

ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DO LIVRO DIDÁTICO

Literacy: an analysis of theoretical and practical conceptions of textbooks

Fabiana Giovani¹

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar uma unidade de trabalho referente ao ensino de escrita presente no livro didático 'Alfabetização sem mistério', escrito por Avani Avelar Xavier e Sulamita Nagem Lima. Este livro, aprovado pelo PNL D, esteve presente, dentre outros, para escolha dos professores de uma escola municipal de São Carlos/SP para a possível adoção em 2007. A análise sobre o capítulo 'Receitas' consistirá em discutir alguns pontos sobre a relação entre alguns fundamentos teóricos, metodológicos e linguísticos da concepção vinculada pelas autoras no manual do professor com a proposta a ser trabalhada com as crianças.

Palavras- chave: livro didático; língua portuguesa; alfabetização.

ABSTRACT: The aim of this work is analyze a unit of work of the textbook 'Literacy without mystery', written by Avani Avelar Xavier and Shulamith Nagem Lima. The unit is about teaching writing. This book is endorsed by the PNL D, and it was attended, among others, in the selection of the teachers from a municipal school of São Carlos/SP for possible adoption in 2007. The analysis of the chapter 'Recipes' will discuss some points about the relationship between some theoretical, methodological and linguistic conceptions linked by the authors in the teacher's manual with the proposal to be worked with children.

Keywords: textbook; Portuguese language; literacy.

1- INTRODUÇÃO

De acordo com os estudos de Monteiro (2004), os livros de alfabetização ou propostas de alfabetização construtivistas, introduzidos no mercado brasileiro a partir de 1990, apresentam uma ruptura com os tipos de manuais didáticos utilizados até então, conhecidos como 'cartilhas' ou 'pré-livros' que tinham por objetivo possibilitar a entrada da criança no mundo da escrita. Estes eram vinculados aos antigos métodos de

¹ Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus Bagé/RS. fabiunipampa@gmail.com

alfabetização e tendiam para uma definição detalhada dos passos a serem seguidos por professores e alunos quanto ao procedimento em sala de aula. Seus exercícios exploravam procedimentos mecânicos e tinham como principal objetivo levar o aluno à aquisição das habilidades de decodificação e codificação dos sinais gráficos do sistema de escrita. Esses manuais eram caracterizados por serem, eles mesmos, o fim da relação de ensino-aprendizagem na sala de aula, uma vez que não importava para eles o trabalho de construção dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Os novos livros ó que substituíram as cartilhas - 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. Com base nos pressupostos construtivistas², esse novo material se caracteriza por criar um contexto em sala de aula para que o ensino-aprendizagem se desenvolva a partir da interação entre professor/alunos e entre alunos/alunos mediada pelo uso do livro.

As situações de ensino/aprendizagem vinculadas nessa nova perspectiva de trabalho não prescrevem respostas corretas ou erradas, mas respostas construídas sob uma ótica, uma hipótese do aprendiz³. Para que isso ocorra, os exercícios apresentados assumem o papel de mediadores da relação entre a criança e o objeto de conhecimento, exigindo, portanto, um importante posicionamento do professor, que deve saber como conduzir a realização desses exercícios. Assim, está nas mãos do professor controlar a qualidade do contato das crianças com os exercícios propostos, fazendo com que eles compreendam a atividade que deverão realizar e o sentido de sua realização para o desenvolvimento de seus processos de aprendizagem.

Vale ainda ressaltar que a mudança nos manuais de alfabetização pode 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

² Renovam com as discussões em torno de "como a criança aprende" ao invés de "como ensinar" questão esta fortemente marcada nas tradicionais cartilhas.

³ Para que isso ocorra, foi necessário haver uma transformação dos recursos didáticos, do ambiente físico da sala de aula e, principalmente, da adoção de estratégias de ensino que favoreçam a interação entre os alunos e entre professor e alunos.

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.

Com base nessas informações, lançamos um questionamento: Como se apresenta um livro de alfabetização aprovado pelo mesmo programa seis anos depois? Qual a coerência entre seus pressupostos teóricos apresentados no manual do professor com a suas atividades práticas propostas aos alunos?

O artigo se configura da seguinte forma: Na seção dois, apresentar-se-á o livro didático; na seção três estão as concepções teóricas embasadoras do livro; a seção quatro apresenta os objetivos do livro material; a seção cinco descreve a unidade que será analisada; a seção seis apresenta a análise propriamente dita. Por fim, apresenta-se o item das considerações finais.

2- ALFABETIZAÇÃO SEM MISTÉRIO

O livro sob este título traz ainda as denominações língua portuguesa, alfabetização e não seriado. Esta última característica nos remete à cartilha, que também tinha a característica de não ser seriada, tendo por objetivo restritamente a fase de alfabetização.

Com relação a autoria, as informações que se traz à época da publicação são as seguintes: a autora Avani Avelar Xavier é mestre em Educação (UFMG), graduada em Pedagogia (UFMG) e em Letras. É professora aposentada (UFMG), docente de cursos de Pós-graduação *lato sensu* e consultora em projetos de formação continuada de professores e especialistas da educação básica das redes municipal, estadual e particular de ensino de Minas Gerais. A outra autora Sulamita Nagem é mestranda em Educação (UNINCOR-MG), graduada em História, professora aposentada (UFMG), docente em cursos de capacitação para professores e especialistas das redes municipal, estadual, particular de ensino, coordenadora do grupo do Programa Alfabetização Solidária, nas cidades de Itaobim e Jequitinhonha.

Essas informações indiciam que as autoras não possuem uma forte formação em estudos linguísticos, mas estão inseridas num espaço de significativos diálogos sobre alfabetização, inclusive pertencendo ao mesmo espaço de Magda Soares (UFMG), representante de importantes discussões na área em questão. Outro indício importante é que ambas as autoras participam de cursos de formação de professores, o que nos faz supor que estão em contato com os diversos problemas que professores e alunos encontram na prática.

As autoras deixam, no início do livro, uma mensagem ao professor que o utilizará:

õSem a sua mediação não concretizaríamos nunca o trabalho previsto nesta obra. Conheça-a, estude-a, crie a partir dela, complemente-a. Você é capaz!ö

Esses dizeres já nos faz compreender essas autoras como pertencentes ao grupo que apresentamos na introdução, que atribui ao professor o papel de mediador do processo ensino/aprendizagem da criança.

Além disso, a fala das autoras evidencia que o livro não deve ser uma receita a ser seguida sem reflexão ou questionamentos. Tanto que as autoras pedem ao usuário que a estude e, principalmente, crie a partir dela, complementando-a.

3- CONCEPÇÕES EMBASADORAS DO LIVRO

Nesta seção, faremos um esboço das concepções teóricas presentes no õManual do Professorö, e que, portanto, sustentam as atividades apresentadas no material do aluno. Diz respeito às concepções de educação, de língua, de alfabetização, de produção de textos e de professor.

3.1 Conceção de educação

As autoras concebem a educação como um componente do conjunto de alternativas que buscam a construção de uma sociedade democrática e, nesta, a construção de uma escola também democrática.

Acreditam que o ensino de Língua Portuguesa tem um papel importante na construção dessa sociedade e dessa escola, pois amplia as possibilidades do acesso ao saber, aos bens culturais, à participação política, bem como propicia maiores condições

para que transformações sociais ocorram. Esse fato vem da ideia de que as grandes diferenças sociais e econômicas em nosso país implicam possibilidades diversas de acesso aos bens culturais. No entanto, as autoras concebem a escola como um espaço possível de reflexão sobre essas diferenças e o domínio da língua como um dos meios para enfrentar obstáculos gerados por elas.

Na visão das autoras, com posse desse material, a escola atuará preocupando-se com o processo de aquisição de códigos, visto numa perspectiva de desenvolvimento de competências individuais e sociais que contribuem para o sucesso escolar. Segundo as autoras:

Vivemos num contexto sociocultural em que a escrita está presente em vários lugares e com várias funções. Assim, para que e por que ler e escrever devem ser as primeiras indagações do professor aos alunos que se alfabetizarão. Dessa forma, logo nos primeiros contatos com os alunos, concomitantemente ao trabalho de resgate da sua identidade, devem surgir momentos em que eles se posicionem quanto à percepção da função da leitura e da escrita em suas vidas (XAVIER et al., 2006, p. 15).

Assim, a pretensão é a de que os professores e alunos vivenciem o processo de alfabetização e suas dimensões, de forma a percebê-lo como um processo de construção, de produção de sentido, um instrumento para a compreensão e a interpretação do mundo, bem como de aquisição de outras formas de linguagem.

Salientam, ainda, que as crianças são diferentes, portanto, é necessária uma educação que respeite as necessidades e ritmos de cada uma, aumentando-lhes a capacidade individual. Desse modo, expressam que trabalhar com as diferenças é o desafio do livro.

3.2 Concepção de língua

De acordo com as autoras, pretende-se contribuir com o professor na busca da minimização das diferenças sociais, propondo o desenvolvimento de um trabalho voltado para a aquisição e o domínio da leitura e da escrita, na perspectiva da linguagem como processo de interação. Nesse processo, o ensino da língua leva em conta as relações humanas por ela perpassadas. Para legitimar essa afirmação, as autoras fazem uso das palavras de Geraldi (1991): situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. Nessa concepção é impossível pensar a linguagem sem levar em consideração a relação do sujeito com a língua e seu uso social.

Assume-se, assim, que o sentido do texto não é algo que está pronto nele, mas algo produzido pelo leitor a partir de seus conhecimentos prévios⁴ e de seus objetivos e intenções de leitura.

Partindo dessa concepção, as autoras dizem não enfatizar no material as pseudoleituras, restritas a atividades de decodificação e de reprodução de partes do texto.

3.3 Concepção de alfabetização

As autoras buscam superar algumas concepções sobre a alfabetização, como a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Argumentam que é por conta dessa concepção equivocada que a escola vem produzindo grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.

Como já havíamos indiciado anteriormente, as autoras dialogam com Magda Soares compartilhando a ideia de que a missão fundamental da escola é formar indivíduos letrados, isto é, desenvolver o letramento. Fenômeno que ultrapassa a alfabetização, uma vez que envolve o exercício de práticas sociais de leitura e escrita, o que implica um conjunto de habilidades fundamentais para o processamento de diferentes gêneros textuais de maneira apropriada, tendo em vista suas características específicas. Nas palavras das autoras:

A discussão atual envolvendo os termos alfabetização e letramento levamos a buscar o limite das especificidades de cada um, bem como a interdependência entre eles. A especificidade da alfabetização é a aquisição da tecnologia da escrita. Tecnologia esta entendida como o conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita (...). O letramento escolarizado é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que envolve o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever para atingir diferentes objetivos como: informar-se, informar, ampliar os conhecimentos, interagir; interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de texto; desenvolver o interesse e o prazer em ler e escrever; saber utilizar-se da escrita para encontrar informações e conhecimentos, passar informações e conhecimentos, escrever ou ler de forma diferenciada tendo em vista as circunstâncias, os objetivos e os interlocutores (XAVIER *et al.*, 2006, p. 5).

⁴ Da língua, sobre a língua e do mundo.

Assim, as autoras defendem que o trabalho de alfabetização pode se dar por meio de atividades de letramento, ou seja, a partir de leituras e produções de textos reais presentes nas práticas sociais.

Nessa perspectiva, a alfabetização é vista como um tipo de prática de letramento que desenvolve algumas habilidades, que apresenta uma determinada forma de utilizar os conhecimentos construídos sobre a escrita, e é exercida na mais importante agência de letramento ó a escola ó instância em que se introduzem formalmente os sujeitos no mundo da escrita (XAVIER *et al.*, 2006, p. 6).

3.4 Concepção de produção de textos

Segundo as autoras, ao produzir textos é importante que os alunos sejam inseridos em uma situação de comunicação na qual levem em conta o que querem dizer, a quem querem (ou devem) dizer o que têm a dizer (interlocutor), qual a razão para dizerem o que querem dizer, para decidirem como dizer (gênero textual) ou dizerem de acordo com o gênero textual previamente solicitado.

É dessa maneira que pretendemos trabalhar a produção de texto, ou seja, considerando que o processo de interação permite verificar que os objetivos a serem alcançados pelos diferentes interlocutores estabelecem as diferenças na estrutura e na forma do texto, além de nortear as escolhas léxicas para a sua produção (XAVIER *et al.*, 2006, p. 5).

As autoras dizem ainda que esse saber linguístico envolve conhecimentos relativos à gramática da língua quanto ao seu funcionamento em uma situação determinada. Partindo do documento Pró-leitura do MEC (1998), afirmam que saber como utilizar uma determinada linguagem para atingir o seu alvo é constituir-se autor. Saber identificar essa mesma linguagem nesse processo é constituir-se leitor.

Assim, o eixo do trabalho proposto é o texto, visto como ponto de partida e de chegada para a concretização do processo de aquisição da leitura e da escrita. De histórias de fadas, de parlendas, cantigas, poemas, narrativas, texto informativo etc., desencadeia-se um trabalho sistemático em que a expressão oral, a leitura e a escrita são desenvolvidas em atividades nas quais a reflexão, a análise, os confrontos, as conclusões, dentre outros, estão presentes.

3.5 Concepção de professor

De acordo com as autoras, o papel do professor mediador é fundamental no sentido de processar um trabalho de alfabetização em que o indivíduo, cognitivamente, aja como um sujeito ativo na sua relação com a escrita, buscando compreendê-la e apropriar-se dela. Antes mesmo de dominar perfeitamente o código, o indivíduo vivencia situações variadas nas quais faz uso da leitura e da escrita, participando de eventos de letramento, ou seja, de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em diferentes contextos, tendo em vista objetivos específicos.

Pretendemos contribuir com o professor na busca na minimização das diferenças, propondo o desenvolvimento de um trabalho voltado para aquisição e o domínio da leitura e da escrita, na perspectiva da linguagem como processo de interação (XAVIER *et al.*, 2006, p. 4).

Espera-se ainda que o professor tenha autonomia ao utilizar o material em questão. As autoras acreditam que o livro didático não pode ser o único recurso através do qual o professor desenvolve sua tarefa de auxiliar a criança na aquisição da leitura e da escrita.

4- OBJETIVOS DO LIVRO

Esse é um item no manual do professor em que as autoras, como já dissemos, ressaltam acreditar que o livro didático não pode ser o único recurso utilizado pelo professor ao auxiliar a criança na aquisição da leitura e da escrita.

Essa proposta abrange atividades que envolvem as quatro áreas básicas do ensino da língua, a saber: leitura, expressão oral, escrita e produção de texto e reflexões sobre a língua (conhecimentos linguísticos). Segue o quadro com os objetivos esperados no interior de cada área:

Leitura	Expressão oral	Escrita e produção textual	Reflexões sobre a língua
Observar e analisar registros escritos e seus componentes.	Expressar ideias, sentimentos e emoções.	Escrever, usando tipos diferenciados de letras: maiúscula de imprensa e	Analisar e refletir sobre a produção oral.

		cursiva.	
Confrontar registros e escritas, destacando semelhanças e diferenças.	Narrar fatos e cenas presenciadas.	Operar com habilidade de análise e síntese, completando palavras, frases e textos.	Adequar a linguagem à situação comunicativa.
Identificar diferentes portadores de texto.	Descrever pessoas, objetos e situações.	Completar textos, assegurando-se de sua textualidade: coerência e coesão.	Atribuir significado e identificar a intenção de diferentes tipos de texto.
Identificar diferentes gêneros de texto.	Expor ideias a respeito de um tema proposto.	Produzir texto a partir de outros textos conhecidos.	Comparar diferentes registros, utilizados com diferentes objetivos, em situações diversas de comunicação.
Identificar as diferentes funções da linguagem em determinados textos.	Estabelecer diálogos, respeitando as regras de uma conversa.	Produzir diferentes gêneros de texto tendo em vista a sua função, o interlocutor e os objetivos.	Estabelecer a correspondência entre o oral e o escrito após a memorização do texto.
Reconhecer e identificar diferentes funções da linguagem em determinados textos.	Reproduzir mensagens ouvidas.	Produzir, tendo em vista uma contextualização: listas, títulos, capas de livros e capas de revista.	Atribuir sentido ao texto a partir de elementos antecipatórios no contexto.
Identificar e caracterizar personagens.	Empregar corretamente os recursos da língua oral: entonação e ritmo.	Confrontar e revisar textos e escritas.	Analisar a correspondência entre segmentos sonoros e escritos, através da utilização dos conhecimentos prévios sobre o sistema de escrita.
Identificar personagens, tempo, lugares, objetos e fatos da narrativa.	Expressar-se diante de diferentes interlocutores.	Avaliar a relevância e pertinência das informações dadas no texto.	Inferir e explicitar regularidades ortográficas.
Fazer predições a partir de saliências textuais (título, ilustração, fontes).	Utilizar a linguagem oral como instrumento de aprendizagem.	Ordenar ideias e informações.	Revisar o próprio texto com ajuda dos colegas e do professor.
Fazer predições a partir de informações do texto.	Executar uma tarefa a partir de instruções orais.		Observar e analisar textos impressos, explorando e descobrindo os recursos da linguagem que foram utilizados.
Identificar e relacionar partes do texto.	Avaliar criticamente uma mensagem recebida.		
Estabelecer comparações entre fatos do texto.	Dramatizar cenas.		
Opinar a partir do texto.	Conhecer, analisar e compreender aspectos referentes à variação dialetal.		
Justificar opiniões.	Argumentar.		
Tirar conclusões.	Opinar.		
Localizar e retirar informações.			
Relacionar o conteúdo do texto à realidade.			

Os objetivos presentes no quadro acima reforçam o objetivo maior das autoras, que é complementar uma proposta de trabalho que visa ao domínio da língua. Para isso, apoiam-se nos documentos oficiais ao considerarem que esta conquista possibilita uma

plena participação social, pois é justamente por meio da língua que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e, principalmente, produz conhecimento.

5- DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DA UNIDADE -RECEITA

O livro didático em questão está dividido em 12 unidades sendo a receita o foco de nossa análise e a quinta unidade a ser trabalhada. Todas as unidades possuem alguns itens comuns, compostos de atividades específicas que têm em vista os objetivos a alcançar. São eles: trocando ideias, trabalhando a partir do texto e produzindo textos.

A unidade receita está subdividida em dois capítulos, descritos a seguir:

5.1 Receita Mágica

Esse capítulo inicia com uma história em quadrinhos mostrando uma bruxa preparando um feitiço para aplicar em uma fada. O título da história é "E o feitiço virou contra o feiticeiro...". O enredo consiste em a bruxa misturar em um caldeirão os ingredientes necessários para o feitiço, que são gotas de saliva de tatu, leite de morcego e pó de mico, ingrediente este inserido em uma tigela que tomba em cima da bruxa antes que ela o acrescente em sua receita, causando uma tremenda coceira.

O item "trocando ideias" apresenta questões para que o professor e os alunos discutam oralmente. São exemplos delas: Que relação existe entre o título e a história? Para quem a bruxinha Zazá está preparando o feitiço? Como você chegou a essa conclusão?⁵

O próximo item, "trabalhando a partir do texto", incentiva o professor, primeiramente, a trabalhar a compreensão de algumas palavras que aparecem na história, como: acrescente, ingredientes, saliva, pó de mico etc.

É nesse item que a receita da história em quadrinhos assume a forma de texto instrucional e são lançados alguns questionamentos, como: Que informações uma receita pode ter? Como essas informações aparecem no texto de uma receita?

Há uma atividade de orientação para que os alunos realizem, como: trace uma linha em volta do nome do ingrediente que caiu na bruxa; faça uma cruz no

⁵ A história não fala claramente na fada, mas na "beleza da varinha de condão".

ingrediente que é usado em menor quantidade; faça um traço embaixo do nome da vasilha que a bruxa usou.

A atividade seguinte orienta a atenção das crianças para o nome da bruxinha da história, Zazá. Apresentam-se questionamentos se as crianças conhecem nomes ou apelidos formados pela repetição de uma mesma sílaba. Pede ainda que as crianças troquem ideias com o professor e colegas e façam uma lista com os nomes que foram falados. Dá a sugestão do nome Lalá.

A última atividade desse item é completar nomes (apresentados por desenhos), usando sílabas que tenham a letra Z. Aparecem o desenho e parte das palavras escritas: **ZEBRA**, **BUZINA**, **DOZE** e **ZERO**.

O último item desse capítulo é o "produzindo texto". Neste, a comanda é a seguinte: "Imagine que você é um bruxo ou uma bruxa e vai fazer um feitiço para acabar com as fadas! Crie sua receita. Não se esqueça dos ingredientes e do modo de prepará-la."

Pede-se para que a produção seja feita individual ou coletivamente, informando que essa escolha está nas mãos do professor e deve ser feita a partir das observações sobre o nível de crescimento dos alunos.

Após a produção, a orientação é para que se apresente a produção para os colegas e se conheça a deles e, depois dessa troca, aparece o questionamento: qual foi o feitiço mais forte?

5.2 Receita de festa

O segundo capítulo tem início com uma receita de brigadeiro (ingredientes e modo de preparar com ilustrações), com orientações para que o professor converse sobre o gênero de texto que a unidade apresenta. Pede ainda para ouvir os comentários dos alunos e perguntar: o que será feito nessa receita? Vocês gostam desse doce? Sabem fazê-lo?

O item "trocando ideias" propõe um diálogo entre os envolvidos no processo sobre os seguintes pontos: os ingredientes da receita e a quantidade deles⁶; a forma como a receita foi apresentada; e, outros recursos que a receita apresenta e sua função.

Na sequência, o próximo item "trabalhando a partir do texto" pede para reler a receita e fazer as atividades. A primeira delas é marcar com uma cruz a resposta certa

⁶ Apresenta a sugestão para conversar sobre medidas, relacionando com a Matemática.

para questões do tipo: a receita ensina a fazer (um salgado, um docinho, uma sopa); Não é um ingrediente da receita de brigadeiro (manteiga, ovo, chocolate em pó).

Após esse exercício, apresenta uma pequena explicação sobre os diferentes tipos de colheres, como, por exemplo, a de sopa, de café, de chá e de sobremesa. Explora também o significado de palavras que aparecem na receita, como na expressão "fogo brando" "prato e mãos untadas". Menciona o fato de a receita sugerir para colocar os brigadeiros em forminhas de papel. Incentiva, a partir desse fato, a conversa sobre essas forminhas e outras que usamos ao cozinhar.

O exercício seguinte orienta para descobrir palavras dentro de uma mesma palavra:

BRIGADEIRO ó briga, dei, ir, ri

CHOCOLATE ó choco, cola, late

Há um exercício que traça orientações do tipo: trace uma linha em volta das palavras que terminam com a sílaba TE; faça uma cruz nas palavras que começam como PANELA; risque a palavra que termina com a sílaba PA.

O último exercício orienta para procurar rótulos e embalagens que possuam receitas e pede para trazê-los para a sala. Pede, também, para o professor levá-los e comentar sobre eles.

Finalizando o capítulo, o item "produzindo texto" incentiva a apresentação para a turma dos rótulos e embalagens trazidos por cada um para, depois, trazer a informação de que é comum haver receitas em rótulos ou embalagens. Pede para escolher um rótulo que não apresente uma receita e criá-la para ser colocada nele⁷.

Pede, enfim, que haja uma discussão com o professor e com os colegas sobre quais mudanças devem ser feitas no rótulo para que a receita seja colocada nele⁸.

6- A ANÁLISE DA UNIDADE

Notamos que as atividades propostas na unidade "receita" mantêm, em partes, coerência com a proposta e objetivos apresentados no manual do professor.

⁷ A orientação diz que essa produção pode ser feita em duplas.

⁸ Há a orientação para o professor para que, se possível, propor um dia para o lanche em que as crianças façam juntas uma das receitas escolhidas pelo grupo. Pede ainda para que o professor enfatize a necessidade de retirar alguma informação para a receita ó construída por eles ó caber no rótulo.

Apesar de ser notável a forte formação na área da educação, as autoras apresentam reflexões sobre o ensino de língua, que se mostram coerentes com a proposta de ensino da mesma⁹. Se admitirmos que a educação é um direito fundamental e que a escola desempenha um papel essencial na formação para a cidadania, é inevitável concluir que o acesso às práticas de letramento, ou práticas sociais, que demandam a leitura e a escrita, devem estar no foco do trabalho em sala de aula. E as autoras cumprem esse papel de unir no trabalho do livro a alfabetização e o letramento.

Reconhecem a importância de se trabalhar com diferentes gêneros discursivos, ainda que não apresentem uma discussão sólida sobre os mesmos no manual do professor. Dizem apenas que:

Ao produzir textos é importante que os alunos sejam inseridos em uma situação de comunicação na qual levem em conta o que querem dizer, a quem querem (ou devem) dizer o que têm a dizer (interlocutor), qual a razão para dizerem o que querem dizer, para decidirem como dizer (gênero textual) ou dizerem de acordo com o gênero textual previamente solicitado (XAVIER *et al.*, 2006, p. 4).

No entanto, mesmo não desenvolvendo uma reflexão específica sobre os gêneros do discurso, é possível encontrar um significativo trabalho com os mesmos, no livro do aluno. Isso pode ser identificado já no sumário, no qual as unidades aparecem divididas por diferentes gêneros. São alguns deles: cantigas de roda, rótulos e embalagens, propagandas, receitas, parlendas, adivinhações, trava-línguas, poemas, histórias em quadrinhos, narrativas e textos variados.

Olhando para a unidade "receita", refletiremos agora particularmente sobre os três itens propostos em cada um dos dois capítulos da unidade, que são: trocando ideias, trabalhando a partir do texto e produzindo texto, procurando estabelecer relações com os objetivos traçados pelas autoras.

Sobre a produção escrita¹⁰, percebemos que as atividades não são embasadas, efetivamente, nas concepções apresentadas pelas autoras. O trabalho com o gênero receita é bem contextualizado, mas as propostas de produção escrita presentes nos

⁹ Pelo teor das reflexões e do conteúdo, no que se refere ao ensino/aprendizagem da língua, nota-se que há um significativo conhecimento dos estudos linguísticos e da área desenvolvida, com maior ênfase, no curso de Letras e por parte das autoras.

¹⁰ Apesar de ser a última a ser trabalhada na unidade, é a primeira que aparece aqui por ser o principal foco de nossa análise.

capítulos da unidade não propiciam uma experiência de verdade com os usos sociais da escrita. O tipo de atividade apresentada revela uma concepção de linguagem como instrumento, ou seja, esta é utilizada como uma ferramenta de comunicação. Segundo Geraldi (2004), esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem¹¹.

Assim, imaginar um feitiço para acabar com as fadas e criar uma receita para fazer parte do rótulo de um produto são atividades apoiadas em uma concepção de língua como código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações.

A análise dos objetivos propostos com relação à escrita e produção de textos nos permite tecer mais alguns comentários. Não encontramos na unidade o trabalho de revisar textos e escritas como propõe um dos objetivos. Isso nos revela que, na prática com os alunos, é priorizado o uso da língua como produto e não como processo.

Encontramos como um dos objetivos propostos pelas autoras escrever, usando tipos diferenciados de letras: maiúscula de imprensa e cursiva. Esse fato nos remete a pensar que o como ensinar fortemente marcado nas cartilhas está mais enfatizado aqui do que a preocupação de como a criança aprende.

A parte oral desenvolvida no item trocando ideias está bem representada no diálogo proposto entre os envolvidos no processo. No primeiro capítulo há um incentivo a predições, como proposto nos objetivos, quando se pede para que as crianças imaginem antes da leitura o que a bruxinha da história em quadrinhos está tramando. Pede-se para que a criança discuta sobre a relação existente entre o título e a história, além de chamar a atenção das crianças para os sentimentos demonstrados pela expressão facial da bruxinha.

O segundo capítulo incentiva o diálogo sobre os ingredientes da receita e acaba levando a discussão para algumas características relativamente estáveis do gênero, como a forma do texto, os recursos da receita e sua função. Consideramos ser este um trabalho adequado com o texto, uma vez que possibilita a efetiva interação entre escola e as práticas sociais.

¹¹ Curiosamente, o autor revela que em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor (2004, p. 41).

Está muito bem explorado nos dois capítulos da unidade o trabalho com a parte semântica. No primeiro já há a orientação para que as crianças reconheçam e interpretem metáforas (belezoca da varinha de condão) e compreendam o significado de palavras utilizadas no universo do gênero trabalhado, como, por exemplo, crescente, ingredientes e outras, como saliva e pó de mico. No segundo capítulo, explora-se o significado das palavras granulado, fogo brando, untar e os diferentes tipos de colheres que podem aparecer em uma receita.

Pensamos que, para os objetivos propostos pelas autoras serem alcançados, outras discussões poderiam ser incitadas a partir dos elementos apresentados nessa unidade. Há uma receita de brigadeiro justamente em um capítulo que se chama receita para festa. Se o livro fosse trabalhado em uma periferia, será que o trabalho proposto pelas autoras seria suficiente? Ter festa de aniversário faz parte da realidade daquelas crianças? E o brigadeiro? É uma receita comum para elas? Quando essas crianças vêm esse tipo de alimento, se, muitas vezes, vão para escola com o intuito de se alimentar? Não seria interessante discutir sobre o valor social do chocolate ou sobre o histórico do mesmo?¹²

A ausência de questionamento como este faz com que o trabalho realizado na escola seja embasado em uma concepção de educação que reforça as diferenças sociais, fazendo com que o ensino sirva para manter viva a hierarquia atual e as desigualdades presentes na sociedade. Isso é completamente contra a concepção de educação apresentada pelas autoras que dizem concebê-la como um componente do conjunto de alternativas que buscam a construção de uma sociedade democrática e, nesta, a construção de uma escola também democrática.

Os itens trabalhando a partir do texto dos dois capítulos, apresentam atividades bem estruturais que lembram os exercícios da cartilha. Escrever nomes com letras repetidas como Lalá, Zazá etc.; completar os nomes com sílabas que tenham a letra Z e encontrar palavras existentes no interior de outras palavras são ótimos exemplos disso. A concepção de alfabetização que embasa esse tipo de atividade é a mesma criticada pelas autoras no livro do professor, uma vez que esse tipo de atividade enfatiza a leitura como decodificação, ou seja, a conversão de letras em sons.

¹² Giovani (2006) demonstra a valorização que as crianças da escola pública em que o livro foi analisado atribuem ao chocolate.

Há nesse item atividades desnecessárias e que até subestimam a inteligência da criança. O maior exemplo é questionamento do tipo: a receita ensina fazer um salgado, um docinho ou uma sopa? O contexto letrado, no qual, hoje, vivem as crianças, dispensa esse tipo de pergunta.

Outros exercícios desse item reforçam, em nosso entender, o trabalho com a alfabetização propriamente dita, em um contexto de letramento¹³. São exemplos deles, no primeiro capítulo: traçar uma linha em volta do nome do ingrediente que caiu na bruxa, fazer uma cruz no ingrediente que é usado em menor quantidade. No segundo capítulo podemos citar como exemplo: traçar uma linha em volta das palavras que terminam com a sílaba TE e fazer uma cruz nas palavras que começam como PANELA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa análise deixa evidente que existe no material analisado uma certa coerência entre as concepções teóricas embasadoras apresentadas pelas autoras no manual do professor e as concepções que, de fato, embasam as atividades propostas aos alunos.

Notamos, em alguns momentos da análise, uma contradição entre o que é proposto teoricamente e o que é desenvolvido na prática. Um exemplo foi não encontrarmos, na unidade, o trabalho de revisar textos e escritas como propõe um dos objetivos presentes no manual do professor. Porém, ainda com algumas disparidades, consideramos que as autoras atingem o objetivo principal que é desenvolver o trabalho de alfabetização em um contexto de letramento.

O olhar específico para o capítulo "receita" revelou que a partir desse material a escola poderá atuar, preocupando-se com o processo de aquisição da língua, além de atuar no desenvolvimento de competências individuais e sociais que contribuem para o sucesso escolar e, principalmente, para o desenvolvimento da cidadania.

A leitura da proposta das autoras no manual do professor é o ideal quando se pensa em ensino; os objetivos, então, ultrapassam a fase de alfabetização. O que é dito na proposta é realmente o caminho para, nas palavras das autoras, contribuir com a construção

¹³ Atividades de alfabetização em um contexto de letramento são aquelas que apresentam reflexões específicas sobre a língua, porém de forma contextualizada. A respeito, ver Giovani (2006).

de uma sociedade e de uma escola democráticas. Porém, em algumas atividades propostas, notamos que elas ignoram a diferença que acabam de assumir, homogeneizando as classes sociais ao trabalhar, por exemplo, uma receita de brigadeiro, sem propor um diálogo sobre de modo que alcance as práticas sociais.

Pensando na introdução desse trabalho no qual falamos sobre o percurso percorrido pelos livros de alfabetização, notamos, sem dúvida, um grande avanço no livro *Alfabetização sem mistérios*. Porém, concluímos que há ainda outros caminhos, a superação, por exemplo, da distância entre teoria e prática, que certamente levará a uma alfabetização realmente sem mistérios.

7- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. *et al.* (Orgs.). *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

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

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

GIOVANI, F. *O texto na apropriação da escrita*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

MONTEIRO, S. M. Exercícios para compreender o sistema de escrita nos livros de alfabetização. In: BATISTA, A. G. *et al.* (Orgs.). *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2004.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

VAL, M. G. *et al.* Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: Vale *et al.* (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2005

_____. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5 a 8 séries do ensino fundamental. In: ROJO *et al.* (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

XAVIER, A. A. *et al.* *Alfabetização sem mistério*. Belo Horizonte: Dimensão, 2006.

Recebido em 28 de junho de 2012.

Aceito em 15 de setembro de 2012.