

DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO LIVRO DE ALFABETIZAÇÃO MARCHA CRIANÇA

Fabiana GIOVANI

Daniela Oliveira LOPES

Universidade Federal do Pampa

Resumo: Esse artigo tem por objetivo analisar as atividades da primeira unidade do livro de alfabetização “Marcha Criança-Português”, a fim de verificar se a proposta de ensino apresentada pelos autores, no manual do professor, pode ser desenvolvida por meio das atividades sugeridas. Optou-se por analisar a primeira unidade do livro com o intuito de observar de que maneira o contato inicial com a leitura e a escrita é introduzido pelos autores, nesta obra. A análise pauta-se em alguns teóricos como Soares e Cagliari, no que se refere à alfabetização e ao letramento; Batista e Val e Rojo, no que concerne ao livro didático; e Geraldi, no que diz respeito a reflexões sobre a língua(gem). Os resultados mostram que há uma coerência interna entre as atividades propostas aos alunos e a teoria em que se pautam os autores, porém há uma falta de coerência – a que denominamos, externa - entre o livro didático (aprovado pelo PNLD) e os estudos sobre alfabetização e letramento, em voga na época da publicação do livro.

Palavras-chave: alfabetização e letramento, leitura e escrita, livro didático

FROM THE PROPOSED ACTIVITIES ON THE LITERACY BOOK “MARCHA CRIANÇA”

Abstract: This article aims at analyzing the activities from the first unit of the literacy book “Marcha Criança-Português”, in order to verify if the teaching proposal presented by the authors, on the teacher’s manual, can be developed through the suggested activities. It was opted to analyze the first unit from the book in the interest of observing in what way the initial contact with reading and writing is introduced by the authors in this work. The analysis is based in some theorists like Soares and Cagliari, in what refers to literacy and literacies; Batista, Val and Rojo, in relation to the textbook; and Geraldi, concerning the reflections about language. The results show that there is an internal coherence between the activities proposed to the students and the theory in which the authors are based. However, there is a lack of

1

coherence - which will be called external- between the textbook (approved by the PNLD) and the studies about literacy and literacies that were in vogue when the book was published.

Keywords: literacy and literacies; reading and writing, textbook

ATIVIDADES PROPUESTAS EN EL LIBRO DE ALFABETIZACIÓN MARCHA CRIANÇA

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar las actividades de la primera unidad del libro de alfabetización “Marcha Criança-Português”, para verificar si la propuesta de enseñanza, presentada por los autores en la guía del profesor, puede ser desarrollada a través de las actividades sugeridas. Elegimos analizar la primera unidad del libro con el objetivo de observar de que forma los autores introducen, en la obra, el contacto inicial con la lectura y la escritura. El análisis tiene como marco teórico investigaciones de Soares y Cagliari sobre el tema de la alfabetización y letramento; Batista, Val y Rojo a respecto del libro didáctico; Geraldini nos aporta reflexiones sobre la/el lengua(je). Los resultados muestran que hay una coherencia interna entre las actividades propuestas a los alumnos y la teoría en la cual se guían los autores, pero hay una falta de coherencia – la que denominamos externa – entre el libro didáctico (aprobado por el PNLD) y las investigaciones sobre alfabetización y letramento, en boga en la época de la publicación del libro.

Palabras clave: alfabetización y letramento, lectura y escritura, libro didáctico

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, entende-se que ensinar alguém a ler e a escrever significa muito mais do que simplesmente apresentar o código de escrita e ensinar a fazer combinações usando esse código a fim de formar e ler palavras, frases e textos. É preciso ir além. Estar apto a decodificar e produzir a língua escrita não é suficiente para que a criança sinta-se segura diante das diversas situações de uso da leitura e escrita que irá se deparar ao longo de sua vida. A fim de preparar os aprendizes para essa inserção no mundo da leitura/escrita, é preciso dar oportunidades a esses sujeitos de ter um contato significativo com textos diversos e também de produzir textos desde a fase de alfabetização.

Por esse motivo, o modelo “tradicional” de material didático de ensino de leitura/escrita que foca apenas no ensino do código de escrita e suas possíveis combinações

está ficando para trás (embora muitos professores ainda acreditem que esta é a forma mais segura de alfabetizar seus alunos). Cada vez mais se entende que livros de alfabetização de qualidade são aqueles que, além de conter atividades focadas no aprendizado do sistema convencional da escrita, também proporcionam atividades que desenvolvam nos alunos as habilidades de uso da escrita e leitura, ou seja, contenham atividades que desenvolvam o letramento. Nesse sentido, Magda Soares (2003) afirma que:

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 [...] pela aquisição do sistema convencional da escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de atividades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – letramento. (SOARES, 2003, p.14)

Podemos dizer, então, que a apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético e ortográfico de escrita quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da escrita em práticas sociais diversificadas. Em outras palavras, alfabetização e letramento são fenômenos diferentes, mas complementares: enquanto a alfabetização é o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia, o letramento é o processo de inserção e participação na cultura escrita, um processo que tem início quando a criança começa o seu convívio com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

A partir de 1996, o MEC passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar o livro didático brasileiro e para debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidades. Val e Batista (2004) apontam que as políticas públicas desenvolvidas a partir da segunda metade da década de 90 geraram fortes repercussões na produção, na escolha e na utilização de livros didáticos.

Temos, então, a partir do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) uma reorganização do ensino nacional: a maior parte das redes públicas de ensino alterou seus processos de organização do trabalho com o livro didático e instituiu um processo de avaliação prévia dos mesmos a serem escolhidos por professores e adquiridos pelo programa.

Nesse novo contexto, uma questão se faz necessária: os livros didáticos aprovados pelo PNLD são efetivamente de qualidade? Há um diálogo entre a alfabetização e o letramento? Esse artigo tem por intuito senão produzir uma resposta, fomentar a discussão sobre a qualidade do livro didático de alfabetização que chega até as escolas para, possivelmente, ser escolhido pelo professor. Assim, selecionamos para efetuar uma análise, uma unidade didática do livro didático “Marcha Criança – Português”¹, produzido em 2003 e que foi disponibilizado como opção de escolha para professores de uma escola pública do interior de São Paulo. Escolhemos como caminho de trabalho analisar a coerência existente entre as concepções teóricas apresentadas ao professor no Manual do professor e as atividades práticas desenvolvidas em uma das unidades do livro para as crianças em fase de alfabetização.

Antes de apresentar a obra escolhida, é importante ressaltar que, para desenvolver este trabalho, realizamos uma pesquisa, de caráter bibliográfico, sobre o estudo e análise de livros didáticos e, mais especificamente, sobre livros didáticos de alfabetização. Assim, nosso ponto de partida foram três obras, a saber: i) Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas, organizado por Batista e Val (2004); ii) Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania, organizado por Val e Marcuschi (2008); e, iii) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita, organizado por Rojo e Batista (2008). Além das obras, é importante dizer que autores que tematizam o tema da alfabetização e estudos sobre a lingua(gem) como Soares (2003), Cagliari (1999) e Geraldini (1991; 2004), sustentarão as nossas análises².

¹ Na capa, já temos uma informação de que se trata de uma edição reformulada. Portanto, é o “Novo” Marcha Criança Português.

² Na medida em que vamos apresentando a orientação dada pelos autores aos professores usuários do livro, vamos trazendo alguns teóricos para marcar como estamos concebendo tal visão. Assim, dialogamos com outros autores como Osakabe (1997) e Britto (2004).

A obra *Marcha Criança - Português* foi publicada no ano de 2003, o que a coloca no período em que os livros didáticos de alfabetização já tinham abandonado o modelo de cartilha e estavam focados no desenvolvimento da leitura e da escrita, durante o processo de alfabetização das crianças.

A obra foi elaborada por quatro autores: Maria Tereza Marsico, professora formada em Letras e em Pedagogia, Maria do Carmo Tavares da Cunha, professora com Licenciatura e Bacharelado em Matemática, Maria Elisabete Martins Antunes, professora formada em Letras, e Armando Coelho de Carvalho Neto, pesquisador na área de metodologias e teorias modernas do aprendizado. Marsico, Cunha e Antunes têm uma vasta experiência em turmas de alfabetização, mas não possuem cursos de pós-graduação. Nota-se, assim, que os autores do livro não possuem uma formação-continuada, o que provavelmente teria dado um embasamento teórico mais sólido a atual para a produção da obra.

É interessante notar que cada um dos autores apresenta uma dedicatória na página inicial do livro e deixa um espaço para que a criança dedique as atividades que desempenhará³ no livro a alguém.

Dizem na apresentação do livro que a criança já traz uma bagagem de conhecimentos adquiridos no seu dia a dia quando iniciam a aprendizagem formal na escola e que a tarefa do educador é fazer virem à tona esses conhecimentos prévios e trabalhar a partir deles. Expõem ainda que a Coleção⁴ *Marcha Criança* contribuirá para esse importante processo, apresentando uma linguagem facilmente compreendida pelos alunos e estimulando o professor a criar condições para que eles falem das experiências tidas dentro e fora da escola. Temos ainda na apresentação do Manual do professor a palavra dos autores de que o livro deve ser entendido como um material de apoio, um caminho a ser percorrido e vivenciado com os alunos.

³ Os autores utilizam a palavra 'carinho' para se referirem à forma como que os alunos desempenharão as atividades.

⁴ Este trabalho analisa o volume referente à fase de alfabetização, mas há volumes para as séries subsequentes do ensino fundamental.

Na próxima seção, explicitaremos a proposta de ensino que os autores apresentam no Manual do Professor. A terceira seção dedica-se à análise das atividades do livro didático do aluno. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2. MARCHA CRIANÇA- PROPOSTA DE ENSINO DOS AUTORES

2.1 SOBRE A LINGUAGEM

Por se tratar de um livro de alfabetização, sabemos a importância de se privilegiar o objeto fundamental para que esse processo ocorra: a linguagem. Sabe-se que as outras disciplinas, como Ciências, História, Geografia e Matemática também trabalham com a linguagem, mas o livro de alfabetização – dedicado à língua portuguesa e à escrita - faz isso de maneira voluntária e consciente. Por isso, é importante apresentar a concepção de linguagem que fundamenta a proposta. Segundo os autores do livro didático:

A linguagem é um conjunto de códigos por meio dos quais expressamos nossas ideias, nossos pensamentos e nos comunicamos com o mundo que nos cerca. Sabemos que na escola o instrumento de aprendizagem utilizado é a linguagem. Por isso, é fundamental incentivar a expressão oral do aluno, pois esta reflete a leitura que ele faz do mundo (Manual do professor, 2003, p. 2).

É dito que as atividades propostas no livro do aluno visam desenvolver na criança a capacidade de se comunicar de maneira eficaz e criativa por meio da fala ou da escrita. Ressaltam, porém, que dependerá do professor a decisão de ampliar ou até mesmo substituir as atividades propostas por outras mais adequadas aos conhecimentos e às habilidades e experiências dos alunos.

Os autores apresentam uma orientação e justificativa para o ensino da gramática. Segundo eles o objetivo é desenvolver, no aluno, a capacidade de reflexão sobre a estrutura da língua, visando ao seu emprego prático, tanto na fala quanto na escrita. Salientam, porém, que o estudo da gramática da língua portuguesa não deve se limitar ao que é apresentado no livro, uma vez que as regras gramaticais e seu emprego devem ser vistos não só isoladamente, mas também no contexto linguístico. Dessa forma, segundo os autores, no livro, existe a

preocupação com uma apresentação progressiva da gramática, sem, contudo, desprezar a retomada de aspectos já expostos e desenvolvidos, mas sempre visando à progressão, ao acúmulo de aquisições em ortografia, em morfologia, em sintaxe e em significação de palavras.

É possível notar que os autores trabalham com a concepção de certo e errado. Assim, em um item denominado “Escrevendo certo” orientam o professor a trabalhar um conjunto de atividades a fim de que o aluno aprenda a grafar corretamente.

O treino ortográfico dos alunos é bastante valorizado. Os autores sugerem que o professor, além de trabalhar com os exercícios de ortografia propostos pelo livro-didático, proponha atividades extras, usando jornais, revistas e folhetos, por exemplo, a fim de explorar a grafia correta das palavras. Os autores apoiam o uso do ditado, por acreditarem ser “um excelente recurso de fixação” da ortografia das palavras (Manual do professor, 2003, p. 12).

2.2 SOBRE A LEITURA

Os autores da obra *Marcha Criança* salientam a importância da leitura na vida dos alunos, e acreditam que “despertar na criança o prazer da leitura é proporcionar-lhes novos caminhos e novas oportunidades para descobrir o mundo e com ele se relacionar” (Manual do professor, p.4). A fim de incentivar nos alunos o gosto pela leitura, os autores sugerem a criação de um espaço na sala de aula que contenha livros que possam ser lidos pelas crianças em alguns momentos da aula. Os autores também apresentam uma série de outras sugestões que podem ser úteis para despertar o interesse das crianças pela leitura. Sugerem ainda que, concluída a leitura, converse com os alunos sobre o texto, cuja interpretação nunca será limitada. Indicam que o professor deva permitir que cada um dê sua opinião a respeito do que foi lido, ainda que as opiniões extrapolem o tema explorado. Nas palavras dos autores:

Estimule as crianças a fazerem perguntas, avaliar ações e acontecimentos e opinar sobre personagens. Nessa etapa da interpretação do texto, garanta que todas as crianças participem, pois nela se dá a oportunidade de manifestar valores e desenvolver o senso crítico (Manual do professor, 2003, p. 10).

Além disso, incentivam o professor a trabalhar com outros recursos de apoio pedagógico para que a criança tenha contato com diferentes formas linguagem. Os autores sugerem que o professor explore com seus alunos anúncios e notícias de jornais; faça cartazes para afixar rótulos e anúncios, e estimule a confecção de álbuns coletivos.

A leitura em voz alta é também bastante valorizada por eles, que entendem que, desta forma, o aluno sente o seu trabalho respeitado e valorizado, e, além disso, o professor tem oportunidade de corrigir o texto do aluno de forma sistemática. A autoavaliação dos textos produzidos pelos alunos é incentivada e pode ser feita, de acordo com os autores, a partir de normas pré-fixadas, que ajudem o aluno a avaliar seu trabalho. Ainda sobre as atividades envolvendo leitura, há uma referência à questão da experiência dos autores:

A experiência tem demonstrado que a melhor forma de iniciar o estudo de um texto é criar, no aluno, a necessidade de leitura, provocando a vontade de ler. Para isso, o estímulo inicial é importante. Este estímulo poderá ser dado de diferentes maneiras, prevalecendo sempre a intenção de despertar o interesse e o gosto pela atividade que será realizada (Manual do professor, 2003, p. 6).

2.3 SOBRE O TEXTO

Os autores enfatizam que a obra *Marcha Criança* apresenta vários tipos de textos, cujas características devem ser exploradas pelo professor, a fim de facilitar o entendimento dos alunos de sua estrutura. O mais preocupante é a indicação forte para uma classificação de acordo com os seus tipos⁵. Nas palavras dos autores:

A fim de enriquecer e tornar eficaz o processo de leitura, a cada texto lido, devem-se fornecer ao aluno as características que lhe são peculiares e o tipo em que se classifica. No decorrer da coleção *Marcha Criança – Português* vários tipos de texto foram empregados, e as atividades visam à exploração dos elementos característicos de cada tipo (Manual do professor, 2003, p. 9, grifos nossos).

⁵ Fica aqui um questionamento sobre a ênfase na classificação e na apresentação de uma tipologia dos textos no ensino de língua, principalmente, no período de alfabetização.

A respeito dos tipos de texto, os autores apresentam o narrativo, o informativo e o poético. Sobre estes, expõem os autores que: i) o texto narrativo organiza-se em parágrafos, pode apresentar diálogo, apresenta início, meio e fim, nele prevalece o aspecto ficcional (inventivo), irreal; na notícia os personagens, as ações, o espaço e o tempo são reais; ii) o objetivo, a função do texto informativo é a exposição de ideias ou propostas a fim de convencer o leitor e levá-lo a adotar determinada postura; e, iii) o texto poético organiza-se em versos, os versos constituem as estrofes. No texto poético também há personagens fictícios, mas suas ações não têm a importância que apresentam na narrativa. Mais importante é o modo como as palavras se relacionam e como se estabelecem as rimas⁶.

2.4 SOBRE A ESCRITA

Com relação a atividades de escrita, eles acreditam que o importante “é permitir que a criança se expresse livremente, escrevendo o pensa, sente, imagina” (Manual do professor, 2003, p.13). No que diz respeito ao tema do texto, os autores salientam que pode ser escolhido previamente pelo professor ou sugerido pelos alunos. A sugestão de tema feita pelos alunos é bastante oportuna de acordo com os autores que afirmam que dar essa liberdade ao aluno não cerceia sua criatividade e evita que o tema proposto não seja de seu interesse.

Sobre a produção de textos, os autores a denominam ‘redação’⁷. Em suas palavras:

É comum professores e alunos se queixarem do trabalho de redação: professor reclama de que a criança escreve mal; o aluno insiste em que

⁶ Os autores do livro não apresentam teoria ou nome de teóricos sobre a questão apresentada. Questionamos se a explicação apresentada não é insuficiente para o professor que fará uso do didático.

⁷ Estamos, neste subitem, explicitando as concepções trazidas pelos autores no Manual do professor. Porém, não podemos deixar de fazer uma crítica ao uso do termo ‘redação’. Osakabe (1977) já demonstrava preocupações com relação à prática de redação, evidenciando uma necessidade de mudança. Para o autor, *o exercício de redação é mais que um adestramento: é o favorecimento de uma atitude no sujeito, atitude essa que não se reduz à sintaxe gramaticalmente correta, mas que envolve necessariamente o debate, a crítica, a informação, a leitura* (OSAKABE 1977, p. 58). A terminologia “produção de textos” trouxe para a prática em sala de aula uma nova concepção de lingua(gem), sendo esta considerada agora uma forma de interação. Assim, mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um “emissor” a um “receptor” (concepção de linguagem dos autores do livro didático), a linguagem passou a ser compreendida como um lugar de interação humana.

não sente prazer em redigir (...). Como ensinar o aluno a fazer redação? Acreditamos não existir uma regra. O importante é permitir que a criança se expresse livremente, escrevendo o que pensa, sente, imagina (Manual do professor, 2003, p.13).

Os autores afirmam ainda que a redação coletiva é uma prática interessante que favorece tanto os mais criativos quanto os mais tímidos, que acabam se desinibindo. Após, é dada a orientação para que o professor mostre no texto da lousa a pontuação empregada, o uso apropriado das palavras, sua grafia e a concordância entre os termos da oração, por exemplo⁸.

É sugerido para o professor realizar proposta de redação individualmente, como atividade para casa. Segundo os autores, é bastante oportuno dar ao aluno a liberdade de escolher o tema sobre o qual escrever, para não cercear sua criatividade e não forçá-lo a escrever sobre um que não o atrai⁹.

2.5 SOBRE A AVALIAÇÃO

Os autores dedicam uma pequena parte de seu texto de apoio pedagógico para falar a respeito de avaliação. Eles acreditam que esse processo é abrangente e deve considerar o desenvolvimento das capacidades dos alunos com relação à aprendizagem de conceitos, de procedimentos e de atitudes. Os autores aconselham que o professor também utilize a auto-avaliação como instrumento de aprendizagem, com o qual o próprio aluno tem a oportunidade de avaliar o seu desempenho. Em suas palavras:

⁸ Não podemos deixar de observar que esta orientação pauta no trabalho do texto como pretexto para se ensinar gramática. Discordamos dessa posição e nos afiliamos a Geraldi (2004, p. 22) ao dizer que conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores.

⁹ Discordamos da proposta de produção textual livre. Concordamos com Britto (2004), ao que expõe sobre as condições de produção de um texto. Sabemos que um dos objetivos da escola é criar condições para que a língua materna seja aprendida em algumas de suas modalidades especiais, ainda que comumente seja considerada para este fim apenas a variedade “padrão”. Isso decorre do fato de que, na situação escolar, existem relações rígidas e bem definidas nas quais o aluno, na maioria das vezes, é obrigado a escrever dentro de padrões estipulados previamente pela instituição escolar, além de saber antecipadamente que seu texto será julgado, avaliado.

A avaliação não deve ser um fim em si mesma e muito menos um detector das falhas do aluno. Utilize-a como instrumento que lhe permita questionar e reorientar a prática pedagógica a fim de fazer o aluno avançar na aquisição e ampliação do seu conhecimento. A avaliação deve privilegiar a qualidade do pensamento, e não a quantidade de conteúdo (14).

3. MARCHA CRIANÇA - ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DA OBRA

3.1 DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

A fim de contextualizar o presente artigo faz-se necessário descrever de que maneira o livro didático *Marcha Criança* é organizado. A obra é composta por vinte capítulos, os quais são formados por sete seções: 1) Texto (leitura inicial/texto de abertura), 2) Você leu...você participa, 3) Entendendo e usando as palavras, 4) Aprendendo e usando a gramática, 5) Escrevendo certo, 6) Criatividade e alegria, e 7) Redação.

No primeiro capítulo, o qual é foco de análise desse artigo, o texto de abertura é um poema intitulado “Quando eu crescer”. Após a leitura desse texto (que nesse estágio deve ser lido pela professora, pois os alunos ainda não são alfabetizados), os alunos têm a oportunidade de discutir o poema por meio da seção *Você leu...você participa*. É possível perceber que as perguntas apresentadas nessa seção têm por objetivo proporcionar uma oportunidade para que o aluno expresse sua opinião com base no conteúdo do texto de abertura. Sendo assim, são perguntas que não possuem uma resposta certa ou errada, uma vez que servem apenas para que o aluno possa expressar-se oralmente.

Na mesma seção, após esse momento de discussão oral do tópico do poema, são apresentadas algumas questões em que o aluno tem que recorrer ao poema a fim de respondê-las. No primeiro exercício os alunos são instruídos a completar quatro versos retirados do poema de acordo com os desejos do personagem. Partindo do princípio que, neste momento, a criança ainda não está alfabetizada (uma vez que essa é a primeira unidade do livro), essa atividade não faz sentido para a criança. Isso porque, provavelmente, ela não teve oportunidade nem sequer de conhecer as letras do alfabeto ainda e é solicitada a copiar

palavras de um texto¹⁰. Consequentemente, a criança estará executando uma atividade mecânica, já que estará copiando um amontoado de letras, pois isso que as palavras representam antes da apropriação da escrita.

O exercício seguinte, ainda integrante da seção Você leu...você participa é bem mais significativo para as crianças. Nesta atividade, os alunos devem completar os versos retirados do poema de acordo com os seus desejos. Nesse momento, o não saber escrever não será um empecilho, pois os alunos poderão expressar suas ideias de forma escrita da maneira que julgarem mais apropriada e assim, a professora poderá ter uma ideia a respeito do nível em que seus alunos se encontram. Além disso, Cagliari (1999) salienta que “é interessante perguntar à criança o que quer dizer o seu escrito e anotar as respostas, para poder acompanhar o seu desenvolvimento” (Manual do professor, 2003, p.120).

Nesta atividade, as questões de número três ao número seis só podem ser respondidas se a professora ler novamente o texto para seus alunos e pedir para que eles foquem nas informações solicitadas, uma vez que estão diretamente relacionadas a detalhes do poema e são do tipo retire do texto. No entanto, esse tipo de atividade não desenvolve no aluno estratégias de uso da leitura, uma vez que ele simplesmente copiará do texto a resposta solicitada. Para Cagliari:

Esse procedimento de interpretação de texto através de perguntas “óbvias” não só induz o aluno a pensar que interpretar texto é saber o sujeito de uma oração ou o objeto direto etc., como ainda tira todo o sabor da leitura, substituindo-o por um gosto chato de questionário. (CAGLIARI, 1999, p.181).

Já a questão sete não está relacionada a informações retiradas do texto, mas sim a resposta pessoal do aluno. No entanto, essa resposta pessoal é bastante generalizada, uma vez que a atividade pede que o aluno escreva coisas que faz hoje e não podia fazer quando era bebê. Ora, a resposta dos alunos certamente será bastante semelhante, uma vez que são de

¹⁰ Estamos pensando em salas de alfabetização de escolas de periferia, nas quais muitas crianças não ingressam na primeira série já alfabetizadas. Ressalta-se que é justamente em uma escola dessas que havia, como opção, a escolha esse livro didático.

conhecimento comum as coisas que um bebê não consegue fazer. Nesse sentido, observa-se que a questão infantiliza ou subestima a inteligência dos alunos.

Logo após a seção descrita acima, é apresentado um pequeno texto informativo sob o título Saiba Mais!. Nesse espaço, os autores citam e explicam de forma concisa as fases do desenvolvimento humano, desde a infância até a fase adulta. Por meio desse quadro de informações, os autores procuram expandir ou reforçar o conhecimento dos alunos, relacionando o assunto apresentado com o tema do texto de abertura da unidade.

O objetivo da seção intitulada Entendendo e usando as palavras é, segundo os autores da obra, ampliar o vocabulário das crianças. Os exercícios que fazem parte dessa seção são baseados em frases retiradas do texto de abertura da unidade. Na primeira atividade, as crianças são solicitadas a substituir o verbo destacado em dois dos versos do poema por outro de mesmo sentido. A fim de exemplificar o que os alunos devem fazer é dado um exemplo em que o verbo quiser é substituído por desejar.

Na atividade seguinte, propõe-se que os alunos indiquem o oposto de determinadas palavras. Antes do início da atividade, os autores informam que as palavras cedo e tarde têm sentido oposto. No exercício é dado um quadro contendo as seguintes palavras: solto, acompanhado e a expressão durante o dia. Por meio de três versos extraídos do poema pede-se que os alunos substituam as palavras destacadas (sozinho, à noite e trancado) por uma das palavras do quadro.

Pensamos que ampliar o vocabulário dos alunos é bastante importante em um processo de aprendizado da escrita. No entanto, essas duas atividades são propostas de maneira descontextualizada. Isso porque além de usar frases soltas do texto, propõe que os alunos utilizem sinônimos e antônimos que provavelmente já sejam de seu conhecimento. Uma maneira eficaz de aumentar o vocabulário das crianças é através da leitura, do contato com variados gêneros textuais. Além disso, as frases utilizadas nessa atividade já foram vistas anteriormente no texto de abertura da unidade e, conseqüentemente, o significado das palavras estranhas aos alunos (caso essas existissem) já foi esclarecido.

Na quarta parte do primeiro capítulo, intitulada Aprendendo e usando gramática, os autores introduzem o alfabeto. Antes de apresentar todas as letras do alfabeto, solicita-se que os alunos leiam em voz alta as palavras mata, gata, nata e lata e observem que apenas a troca de uma letra possibilitou a formação de palavras diferentes. Em seguida, há a seguinte explicação: “para falar, produzimos sons. Para escrever representamos os sons com letras. O conjunto de letras na nossa língua é chamado alfabeto” (p.10). A seguir informa-se que o alfabeto possui 23 letras e que usamos letras maiúsculas e minúsculas ao escrever. São apresentados quatro alfabetos com letras diferentes, o alfabeto minúsculo com letras cursivas e de forma e o alfabeto maiúsculo, também com letras cursivas e de forma. Ao ver essa variedade de letras, a criança pode ficar confusa, pois as letras cursivas diferem bastante das letras de forma e são muito mais difíceis de serem traçadas. Cagliari (1999) corrobora com essa ideia. Para ele “a escrita de forma maiúscula se presta melhor para a fase de alfabetização”. (p.98). Sendo assim, idealmente, a primeira série ainda não é o momento de se apresentar as letras cursivas para os alunos, esse tipo de letra criará mais dificuldades de aprendizagem durante a fase de alfabetização. Entretanto, ressaltamos que os autores da obra aqui analisada, ao contrário de Cagliari (1999), salientam a importância do ensino de letra cursiva na primeira série e sugerem que o professor mantenha um cartaz em sala de aula “que mostre o movimento correto da escrita de cada letra”. Nas palavras dos autores:

Com propostas lúdicas, divertidas, esse material visa despertar nas crianças a percepção da importância da legibilidade ao escrever com letra cursiva. Incentive-as a executar as atividades caligráficas com atenção. Crie condições para que percebam que escrever à mão é uma arte; pode e deve ser aprimorada constantemente (Manual do professor, 2003, p. 43).

Após a apresentação desses quatro tipos de alfabetos, os autores acrescentam algumas informações extras a respeito desse conjunto de letras. Informam quais letras são denominadas vogais e consoantes, salientam a existência das letras k, w, y que não pertencem ao alfabeto brasileiro, mas que podem ser usadas em alguns nomes próprios, abreviaturas e marcas de produtos. Além disso, acrescentam que as consoantes e vogais se juntam para formar sílabas e que as sílabas, por sua vez, se juntam para formar palavras, dando o exemplo da palavra menino que “é formada pelas sílabas me, ni e no”.

É interessante salientar que o alfabeto é apresentado de forma completa, e isso é importante durante o processo de alfabetização, pois não limita as possibilidades da criança em escrever palavras e produzir textos. No entanto, é preciso que o professor adote outras estratégias pedagógicas para que o aluno se aproprie da escrita, pois o livro não oferece as ferramentas necessárias para que o aluno adquira o sistema de escrita.

Seguido dessa apresentação e explicação a respeito do alfabeto, propõe-se duas atividades. A primeira pede que os alunos copiem as letras do alfabeto em ordem a fim de completar as palavras apresentadas que estão escritas sem a letra inicial. Logo após a cópia, solicita-se que os alunos leiam as palavras escritas e as copiem no espaço ao lado. Esse exercício não desenvolve nenhuma habilidade no aluno, uma vez que se constitui de uma atividade de cópia que não instiga nenhuma reflexão a respeito da língua. Além disso, apresenta uma lista com palavras que não possuem nenhum tipo de ligação uma com a outra, são simplesmente palavras soltas. Por meio dessa atividade, os alunos vão apenas praticar o traçado das letras.

Na atividade seguinte, pede-se que o aluno escreva o seu nome e o de três melhores amigos. A seguir, pergunta-se qual dos nomes escritos tem o maior número de sílabas. É importante salientar que os alunos ainda estão no início de seu processo de alfabetização (visto que esta é a primeira unidade do livro), e provavelmente distinguir sílabas neste estágio torna-se uma tarefa muito complicada para esses aprendizes. Com relação à separação de sílabas, Cagliari (1999) salienta que:

a prática de pedir às crianças que separem sílabas na escrita pode ser mais complicada do que parece. A criança usa como referencial, para fazer esse exercício, o modo como pronuncia a palavra e não regras gramaticais. Mas a pronúncia é variável, dando margem à dúvida quanto ao número de sílabas. (CAGLIARI, 1999 ,p.119).

Após a seção Aprendendo e usando gramática, tem-se a seção Escrevendo certo, que no primeiro capítulo do livro didático Marcha Criança, explora a diferença sonora entre as consoantes s e z no início da palavra. A fim de introduzir exemplos dessas palavras, apresentam-se frases inspiradas no poema de abertura da unidade que contêm as palavras

sapateiro, sorveteiro, surfista, sacoleiro e zelador em negrito. A seguir três perguntas são feitas: a primeira pede que os alunos identifiquem as consoantes iniciais das palavras destacadas (s e z), a segunda solicita que se escreva a palavra destacada que inicia com a letra z (zelador) e a terceira que se escrevam as palavras que iniciam com s (sapateiro, sorveteiro, surfista e sacoleiro). Essa atividade constitui-se de um exercício de identificação de letras, uma vez que os alunos precisam apenas olhar a letra inicial das palavras destacadas para responder às perguntas. Após essas questões, pede-se que os alunos pronunciem em voz alta as palavras destacados e prestam atenção no som que suas consoantes iniciais apresentam.

Nota-se que esse exercício objetiva a apresentação gráfica dessas letras em palavras e também do som que representam no início das mesmas. Na pergunta seguinte, pede-se que aos alunos que retirem do poema de abertura da unidade uma palavra que apresente as consoantes s e z. Aparentemente, essa questão constitui-se de outro tipo de exercício de identificação, pois o aluno vai passar o olho pelo texto até encontrar a palavra solicitada, sem focar-se na leitura. No entanto, os autores fazem a referência à palavra é “quiser” que é escrita com a letra s e tem som de z. Porém, pensamos que o questionamento do exercício¹¹ é insuficiente para a criança realizar a atividade.

A próxima atividade apresenta uma lista de palavras descontextualizadas, que contêm s ou z (no início e no meio da palavra). Por meio dessa lista, os alunos são solicitados a dividir as palavras em duas colunas: a coluna das palavras com s e a coluna das palavras com z. A tarefa do aluno nessa atividade pode ser realizada novamente por meio da identificação das letras, uma vez que apenas o s ou o z aparece em cada uma das palavras. No entanto, se o aluno já estiver na fase alfabética, poderá realizar a leitura das palavras e verificar novamente o som que as letras s e z representam nas palavras apresentadas. Neste caso, o aluno executará essa tarefa da maneira proposta pelos autores do livro didático, que salientam a importância da escrita ortográfica correta e incentivam o uso de ditados em sala de aula para que o aluno memorize a forma de escrever as palavras que apresentam certo nível de complexidade. Com relação à ortografia, Cagliari (1999) aponta que:

¹¹ No texto *Quando eu crescer* há uma palavra que apresenta s e z. Qual é? A palavra é “sozinho”.

Preocupada demais com a ortografia, a escola por vezes esquece que o principal, num primeiro momento, é que as crianças transportem suas habilidades de falantes para os textos escritos. Aos poucos se cuidará da ortografia, mas isso deve ser feito de uma forma que não amedronte quem ainda não sabe escrever. (CAGLIARI, 1999, p. 100)

O próximo exercício da seção Escrevendo certo pede que as crianças leiam uma breve descrição das palavras apresentadas na atividade anterior (azeitona, sapato, sorvete, zangada, zebra, azul, selva e sino) a fim de escrevê-las no espaço correspondente. Nessa tarefa, o conteúdo disponibilizado para leitura ultrapassa o âmbito da palavra, tornando-se um pouco mais contextualizado. O exercício é interessante, no sentido de que apresenta algumas possibilidades de descrições que poderiam ser lidas em um dicionário, mas perde em coerência pedagógica, na medida em que as descrições são bastante específicas, tornando a escolha da palavra correspondente (que está contida no quadro apresentado na atividade anterior) bastante fácil. A fim de desenvolver a capacidade de uso da leitura, e de contato com gêneros que circulam na sociedade, seria muito mais significativo para os alunos, se o professor realizasse essa tarefa por meio do uso de dicionários, apresentando, claro, palavras que pudessem estar fora do léxico conhecido das crianças.

Na seção denominada Criatividade e alegria, os autores apresentam uma proposta lúdica. No primeiro capítulo da obra, essa seção é composta por um poema denominado Trocando as letras. A fim de realizar a leitura desse texto, propõe-se que os alunos sejam divididos em quatro grupos, cada grupo é responsável por realizar a leitura em couro de um dos versos. A fim de realizar essa atividade se faz necessário que o professor proporcione aos alunos a oportunidade de fazer a leitura silenciosa em um primeiro momento, a fim deixá-los mais seguros na hora de fazer a leitura oral e certificar-se de que eles entenderam o sentido do texto.

Após essa leitura-jogral do poema, cada grupo é responsável por ilustrar o verso que leu. Atividades que envolvam desenho são importantes para que as crianças possam expressar seu lado artístico e, além disso, proporcionam momentos de descontração em sala de aula. Segundo as orientações dos autores:

Sugerimos ao professor dedicar um momento da aula a atividades lúdicas, nas quais o aluno terá a oportunidade de liberar seu potencial criativo e expor suas ideias de maneira alegre, descontraída e desprovida de qualquer preconceito (...) acreditamos que você se surpreenderá diante da produção artística das crianças, motivada por emoção e sensibilização decorrentes de estímulos variados (poemas, imagens, informações, por exemplo), sem se preocupar apenas com avaliação (Manual do professor, 2003, p.12).

Na última seção do primeiro capítulo, denominada Redação, os alunos são estimulados a escrever uma história em grupo, a qual será escrita no quadro pela professora. O texto da turma deve ser baseado no desenho apresentado no livro. Esse desenho mostra um menino sobrevoando uma cidade dentro de um avião¹². Sugere-se que os alunos contem “o que o piloto está fazendo, para onde está indo, o que está vendo, o que está descobrindo e como está se sentindo” (p.15). Depois de terminada a história, solicita-se que os alunos a leiam em voz alta a fim de verificar o que pode ser mudado para melhorar o texto. Os autores sugerem que ao final desse procedimento, as crianças copiem no caderno o texto final.

Nessa proposta de escrita, faltam alguns elementos importantes que devem ser levados em consideração quando se propõe uma produção textual. De acordo com Geraldi (1991), as premissas necessárias para uma significativa produção de texto são as seguintes:

- a) que se tenha o que dizer; b) que se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer; c) que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz [...]; e) se escolhem estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1991, p. 160)

Os alunos têm o que dizer pelo fato da produção textual ser guiada, no entanto essa direção específica que o texto deve tomar pode cercear um pouco a criatividade dos alunos. Já a razão para essa produção textual não é bem definida, não há uma finalidade específica para produzir esse texto. Esse texto também não será lido por outras pessoas, uma vez que a proposta é que os alunos apenas copiem a produção final no caderno. Nota-se que os autores

¹² Desenho baseado no texto de abertura da unidade Quando eu crescer, que contém o verso Quando eu crescer vou e ficar grande vou ser piloto de avião.

estão preocupados em desenvolver a habilidade de escrita dos alunos, por mais que a atividade seja limitada, a produção textual é explorada pelos autores da obra *Marcha Criança*.

3.2 DAS RELAÇÕES ENTRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PRESENTE NO MANUAL DO PROFESSOR E AS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA OS ALUNOS

O principal objetivo de nossa análise foi buscar a coerência entre as concepções teóricas apresentadas pelos autores no manual do professor e as atividades efetivamente propostas no livro do aluno. Nesse sentido, percebemos que há uma certa coerência no livro didático o que denominaremos coerência interna.

Notamos que os autores concebem a linguagem enquanto um conjunto de códigos utilizados para a comunicação. Essa concepção filia-se a uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, sendo que nessa concepção, de acordo com Geraldi (2004), a língua é vista historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização.

Em termos práticos, essa concepção focaliza o estudo de fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca de internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta. Comprovamos isso nos exercícios de encontrar palavras, preencher lacunas, trocar palavras por seus sinônimos, etc. Ressalta-se, inclusive, a forte preocupação com a ortografia, no caso do capítulo, com exercícios, explorando palavras escritas com s e com z.

Coerente à filiação de concepção de linguagem adotada pelos autores, estão as práticas de leitura e de escrita, especificamente, da prática da redação escolar. No capítulo analisado, a proposta da produção textual partiu de uma figura e foi sem contexto do para que, para quem e por que escrever. O objetivo da escrita é pura e simplesmente para o domínio da língua e, preferencialmente, o uso da norma culta, tal como sustenta a concepção de linguagem assumida¹³.

¹³ Reflexo da filiação teórica assumida está a questão do certo/errado. O próprio subitem do capítulo é denominado “Escrevendo certo”.

No que se refere à leitura, notamos que há uma certa liberdade nas atividades propostas para que o aluno, uma vez que há questões que permitem que o aluno busque respostas a partir de seu repertório pessoal. No entanto, na maioria das questões, a leitura consiste em buscar informações no texto de abertura da unidade a fim de buscar respostas prontas.

Apesar de encontrarmos certa coerência a que denominamos de coerência interna, não podemos deixar de pensar em outro aspecto que é a coerência do livro didático em relação ao seu contexto histórico social. A isso denominaremos coerência externa. Para pensar sobre esta, precisamos fazer referência ao fato de 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 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.

Assim, para um livro que foi publicado em 2003, o didático é carente de uma coerência externa, já que se encontra relativamente distante das questões que já veiculavam, na época, no que tange à alfabetização e ao letramento. Como vimos na introdução desse artigo, a apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético e ortográfico de escrita quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da escrita em práticas sociais diversificadas.

Para concluir a análise, voltamos as questões elencadas na introdução desse texto e afirmamos que ser aprovado pelo PNLD não é garantia que o livro seja de qualidade e que dialogue com questões atuais de alfabetização e letramento. Reafirmamos, por fim, que o livro didático precisa ir muito além do que prever o domínio de um código para a comunicação. Isso porque estar apto a decodificar e produzir a língua escrita não é suficiente para que a criança

sinta-se segura diante das diversas situações de uso da leitura e escrita que irá se deparar ao longo de sua vida. Precisamos dar oportunidades aos sujeitos para que sejam inseridos no mundo letrado de maneira igualitária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que alguns livros didáticos são mais bem sucedidos no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento dos alunos, outros nem tanto e, nesse contexto, a obra *Marcha Criança* tem muito que evoluir ainda para que se torne um livro que dê oportunidades diversas de desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

A análise nos mostra que o didático apresenta uma relativa coerência entre a teoria apresentada no manual do professor com as atividades práticas propostas aos alunos. No entanto, teórica e praticamente, notamos alguns problemas na forma de trabalhar com a leitura e a escrita, elementos essenciais em um trabalho de alfabetização.

As questões relacionadas à leitura, ainda conservam um cunho bastante tradicional, pois muitas são do tipo “retire do texto”, não desenvolvendo assim, a habilidade de uso da leitura nos alunos. Os autores estimulam a leitura, o que é bastante positivo durante um processo de alfabetização. No entanto, a obra apresenta apenas dois textos na unidade analisada. Cientes dessa realidade, os autores sugerem que o professor amplie o leque de leitura dos alunos trazendo outros textos. Por intermédio da leitura, os alunos com certeza terão mais facilidade para produzir textos. Os autores citam apenas duas formas de possibilidades de leitura: individual silenciosa, individual ou em grupo em voz alta. Seria interessante também que o professor lesse histórias para seus alunos, já que essa é outra forma de colocá-los em contato com a língua escrita, e pode estimulá-los bastante. Parece-nos que o âmbito da leitura é bem trabalhado, não pela obra em si, mas pela variedade de sugestões que os autores apresentam para estimular essa prática entre os alunos.

Em relação às questões propostas após a leitura do texto presente na obra, há uma divisão de dois grupos de questões bem diferentes. O primeiro grupo de questões estimula os

alunos a participar oralmente, exprimindo suas opiniões. Já o segundo grupo de questões não instiga o aluno a interpretar o que foi lido, pois é constituído de perguntas cujas respostas precisam apenas ser retiradas do texto. Nesse sentido, podemos dizer que o trabalho com a leitura proposto na obra proporciona um contato significativo com a forma escrita da língua, no entanto as questões relacionadas ao entendimento do texto não desenvolvem a capacidade de uso da leitura nos alunos.

Denominada redação, a produção textual no livro *Marcha Criança* apresenta a primeira unidade uma proposta que não dá muita possibilidade de criação para os alunos, uma vez que eles precisam seguir uma linha de raciocínio definida pelas perguntas que precisam ser respondidas ao longo do texto. Desta forma, não é dada oportunidade de o aluno formular o próprio texto, pois há um questionário para servir de guia. A produção textual deve desenvolver no aluno a habilidade de escrita, de selecionar ideias e formular o próprio texto, e essa atividade não desenvolve essa capacidade.

Levando em consideração que todos os livros são avaliados pelo PNLD e o avanço nos estudos sobre a alfabetização e letramento, concluímos que o livro *Marcha Criança* precisa avançar, no sentido de dialogar com os conhecimentos na área, a fim de tornar-se um bom material de apoio ao professores alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival L. A escola: o grande interlocutor. In: GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004. p. 118 – p. 121.

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

CUNHA, Maria do Carmo Tavares da et al. *Novo Marcha Criança – Português – Ensino Fundamental- 1ª série*. São Paulo: Spicione, 2003

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

OSAKABE, Haqira. O sujeito do discurso. In: GERALDI, João W. (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2004. p.26 – 27.

_____. Redações no vestibular: provas de argumentação. Cadernos de Pesquisa, n. 23, p. 51-59

ROJO et al. (Orgs.). Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Poços de Calda. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

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

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

Fabiana GIOVANI

Graduada em Letras Português/espanhol - pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui Mestrado em Educação Metodologia de Ensino pela UFSCar e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara/SP. Atualmente é professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA Campus Bagé/RS). Na instituição, é coordenadora do subprojeto Letras/2009, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/CAPES e é líder do grupo de pesquisa GEBAP (Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa). Seus temas de interesse são: ensino/aprendizagem da língua materna, especificamente alfabetização, letramento, gêneros discursivos e produção textual.

Daniela Oliveira LOPES

Possui graduação em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA (2011). É Especialista em Leitura e Escrita pela mesma universidade (2013). Foi professora de língua inglesa na escola de idiomas Yázigi entre 2006 e 2013. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA.