aluno deve responder as questões: “De que é feito o calçamento da rua? Na frente das casas há calçada? De que é feito o muro que aparece à direita?” As respostas sugeridas pelo livro como adequadas são: o calçamento da rua é de pedras: há uma calçada bastante estreita; o muro é feito de pedras justapostas. Porém, nas sugestões ao professor é ressaltado o fato de que existem outras maneiras de interpretar e que devem ser aceitas e discutidas. A rua pode ser considerada como de terra, o muro como de barro... sendo que o objetivo é interpretar a foto, não se deve buscar a resposta “certa”, mas a justificativa da maneira como o aluno vê a foto.

Nas duas últimas atividades de interpretação oral do texto 1, são feitas perguntas de ordem pessoal aos alunos, como: “A rua em que você mora se parece com esta? É muito diferente? Quais são as principais diferenças? Você gostaria de morar nesta rua? Por quê?”

3.2. ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO

O livro apresenta uma atividade de produção de texto na qual o aluno deve comparar a fotografia da atividade anterior com outra apresentada com a devida legenda, indicando o local onde esta foi tirada. Após a observação, o aluno deve escrever em seu caderno algumas

frases comparando as duas ruas; “Quais são as diferenças? Compare as pessoas, as residências, o calçamento, os veículos, o tipo de cidade em que está uma e outra rua”...

A orientação é para que, depois disso, com os colegas e com professor seja feito no quadro uma lista das diferenças indicadas. Posteriormente, pede-se que copie a lista no caderno. Na sequência, os alunos deverão analisar: quantas diferenças foram indicadas e quais apareceram mais vezes. Por fim, será realizada uma discussão a partir dos seguintes questionamentos: “Por que essas duas ruas são tão diferentes? Em qual dessas duas ruas cada um de vocês gostaria de morar? Por quê?”

Nas orientações dadas ao professor, a atividade visa à produção de texto de acordo com o gênero descrição de imagens (foto), em frases que estabeleçam confronto. O objetivo deste trabalho é registrar observações pessoais para posterior confronto com o que foi observado pelos colegas e para fundamentar a preferência por morar em uma ou outra rua. O texto produzido tem como interlocutores o professor e os colegas. É sugerido ao professor que, no momento do registro no quadro-de-giz das diferenças entre as ruas indicadas, sugira aos alunos estabelecer diferentes estruturas frasais: A rua X é... Enquanto a rua Y...; A rua X é mais...mas a rua Y...; etc. Também é feita a orientação ao professor de que, conforme o nível da turma, será necessária uma preparação para o exercício escrito, discutir oralmente com os alunos as semelhanças e diferenças entre as duas ruas.

A seguir ainda na produção de textos o aluno deverá desenhar numa folha de papel a rua em que mora e escrever embaixo do desenho uma legenda, informando o nome da rua, do bairro em que fica, da cidade e do Estado. Após, será montado um mural na sala com os desenhos: os alunos deverão observar os nomes das ruas e dos bairros em que moram os alunos da turma e responder a algumas questões como: “Há alunos que moram no mesmo bairro? Na mesma rua?” Posteriormente, os desenhos serão analisados e serão discutidas as semelhanças e diferenças entre as ruas. O mural ficará na sala por alguns dias, pois será enriquecido com mais alguns trabalhos¹⁵.

A última atividade da unidade é outra produção de texto em que as crianças deverão escrever sobre suas ruas e, posteriormente, em duplas um colega analisará o texto do outro, dando opiniões, sugerindo correções ou jeitos melhores de dizer alguma coisa, se necessário a professora poderá ajudá-los. Depois será feita a reescrita do texto de acordo com as correções

¹⁵ Esta atividade - conforme as orientações dadas ao professor - teve como foco principal a produção do gênero legenda para desenho. O objetivo está na montagem do mural para conhecimento das ruas em que moram os colegas. Os interlocutores foram os colegas e o professor.

do colega e colocado no mural, para que toda a turma possa lê-lo. Aqui o gênero produzido é a descrição, os interlocutores são os colegas e a professora.

3.3. LINGUAGEM ORAL

A autora revela que as atividades desse item têm por objetivo olhar especificamente para propriedades da palavra.

O objetivo dos exercícios é desenvolver a percepção da correspondência de sons finais entre palavras, versos ou frases, introduzindo o conceito de rima. Não são atividades de interação verbal, mas de desenvolvimento em cada aluno da percepção dos sons das palavras. Por isso são atividades de oralidade, mas individuais; a discussão das respostas é que pode ser feita em discussão oral com o professor e colegas (Manual do professor, 2003, p. 56).

A primeira atividade desse item retoma um poema trabalhado anteriormente “*Muito prazer, dona rua!*”. Apresenta o início do poema em que “Rua rima com lua”. Pede, então, para descobrir mais uma palavra que rime com *rua* e *lua*.

Na sequência, a próxima atividade pede para a criança procurar no poema as rimas:

Idade rima com _____

Vovó rima com _____

Veio rima com _____

Importa rima com _____

A atividade seguinte apresenta o poema “A casa e seu dono” de Elias José e pede para a criança escolher em um banco de palavras¹⁶, uma que complete os versos do poema.

Por fim, o último exercício pede para a criança “ler, divertir-se e fazer também”. Apresenta outro poema de Elias José “Perguntas e respostas cretinas” e após, há uma sequência de situações para a criança completar, escolhendo a rima:

_ Você conhece a Serafina?

_ Aquela que _____? (piscina, botina, gelatina).

3.4. LÍNGUA ORAL – LÍNGUA ESCRITA

De acordo com Soares, as atividades desse item têm por objetivo levar os alunos a relacionar fonemas com letras, confrontando a forma sonora da fala com a forma grafia da escrita. A ênfase maior é no relacionamento entre fala e grafia ainda que os exercícios possam ser considerados de ortografia.

A orientação à criança é para que observe a relação entre o que fala e o que escreve. Para isso apresenta as palavras: HEITOR E LEITOR. Chama a atenção para a troca de

¹⁶ Encontra-se ao lado do poema.

significados produzidos pela torça de letras H e L. Posteriormente, é apresentado o jogo do troca letras que consiste nas seguinte perguntas:

- 1-Tire o R do final de leitor. Que palavra forma?
- 2- Na palavra formada, troque o i pelo n. Que palavra se forma?
- 3- na palavra formada, troque o l por v. Que palavra se forma?
- 4- Na palavra formada, troque o v por c. Que palavra se forma?
- 5- Na palavra formada, troque o e por i. Que palavra se forma?
- 6- Na palavra formada, troque o c por p e ponha um r no fim. Que palavra se forma?

A segunda atividade chama atenção para o fato de a letra H no início de palavra não ser pronunciada. Utiliza mais uma vez o exemplo do nome HEITOR. Mostra também os pares de nomes: Heloísa/Eloísa, Henrique/Enrique e Haroldo/Aroldo. Em seguida, pergunta se há na turma colegas com nomes que começam com a letra h. Questiona também se a criança conhece nomes de pessoas que começam com essa letra. Pede então para fazer uma lista.

Outro exercício pede para completar frases com o desenho das figuras (hipopótamo, hospital, horas, hotel). Outro pede para acrescentar um h depois do c nas palavras taco, bico, roca e treco. Após, a orientação é para acrescentar a mesma letra após o l nas palavras vela, pala, mala, talo. Por fim, orienta-se para ler as palavras formadas.

3.5. VOCABULÁRIO

Segundo a autora, o objetivo das atividades desse item é recordar e fixar o conceito de que uma palavra pode ter vários significados. Em um primeiro momento, a atividade apresentada consiste em estimular a criança a responder de acordo com o contrário de determinadas palavras inseridas em frases, como: Uma rua que **não é torta** é De acordo com a orientação todas as respostas possíveis devem ser aceitas. Além disso, é sugerido que o termo antônimo não seja usado, pois não há necessidade da inserção deste termo neste nível, porém de acordo com a turma o professor poderá utilizá-lo.

Em uma outra atividade de vocabulário, o enunciado lembra que FOLHA, no texto estudado, é **folha** de papel. Em seguida, pede para a criança desenhar em um quadro outra coisa que tem o nome de **folha**.

Outra atividade tem por objetivo levar o aluno a diferenciar palavras do mesmo campo semântico: escrever e assinar. Parte de um exemplo no qual “Heitor escrevia o seu nome na folha” e outro “Heitor assinava o seu nome na folha”. Em seguida pede para a criança escrever seu nome em um quadro e assinar o seu nome em outro quadro.

Finalmente, o último exercício do item traz exemplos visuais de luminosos de propaganda, cartazes e placas. Pede então para a criança identificar cada um deles, escrevendo abaixo da imagem do que se trata.

4. ANÁLISE: A COERÊNCIA ENTRE PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ATIVIDADES PRÁTICAS

Podemos notar que as atividades propostas na unidade “Muito prazer, dona rua” estão de acordo com os pressupostos teóricos que fundamentam o livro didático. A autora consegue demonstrar coerência, uma vez que alia a teoria à prática apresentada, através das sugestões de atividades que propõe como forma de promover desde a alfabetização, o letramento.

Já na primeira atividade descrita no item 3.1, temos um exemplo que dependendo da forma como o professor orientaria a atividade, alguns alunos que ainda não tenham o domínio do código escrito poderiam sentir-se excluídos da interação. A atividade é de interpretação oral, mas os alunos devem ler a legenda da fotografia e responder o nome da rua, da cidade e do estado em que ela foi tirada. Para isso, necessitam saber ler, caso contrário os alunos que souberem responderão e os demais não participarão da atividade, neste momento. Temos aqui uma situação em que o livro com suas sugestões e orientações não dá conta da realidade e cabe ao professor direcionar o trabalho para suprir a necessidade de inserção de todos na atividade desenvolvida.

Além disso, o professor deve ter cuidado ao seguir o manual didático para não subestimar seus alunos, deixando de abordar determinado aspecto por considerar que os mesmos não possuem capacidade de compreendê-lo, assim como verificar a relevância das colocações de seus alunos, pois o livro didático é incapaz de prever todas as interpretações possíveis. Principalmente, porque estas podem variar de acordo com inúmeros fatores, como: situação de produção do texto, contexto em que este será lido, posição assumida pelo leitor, seu ponto de vista, entre outros.

Como exemplo, podemos citar a primeira atividade descrita, em que o aluno deve, após conversar com seus colegas e professor, responder algumas questões sobre a fotografia observada. Na atividade 2, as perguntas são: “O que você acha desta rua: é antiga ou é nova? É sossegada ou é agitada? Como você sabe?” Aqui as respostas sugeridas pelo livro referem-se somente a imagem, mesmo que os alunos juntamente com a professora já tenham discutido sobre a legenda. Além disso, mesmo o foco sendo a leitura de textos verbais e não-verbais, nada se comenta sobre as referências, pois o objetivo principal era a legenda. Assim, se algum

aluno disser que a rua é antiga porque a fotografia foi publicada no ano de 1968, sua resposta não estará contemplada no livro, pois este reduz a interpretação do aluno à sua.

Mais uma vez o papel do professor nesta situação é fundamental, este deve averiguar a possibilidade de interpretação do aluno, considerando sua resposta. Temos então um forte indício de que o livro didático não pode reger ou substituir a prática do professor. Porém, não podemos deixar de citar que na atividade 6¹⁷ desta interpretação oral é ressaltada a importância de o professor aceitar outras interpretações possíveis, diferentes daquelas dadas como adequadas na resposta à questão. Isso aparece como orientação ao professor somente na atividade número 6, o que poderia ter sido sugerido nas atividades citadas anteriormente.

O livro representa de forma adequada aos pressupostos teóricos o modo como os textos verbais e não-verbais se articulam na sociedade. Além disso, a relevância das ilustrações e imagens aliadas aos textos é bem explorada, uma vez que o trabalho é direcionado de maneira a contribuir no processo de interpretação do mesmo, mostrando como ele é constituído por inúmeros fatores que colaboram para a compreensão pelo leitor.

As produções textuais propostas são condizentes com a teoria como, por exemplo, na atividade em que os alunos comparam as ruas através das fotografias. Os gêneros vão se articulando, assim como ocorre em situações reais. Por exemplo, a visualização das fotos gera um texto escrito comparando-as de maneira a estabelecer diferenças. Aqui, mais uma vez cabe ao professor a responsabilidade de conduzir a atividade de escrita, pois este pode proporcionar algumas reflexões aos alunos no momento em que escreve no quadro-de-giz a lista de diferenças indicadas por eles. Assim, conhecendo as dificuldades dos alunos, o professor pode direcionar questionamentos com relação à maneira mais adequada de escrever algo, criando uma oportunidade de ampliar tanto o contexto de letramento quanto o conhecimento do código escrito.

Além da alternância entre momentos de discussões orais e produção de textos também é relevante que, assim como os discentes veem nos textos as ilustrações que contribuem para a compreensão, os mesmos sejam motivados a produzir textos que mesclam o verbal e o não-verbal. Isso ocorre na atividade em que o aluno deve representar sua rua por meio do desenho e escrever a legenda com as informações necessárias. Dessa forma, ademais de motivar o aluno para a produção escrita, propicia um momento de descontração pelo qual o aluno aprende e ainda tem sua produção valorizada ao ser exposta no mural, enaltecendo sua criação e estimulando a autonomia.

¹⁷ De que é feito o calçamento da rua? Na frente das casas há calçada? De que é feito o muro que aparece à direita?

Em uma das atividades de vocabulário, o aluno acaba por aprender o antônimo das palavras sem a necessidade de tomar nomenclatura como prioridade, uma vez que a pergunta se refere ao contrário do que aparece nas frases. E os exercícios de interpretação escrita mesclam atividades de múltipla escolha com atividades dissertativas, o que é positivo por colocar o aluno desde cedo em contato com tipos diferentes de atividades. Com as atividades escritas ainda torna-se possível o professor verificar o nível de compreensão e adequação ao código escrito em que se encontram seus alunos. Dessa maneira, o professor poderá auxiliar individualmente o aluno com maiores dificuldades no processo de alfabetização.

Para finalizar a análise, temos a produção escrita sobre a rua do aluno que proporciona uma interação muito produtiva entre o autor do texto e seu leitor, pois, o aluno escreve e tem seu texto lido pelo colega que o ajuda a melhorá-lo. Assim, é trabalhada a reescrita e acredita-se que mais uma vez o professor deverá estar atento de maneira a organizar as duplas por níveis, uma vez que não seria eficaz unir alunos com níveis muito distintos para que a interação seja efetiva.

Entretanto, um fator negativo é que em praticamente todas as atividades de produção escrita ou oral, os únicos interlocutores são a professora e os colegas. Acredita-se que é possível criar oportunidades de interação mais reais, pelas quais o aluno possa perceber de maneira mais clara como a língua é representada nas mais diversas práticas sociais, isso fazendo com que seus textos circulem fora do ambiente de sala de aula, seja nos demais ambientes da escola ou até mesmo fora dela.

Pensamos que, com relação a algumas atividades, ainda seja necessário o professor ficar atento a realidade de sua turma, pois é indispensável considerar o contexto em que as práticas serão desenvolvidas. Desta forma, acreditamos que este manual não pode ser seguido como uma receita, pois o professor poderia, desta maneira, excluir das atividades letradas aqueles alunos que ainda encontram dificuldades em seu processo de alfabetização.

Concluindo, então, podemos dizer que existe uma coerência entre os pressupostos teóricos e as atividades propostas¹⁸. Assim, encontramos a autora afiliando-se ao entendimento da linguagem como um processo de interação entre sujeitos, no qual os interlocutores constroem sentidos e significados por meio de suas trocas linguísticas, orais ou escritas, sentidos e significados que são constituídos segundo as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, de acordo com seus conhecimentos prévios, atitudes e “pré-conceitos”, e ainda pelas relações estabelecidas

¹⁸ Sabemos que nem sempre é fácil traduzir em atividades a concepção de linguagem enquanto forma de interação, de constituição de sujeitos.

entre os interlocutores. No entanto, questionamos se é esta concepção de linguagem que sustenta muitas atividades propostas às crianças em que há o predomínio do uso da palavra isolada, descontextualizada, como por exemplo, trocar letras da palavra *leitor* para formar outras palavras.

O mesmo questionamento lançamos às atividades do item vocabulário que tem por objetivo apresentar atividades que orientam a criança a recordar e fixar o conceito de que uma palavra pode ter vários significados. O quanto esta atividade é eficaz sem um contexto – preferencialmente – real de uso?

Questionamos um dos objetivos norteadores do livro que é promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita. Nas atividades descritas - tanto no item *Linguagem oral* como no item *Língua oral - língua escrita* - são atividades com caráter mais tradicional do que integradoras entre oralidade e escrita. Além dessas, no que tange especificamente à escrita, questionamos se tais atividades alcançam as práticas sociais tal como é proposto pela autora, nos fundamentos teóricos do livro didático. Comparar ruas diferentes a partir de figuras gera inevitavelmente os questionamentos: escrever para quê? Para quem? Em que medida alcançamos as práticas sociais com professores e alunos ocupando os lugares de interlocutores?

Contudo, sabemos que não há livro didático que atenda a todas as necessidades e a grande heterogeneidade encontrada em uma sala de aula. Nesse sentido, não podemos deixar de reconhecer o avanço que este livro didático de Soares traz para os livros de alfabetização. Afinal, a autora é uma importante referência sobre o assunto em nível teórico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a análise apresentada fica claro que o material em questão cumpre os seus objetivos no que se refere à alfabetização e ao letramento. As atividades descritas, as orientações e sugestões dadas ao professor evidenciam a necessidade de se levar em consideração o discente como sujeito que possui seus conhecimentos prévios, sua cultura e suas particularidades, principalmente relacionadas ao processo de aprendizagem, ou melhor dizendo aqui, aos processos de apropriação da escrita e da leitura. Porém, acredita-se que o professor não deve se restringir às atividades aqui propostas como fontes de alfabetização e

letramento e sim buscar em sua própria realidade maneiras de adaptar este material ao seu contexto de atuação.

Conclui-se que o livro proporciona ótimas oportunidades para o desenvolvimento de práticas letradas, mas em algumas situações o professor deverá procurar em outro material um maior suporte à alfabetização, uma vez que algumas das atividades inseridas no manual pressupõem que os alunos já sejam alfabetizados, além de atribuir sentidos ao que leem e escrevem. Sabemos que a realidade não é bem assim, cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem, as salas de aula são heterogêneas, sendo que cabe ao professor identificar as necessidades de seus alunos. Com isso, seguir apenas um livro didático para efetuar um trabalho de alfabetização em um contexto de letramento se torna insuficiente. Isso porque nem sempre uma só teoria irá dar conta da diversidade de sujeitos e situações possíveis de se encontrar em sala de aula.

É responsabilidade do professor ter conhecimento teórico para desenvolver sua prática, tendo por base que a flexibilidade deve nortear o seu trabalho para que este possa ser adaptado às necessidades de seus alunos. Pensamos que seria algo utópico imaginar que nossos alunos já chegassem à escola dominando a tecnologia da escrita, uma vez que sabemos que a apropriação da mesma se dá por um processo e o professor é agente fundamental na orientação, criação de oportunidades e identificação dos níveis em que se encontram seus alunos. Assim, o professor como orientador das atividades de alfabetização pode fazer uma relação efetiva com as práticas sociais letradas desde que a utilização do material seja de forma consciente.

Referências

BATISTA, A. A. G. e VAL, M. G. C. (orgs.); *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2004.

BRITTO, L. *Contra o consenso*. Cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1999.

MARCUSCHI, L. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, B. e VAL, M. G. C. (orgs.); *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2008.

MORTATTI, M. R. L. e OLIVEIRA, F. Rodrigues. *Magda Soares na história da alfabetização no Brasil*. Alfabetização no Brasil, 2011.

ROJO, R. (org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. e BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

SOARES, M. *Uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2003.