

ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO SOB O VIÉS DAS CONCEPÇÕES DE ENSINO QUE O NORTEIAM

Fabiana Giovani¹
Jocielle Corrêa²

RESUMO: O objetivo deste artigo é averiguar se as atividades propostas por um livro didático de alfabetização correspondem às concepções de ensino defendidas na seção referente à fundamentação teórica que norteia a obra. O livro escolhido para análise foi o livro “Português: Uma proposta para o letramento”, de Magda Soares (1999). Buscamos apoio em Mendes e Padilha (1998), que, com base nas reflexões de Dolz e Schneuwly (1998) sobre as capacidades de linguagem, propõem categorias de análise com o intuito de descrever as possíveis progressões favorecidas pelos livros didáticos. Com base nessas categorias e em estudos referentes à linguagem (KOCH, 2010) e alfabetização (CAGLIARI, 1998, 1999); e, ainda, sobre letramento (SOARES, 1998, 1999, 2004), (JUNG, 2007), analisaremos a unidade três do material didático de Soares (1999). Os resultados apontam que as atividades propostas pelo LD correspondem, em grande parte, às concepções teóricas que norteiam a obra. No entanto, há aspectos referentes à alfabetização que dependem diretamente da mediação do professor e este deve estar preparado para lidar com o LD.

Palavras-chave: livro didático, alfabetização, letramento

ANALYSIS OF A TEXTBOOK UNDER THE BIAS OF LITERACY

ABSTRACT: The aim of this paper is to verify whether the activities proposed by literacy textbook correspond to teaching conceptions advocated in the theoretical section that guides the work. The chosen book for the analysis was “Português: Uma proposta para o letramento”, by Magda Soares (1999). We seek support in Mendes e Padilha (1998) in order to describe the possible progressions favored by the LD. The authors based their study on the reflections of Dolz and Schneuwly (1998) about the capabilities of language. We used these categories, language studies (KOCH, 2010) and literacy (CAGLIARI, 1998, 1999) and also about literacy (SOARES, 1998, 1998, 2004), (JUNG, 2007) to analyze the unit 3 of the textbook. The results indicated that the activities proposed by LD correspond in large part with the theoretical conceptions which guide the work. However, there are aspects related to the literacy that directly depend on the mediation of the teacher, who should be prepared to deal with the textbook.

Keywords: textbook, literacy.

1 Professora adjunta IV da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Bagé/RS. Atua na área de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Email: fabiunipampa@gmail.com

2 Especialista em Leitura e escrita e mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Bagé/RS. Email: jociellecorrea@gmail.com

1-PRIMEIRAS PALAVRAS

Este artigo surgiu a partir da reflexão sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, durante a realização de uma disciplina de mesmo nome³, vinculada ao curso de pós-graduação especialização em Leitura e Escrita, da Universidade Federal do Pampa⁴. O objetivo deste trabalho é investigar se as atividades propostas pelo livro didático (doravante LD) “Português: Uma proposta para o letramento”, de Magda Soares (1999) correspondem às concepções de ensino defendidas pela autora, bem como fazer uma breve análise da unidade três do livro de acordo com os referenciais teóricos que norteiam este estudo.

A escolha por esse livro em especial se deu pelo fato de que a obra trata do letramento e é escrita por uma autora reconhecida no meio acadêmico pelos trabalhos publicados referentes aos estudos sobre letramento. A publicação data de 1999 e a obra foi aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD em 2004. Assim sendo, a obra se enquadra no rol de publicação de novos livros de alfabetização da época ao qual pertence, a partir de uma proposta de ensino distinta da que vinha vigorando nas “cartilhas” de alfabetização.

Em se tratando de livro didático de alfabetização, é interessante salientar que a mudança nos manuais de alfabetização pôde ser visualizada através 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, esse programa não incluía livros didáticos de alfabetização. No entanto, em 2001 o programa 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.

Nesse sentido, entram em cena as reflexões sobre alfabetização e letramento. Rojo (2009) aponta 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 compreende o que lê. É fundamental que o sujeito saiba tecer relações entre textos, inferir conceitos, fazer comparações e generalizações, bem como críticas e interpretações. Do mesmo modo, para escrever é preciso estabelecer relações

³ O nome da disciplina é “Leitura e escrita nas séries iniciais”.

⁴ Campus Bagé/RS

entre determinados assuntos, levando em conta o contexto de produção do texto, bem como o contexto no qual o leitor está inserido.

Pode-se dizer, então, 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. Soares (2003) vai confirmar isso ao refletir sobre os processos de alfabetização e de letramento:

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 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).

Nota-se, hoje, que os livros aprovados pelo PNLD renovaram a tradição do gênero desses manuais, apresentando uma nova abordagem da aquisição de língua baseada em dimensões discursivas da modalidade escrita, na variedade de gêneros e tipos de texto e nos resultados das pesquisas científicas em torno dos processos sociais e cognitivos com base nos quais a criança compreende o funcionamento da escrita. Mas até que ponto renovaram?

Este trabalho consiste em uma análise qualitativa e bibliográfica da unidade três do livro “Português: Uma proposta para o letramento”, de Magda Soares. Para encaminhar a análise, em primeiro lugar traçaremos um breve panorama sobre as concepções de linguagem e os seus reflexos na alfabetização. Em segundo lugar, apresentaremos a concepção teórica que norteia o LD e, na sequência, analisaremos se as atividades e os procedimentos teórico-metodológicos apresentados correspondem com as concepções teóricas nos quais a obra se ampara. Por fim, faremos uma síntese das ideias discutidas no texto e uma abertura para diálogos posteriores.

2-TEORIZANDO – CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO

Buscaremos agora levantar alguns pontos teóricos importantes para o desenvolvimento deste estudo. Optamos por partir das concepções de linguagem para, em seguida, promover um diálogo entre elas e a alfabetização.

Ingedore Kock (2010, p. 7) sintetiza as concepções de linguagem em três principais: “como (‘espelho’) representação do mundo e do pensamento; como instrumento (‘ferramenta’) de comunicação; como forma (‘lugar’) de ação ou interação”. A primeira concepção parte do princípio de que a língua é um sistema abstrato de signos conforme indica o Curso de Linguística Geral, livro escrito por três discípulos de Fernand de Saussure, considerado o pai da Linguística moderna. Para Saussure, a língua é um sistema de signos, os quais se definem pelas relações que estabelecem entre si e deixam de lado fatores externos à língua. A segunda concepção parte da ideia de que a função principal da língua é a comunicação. Nesse sentido, a língua é vista como um código a partir do qual o emissor se comunica com o receptor para transmitir uma mensagem através de um determinado canal, possibilitando assim a comunicação. A terceira concepção parte da ideia de que a língua é uma forma de ação no mundo. Os sujeitos agem por meio de discursos, construindo sentidos e significados na interação, seja ela escrita e/ou oral. Assim sendo, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, tampouco a representação do mundo e do pensamento, mas um emaranhado de discursos que produzem significados, os quais vão se delineando a partir da relação que se tem com a língua, com o interlocutor e com toda uma bagagem que faz parte da constituição sócio-histórica do sujeito.

Essas concepções de linguagem têm relação direta com o ensino, pois a filiação em uma ou outra teoria se reflete na forma como é conduzida a aprendizagem na sala de aula e nas crenças que circundam esse processo. No entanto, torna-se necessário que se faça uma distinção entre teoria e método. Cagliari (1999) aponta que o objetivo da Linguística é o estudo da linguagem e que, portanto, não é por si um método de ensino. Segundo o autor, é um equívoco confundir teoria com método e levar as teorias para dentro da sala de aula sem que haja uma apropriação, uma transposição didática. Assim sendo, Cagliari (1999) salienta que o conhecimento das teorias faz parte do rol de conhecimentos que um professor consciente do trabalho que realiza deve ter, mas não constitui uma metodologia de ensino.

Outro ponto levantado pelo autor referente à alfabetização e linguística é de que muitas vezes a escola subestima o aluno, desconsiderando a sua história pessoal como sujeito e os conhecimentos de mundo que o aluno traz para a escola. Mesmo quando a criança não aprendeu a ler e escrever, ela já está inserida em uma sociedade letrada e, por essa razão, já faz parte de uma comunidade em que a escrita e a leitura possui determinados significados. Desconsiderar essa trajetória é desconsiderar toda uma bagagem e todo um contexto que pode trazer várias pistas referentes ao processo de aprendizagem desse aluno.

As tradicionais cartilhas de alfabetização exemplificam bem esse aspecto. Ao propor a apropriação da leitura e da escrita da parte para o todo, isto é, a partir da sílaba (ba be bi bo bu) ignora-se o fato de que ao apropriar-se da fala a criança não aprende uma “família” de letras por vez. Ou seja, não faz sentido ensinar o alfabeto e a formação silábica por partes, sendo que, conforme ressalta Cagliari (1999), com três anos de idade as crianças já são usuárias competentes da língua.

Nesse sentido, as cartilhas têm sido muito criticadas por sua concepção estruturalista de linguagem e vem sendo cada vez mais difundida uma concepção que considera a língua como interação. Essa concepção constitui o que vem sendo denominado como inovação no ensino de línguas. Nesse sentido, as diretrizes curriculares nacionais⁵ fazem referência a esse novo olhar para a linguagem, juntamente com uma proposta para o letramento.

Magda Soares em seu livro intitulado “Letramento: um tema em três gêneros” (1998) busca diferenciar letramento de alfabetização, enfatizando que um indivíduo pode ser letrado e não ser alfabetizado. A alfabetização consiste no domínio do código alfabético e numérico enquanto o letramento vai abranger mais que isso, atingindo a compreensão dos usos e das funções da escrita.

Compreender, então, a alfabetização em um contexto de letramento é reconhecer a necessidade de que o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico deve ser desenvolvido com a participação em eventos variados de leitura e de escrita, além de propiciar à criança o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a estas práticas. De acordo com Soares:

O reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demandando uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático - particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas - outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças (SOARES, 2003, p.14).

3- O LIVRO DIDÁTICO – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Antes de apresentar as bases teórico-metodológicas do livro didático *“Português: Uma proposta para o letramento”*, que serve como corpus deste trabalho, cabe introduzir a autora e a obra a ser analisada. A autora possui licenciatura em Letras Neolatinas pela UFMG -

⁵ Ver Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN’S (1997).

Universidade Federal de Minas Gerais - (1953) e doutorado em didática também pela UFMG (1962). Atualmente é professora titular da UFMG, fazendo parte também do Comitê Assessor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, consultora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e conselheira da Comunitiee Economique Europeen. Soares é bastante reconhecida por sua vasta experiência na área da educação, sobretudo em seus estudos acadêmicos desenvolvidos na área do Letramento.

O título do livro que será objeto de estudo neste trabalho é “Português: Uma proposta para o letramento” (1999), de autoria de Soares e foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2004. Neste estudo será analisada somente a unidade três, cujo título é “O melhor amigo do homem”. Apresentaremos agora a organização da unidade e as concepções teóricas que norteiam a obra. A unidade três está organizada nas seguintes seções e subseções⁶:

Leitura
 Preparação para a leitura, Leitura Oral, Leitura Silenciosa,
 Interpretação Oral,
 Interpretação Escrita, Interpretação pelo Desenho, Sugestões de
 Leitura
 Produção de texto
 Linguagem Oral
 Língua Oral - Língua escrita
 Vocabulário
 Reflexão sobre a língua

(SOARES, 1999, p. 8)

A autora salienta que a divisão das unidades em seções e subseções se deu apenas por fins metodológicos, visto que, segundo ela “há grande fluidez e frequente sobreposição entre elas.” (SOARES, 1999, p. 11). De fato, a organização que prevalece na obra é das unidades. O livro está composto por quatro unidades, cada uma com um tema definido. Todos os textos de cada unidade dialogam com o tema geral. O tema da primeira unidade é a escola, da unidade dois é rua, da unidade três é o cachorro/cão e o da unidade quatro é a bruxa.

O referencial teórico que norteia a obra parte dos estudos sobre letramento, como o próprio subtítulo indica “Uma proposta para o letramento”. Na seção intitulada “Fundamentos da coleção”, no final do livro do professor, Soares faz uma breve síntese com relação ao que é

⁶ As seções e subseções são apresentadas na parte final do livro do professor, em um anexo denominado “Sobre esta coleção”. Nesse anexo, a numeração de páginas foi reiniciada. Portanto, os dados apresentados acima pertencem a página 8 da seção “Sobre esta coleção” disponível apenas no manual do professor.

letramento e sobre a concepção de língua como discurso, indicando, ainda referências básicas sobre o assunto⁷. Em seguida, Soares apresenta os objetivos do ensino de português de acordo com as concepções de língua e letramento que norteiam a obra. Os objetivos são os seguintes:

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 lêem, 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 que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menos presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos.

(SOARES, 1999, p. 06)

Optamos aqui por citar diretamente os objetivos apontados pela autora na obra, para que, na próxima seção, se possa dialogar com esses dados deixando o leitor a par dos objetivos e das concepções teórico-metodológicas que fundamentam a obra.

4- DE OLHO NA PRÁTICA – A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO LIVRO

4.1- A transposição metodológica

Para efetuar a análise do livro didático, fizemos, inicialmente, um levantamento de pesquisas que trabalhassem com essa temática analítica e buscamos trabalhos teóricos que relacionam livro didático e o ensino. Encontramos apoio em Barros-Mendes e Padilha (1998)

⁷ Há muitas sugestões de leitura a cada temática discutida no manual do professor.

que apresentam um estudo que se refere à metodologias de análise de LD de língua portuguesa. Buscamos, então, suporte em uma das metodologias apontadas pelas autoras para, qualitativamente, lançar mão de uma análise do livro “Português: Uma proposta para o letramento”, de Magda Soares. O LD em questão está composto por quatro grandes unidades. A unidade três, escolhida para esta análise, está composta por 57 páginas. Como a análise de todas as atividades consistiria em um trabalho exaustivo, buscamos fazer um recorte.

Barros- Mendes e Padilha (1998) partem das reflexões de Dolz e Schneuwly (1998) sobre as capacidades de linguagem e estabelecem categorias de análise com o intuito de descrever as possíveis progressões favorecidas pelos LD e os objetivos traçados para o trabalho com os gêneros orais⁸. Dessa forma, no interior das capacidades de linguagem, as autoras apresentam a seguinte categorização: 1- Capacidades de ação que se subdivide em dois subitens: o primeiro trata da parametrização e instrumentalização sobre gênero que analisa o gênero, os participantes, o contexto, e o objetivo. O segundo subitem contempla a questão do conteúdo; 2- capacidade discursiva que observa as questões referentes ao plano do texto e escolha e elaboração do gênero; 3- capacidade linguístico-discursiva que analisa a operação de textualização, a escolha lexical e a tomada de posição enunciativa ou ponto de vista enunciativo; 4- elementos prosódicos e não linguísticos contempla a adequação da voz como suporte acústico da fala e meios não linguísticos da comunicação oral; e, 5- explicitações dos objetivos do LD que trata dos objetivos didáticos e da progressão do trabalho.

Sobre a categorização acima, compartilhamos o posicionamento das autoras ao dizerem que construíram uma grade de observação, compreendendo as capacidades de linguagem, a fim de depreender os detalhes que poderiam escapar em uma observação aberta.

4.2- A análise do LD

Para efetuar a análise, utilizamos as categorias de análises apontadas por Barros-Mendes e Padilha (2008) referentes às capacidades de linguagem implicadas nas atividades propostas na unidade três do LD. Como é possível notar, as autoras indicam descritores referentes à capacidade de linguagem do LD, mas aqui aplicamos os descritores com relação à unidade 3 do LD, objeto deste estudo. Logo, nos apropriamos dos descritores e inserimos campos que indicam “sim”, “não”, “em parte” para apontar se a obra contempla ou não as capacidades de linguagem descritas no instrumento.

8 Tomamos como referência as categorias de análise propostas pelas autoras, no entanto, nosso foco não foi especificamente os gêneros orais.

Quadro A – Capacidades de ação

Capacidade de linguagem			
Capacidade de ação			
Parametrização/instrumentalização sobre o gênero			
	Sim	Não	Em parte
Gênero: o LDP conceitua/caracteriza o gênero a ser trabalhado?	X		
Participantes: O LDP orienta, em relação a cada gênero, quais os locutores/interlocutores?	X		
Contexto, além de indicar os contextos de circulação do gênero, o LDP explicita onde a atividade ocorrerá?	X		
Objetivo: o aluno sabe por que desenvolve a atividade a partir do trabalho com determinado gênero, é orientado no sentido de estar consciente de um trabalho que vise o domínio de algumas habilidades de linguagens como sabe explicar, refutar, se posicionar etc.?	X		
Conteúdo: informa o conteúdo a ser trabalhado?	X		

Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho de Barros-Mendes e Padilha (2008)

O quadro A refere-se à parametrização/instrumentalização sobre o gênero, isto é, se o LD caracteriza o gênero a ser trabalhado, os participantes, o contexto, o objetivo e o conteúdo. Todos esses critérios foram facilmente identificados na obra. A autora apresenta vários gêneros ao longo da unidade (verbete, poema, diário, texto descritivo, texto informativo, ficha, certificado, dentre outros). Como o próprio título da obra indica, as atividades visam uma proposta de letramento, mediando o contato dos alunos com o universo da leitura e da escrita. Dessa forma, pode-se perceber a coerência entre a fundamentação teórica da obra e as atividades propostas.

Todavia, um aspecto que nos chamou atenção durante a análise do LD foi a falta de indicação de momentos de leitura lúdica por parte dos alunos. Além disso, sentimos falta de momentos de escrita espontânea. Acreditamos que é nesses momentos que a criança vai

fazendo relação entre o que ouve e o que escreve, isto é, como transcrever as palavras a partir do som. Segundo Cagliari (1998, p. 71): “Deixar as crianças escreverem textos espontâneos é de fundamental importância para que façam corretamente a passagem da fala para a escrita e da escrita para ortografia”. O autor salienta também que muitas vezes o aluno erra a escrita ortográfica porque se baseia na forma fonética das palavras.

Quadro B – Capacidade discursiva

Capacidade de linguagem			
Capacidade discursiva			
	Sim	Não	Em parte
Plano do texto: sob o ponto de vista estrutural do texto, o LDP orienta sobre a forma, ou seja, sobre as variantes discursivas e as sequências textuais que compõem o gênero numa unidade, como um todo?	X		
Escolha e elaboração do gênero: O LDP favorece informações sobre a construção dos conteúdos para relacioná-las à escolha e elaboração do gênero?	X		

Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho de Barros-Mendes e Padilha (2008)

O quadro B refere-se a capacidade discursiva, a qual é avaliada em dois descritores. O primeiro refere-se ao trabalho com as variantes discursivas e as sequências textuais que compõem o gênero numa unidade. O segundo refere-se à escolha e elaboração do gênero em termos da construção dos conteúdos e a escolha e elaboração do gênero. Embora em algumas atividades não estejam explícitas as variantes discursivas que compõem o gênero, a autora busca, através de comentários no manual do professor, sugerir ao professor que ressalte determinados aspectos, faça determinados questionamentos aos alunos... Esse diálogo feito às margens do livro (ao lado das atividades) é importante para que as atividades sejam exploradas

de forma a cumprir com os objetivos propostos na fundamentação teórica⁹. Além disso, o capítulo três do livro de Magda Soares traz textos de muitos gêneros textuais, como o diário, por exemplo. É possível que - a depender do contexto em que a escola está inserida e os alunos que atende - as crianças não tenham muito contato com práticas letradas, ou têm contato, mas esse contato não é significativo... Então, nesse ponto torna-se indispensável e fundamental a mediação do professor no processo de aprendizagem.

Quadro C - Capacidade linguístico-discursiva

Capacidade de linguagem			
Capacidade linguístico-discursiva			
	Sim	Não	Em parte
Operação de textualização: O LDP explica sobre os organizadores textuais (a conexão e a coesão)?			X
Escolha lexical: O LDP orienta sobre o vocabulário apropriado ao gênero e conforme à situação de comunicação?			X
Tomada de posição enunciativa ou ponto de vista enunciativo: o LDP favorece o desprendimento sobre a organização das vozes enunciativas que regulam a relação entre as diferentes vozes que podem aparecer dentro de um texto, ou seja, a voz do autor, a voz do personagem de uma narrativa, as vozes de outros personagens,			X

⁹ Comentaremos mais adiante sobre essa questão, na análise do quadro E.

modalizações, apreciações, e que podem ser reconhecidas pelas marcas de pessoas, modalizações, de apreciações e pelos verbos do dizer e do pensar?			
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho de Barros-Mendes e Padilha (2008)

O quadro C refere-se à capacidade linguístico-discursiva das atividades propostas. Nos três descritores que compõem esse quadro indicamos que a obra aborda em parte tais fatores. O primeiro descritor se refere aos organizadores textuais, a conexão e coesão. Analisando as atividades da obra pudemos perceber que a autora apresenta a situação de comunicação, o gênero a ser trabalhado, os participantes, o contexto, o objetivo e o conteúdo, mas não se refere, nas atividades sobre a organização textual, a coesão, a coerência... É claro que não cabe utilizar essa metalinguagem na sala de alfabetização, mas a exploração da capacidade linguístico-discursiva é mais produtiva quando parte das produções escritas dos alunos. Embora a autora indique na fundamentação teórica que o trabalho com produção de texto deve visar “utilizar recursos discursivos linguísticos que dêem ao texto, de acordo com o seu gênero e seus objetivos, organização, unidade, informatividade, coerência, coesão, clareza, concisão” (SOARES, 1999, p.19), as atividades de produção textual apresentadas aos alunos não indicam que essa escrita é um processo, de escrita e reescrita. Por esse motivo, indicamos que os descritores do quadro C foram atendidos em parte pela obra em questão.

Quadro D - Elementos prosódicos e não-linguísticos

Capacidade de linguagem			
Elementos prosódicos e não-linguísticos			
	Sim	Não	Em parte
Adequação da voz como suporte acústico da fala: O LDP ressalta a importância de elementos como o ritmo, a entonação, o acento, de acordo com o gênero?	X		
Meios não linguísticos da comunicação oral	X		

Meios cinésicos: o LDP orienta sobre as atitudes corporais, mímicas faciais, os movimentos dos olhos etc?		X	
Meios paralinguísticos: o LDP orienta sobre a qualidade da voz, melodia, respiração, elocução, etc?	X		
Posição dos locutores: o LDP orienta sobre ou indica a importância da ocupação de lugares, com relação à distância e contato físico?		X	

Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho de Barros-Mendes e Padilha (2008)

O quadro D refere-se aos elementos prosódicos e não-linguísticos. No que se refere ao trabalho com a linguagem oral é notável a indicação da obra para questões que envolvem ritmo, entonação e acento. A autora indica nas atividades que o professor deverá fazer a leitura oral aos alunos enfatizando a entonação, atentando para o ritmo de acordo com o gênero, como acontece na atividade de leitura de poema¹⁰, por exemplo. Além disso, as atividades do LD apontam para alguns aspectos não linguísticos da produção oral. No entanto, na unidade três não há indicação explícita de atitudes corporais, mímicas faciais e movimento dos olhos, isto é, dos meios cinésicos próprios da oralidade, tampouco sobre a importância da ocupação de lugares, com relação à distância e o contato físico. É provável que a autora pressuponha que a ênfase desses fatores será feita ou deveria ser feita pelo professor durante a mediação das atividades, visto que a fundamentação da obra aponta para esses aspectos.

Quadro E – Explicações dos objetivos do Livro Didático de Português (LDP)

Capacidade de linguagem			
Explicações dos objetivos do LDP			
	Sim	Não	Em parte
Objetivos didáticos: O LDP	X		

10 Na página 98, há uma atividade de leitura oral de um poema e as sugestões da autora para complementar o trabalho do professor.

explica os objetivos das atividades?			
Progressão do trabalho: favorece a progressão? Linear ou espiral?	X		

Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho de Barros-Mendes e Padilha (2008)

O quadro E refere-se às explicações dos objetivos do LD, isto é, se o livro didático explica os objetivos das atividades e se há progressão do trabalho. Esse é um ponto positivo e de destaque da obra em questão, visto que a autora busca estabelecer um diálogo com o professor, fazendo comentários e trazendo sugestões paralelamente a apresentação das atividades. Tal diálogo aponta para o fato de que a fundamentação teórica da obra não é apenas um discurso teórico apresentado no final do livro, mas sim um discurso que perpassa e norteia as atividades propostas pelo LD.

5-AMARRANDO AS PONTAS, TECENDO NOVOS DIÁLOGOS

Um LD como “Português: Uma proposta para o letramento” (1999), de Magda Soares representa um avanço se comparado às cartilhas de alfabetização tradicionais. A obra busca atender as necessidades de reformulação e renovação do ensino de línguas, começando desde as séries iniciais do ensino fundamental, estágio em que o(a) aluno(a) está sendo conduzido pelo universo da escrita e da leitura na escola. No entanto, é importante ressaltar que o LD, por melhor que esteja fundamentado teórica e metodologicamente, nunca será um “material completo”, pronto a ser aplicado “de cabo a rabo” em sala de aula.

O LD é um material de apoio ao professor e não deve receber o papel de coadjuvante do processo de ensino/aprendizagem. Os atores principais são os alunos e quem conduz o espetáculo é o professor. A ele cabe direcionar, orientar, mediar o contato dos alunos com o LD e com as competências e habilidades necessárias para a apropriação com o sistema de escrita alfabética. Como em uma orquestra, nenhum dos envolvidos no processo pode estar descompassado, do contrário, a música desafina.

Não basta que o LD contemple uma concepção de linguagem socio interacional, conforme vimos em Koch (2010), se os professores não estão a par da teoria que fundamenta o material de apoio que orienta suas aulas. Não basta que o livro aborde diversos gêneros vinculados a diversas esferas da comunicação humana, se essas práticas não fazem parte da vida social cotidiana dos sujeitos.

Um aspecto é importante de ser destacado: a inevitável padronização do LD. Este não tem como prever as especificidades da comunidade em que a escola está inserida, logo, não tem como contemplar os significados que a leitura e a escrita possuem na comunidade de origem dos alunos. Esses significados são extremamente importantes para o ensino do sistema de escrita alfabética, pois são eles que irão determinar, em maior ou menor grau, as facilidades e as barreiras que os alunos irão enfrentar na apropriação da escrita. Para minimizar e ultrapassar esses possíveis obstáculos ao ensino é primordial o acesso dos professores das redes estaduais e municipais, públicas e privadas, à formação continuada de qualidade que contribua para que o professor possa, por exemplo, dialogar com mais propriedade com o livro didático e, assim, compreender as relações entre os pressupostos teóricos do manual do professor e as atividades práticas propostas aos alunos.

Assim como o PNLD estabelece critérios e avalia os livros didáticos que chegarão às escolas, algum órgão do Ministério da Educação deveria se encarregar de oferecer e incentivar a formação continuada de professores. Não se pode conceber que os materiais didáticos sejam renovados e os profissionais que os manuseiam, que os utilizam como instrumento de trabalho não recebam¹¹ formação para trabalhar com os mesmos¹². Para que tenhamos noção do que isso representa de fato, imaginemos médicos formados já algum tempo, os quais, no exercício da profissão, recebem constantemente equipamentos novos, mas não sabem como usá-los, nem para que usá-los. Possuem eletrocardiograma, mas não entendem o que esse exame pode mostrar, não conseguem interpretar os seus resultados de forma a contribuir com a restituição da saúde do paciente!

Corremos o risco de sermos simplistas, mas o que estamos tentando esclarecer é que, sem formação de qualidade não haverá ensino de qualidade, por mais que haja livros teoricamente maravilhosos no mercado. A formação continuada é primordial para os professores de todas as áreas do conhecimento, mas merece uma atenção especial aos professores de línguas, devido

¹¹ Não queremos dizer com isso que o professor seja apenas receptor. A relação é de ensino e de aprendizagem a partir de seu papel ativo na formação continuada.

¹² Fazemos aqui uma generalização, é certo que existem ofertas de cursos de especialização *lato sensu* e *stricto sensu*, mestrado e doutorado em várias universidades do país, mas a acessibilidade dos professores a esses cursos é mínima em termos de forma de ingresso (os requisitos básicos para ingressar nesses cursos são, em geral, análise de currículo vitae, Currículo Lattes, engajamento em atividades que envolvam pesquisa, ensino e extensão, dentre outros; Requisitos estes que os professores que possuem mais tempo de formação dificilmente conseguem preencher), de disponibilidade de tempo (a carga horária intensa dos professores dificulta o acesso dos mesmos a cursos de formação, pois suas atribuições não permitem que haja tempo livre para formações) e de condições financeiras (grande parte dos cursos de formação pedem um valor elevado de mensalidade - exceto os cursos ofertados por universidades estaduais e federais).

ao fato de que as línguas são fenômenos sociais mutáveis, dinâmicos, dialógicos¹³. Como podem professores que estudaram e tiveram sua formação a partir de uma concepção estruturalista de linguagem conduzir um trabalho em sala de aula a partir da concepção sócio interacional? Se não houver uma mediação, uma formação, uma busca pela apropriação dessa concepção, esse trabalho se torna bastante difícil.

Referências Bibliográficas

BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes; PADILHA, Simone de Jesus. Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa: Desafios e possibilidades. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Org). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008. p. 119-145.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Org). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008 p. 47-72

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. P. 61-86

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: Uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, Djane Antonucci; SALLEH, Pascoalina Baillon de Oliveira (Org.) *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007 p. 79-106.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MACEDO, M. *Letramento escolar no primeiro ciclo: o uso do livro didático e de outros impressos em sala de aula*. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3681--Int.pdf > Acesso em: 29/04/2012.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Novos livros de alfabetização: Dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Org). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008. p. 206-236

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

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> > Acesso em 13/04/2012.

¹³ Um exemplo irrefutável é o da autora Magda Soares. Sua licenciatura em Letras data de 1953, mas Soares continuou aperfeiçoando-se e é referência hoje por sua experiência com situações de ensino e aprendizagem.

SOARES, Magda. *Português: Uma proposta para o letramento. Livro didático Ensino Fundamental*. São Paulo: Moderna, 1999.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Recebido em: 02-02-17

Aceito em: 01-06-17