

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

**GISELE BERVIG MARTINS**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:**  
**LIVROS DIDÁTICOS NOS ANOS INICIAIS DO**  
**ENSINO FUNDAMENTAL**

São Leopoldo  
Novembro de 2010

GISELE BERVIG MARTINS

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:  
LIVROS DIDÁTICOS NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

Orientadora: Prof. Dra. Tânia Beatriz Iwazsko Marques

São Leopoldo

Novembro de 2010

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu marido, pelo incentivo e exemplo como educador.

À minha filha amada, pela compreensão e carinho.

À minha irmã, que se fez mãe de minha filha sempre que precisei.

A meus pais, pela criação e por me fazer acreditar que tudo é possível pelas vias do esforço e da educação.

Aos demais familiares e amigos parceiros nessa caminhada.

Aos meus queridos alunos de ontem e de hoje.

Aos meus mestres, de todos os tempos.

E, principalmente, a Deus, pela infinita bondade que possibilitou todos esses encontros, todos esses caminhos.

“Educar significa enriquecer as coisas de significado.”  
(Dewey)

## **RESUMO**

O presente trabalho traz uma reflexão sobre os livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, o chamado ciclo de alfabetização. Contextualiza o livro dentro da política do Plano Nacional do Livro Didático/ PNLN, analisa as atividades presentes, a apresentação de gêneros textuais dentro de uma perspectiva de letramento, o enfoque dado à leitura e o trabalho em sala de aula sob a mediação do educador. Por fim, coloca-me como alfabetizadora e divido reflexões desta trajetória.

**Palavras-chave:** alfabetização, letramento, livro didático.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	04
INTRODUÇÃO.....	06
1. MEUS CAMINHOS COM OS LIVROS.....	08
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	12
3. O LIVRO DIDÁTICO.....	16
3.1 O Plano Nacional do Livro Didático.....	16
3.2 Os gêneros textuais nos livros didáticos do PNLD.....	18
3.3 As atividades de escrita propostas nos livros didáticos do PNLD.....	20
3.4 A mediação do professor: Livro didático – Aluno .....	24
4. MINHA PRÁTICA DOCENTE .....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	35
REFERÊNCIAS .....	37

## INTRODUÇÃO

Com este trabalho, pretendo lançar um olhar reflexivo para o livro didático, esta ferramenta que chega a nossas salas de aula dentro do Plano Nacional do Livro Didático/PNLD como um recurso a mais no processo de construção de aprendizagens, mais especificamente a leitura e a escrita. Pretendo, neste trabalho, refletir como tal material disponibilizado pode me auxiliar ou não como mediadora desse processo construtivo. Pretendo, também, analisar até que ponto essas obras disponibilizadas são importantes na perspectiva de alfabetização e letramento. Dentro dessa perspectiva, pretendo trazer relatos da sua utilização por meus alunos dos anos iniciais.

Ao escolher trabalhar com a questão do livro didático, com ênfase nas suas possibilidades no trabalho de construção da leitura e escrita, primeiramente busquei referências bem pessoais, procurando entender o que, de fato, esse recurso me possibilitou ou me influenciou em minha trajetória de estudante e professora.

Dessa forma, busquei desenvolver o tema abordando a proposta dos livros didáticos dos anos iniciais dentro de uma perspectiva de alfabetização e letramento, baseada em estudos de Soares (1998), Kleiman (1995), Ferreiro (1999), Teberosky (1999) e Freire (1990). Analisei algumas obras para poder embasar minhas impressões anteriores e pude confirmar a riqueza de possibilidades e variadas atividades oferecidas aos alunos. Dentro de temáticas contextualizadas, os livros trabalham questões de escrita, compreensão de textos variados, interpretação e reescrita do lido, produção própria, produção de oralidade, pautada na discussão em grupo de idéias, incentivando a expressão individual e o posicionamento perante o outro. Também os guias para a escolha do livro didático foram por mim analisados e tornaram-se instrumentos muito positivos para situar as ações lá propostas junto com as teorias a que vem contemplar.

## 1. MEUS CAMINHOS COM OS LIVROS

Venho de uma família humilde que valorizava muito a educação, a formação escolar como forma de alcançar, além de sustento, conhecimento. Meus pais não estudaram o quanto gostariam, e, de certa forma, projetaram em nós, três filhos, esse sonho. Apesar dessa pouca escolarização, sempre buscaram conhecimento através da leitura de jornais, revistas, gibis, almanaques, Bíblia, e, em menos quantidade, livros, pois o custo dificultava o acesso. Assim, via principalmente minha mãe lendo muito e fazendo uso da escrita da mesma forma. Bilhetes, listas, diários, cartas, escritas para o pequeno comércio que possuíam e até mesmo poesias. Ler e escrever fez parte da minha rotina antes mesmo da escola. Porém, o que de mais significativo posso relatar de minha vida como estudante e da interação que ela proporcionava com minha mãe foram meus livros didáticos, meus e do meu irmão. Sim, meu irmão quatro anos mais velho, portanto alfabetizado bem antes de mim, foi o mediador de muitas aprendizagens, e lembro até hoje da cartilha que o alfabetizou, e que despertou em mim o desejo de também aprender a ler, e de treinar aqueles traçados que o livro apresentava no período preparatório.

Todo início de ano letivo, meus pais, com muita dificuldade, adquiriam os livros que a escola pedia. Eu estudava em escola pública, porém naquela época nem todas eram contempladas com a distribuição gratuita do livro didático. Portanto, no final do ano já se iniciava o planejamento para a compra do material escolar. Material de uso pessoal bem simples, o básico mesmo, nada de canetinhas, ou caixas enormes de lápis de cor, mochila simples, muitas vezes doada por alguém da família, cadernos pequenos. Mas os livros, estes não podiam faltar. Na chegada dos livros era realmente uma festa, minha mãe lia-os de capa a capa, e sempre contava do sonho que alimentava de ter estudado. Achava tudo lindo, as imagens, as informações, os exercícios. Lembro-me do cheiro da impressão daquelas folhas, lembro-me do cuidado em encapá-los e etiquetá-los, da ordem de não fazer orelhas e manusear com cuidado.

Tempo muito bom! Foi ali, em meio àquelas leituras, a descoberta de conteúdos, esse estudo a distância realizado pela minha mãe, que me apaixonei pela educação. A partir daí os livros dividiram minhas melhores brincadeiras, podia dividir com minhas amigas, em nossas escolinhas montadas, tudo que aqueles livros traziam, e assim pensava ser bem simples tornar-me professora. Pensava eu, em minha inocência, que tendo um livro podia, sim, passar as instruções ali presentes e ensinar. Decorei alguns textos, de tantos os ler. Antes dos literários, que o acesso à biblioteca da escola só me foi permitido a partir da 5ª série, foi nos didáticos que li sobre Pedro Malasarte, onde descobri as Borboletas de Cecília Meireles, onde os contos de fada eram apresentados e, a partir dali, substantivos, verbos e adjetivos tornavam-se significativos para mim.

Sonhava em ter uma biblioteca minha, com muitos livros, e dividiria com meus amigos, pois, para mim, a graça está em dividir o lido. Bem, minha trajetória seguiu em meio a livros, cadernos, agendas, diários, relatórios, e assim ia crescendo, o tempo passando.

Iniciei minha carreira docente após três anos de curso preparatório de um Magistério que pouco apresentava o que fazer, mas muito se dizia do que não fazer. *“Não faça caderno de caligrafia, não faça fileiras na sala de aula, não se detenha em continhas, não dê desenho pronto para aluno pintar, não mande encher linha, cuidado com as cópias, não dê castigo, não grite, não siga livro didático!”* Nossa! E agora? E agora José? (outra poesia decorada por mim dos livros didáticos) A água acabou? O método acabou? Observei, então, que, de uma época em que o livro era como guia de receita, seguido totalmente e quase que só ele como ferramenta, passou a ser banido, quase queimado em praça pública, por ser considerado material pronto, indo contra o processo construtivista, como se os conhecimentos construídos e formatados como o caso dos apresentados nos livros didáticos deveriam ser abolidos.

Passado o susto inicial, veio a busca, a construção de um caminho alfabetizador, longe dos livros, que a escola os recebia e eu deixava-os guardados no armário, afinal, um dia, lá no final do ano, eles receberiam para levar para casa. Nessa caminhada, ouvi muitos relatos, fiz muitas tentativas, errei bastante e aprendi com alguns destes. A flexibilidade foi uma destas aprendizagens. Aos poucos, tudo que chegava a minha mão com possibilidade de trabalho com meus alunos, passei a utilizar, medindo os aspectos

positivos e os negativos. Jornais, listas telefônicas, anúncios, livros literários, revistas, passatempos, cartazes e livros didáticos.

Estes livros didáticos agora já eram um tanto diferente dos que eu usava quando aluna, e talvez esse tenha sido o maior obstáculo para que eu os adotasse. A metodologia apresentada parecia ser inadequada, não me dava segurança, pensava que meus alunos não dariam conta daquelas atividades. Com o passar do tempo fui, novamente, reatando minha relação com os livros didáticos, e, em busca de sugestões de atividades, descobri os manuais para o professor, parte integrante do livro do mestre, e fui abrindo um olhar mais curioso, vendo que havia reflexões muito interessantes, e, mais do que um manual com regras, fiquei conhecendo teorias importantes em citações de nomes como Emília Ferreiro e Paulo Freire.

Enquanto via minha prática amadurecer e ser enriquecida com práticas de letramento baseadas em material circulante, oferecendo muito material escrito para meus alunos, via o livro também ser enriquecido, diversificado e contextualizado. A própria apresentação das atividades e dos textos era algo bem pensado, atrativo e variado e as crianças gostavam quando lhes oportunizava o acesso.

Mas foi após a minha volta à universidade que iniciei um período mais investigativo, crítico e pesquisador. Paralelo às reflexões oportunizadas pelo curso e pelas práticas a que fomos desafiadas, realizei uma formação oferecida pelo MEC<sup>1</sup> em parceria com as redes públicas o Pró Letramento<sup>2</sup> que assim como o PEAD/UFRGS<sup>3</sup> aliava em nossos estudos teoria e ação em nossas salas de aula. Por temáticas íamos avaliando como estavam as práticas em sala de aula, confrontando com as habilidades e competências de cada eixo nesse processo de construção da escrita e da leitura da maneira mais significativa possível. O recurso humano, os espaços escolares, a rotina, o planejamento, a oralidade, a escrita e muitos outros pontos importantes abordamos em 180 horas de curso.

---

<sup>1</sup> Ministério da Educação e Cultura

<sup>2</sup> Curso para professores de escola pública organizado pela Universidade de Pernambuco com tutoria de professoras especialistas das redes conveniadas

<sup>3</sup> Curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O livro didático foi um dos capítulos mais relevantes durante as nossas discussões, sendo que houve muitas quebras de paradigmas ao nos depararmos com os atuais livros e suas unidades planejadas. Em especial, nos detivemos mais nos de Língua Portuguesa dos anos iniciais. Descobrimos, então, atividades que, isoladas, realmente pouco acrescentariam, mas, num contexto de sala de aula, planejado, oferecido ao aluno, refletido junto com ele, socializado tudo o que aparece nestas páginas, torna-se um recurso muito produtivo e negar-lhe o acesso não é nosso direito. Temos o dever de proporcionar o acesso, a crítica, o livro com seus acertos e talvez erros, porque, finalmente, é dele, é para ele, e talvez um dos poucos materiais a que os alunos teriam acesso.

No ano de 2010, em minha turma como educadora/professora em prática de estágio curricular, com uma turma de 3º ano do ensino fundamental, busquei espaço para o livro didático, e foi uma experiência bastante positiva, pois vi meus alunos de forma autônoma, já no primeiro contato, dividir impressões, trocar informações, se surpreender com relatos uns dos outros sobre o que viam no livro. Foi bem importante dar um tempo a eles para que de forma livre pudessem explorar, saborear as histórias, as poesias, as propagandas, as tirinhas, as piadas, as receitas, fotografias, leituras de obras de arte, manuais, curiosidades e tantas outras apresentações que o livro traz e das quais, arbitrariamente, poderia privá-los.

## 2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A palavra letramento apareceu recentemente na língua portuguesa, citada por Mary Kato, em 1986 no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Na verdade, a palavra letramento é uma tradução para o Português da palavra inglesa literacy. Os dicionários definem assim essa palavra: Designa estado ou ação daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita.

Para alfabetização, na wikipédia<sup>4</sup> temos a seguinte definição: “consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação”. Entendo que enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, a decodificação de um código, o letramento enfatiza os aspectos sociais do uso desta comunicação escrita dentro de uma sociedade. Para se aprender a ler, alfabeticamente falando, é necessário antes que se inicie uma leitura de mundo, através de observações críticas comparativas de tudo o que nos cerca.

Não basta apropriar-se de um determinado código sem significação pessoal, sem importância social. Penso que a primeira grande motivação e premiação para o alfabetizado é decifrar, a segunda é interpretar e em terceira, conseguir responder de acordo com o que leu, formando opinião, juízo de valor, passando da condição de alfabetizado para letrado.

Letrar é muito mais que apresentar diferentes gêneros textuais e explorar o exercício de sua reescrita. A base do letramento está ligada a um trabalho cultural de apropriação das funções e da importância desta ferramenta. A leitura e escrita é fator fundamental na construção da cidadania.

---

<sup>4</sup> <http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 11 de outubro de 2010.

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (Soares, 1998, p.35)

Falar sobre letramento e sua aplicação na escola é assunto inesgotável na educação de hoje. É preciso expandir a importância da escrita não fazendo ser a escola o seu fim, como se lêssemos e escrevêssemos só para fins escolares.

A criança, dentro do processo construtivo de ler e escrever, precisa aliar as propriedades técnicas da escrita, pela alfabetização, e precisa identificar o seu caráter funcional, vivenciando diferentes práticas de leitura e de escrita, pelo processo de letramento. Se apenas oferecermos os mecanismos de decodificação da língua escrita, estaremos formando um conceito parcial da função da comunicação escrita e todas as suas possibilidades sociais. Se, por outro lado, for levada a se apropriar da importância dos veículos escritos e compreender as funções desta para a sociedade, mas por outro lado, não tiver a técnica da leitura, não conseguirá servir-se dela. Como nos alertam Betolila e Soares (2007) “para a inserção plena da criança no mundo da escrita, é fundamental que alfabetização e letramento sejam processos simultâneos e indissociáveis.”

A escrita originou-se de uma necessidade real de comunicação, de preservação de memórias, idéias e fatos. Dessa forma, torna-se uma das grandes riquezas da humanidade. Cagliari (1989) define a escrita como representação social, religiosa, artística, científica, política e cultural dos povos.

Temos, então, a tarefa de inserir a criança nesse mundo letrado de forma a constituir-se como cidadã e apropriar-se das possibilidades que o conhecimento traz consigo. Macedo e Freire (1990, p.12) já nos propunham que as práticas de alfabetização sejam encaradas como meios de transformação social, “numa relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo.”

Ainda diferenciando as práticas de alfabetização no ensino da língua escrita e a importância social e cultural da expressão escrita, Kleiman (1995, p.19) define o letramento como:

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Levando em consideração os ensinamentos de Piaget (1976), sabemos que a aprendizagem se dá num processo de relações interativas entre o sujeito e o meio em que vive. Juntamente aos processos cognitivos de elaboração destas aprendizagens, há que se estabelecerem possibilidades efetivas de aplicação de uso nas situações cotidianas, assim atribuindo verdadeiro significado aos saberes escolares.

Há algumas décadas a alfabetização tinha como objetivo a assimilação dos códigos para decifrar a escrita, reduzindo as práticas de leitura e escrita a exercícios de interpretações simples e reescritas dirigidas. Dentro das transformações sociais dos últimos anos, surgiram nomes importantes como Freire, que idealizava uma leitura de mundo, anterior à decodificação, que desenvolveu desde o início em suas classes populares, mais do que formar cidadãos pseudo-leitores, leitores e escritores críticos e conscientes, que têm na escrita uma arma contra a desigualdade.

Hoje o mundo apresenta-se com novos desafios, e exige uma postura mais autônoma dos leitores, já não basta desenharem letras ou decifrar o código da leitura. Como afirma Ferreiro (1987, p.11): “Restituir à escrita seu caráter social é uma tarefa muito grande, que por si só, cria uma ruptura com as práticas e as competências didáticas tradicionais”.

Conforme Soares (1998), a escola deve instigar o sujeito a utilizar-se da expressão escrita, das mais variadas formas, contemplando o informar-se, o divertir-se, o expor suas opiniões, registrar suas idéias, suas memórias. Garantindo-lhe uma

condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código.

Nas palavras de Emília Ferreiro (2001), a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário. Entendo que mediar o processo de alfabetização levando em consideração as concepções de letramento é reconhecer a interdependência desses dois processos: a alfabetização enquanto aquisição do sistema convencional de escrita, e o letramento, enquanto desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. A alfabetização, apesar de ser um processo que se mistura com a escolarização em si, inicia muito antes, nesta perspectiva que o aprendiz traz conhecimentos sobre a língua escrita e falada, resultantes de suas vivências, assim como as importantes “leituras de mundo”, nas palavras de Freire. A escola, então, une esses pólos, media o conhecimento reformulando os saberes do mundo, dando ferramentas para que os alunos possam se colocar como cidadãos atuantes.

### **3. LIVRO DIDÁTICO**

Neste capítulo a abordagem se dará na especificidade do livro didático como um recurso que chega a nossas salas de aula com as possibilidades de atividades que oferece, o plano nacional do livro didático, os gêneros textuais no livro didático do PNLD, as atividades de leitura e escrita nos livros do PNLD e a mediação do professor entre o livro didático e o aluno.

#### **3.1. O Plano Nacional do Livro Didático**

O PNLD é uma política pública desenvolvida pelo MEC, consistindo em um programa que distribui livros didáticos a todos os estudantes de escolas públicas do ensino fundamental do país. A partir de 1996 os livros didáticos destinados à escolha passaram a ter avaliações pedagógicas a fim de garantir a qualidade do material disponibilizado. As escolas realizam a escolha a cada três anos, sendo que para o 1º e 2º ano a escola recebe os livros todos os anos, já que são consumíveis. A escolha acontece por meio de consulta ao guia com orientações gerais e resenhas das obras aprovadas.

Na área da Língua Portuguesa, os critérios classificatórios são relativos aos textos escolhidos de leitura, produção escrita, compreensão e produção de textos orais e conhecimentos lingüísticos, sendo que no ciclo de alfabetização considera-se a apropriação do sistema de escrita. Os princípios gerais de análise destas obras baseiam-se em linhas gerais definidas nos guias e versam sobre o processo de apropriação da língua escrita e oral, das formas que circulam nos espaços públicos e formas de comunicação, o desenvolvimento de competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação lingüística, evitando o preconceito e valorizando aspectos da diversidade dialetal.

Priorizam-se na indicação destes livros situações contextualizadas, subsidiando o aprendizado dos gêneros e tipos textuais onde o livro didático ofereça representação

significativa dos textos em circulação social, explorando propriedades discursivas, apreciações de conceitos éticos, morais, estéticos e afetivos, levando à criticidade do leitor. No campo da expressão escrita deve-se considerar uma obra que ofereça orientação ao processo e estratégias de elaboração textual como planejamento, revisão e reelaboração do texto.

No guia de 2008, por exemplo, há tendências pedagógicas bastante estimuladas, como os conteúdos didáticos apresentados através de temáticas que contemplem as vivências e a bagagem cultural dos envolvidos. A metodologia é organizada de forma sistemática, apresentando aos alunos noções, conceitos, regras, exemplos e exercícios de aplicação, abordando sempre o caráter e o sentido dessas práticas em nosso cotidiano.

As obras passam por uma observação detalhada, que resulta em uma classificação quanto ao tratamento dado à construção de leitura e escrita. Enquanto algumas tratam de forma equilibrada esses componentes, outras, de certa forma priorizam um ou outro aspecto. Alguns livros trazem de forma privilegiada a leitura, a circulação da informação lida, em outros há um empenho em reforçar práticas escritas, sistematizando essa construção da língua portuguesa.

Podemos afirmar que, a partir desta análise criteriosa baseada em teorias fundamentadas e pesquisas aplicadas por instituições tradicionais como universidades, busca-se a qualificação deste material, colaborando para a renovação das práticas de ensino e aprendizagem nas escolas.

As práticas pedagógicas docentes vêm constituídas de um conjunto de diretrizes, e, nesse aspecto, a opção do professor em adotar ou não o livro didático evidencia sua concepção de prática pedagógica, onde os esquemas de ação e a intervenção dele como agente neste processo varia conforme o seu planejamento como um todo. A política do livro didático vem contemplar uma possibilidade a mais e não querer ocupar o patamar de referência número um quando se pensa em proposta de trabalho ou recursos utilizáveis em sala de aula. O que se quer é possibilitar ao aluno esse incentivo, é trazer da melhor forma possível mais acesso a material de boa qualidade.

### **3.2. Os gêneros textuais no livro didático do PNLD**

Ao identificarmos a importância do letramento, como um processo efetivo de compreensão da importância e dos usos da comunicação escrita, estabelece-se uma relação direta com o trabalho com gêneros textuais. Isto é, trazê-los para a sala de aula, tornando objeto de reconhecimento, apropriação, discussão e utilização destes variados meios de acordo com seus fins.

Dentro da proposta da Língua Portuguesa nos anos iniciais, é de reconhecida importância o trabalho com os gêneros textuais orais e escritos, na forma de produção, interpretação, análise crítica, reescrita e também analisando as diferenças linguísticas destas duas formas de expressão. Os gêneros textuais respondem às necessidades das sociedades e dos grupos que os utilizam. Na escola, mesmo que a escrita produzida seja a partir de motivações externas, como as propostas do professor, se estiverem exercitando os portadores sociais de comunicação, estão, de fato, despertando para tais eventos e identificando significados para as escritas, como pontua Marcuschi (2001).

Nossos alunos não lêem só na escola, pois o processo de construção ultrapassa esses limites, e, muitas vezes, é lá no cotidiano, em diferentes textos, no acesso a diferentes formas de textos orais e escritos, nas leituras de rua, na comunicação com a família, nas situações sociais como um todo que ela se efetiva e ganha mais significado. Cabe ao professor motivar essa descoberta, trazer o entorno para dentro da sala de aula, assim como levar as atividades de classe para a comunidade, utilizando-se da condição de leitores e escritores.

Nas obras didáticas, percebemos, nos últimos tempos, um avanço nas apresentações escritas. Há variadas expressões para serem interpretadas, como leitura de imagens, análise de situações para discussão coletiva, levantamento da realidade, socialização dos saberes e vivências.

Por muito tempo a escola não trabalhou para a formação de leitores, contando apenas com atividades meramente escolares, com fim em si mesmo, como nos refere Rojo e Cordeiro (2004: p.10): “as práticas escolares brasileiras tendem a formar leitores, com apenas capacidades mais básicas de leitura, ligadas à extração simples de informação de textos relativamente simples”.

Trabalhando com variados gêneros textuais o professor traz para a sala de aula situações onde o aluno interage com simulações de textos não escolares. É nessa aproximação que oportunizam condições para que o aluno compreenda o funcionamento, as peculiaridades de cada gênero, contribuindo para a construção do aprendizado da leitura, da produção textual e de compreensão.

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 2001, p. 30) há a preocupação de atender as diversidades da expressão escrita: "são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada", que é um dos objetivos do Ensino Fundamental.

Como princípio didático, precisamos focar em ações de aprendizagem que contemplem variados gêneros textuais nas salas de aula. Ora, fora delas estão nossos alunos em contato com essa variedade de textos.

Esse trabalho exige um planejamento maior do professor, que precisa apropriar-se dessas ferramentas, para que com sucesso propicie situações variadas para os alunos. O livro didático quando oferece esses instrumentos faz o acesso mais fácil ao planejamento do professor. Dentro das obras didáticas aprovadas pelo PNLD, observamos, além do oferecimento de recortes importantes destes gêneros, o desafio aos professores de enriquecer suas práticas escolares, trazendo os próprios portadores para dentro das salas.

Para que o aluno aprenda a utilizar determinado gênero textual, devem ter sido oportunizados vários contatos com esse mesmo gênero, para que tenha referência e perceba as reais situações de utilização.

Cabe ao professor oferecer, além destes recursos, condições adequadas de escrita, auxiliando na tarefa de elaboração. Apresentando-lhe caminhos, exemplos, contextualizando, mostrando-lhe a importância de um trabalho lingüístico que realmente tenha sentido. Para isso, propondo produções com sentido, dentro de temas abordados, com reais finalidades, tendo claros os objetivos da escrita. Pontuando a relevância do

tema e a conscientização de que está sendo produzida comunicação, onde ela é o emissor e serão variados os receptores, não apenas o professor. Assim perceberá o quão concreto é este fazer.

Enumero, aqui, os variados gêneros presentes nas obras que foram incluídas no PNLD: Receitas, bulas de remédio, anúncios, listas, cartazes, notícias, bilhetes, cartas, e-mails, literários e formulários. Essas apresentações geralmente encontram-se dentro de temáticas, que se utilizam de variados gêneros para fazer a compreensão da situação social da unidade.

### **3.3 As atividades de leitura e escrita nos livros didáticos do PNLD**

Os seres humanos aprendem ao longo da vida. Essas aprendizagens não se restringem aos espaços escolares, nem mesmo à escrita, considerada um objeto de ensino sistematizado, que se fecha na escola. Aprender se torna significativo através de problemáticas que precisam ser resolvidas, e a escrita, como forma de comunicação, tem seus reais objetivos que devem ser amplamente trabalhados com os alunos, já nas atividades iniciais de alfabetização. Só se aprende a escrever escrevendo, e isto deve ser pautado nas experiências individuais e coletivas. A escrita presente na sua relação com o sujeito, dentro de um espaço leitor, onde se estabelecem relações bem pessoais, como a escrita do próprio nome, que vem como fator muito relevante na identificação de si como autor. As crianças gostam de ser ouvidas, como nos alerta Cagliari (1997, p.101), e, ao expressarem suas opiniões sobre o que é escrever, têm, através dos desafios do professor/mediador, o contato com diversas outras possibilidades que nem sequer pensaram.

A escrita é algo com o qual nós, adultos, estamos tão envolvidos que nem nos damos conta de como vive alguém que não lê e não escreve, de como a criança encara essas atividades, de como de fato funciona esse mundo caótico e complexo, que nos parece tão familiar e de uso fácil (Cagliari, 1997, p.96).

Os trabalhos direcionados à alfabetização devem necessariamente partir de motivações que justifiquem esse fazer, propiciando aos alunos caminhos para que eles construam, de forma consistente, os mecanismos da apropriação da escrita e da leitura. Também possibilitando a análise crítica da sociedade, pois sabemos que o fazer pedagógico deve permitir tais posturas, buscando um grupo consciente de seus direitos e da responsabilidade social que isso implica.

A escrita não deve ser considerada como um simples meio de aprendizagens escolares, ou registros de conhecimentos, mas como fator cultural imprescindível na espécie humana. Dessa forma, as atividades oferecidas devem contemplar diferentes gêneros de textos, seus usos e funções numa sociedade letrada, como anteriormente já citamos a importância dessa variedade escrita. Porém, mesmo com avanços significativos dos estudos sobre o processo de alfabetização, ainda observamos práticas escolares por vezes distanciadas da funcionalidade da escrita no contexto social. Corroborando esse pensamento, Vygotsky (1998, p.139) afirma:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal.

A sala de aula precisa tornar-se, com a mediação do professor, um espaço alfabetizador, com movimentos dinâmicos, fundamentado em diferentes modos de organização para as atividades de escrita, transpondo a visão fragmentada e descontextualizada, que, por muito tempo, permeou, além das práticas, as obras didáticas.

Segundo Soares (2005), antes do Construtivismo, os alfabetizadores tinham método e não tinham teoria. Ensinavam pelo global, pelo silábico, pelo fônico, mas as teorias que fundamentam esses métodos não eram discutidas. Com o Construtivismo recusaram-se esses métodos, mas não se propôs outro método alternativo. Assim, antes se tinha um método e nenhuma teoria; depois passou-se a ter uma teoria e nenhum método. Passou-se até a considerar que adotar um método para alfabetizar era pecado mortal. Como se fosse possível ensinar qualquer coisa sem ter método.

Dentro desse contexto, as obras didáticas em sala de aula foram abolidas, criando uma lacuna de recursos. Aos poucos, autores renomados, como a própria Magda Soares, trouxeram a visão de letramento, de alfabetização com significação onde a criança aprende a ler e a escrever interagindo com textos reais, para dentro dos livros didáticos. As apresentações das atividades deixaram de ser as relações fonema/grafema, mas, simultaneamente, o sentido e função que tem a escrita.

Soares (2005) fala sobre a pluralidade de métodos quando se fala em alfabetização: “Diferentes procedimentos, porque são diferentes objetos de conhecimento e, portanto, diferentes processos de aprendizagem.”

Temos dentro do livro didático uma possibilidade de interação e real sentido dos textos que circulam em nossa sociedade, mas tendo a consciência que estes acrescentam, não substituem a circulação concreta destes gêneros. Soares (2005) é enfática nisso: “Acho que o livro didático pode cumprir essa função, sim. Mas é preciso considerar que o livro didático sempre didatiza o real, ele é, inevitavelmente, uma escolarização do real”.

Na escola, os livros didáticos caminham ao lado de variados portadores de texto, e o professor precisa apresentar, além do livro, formas convencionais de comunicação escrita, para que os alunos percebam a função social destas escritas.

O livro didático pode representar o portador, e pode dar sugestões ao professor para explorar o gênero, o texto, pode propor atividades com gênero, texto e palavras que nele apareçam. Naturalmente, é importante que também os portadores, textos e gêneros reais estejam presentes na sala de aula - livros, jornais, revistas, cartazes, anúncios (Soares 2005).

O período de alfabetização é um dos mais desafiadores da escola no momento atual, representa um período de grande responsabilidade do educador e que cobra resultados muito visíveis. Nessa hora, o auxílio de obras baseadas em concepções coerentes de letramento vem como mais uma fonte de alternativas.

Nas obras analisadas, pude perceber, além da variedade de gêneros, atividades que contemplam o fazer escrito, com muitos enfoques. A apresentação das tarefas se dá

num contexto de unidade, que permite a exploração coletiva, a troca, bem como a individualização necessária para a construção. Posso citar, como exemplos, jogos para recorte, passatempos, desafios, expressão escrita através de relatos, escritas espontâneas, discussões, reflexões e apresentações importantes, onde não se pontuam simplesmente os erros, mas se leva em consideração as construções feitas.

As atividades de escrita propostas nas coleções didáticas devem ser combinadas com o projeto pedagógico desenvolvido pelo educador, e não o contrário. Como também nos alerta Rojo (2006): “A pior forma de uso do livro didático é aquela em que o professor perde a autonomia e abandona seu próprio projeto de ensino em favor daquele do livro, executando as ações do autor de ‘fio a pavió’ ”.

Dentro de um planejamento pautado no conhecimento da turma como um todo, do projeto a ser desenvolvido, e ainda que atenda às individualidades, o professor precisa considerar as possibilidades do livro didático, fazendo indagações do tipo: “Essa obra contempla textos variados?”; “As atividades propostas na obra estão de acordo com as concepções que pautam minha prática?”; “Como se dá a interação entre os alunos e o livro didático?”. E o mais importante, como Rojo (2006) conclui:

[...] saber situar os discursos a que somos expostos e recuperar seu situacionismo social (quem escreveu, com que propósito e ideologia, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado, etc.) – é importantíssimo para fornecer artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos que circulam a sua volta.

Os livros didáticos atuais trazem atividades que buscam refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, como, por exemplo, comparação de palavras, quanto às letras e sílabas, quantidade destas, rimas, composição e decomposição de palavras. Há um respeito maior pela possibilidade de construção da criança, motivando suas hipóteses.

Nas obras aprovadas no PNLD, podemos destacar atividades que focam na alfabetização dentro da perspectiva da linguagem como um fenômeno social, onde os gêneros contemplam esse fim. Há valorização das experiências culturais, contemplando as pluralidades dialetais dos aprendizes. Também merecem destaque atividades de auto

correção e auto avaliação dos alunos, onde, de forma autônoma, podem comparar e perceber seus avanços.

Dentro das dificuldades e carências que todos conhecemos das nossas escolas públicas, não podemos deixar de reconhecer os avanços e as possibilidades apresentadas. Com critérios a serem repensados, o PNLD é, ainda, uma política pública que visa ao acesso a um material didático de qualidade, se não ideal, recomendada. As avaliações a que são submetidos têm como foco propostas de ensino e aprendizagem que, do ponto de vista dos atuais paradigmas científicos, é ou aceitável ou, mesmo, do que se poderia considerar, no momento, como ideal, conforme Rangel (2005).

### **3.4 A mediação do professor: Livro didático – Aluno**

Ao percebermos que o livro didático passou pelos últimos anos por um processo gradual de avanços no que diz respeito à qualidade das produções, e isso em grande parte se deu pela própria avaliação do programa em si, identificamos que podemos contar com uma ferramenta a mais nas salas de aula. Dentro da perspectiva de uma alfabetização construída com base num trabalho de letramento, onde se atribui valor social às práticas de leitura e escrita, consideramos o papel do professor fundamental.

De acordo com Curto, Morillo e Teixidó (2000), é o professor o protagonista ativo da aprendizagem de seus alunos, é ele que decide, dentre uma porção de coisas o que deve ou não ser ensinado e de que forma. Então temos aí dois pólos a serem aproximados: professor e livro didático.

Curto, Morilo e Teixidó (2000) são claros ao falarem que processos de alfabetização implicam primeiramente em deixar claros os comportamentos e atitudes esperadas do profissional nessa área. É tarefa do professor não apenas aplicar certas fórmulas preestabelecidas, mas exercer um trabalho autêntico, autônomo, com capacidade de decisão e criatividade. Os materiais que chegam as suas mãos não são receitas, são idéias e experiências possíveis.

É o professor o agente observador e instigador de conflitos, dentro do trabalho diário coletivo ou individual é através da presença dele, interferindo, questionando, apoiando que facilitará o caminho a percorrer.

Em termos práticos, não se trata de continuamente introduzir o sujeito em situações conflituosas dificilmente suportáveis, e sim de tratar de detectar quais são os momentos cruciais nos quais o sujeito é sensível às perturbações e às suas próprias contradições, para ajudá-lo a avançar no sentido de uma nova reestruturação (Ferreiro, 1999, p. 34).

As atitudes do professor em relação ao livro didático devem ser pautadas na maneira como conduz o trabalho como um todo, e devem ser contempladas já na escolha do material disponibilizado. É a partir do guia e da análise criteriosa das obras que inicia o seu planejamento com o livro em sala de aula. É nesta fase que avaliará as atividades propostas, bem como as competências e habilidades que o livro considera importante ser ensinado, a visão que tem como construção de escrita da língua materna e até mesmo como são apresentadas tais atividades e concepções.

Ler o livro de forma reflexiva, levando em consideração a abordagem, as concepções presentes, indícios de ideologias, variedades lingüísticas, percebendo como é valorizado o processo de leitura e escrita, avaliando a seleção de textos, a variedade de gêneros, a presença dos eixos a serem desenvolvidos durante as unidades, é fundamental para uma escolha mais acertada e coerente com as demais práticas que serão adotadas. Moll (1995, p. 188) redefine a ação docente como um processo multifacetado que transcende à escolha e à execução de métodos de ensino, torna-se um elemento dinamizador, onde se efetiva na proposição de atividades desequilibradoras e reequilibradoras das estruturas do pensamento do educando.

O objeto de trabalho do professor é o conhecimento, mas não basta tê-lo, é no como facilitar o acesso a esse que se faz o seu ofício. Teberosky (1994, p. 10) já nos trazia estes aspectos quando falava do saber do professor e destaca: “Sem dúvida os professores conhecem o assunto que devem ensinar, porém o processo de ensino e aprendizagem não comporta apenas conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado.”

O conhecimento de como se dá a construção deste, e a relevância de todo o contexto são pilares fundamentais na edificação de um processo de sucesso. As bases de intervenção e materiais fazem parte do trabalho diário. Nesse meio, as propostas do livro didático podem ser aproveitadas em sua íntegra ou adaptadas de acordo com o projeto realizado.

As dimensões e os conteúdos pertinentes à alfabetização têm sido, nos últimos anos, foco de estudo de diversas linhas científicas, chegando muitas contribuições aos nossos fazeres diários. Afirmamos que o trabalho educativo não é aleatório nem de improviso, que requer planejamento. Planejar é instrumentalizar-se para um fazer reflexivo, não linear e coerente com as concepções de educação que possuímos. Ao confeccionar uma teia que contempla a ação educativa com o que penso sobre o sujeito social que estou formando, e que esta formação está se dando no campo da inclusão social, percebo que todas as atitudes na sala de aula colaboram ou não para esta finalidade. São requisitos fundamentais para este planejar, conhecer o contexto, assim como sujeito com suas particularidades e seu papel no grupo, a coletividade da turma, suas vivências, estabelecer metas, organizar materiais, pesquisar, buscar parcerias, e desde cedo democratizar esse planejamento dando acesso aos alunos, avaliar constantemente todos esses aspectos, efetuar registros, pontuar crescimentos, analisar dados.

O professor deve ter claro que o processo de aprendizagem da escrita se constrói em ritmo diferente em cada indivíduo. Desta maneira, perceberemos que as atividades devem contemplar esses variados ritmos, havendo em um mesmo espaço e tempo fazeres diferentes. Será natural que dentro de uma mesma temática sejam oferecidas diferentes tarefas em grupos específicos. Esta é uma situação real na alfabetização e não consideramos como falha, pois ela dá conta das singularidades do processo. Assim como trazem conhecimento anterior, organizam sua construção de forma muito particular. Vygotsky (1998, p.110) considera que:

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição,

subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente os psicólogos míopes podem ignorar.

O professor alfabetizador precisa agir dentro desta dinâmica de aprendizagem, percebendo o significado das práticas escolares no processo de letramento, que sabemos não se dá só no espaço escolar. Mas é na sala de aula que o aluno motivado perceberá o caráter social da prática escrita, não limitando à mera habilidade motora que a transforma num fazer escolar enfadonho.

Assim como o livro didático foi tido como vilão no início das práticas construtivistas, outro equívoco que permeou nossas salas foi a própria intervenção do professor, que, por algum tempo, perdeu o significado do papel dele nesta construção e, sem a sua adequada preparação, resultava em deixar os alunos entregues a situações espontâneas de aprendizagem.

Cagliari (1990, p. 130), quando fala em processos de alfabetização, deixa clara a importância do sujeito professor:

Como educador, o professor precisa ter uma formação geral, e esses conhecimentos são básicos. Como professor alfabetizador precisa ter conhecimentos técnicos sólidos e completos. [...] Para ensinar alguém a ler e escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam.

É fundamental que o professor, juntamente com toda a equipe escolar, tenha claro o processo complexo que é a escolha do livro didático, para que, de fato, ele possa auxiliar no trabalho cotidiano. Ao realizar a escolha, dentro do processo de análise, é preciso que se estabeleçam critérios e que estes sejam discutidos dentro da totalidade escolar, pois sabemos que não é uma escolha individual.

O programa consiste na adoção de determinada coleção e isso implica em os anos iniciais utilizarem as obras de determinada coleção. Sem dúvida, esse é um problema detectado na escola, pois se torna muito difícil conseguir uma homogeneidade nas opiniões. E é nesse momento que se promovem no espaço escolar reflexões coletivas,

que se busque o embasamento da proposta da escola, que em sua descrição já deve de antemão conceituar algumas práticas. Com acesso ao guia de escolha, examinando as propostas apresentadas, considerando o público atendido e percebendo a visão geral do trabalho pode-se chegar a um consenso e depois as especificidades serão trabalhadas durante o processo pedagógico de acordo com cada professor.

No momento de escolha, assim como durante todo o uso da obra, é preciso diferenciar as abordagens oferecidas e adaptá-las de acordo com as necessidades, sempre de forma crítica e levando o aluno a esse olhar também. Com ações pautadas na compreensão do processo pedagógico é que vamos ter alunos mais autônomos e responsáveis por suas aprendizagens. A garantia de práticas escolares eficientes, baseadas na inclusão social, passa necessariamente por ações docentes comprometidas de seu papel seja na postura em sala de aula, como na escolha dos materiais didáticos disponíveis. Desse modo, o trabalho torna-se mais eficaz e prazeroso para todos os envolvidos.

A obra escolhida precisa ser muito bem explorada, assim chegaremos aos manuais presentes nos livros didáticos atuais, que trazem, em grande parte, linhas educativas gerais em que o autor buscou suporte, assim como linhas sistemáticas que será possível desenvolver ao longo do ano, nas unidades apresentadas. No geral, abrangem o fazer em sala de aula a partir do livro, porém isso não deve ser regra, e a própria sequência não deve ser obrigatória. É a sensibilidade do professor que, dentro do seu planejamento, conseguirá adequar e ter no livro um aliado. Há também orientações gerais de uso, e pressupostos sobre avaliação, que aparecem como um processo contínuo que deverá ser realizado sempre, no decorrer das atividades propostas e que será através dele que se pautarão futuras ações. Leva-se em consideração, também, uma avaliação sem fins diagnósticos no sentido de medir resultados de aprendizagens individuais.

#### 4. MINHA PRÁTICA DOCENTE

Ao pensar em educação, ou, ainda mais, ao fazer educação, refiro-me a Paulo Freire (1979) quando nos chama atenção à educação libertadora ou problematizadora, onde já não cabe o ato de depositar, transferir ou transmitir conhecimentos e valores aos educandos. Nossos alunos não são meros receptores. Na lógica de Freire, o educador já não é “o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado”. Ambos, assim, são sujeitos do processo educativo. Esse é um fazer em constante movimento, visto que os sujeitos estão inseridos na coletividade da sala de aula, dentro de uma sociedade e ainda trazem consigo vivências e características muito particulares.

Ciente das palavras de Freire (1987 p.79) “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Não sou eu que darei receitas, passarei todas as informações, mostrarei o conhecimento que já foi descoberto, mas estão sendo capacitados a se informarem, a informarem os outros. Está sendo oportunizado mais do que formação a cidadãos, mas como fala Gramsci citado por Xavier (2000 p. 7) quando defende a possibilidade de estarmos formando futuros governantes, capazes de apresentar propostas para modificar a realidade e defendê-las consistentemente.

No que se refere à minha prática em alfabetização num processo de letramento ou cultura letrada, trago a definição de Soares (1998) como sendo a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Nesta perspectiva, pauto minhas ações no *alfabetizar - letrando* onde meus alunos se apropriam do código alfabético para que estejam aptos ao seu uso, ou seja, através das práticas sociais, culturais, de leitura, oralidade e escrita. Quanto à construção da aprendizagem, sabemos que o processo é bastante complexo e envolve uma série de fatores, no entanto parto do princípio das aprendizagens possíveis, acredito no êxito do processo coletivo. Para isso, os estudos de Ferreiro e Teberosky foram fundamentais para perceber como as crianças aprendem, como se dá o processo, como refletir e basear as ações no que antes se via como falhas ou erros do processo. Nossos alunos não

chegam à escola desprovidos de hipóteses e é a partir delas que os desafiaremos e faremos com que avancem, e a cada vez novamente.

Minha função como investigadora tem sido mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos de escutá-las. Temos de ser capazes de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos, contemporâneos de seus primeiros desenhos (Ferreiro, 2002, p.36).

Segundo Molinari (2008), na história da educação, justificavam-se as dificuldades na aprendizagem pela incapacidade das crianças.

Hoje vemos que há uma relação direta entre as estratégias e a formas de ensino adotadas pelos professores e o aprendizado real. É preciso ter uma visão de conjunto e refazer o projeto pedagógico e o planejamento constantemente. A boa alfabetização depende de se criar no professor essa prática cotidiana de observação e intervenção consciente.

À medida que, junto com intervenções desafiadoras, se proporciona um ambiente rico alfabetizador onde o trabalho coletivo é estimulado e há grande circulação de material escrito, permitimos que a alfabetização se dê efetivamente num contexto democrático e autônomo.

Como alfabetizadora, sempre procurei trabalhar a leitura de forma mais real possível, com os usos sociais por acreditar que é condição essencial para a inclusão na sociedade e fator básico para as exigências de um mundo contemporâneo letrado. Um trabalho pautado na diversidade de materiais escritos acompanhado da análise crítica de cada um deles, fazendo com que se tornem leitores capazes de perceberem as mensagens que chegam até eles e respondê-las como escritores capazes tanto quanto.

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores assuntos intelectuais). (Ferreiro, 1992, p.25)

A princípio precisamos indagar com os alunos o que eles entendem por leitura e escrita, qual a função que identificam e o que de fato isso se estabelece em sua vivência, pois toda criança em maior ou menor intensidade traz para a escola em sua memória registros gráficos que, mesmo sem identificá-los, já passaram por uma interpretação inicial. A partir daí ampliar sua visão, apresentar possibilidades, abrir um leque de opções onde o ler e o escrever cumprem um papel fundamental na construção da cidadania. Ler para conhecer, ler para se informar, ler para se divertir, ler para pensar, ler para escrever e reescrever.

Criar na sala de aula um ambiente onde a troca e conhecimento sejam compartilhados, onde as leituras e as escritas sejam variadas, dentro de uma proposta baseada na abordagem construtivista - interacionista, como nos traz Azevedo (1994, p.43) “que permite transformar a tarefa da aprendizagem em um desafio intelectual sempre significativo e emocionante, e o clima da sala de aula em um espaço de encontro de competências diversas.”

Fazer deste ambiente um local onde o prazer esteja aliado ao aprender, não esquecendo que são crianças em fase de desenvolvimento, onde o jogo exerce função fundamental na construção de hipóteses, na compreensão de regras e estratégias. Assim como o lúdico, aqui em destaque por Fortuna (2000 apud Xavier, 2000. p.138-9)

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula [...] o professor renuncia a centralização.

Pensando no brincar como um importante meio de descoberta, de aprender sobre o mundo, de criar autonomia e exercitar a criatividade, as aulas contemplarão em sua rotina momentos de brincadeira. Seja esta brincadeira um jogo coletivo, um faz-de-conta, momentos com brinquedo, de livre escolha, sob o olhar observador da professora, pois este é um momento rico de análise da turma como um todo e suas particularidades.

Além disso, acredito num espaço educativo onde as relações sejam verdadeiras, onde se percebam os sujeitos em suas individualidades, suas particularidades de vida, de comportamentos, em tempos únicos. O vínculo torna-se então muito importante, assim

como a expectativa favorável em relação às aprendizagens na turma. Destaco aqui Moll (2001) que afirma a importância de uma visão contextualizada e desmistificada, deixando de lado os fracassos por eles passados ou por toda a carência que vemos existir, acreditar acima de tudo na capacidade e motivá-los, fazê-los acreditar que podem. A vibração pelo conseguir aprender liderada por um professor que promove relações solidárias, que apóia e coopera no processo de aprender.

Vemos que o trabalho com variedade de textos informativos, literários, de instrução, de propaganda e outros conferem muito mais que uma estratégia de leitura e escrita com fim em si mesmo, mas sim uma forma crítica de ler o entorno e poder utilizar-se da escrita para escrever suas interpretações, de conteúdo social, político, e também afetivo, visto a quantidade de cartinhas que recebemos e muitas vezes não valorizamos como um passo importante de significação para escrita.

Portanto, quando se fala de tomar gêneros, e não meramente os textos ou os tipos de texto, como objeto de ensino, fala-se de constituir um sujeito capaz de atividades de linguagem, as quais envolvem tanto capacidades lingüísticas ou lingüísticas discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa ou contexto, como também, capacidades de ação em contexto. Fala-se de um outro modo de se produzir e de se compreender/ler textos em sala de aula” (Rojo, 2006).

Esta fala de Rojo presente na coletânea de textos reunidos pelo MEC que tratam sobre as práticas de leitura e escrita vem reforçar minha ação em sala de aula. Confirmando a importância não só da estrutura dos gêneros trabalhados, o enfoque passado por cada um destes meios de construção de conhecimentos como para além do processo de escolarização.

Se reduzirmos a construção da escrita à formação de palavras, analisando-as letra a letra, focamos na incorporação do código e não na escrita como função social como afirma Ferreiro (1992, p.72,73): “Reduzir a língua escrita a um código de transcrição de sons e formas visuais reduz sua aprendizagem a aprendizagem de um código.” Além disso “Introduzir a língua escrita quer dizer, ao menos o seguinte: poder interagir com a língua escrita para copiar formas, para saber o que diz, para julgar, para descobrir, para

inventar.” E com as palavras de Moll (1997, p.188) “A língua escrita é um sistema de representações histórico-culturais e, como tal, só tem sentido como aprendizagem se for revestida desse caráter.”

Desafiar esse aluno, resgatar esse caminho, que talvez na primeira vez em que foi trilhado, acabou se perdendo, está sendo meu objetivo dentro da proposta de ler e escrever o mundo e para o mundo. Freire (1987, p.22) nos mostra essa lição: “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra escrita e a leitura desta implica na continuidade da leitura daquele.”

Um bom trabalho de alfabetização e letramento precisa contemplar tais competências de compreensão e domínio da linguagem que a leitura proporciona. Nesse sentido, o texto de Bregunci (2006, p.32), no *Caderno de Práticas de Leitura e Escrita*, organizado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, nos chama a atenção para a importância de organização de uma rotina escolar adequada, e não se trata de escolarizar a escrita e a leitura e, sim, de trazer a importância social destas para a sala de aula.

O estabelecimento de rotinas diárias e semanais, capazes de oferecer ao professor um princípio organizador de seu trabalho, desde que atenda a dois critérios essenciais: a variedade e a sistematização. Uma rotina necessita, em primeiro lugar, propiciar diversificação de experiências e ampliação de contextos de aplicação.

Trago esse trecho para aliar a questão da leitura como citada e de incorporar novas práticas, novas rotinas dentro de uma sistematização diária e sendo para isso necessário estabelecer essas rotinas, analisar suas práticas para que sejam analisadas e avaliadas. As atividades estão de fato de acordo com meu objetivo principal? Dentro do meu plano há espaço para as diversas competências que estabeleci desenvolver?

Depois destas indagações, fui incorporando as respostas na forma de ações, trabalhando com o ler e escrever de fato os fatos vividos, as reflexões feitas, como forma de registro, para fins de memória, de informação, de expressão, de entretenimento, tornando-se meus maiores objetivos nas salas de aula por onde passo num fazer diário.

Às vezes deixamos de ver o quanto podemos, num trabalho direcionado ao vamos fazer juntos, vai dar certo, o que de mais importante podemos fazer que é apontar alguns caminhos. Durante meu simples projeto de trilhar com meus alunos esse caminho de leitura e escrita, passamos a perceber que o mundo letrado é enorme e cheio de possibilidades e quem escreve essas possibilidades são eles mesmos e estão sendo conscientizados e instrumentalizados para ir adiante em suas construções.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escolher o tema livro didático, parti de uma prática bem pessoal, com percepções baseadas em minhas reflexões enquanto educadora/alfabetizadora e aluna do PEAD/UFRGS, aliadas às minhas ações nesse período de quatorze anos como professora de rede pública. Ser professora na rede pública tem sido um desafio constante, pois sabemos que a educação de qualidade necessita de incentivos financeiros. Nos últimos anos, temos acompanhado uma série de programas voltados à qualidade na educação, que são ações dentro de planos do desenvolvimento do ensino. Escolhi analisar uma dessas políticas públicas a que temos contato direto na sala de aula que é o PNLD, não a política pública em si, como forma de analisar o programa como tem se dado, e, sim, uma visão docente, da utilização destes recursos já com o aluno. Dentro da proposta que temos, deste acesso a uma obra didática, como podemos utilizá-la da melhor forma, considerando a alfabetização uma construção social? Pude, então, estudar implicações diretas deste recurso e da intervenção do professor nas salas de aula de primeiro e segundo ano, o chamado ciclo de alfabetização.

Dentro do desenvolvimento de minhas atividades profissionais, me vi instigada a rever, reavaliar, agindo em parceria com nossos alunos, colegas e mestres visando à excelência de meu trabalho. Pensando numa educação com qualidade, num fazer diferente, com ações planejadas coletivamente, buscando a construção, acreditando nas possibilidades, na inclusão social e no sonho de uma nova sociedade.

Destaco a riqueza de aprendizagens que nascem das práticas analisadas, registradas e readequadas. É através do agir e refletir, visualizando nossos objetivos, sempre com humildade e pensando no coletivo, sempre que necessário, retomando, buscando ajuda, dividindo, motivando-se que perseguimos o caminho do sucesso.

Com o livro didático não é diferente, a partir do momento que nos propomos a adotá-lo de uma forma efetiva, incorporando-o ao nosso planejamento coerente, reflexivo, temos um leque de possibilidades com a turma. O livro didático não é um

manual, nem guia. É sim uma coletânea de propostas adequadas à construção do processo de leitura e escrita desde que mediadas por educadores atentos e desafiadores.

Durante minha prática de estágio supervisionado vi a política do livro didático, mais do que nunca, ter sentido. Vi crianças encantadas por aquelas páginas escritas e ilustradas e revi minha trajetória de aprendiz lá da minha infância. Foi nesse exercício nostálgico que quebrei mais alguns paradigmas e me abri para o que o livro tem a me oferecer, a somar com todas minhas bagagens, meus planejamentos.

Ser educador é ser um sujeito em constante transformação, atento aos preciosos ensinamentos que seus alunos lhe proporcionam. A formação do educador passa primeiramente por nossas salas de aula, lá no dia-a-dia temos nossas mais belas lições.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Maria Amélia. MARQUES, Maria Lúcia (orgs.) *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BETOLILA e SOARES. *É preciso aliar alfabetização e letramento*. 2007. Disponível em Biblioteca Rooda. Interdisciplina Linguagem e Educação.
- CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetizando sem o bá . bé . bi . bó . bu*. São Paulo: Scipione, 1999.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.
- CURTO, L.M.; MORILLO, M. M. e TEIXIDÓ, M. M. *Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FERREIRO, Emília. *Cultura, Escrita e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. São Paulo: Artmed, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Passado e Presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1987.
- KLEIMAN, Angela. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- MEC, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa- vol.2*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. 2006.
- MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível*. Porto Alegre: Meditação, 1996.

MOLINARI, Cláudia. *Estratégias de intervenções conscientes*. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/intervencoes-conscientes-423698.shtml>. Acesso em 19/10/2010.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RANGEL, Egon de Oliveira. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. IN: MEC, SEAD. *Práticas de Leitura e escrita*. Brasília: Bárbara Bela Editora, 2006.

ROJO, Roxane. Livros em sala de aula: Modos de usar. IN: MEC, SEAD. *Práticas de Leitura e escrita*. Brasília: Bárbara Bela Editora, 2006.

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

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

VYGOTSKY, Lev. S A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Maria Luísa M. e DALLA ZEN, Maria Isabel. (orgs.) *Planejamento em destaque- Análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2003.