



Universidade Estadual Paulista
"Júlio Mesquita Filho"
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Fernanda Gustavo Silvestre

O professor alfabetizador:
sua formação, o programa "Letra e vida" e as
lacunas conteudísticas

Araraquara
2009

Fernanda Gustavo Silvestre

O professor alfabetizador:
sua formação, o programa “Letra e vida” e as
lacunas conteudísticas.

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

**Araraquara
2009**

Silvestre, Fernanda Gustavo

O professor alfabetizador: sua formação, o programa “Letra e Vida” e as lacunas conteudísticas / Fernanda Gustavo Silvestre – 2009 127f.;

Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Luiz Carlos Cagliari

1. Lingüística. 2 Alfabetização 3 Formação continuada

I. Título.

DEDICO

Este trabalho ao meu pai, que apesar de não estar mais aqui na Terra, está presente de alguma outra forma ainda me amando e me impulsionando a alçar novos vôos.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Professor Doutor Luiz Carlos Cagliari que foi o responsável e fonte de inspiração de todo o estudo e foi mais que orientador, foi amigo e Mestre, daqueles que pouco se vê hoje em dia e que fazem tanta falta.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores que tive desde pequena, todos os professores com os quais trabalhei e a todos os professores que estão espalhados pelo Brasil empenhados na hercúlea façanha de alfabetizar e que foram fonte de reflexões para este trabalho.

A minha formadora do “Letra e Vida”, Isabel Orso, que ainda que no céu, deve estar acompanhando de perto cada momento dessa dissertação e que muito contribuiu para eu pudesse ter um melhor entendimento do programa de formação de alfabetizadores.

Aos professores da UNESP, em especial aos da Banca de qualificação e defesa.

A Fabiana Giovani pelas dicas, por compartilhar momentos, pelas conversas e por estar sempre presente.

A Grasielle Fernandes pela cuidadosa revisão do texto, pela ajuda com xerox, scanner etc. e por todo apoio e compreensão com os quais pude contar desde sempre.

Aos amigos que se interessaram pelo trabalho e entenderam sempre meus momentos de ausência.

A minha avó Celina e meu avô Zequinha (que veio a falecer no dia da defesa da dissertação, e que me mostrou que posso ser mais forte sempre) por todo amor que me deram e a minha avó Maria (pelos cuidados dispensados aí no céu).

A minha família, sempre confiantes em meu potencial e suas orações para a concretização deste trabalho.

E por fim, aos meus pais, Ary (que está lá no céu torcendo sempre) e Maria Cecília, sempre zelosa dando apoio aos meus projetos, e ao meu irmão, Rodrigo, que são as pessoas mais indispensáveis deste mundo.

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...

Clarice Lispector

Siglas:

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEP – Assistente Educacional Pedagógica

CENP - Propostas Curriculares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

ECT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL - Instituto Nacional do Livro

IPT - Instituto de Pesquisas Tecnológicas

ISO - International Organization for Standardization

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PB - Português Brasileiro

PEE - Programa de Educação Especial

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SISCORT - Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

TRE – Tribunal Regional Eleitoral

TSE - Tribunal Superior Eleitoral

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

ÍNDICE

1. Introdução 14

1.1 Uma breve reflexão sobre a qualidade do ensino no país 14

1.2. Objetivos do trabalho 21

1.3 Materiais utilizados para fonte de dados 22

1.4 Metodologia 22

2. Procurando a lingüística nos programas e nos materiais escolares 23

I - Tabela das disciplinas lingüísticas 26

3. A alfabetização 31

3.1. Um pouco de história 31

3.2. Alfabetização: um processo essencialmente lingüístico 33

4. O livro didático 40

4.1. Breve histórico do livro didático 41

4.2. O Programa Nacional do Livro Didático 44

4.2.1. Sobre o funcionamento do PNLD 44

4.2.2. A história do PNLD 47

4.3. O Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica 52

4.4. Mecanismos do PNLD 53

4.4.1. Gerenciamento 53

4.4.2. Distribuição 54

4.4.3. Dados estatísticos 54

Quadro I – Compras PNLD/2006 55

4.5 O livro didático e o professor 56

5. Conteúdos lingüísticos 70

5.1. Considerações gerais 70

- 5.2. Em quê a lingüística pode ajudar o professor e o aluno 72**
- 6. Análise dos módulos do Programa Letra e Vida 76**
 - 6.1. O que é o Programa Letra e Vida 77**
 - 6.2. O conteúdo do Curso Letra e Vida 79**
 - 6.3. Comentários 89**
- 7. Conclusão 98**
- 8. Referências Bibliográficas 100**
- 9. Anexos 105**

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo verificar possíveis lacunas conteudísticas que permeiam o trabalho do professor alfabetizador, como: sua formação acadêmica (grades curriculares e ementas), sua formação em serviço/continuada (pelo programa de formação de professores alfabetizadores do Governo do Estado de São Paulo “Letra e Vida”) e pelos livros didáticos adotados para uso em sala de aula (para essa análise foram escolhidos dois livros bastante adotados pelos professores da rede pública de ensino) para que em posse de tais dados, possa-se compreender melhor a alfabetização e seus problemas, a formação do professor e sua atuação e o material de formação criado pelo Governo Estadual de suas origens à sua aplicação prática.

Palavras-chaves: alfabetização, lingüística, letra e vida, formação continuada, livro didático

ABSTRACT:

The present work aims to verify possible lacks of contents on teacher's job, such as: their academic formation (curricular gratings and summaries), their formation in service (by the programa de formação de professores alfabetizadores do Governo do Estado de São Paulo "Letra e Vida") and the didactic books adopted by them for use in classroom (for this analysis two books had been chosen, the ones most adopted by the professors of the public net of education) so that in ownership of such data, it can be better understood the literacy and its problems, the formation of the professor and their performance and the material of formation created by the Governo do Estado of its origins to its practical application.

Keywords: literacy, linguistics, "Letra e Vida", in-service formation, didactic book

1. INTRODUÇÃO



1.1. Uma breve reflexão sobre a qualidade do ensino no Brasil

A situação educacional brasileira tem requerido das mais diversas áreas do conhecimento reflexões e busca de soluções para os problemas já tão bem conhecidos pela sociedade. O problema do analfabetismo, dos semi-analfabetos, das crianças e adolescentes que apesar de ficarem em torno de onze anos na escola saem dela sem saber ler e escrever de maneira satisfatória, e demais questões relacionadas com a alfabetização, que são temas de notícias nos meios: digital, televisivo, impresso etc. no nosso dia-a-dia.

As manchetes divulgam dados dos exames aplicados pelo Governo e trazem opinião de pais, professores, estudiosos acerca da realidade encontrada. Os últimos resultados destes exames, como SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e Prova Brasil, que são aplicados aos alunos de várias séries ou ciclos têm como resultado os menos animadores indicativos: a Educação brasileira não vai bem. Abaixo se encontram três excertos de matérias – dos vários que se podem encontrar- que ratificam o já mencionado.

Blogue de Educação da UOL:

11/06/2008

Por que a educação brasileira ainda tira "nota vermelha"? Dados divulgados pelo MEC (Ministério da Educação) nesta quarta-feira (11) apontam que a educação brasileira, apesar de avanços no ensino fundamental, ainda tira "nota vermelha".¹

Jornal Cidade:

Quarta, 12 de março de 2008 - Atualizada as 21:59 h

Analfabetismo funcional atinge 30% da população

De acordo com o estudo, as Regiões Sul e Sudeste concentram quase 50% das escolas de nível médio em todo o país e mais de 60% das matrículas.

Cerca de 12% dos brasileiros ainda são analfabetos – taxa quatro vezes mais alta do que a registrada na Argentina. Outros 30% da população são considerados analfabetos funcionais, por serem capazes de ler textos sem saber interpretá-los, e um terço dos jovens com idade entre 18 e 24 anos não frequenta escolas de ensino médio.

Essas são algumas das conclusões da publicação Anuário 2007: Qualificação Social e Profissional divulgada nesta terça-feira pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (Dieese).

De acordo com o estudo, as Regiões Sul e Sudeste concentram quase 50% das escolas de nível médio em todo o país e mais de 60% das matrículas. Já as Regiões Norte e Nordeste, seguidas de perto pela Centro-Oeste, registraram índices menores de 10%

Em nenhuma das etapas de ensino analisadas no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), as médias foram maiores que cinco, mínimo exigido a um aluno de educação básica na rede pública para passar de ano.²

Blogue do Reinaldo Azevedo da Veja:

Sexta-feira, Abril 27, 2007

¹ http://forum.educacao.blog.uol.com.br/arch2008-06-08_2008-06-14.html#2008_06-11_17_18_36-8953204-0

² <http://jornalcidade.uol.com.br/paginas.php?id=23160>

A importância do gerenciamento da qualidade, o que só é possível em estruturas menores, é evidenciada pelos números. A média da primeira à quarta série no ensino público é 3,6. No privado, é 5,9. Deveria ser maior? Claro. Mas a ambição das escolas estaduais e municipais é chegar a esse índice só em 2021! Nas escolas federais — o que inclui as militares, de disciplina rígida —, a média é 6,4. De quinta à oitava, a média do ensino público é 3,2; a do privado, 5,8; a do federal, 6,3. O mesmo se vê no segundo grau: 3,1 para o público e 5,6 para o privado e o federal.³

Alguns professores reclamam, poucos pais também, mas a grande maioria acredita que tudo está bem, sem pensar que hoje “devolvemos” à sociedade jovens pouco preparados, que mal interpretam textos e escrevem sofrivelmente. Contudo, o que conta para alguns pais e professores são as notas e, desde que estejam boas, nem um, nem outro irão queixar-se. O que mascara várias lacunas no ensino.

A disparidade entre o ensino no exterior e o ensino brasileiro não é percebida pela sociedade, mas “rankings” de órgãos como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), mostram que o país fica atrás de outros como o Kwait e o Azerbaijão. Demonstrando o quanto ainda precisa-se melhorar para que o Brasil tenha um nível razoável em relação às outras nações.

(...) um ranking elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para monitorar o cumprimento de metas pelos países para melhorar a educação, o Brasil ocupa a 80ª posição em uma lista de 129 países estudados. Fica atrás de países latino-americanos como o Paraguai, a Venezuela e Argentina, além do Kwait, Azerbaijão, Panamá e outros. O Relatório de Monitoramento Global de Educação para

³ <http://veja.abril.com.br/blogs/reinaldo/2007/04/educacao-no-brasil-e-educacao-sentimental.html>

Todos foi lançado hoje (25), em Genebra, pela instituição.
(Agência Brasil)⁴

Na América do Sul, a educação brasileira, é a 11^a pelo *ranking* e, pela nota que obteve, é considerado “intermediário” pelos padrões elaborados pela UNESCO.

O Brasil, assim como a maioria dos países da América Latina e do Caribe, está no grupo “intermediário”, entre aqueles classificados como “longe de atingir as metas” e “perto de atingir as metas”. A lista é feita a partir do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação para Todos (IDE), que varia de 0 a 1. Apesar de deficiências no ensino, o relatório diz que o Brasil deve cumprir o acordo até 2015. Confira o *ranking*.

1.Cuba	0,981
2.Uruguai	0,963
3.Argentina / México	0,956
4. Panamá	0,941
5. Paraguai	0,935
6. Venezuela	0,934
7. Peru	0,931
8. Equador	0,919
9. Bolívia	0,915
10. Colômbia	0,905
11. Brasil	0,901
12. Honduras	0,887
13. El Salvador	0,867
14. República Dominicana	0,824
15. Guatamela	0,819
16. Nicarágua	0,799

(Movimento Social)⁵

Pela observação dos dados apresentados, pode-se perceber que a escola tem esquecido sua missão basilar, que é preparar, ensinar, socializar a

⁴ <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/11/25/materia.2008-11-25.9929753035/view>

⁵ <http://www.contee.org.br/noticias/msoc/nmsoc463.asp>

cultura e imersão do aluno numa realidade de acesso aos bens culturais e reflexão/compreensão da sociedade circundante e global de forma integral. Tem-se um ensino que, em comparações internacionais, ficam nas últimas colocações.

Para conseguir que a Educação brasileira atinja, um dia, um grau de excelência, é necessário pensar nos alicerces do ensino como um todo, sendo a alfabetização um dos pilares principais a serem reforçados. Cagliari externa essa preocupação constatando que:

(...) o país precisa de professores mais bem formados, mais bem pagos, de escolas mais bem construídas e de currículos escolares mais inteligentes e mais modernos. O país precisa de escolas com facilidades exigidas pela vida moderna, pelas tecnologias de nossos dias, para que elas possam desenvolver um programa adequado e moderno de educação. A história das pessoas e da sociedade mudou muito nos últimos anos, porém, infelizmente, vemos nossas escolas se apegando a coisas do século passado, que não têm mais lugar nos dias de hoje. (2005 p.2)

Muitos estudiosos têm debruçado sobre os temas principais da Educação, principalmente na Alfabetização, buscando soluções para os variados problemas que são encontrados como: o salário dos professores, a formação na graduação e em serviço, os currículos das escolas e seus projetos pedagógicos não atualizados, a pobreza da família das crianças, a precariedade estrutural das escolas, a cultura das "dificuldades de aprendizagem" e muitos outros fatores que engessam o aprendizado. Por outro lado, apesar de todos os entraves existe a relação professor/aluno que se estreita e efetiva, minimiza os estragos que todo o resto pode causar. Mas um professor precisa acreditar nisso. Precisa preferir ir em busca de excelência em ensino em vez de somatizá-lo, alegando distúrbios.

Há uma infinidade de encaminhamentos nas escolas públicas estaduais e municipais para os profissionais especialistas em educação especial, pedagogos e outros profissionais da saúde como fonoaudiólogos, psiquiatras etc.. Contudo, nem todas as queixas de professores são procedentes. Isso demonstra que os encaminhamentos quando não procedentes, requerem apenas uma prática pedagógica diferenciada e uma melhor avaliação do educador antes de fazer o encaminhamento. Essa prática pedagógica diferenciada, a ser pensada pelos

professores no coletivo da escola em HTPCs (horário de trabalho pedagógico coletivo), deve ser dirigida para as dificuldades particulares de cada aluno para que este a supere, mas o que mostram os SARESPs (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é que no quesito habilidades cognitivas de Leitura e Escrita, o qual está baseado nas habilidades elencadas pelas Propostas Curriculares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP/SEE e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, os resultados são insatisfatórios. Os dados dessas avaliações demonstram que cerca de 70% dos estudantes não chegaram a atingir o nível satisfatório no ano de 2007:

Em português, o Saeb apontou que, em 2005, 82% dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental da rede estadual de São Paulo apresentavam desempenho abaixo do esperado, enquanto 15% estavam em níveis adequados e outros 3% mostram conhecimentos além das expectativas (avançado). Em 2007, o Saresp apontou uma redução na quantidade de alunos que se encontram nos níveis abaixo do básico e básico (70%), e evolução nas faixas adequado (24%) e avançado (6%). Folha Online⁶

Essa situação ainda torna-se pior quando se lê notícias em jornais e espaços onde se discute educação com a opinião dos professores e de profissionais da área de educação, dizendo que a avaliação superestima as respostas dadas, que a avaliação não é fiel a realidade das escolas e que faltam métodos científicos para um melhor entendimento da situação real da educação brasileira.

Com tantos dados sobre o desempenho dos estudantes e levando em consideração a quantidade de anos que os alunos permanecem na escola, cabe a pergunta: pode ter tantas dificuldades com sua própria língua, um objeto de uso diário, um aluno que sai do Ensino fundamental? Porque tanto fracasso escolar?

O maior desafio da educação hoje não é manter a criança na sala de aula, e sim combater o que os estudiosos chamam de analfabetismo funcional – quando alguém tem limitações de leitura e escrita, mesmo dentro da escola. No Brasil, dos 27

⁶ <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u381598.shtml>

milhões de jovens (...) estão no Ensino Fundamental, 60% chegam ao fim da oitava série sem saber interpretar um texto ou efetuar operações matemáticas simples.

O dado preocupa ainda mais quando se considera as crianças que estão na escola, mas simplesmente não sabem ler e escrever. Elas são cerca de 1,1 milhão no nosso país.

O nosso país hoje se orgulha de ter 97% dos jovens de 6 a 14 anos na escola. A taxa de analfabetismo caiu para 3% na faixa dos 10 a 14 anos. Mas, no Ensino Fundamental, 25,7% dos alunos estão atrasados, fora da série correspondente à sua idade. (Jornal Hoje, 2008)⁷

Respostas para esses questionamentos apontam as múltiplas variáveis de um mesmo complexo sistema. Cada parte envolvida no ambiente escolar é responsável tanto como causa desse problema, como é também parte de sua solução. Não existe uma peça que seja a única envolvida e causadora do problema, é uma cadeia de acontecimentos, ações, reações, desencadeamentos, processos etc. que gera a realidade encontrada. A sociedade como um todo interfere na aprendizagem de cada indivíduo. É ela que gera os conhecimentos a serem aprendidos, é ela também que irá demandar os conteúdos que deverão ser ministrados, não diretamente, mas é da realidade que os projetos pedagógicos partem, cabe inclusive a fiscalização da mesma no processo, a interação, a intervenção, o respaldo. A família é uma das tônicas desse "maquinário", sua participação junto à escola, pode minimizar boa parte da problemática acerca do sistema de Ensino,

Ao que tudo indica, a única forma de superação da situação inquietante na qual se encontra a educação pública brasileira atualmente seria aproximar a escola não só das necessidades das famílias, quanto de sua cultura e dos processos construtivos presentes no desenvolvimento da criança. Nas escolas estaduais atualmente, o aluno e a aluna se vêem obrigados a conviver com situações de violência, desespero e desesperança, ante as quais, a maioria dos professores simplesmente desistiu, assistindo a tudo como meros espectadores, sem perspectivas de um futuro humanizado e harmonioso. Desse modo, as relações entre as pessoas

⁷ <http://g1.globo.com/jornalhoje/0,,MUL792354-16022,00.html>

passaram para segundo plano, pois atualmente o que menos importa é o outro. Conseqüentemente, é imprescindível que pais e mães estejam em sintonia com a vivência escolar e social de seus filhos e filhas, pois essa integração tende a enriquecer e facilitar o desempenho escolar da criança. Portanto, é necessário que se habituem a participar da vida escolar dos filhos e filhas. Para isso, uma alternativa viável seria a divisão de responsabilidades entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. (KUDE; MORAES, 2003 p.2)⁸

Cagliari complementa a discussão acerca dessa problemática, dizendo que “Na minha maneira de ver isso, o culpado dessa situação é a incompetência educacional do sistema, de cada escola em particular e a falta de formação adequada dos professores”. (1996 p. 26)

1.2. Objetivos do trabalho:

O educando, escopo principal de qualquer projeto pedagógico, também precisa estar consciente do que é a escola e da sua função lá dentro. E a escola, e em especial, pela figura do professor que é o atuante mais próximo do aprendiz é que tem um papel importantíssimo na conscientização desse papel e na mudança de maus dados que o educando possa ter tido em seu histórico escolar, podendo reverter estas histórias de fracasso que possa ter tido, em histórias de sucesso. Entretanto é preciso que o profissional da Educação possa lançar mão de todas as ferramentas possíveis para, a partir da observação e de criticidade, agir nos problemas encontrados e solucioná-los. Essa instrumentalização do professor se dá de várias maneiras, seja em objetos concretos (como materiais didáticos, jogos educativos, papéis, espaços etc.), como em objetos abstratos (a formação acadêmica, formação em serviço, leituras, atividades culturais, dentre outros).

Isto posto, a idéia desse trabalho é justamente investigar a formação docente, mais precisamente a formação continuada e, dentre os materiais concretos

⁸ <http://www.sbec.org.br/evt2003/trab6.doc>

de uso, buscar compreender melhor o material de formação de professores alfabetizadores do programa “Letra e vida”, que é o modelo para o Estado de São Paulo em formação de professores alfabetizadores proposto pelo Governo do Estado. Sendo que não serão focadas as teorias pedagógicas, filosóficas, sociológicas do projeto, mas sim os conteúdos lingüísticos, base principal quando se trata de ensinar a ler e a escrever:

No ensino de português, não há Pedagogia, Psicologia, Metodologia, Fonoaudiologia etc., que substituam o conhecimento lingüístico que o professor deve ter. Sem uma base lingüística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatam velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem. (CAGLIARI 1996, p.34).

1.3. Materiais utilizados para fonte de dados:

Os materiais utilizados foram os programas de formação das universidades (ementas), os programas oficiais do MEC/INEP, principalmente o PCN de Língua Portuguesa, livros didáticos (“Português:Linguagens” e “Uma proposta para o letramento”) usados em escolas públicas estaduais e o “Letra e Vida” Programa de formação continuada para professores alfabetizadores da Rede Estadual de Ensino.

1.3. Metodologia:

A metodologia aplicada para o trabalho foi a análise qualitativa (isso é, análise não pela quantidade, mas sim pelo aprofundamento do material escolhido) com especial destaque para o Programa “Letra e vida”, objetivando a presença lingüística na formação e ação dos professores das séries iniciais no Ensino Fundamental.

Primeiramente foi feito um estudo sobre o programa trazendo à tona o seu histórico, a suas abordagens teóricas e a sua aplicação. Depois um estudo textual em busca das contribuições do mesmo aos professores alfabetizadores e as possíveis lacunas conteudísticas.

2. Procurando a lingüística nos programas e nos materiais escolares



O que é um professor alfabetizador? Nada mais que alguém que inicie a criança, jovem ou adulto, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. “Inicie”, porque é um contínuo que vai acompanhar esse indivíduo pelo resto de sua vida, e “processo”, porque envolve várias etapas que vão sendo vencidas aos poucos pelo contato com a leitura e a escrita e sua apropriação.

Um professor que alfabetiza, então, para “iniciar” o indivíduo nesse processo, precisa saber o que é leitura e o que é escrita (atos essencialmente lingüísticos) e várias questões referentes a esse processo, e além disso, ter conhecimentos suficientes, que o instrumentalizem a saber como ensinar esses conteúdos todos, uma vez que ler e escrever não são ações apenas mecânicas de decifração e codificação, mas também processos históricos, culturais e sociais. Como atos essencialmente lingüísticos, quem alfabetiza deve ter posse destes

conhecimentos para ter seu fazer realizado de maneira eficaz. É o instrumento principal do trabalho do docente o conhecimento teórico e prático de sua própria área. Cagliari explicita que “a aprendizagem é um ato muito individual, mas, sem dúvida, depende também das habilidades de quem ensina”. (2005 p. 10) No caso dos professores das séries iniciais, seu instrumento é, acima de qualquer outro, o conhecimento lingüístico. Porém nem sempre o profissional tem posse destas ferramentas imprescindíveis para seu trabalho.

De acordo com Klein:

Com o desenvolvimento das teorias lingüísticas, reconhece-se a necessidade de renovar os métodos de ensino da língua consagrados por séculos de experiências. A maioria dos alfabetizadores, com certeza sentem necessidade de mudanças, mas tornam-se resistentes à elas, por não estarem preparados para ensinarem uma língua, ou seja, o objeto em estudo: a linguagem, a língua e seus signos (gráficos e fônicos), utilizados na comunicação e expressão da mensagem e com os quais se quer que o aluno se comunique e se expresse. (2006 p.4)

A formação do curso de Pedagogia tem se centrado muito em questões psicológicas, sociológicas, filosóficas, didáticas. Não se está querendo dizer que estes conhecimentos sejam inválidos dentro de uma sala de aula, pelo contrário, são importantíssimos, mas não podem dar lugar ao conhecimento do conteúdo que se ensina. Saber apenas os conteúdos é bom, mas não é o suficiente para ensinar, mas não saber os conteúdos, ainda que se saiba como ensinar, é inócuo. Não se pode substituir um pelo outro sem causar prejuízos educacionais. Cagliari (2005) faz uma consideração semelhante ao dizer que:

Sem dúvida alguma, no processo de educação escolar, por exemplo, na alfabetização, há muitos elementos importantes que não são apenas questões de linguagem teórica ou prática. Mas, esses aspectos ficam para outro momento. Na alfabetização, o principal é aprender a ler e isso depende crucialmente de muitos conhecimentos lingüísticos específicos, como os mencionados acima. Os mesmos conhecimentos são os remédios para curar os problemas de aprendizagem. Não há outra saída, não há outro tipo de tratamento. A psicologia, a pedagogia ajudam a controlar o comportamento e vida de um modo geral na escola, mas não ensinam ninguém a ler. A

melhor motivação que uma escola pode dar a um aluno é ensiná-lo, é fazê-lo sentir que alguém ensina e ele aprende e que isso pode continuar sem limites. Motivações externas à aprendizagem são paliativos. É claro que ser professor é ser um artista, é viver num palco e sua platéia, os alunos, podem se sentir melhor se o espetáculo tiver não só conteúdo. (...)Tudo isso tem seu lugar e peso na educação. Porém, tais procedimentos não podem diminuir ou reduzir a carga de informação técnica que o processo de ensino e de aprendizagem precisam atingir. (2005 p. 8,9)

E o que se tem encontrado nos currículos das principais universidades do país que formam professores que irão trabalhar com séries iniciais, são anos e anos de disciplinas voltadas a múltiplas questões escolares, mas raras, quando não inexistentes, disciplinas dirigidas ao aprendizado lingüístico, a alfabetização como conteúdo lingüístico, a reflexão sobre a língua portuguesa, ao sistema lingüístico, a fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e tantas outras áreas do conhecimento lingüístico que constroem uma prática docente que vise alfabetizar globalmente a criança, jovem ou adulto, de modo que possam ter meios de refletir acerca da própria língua e constituir conhecimentos por si, uma vez que compreendem o sistema e seus arredores. Cagliari explicita que:

(...) todo professor deve ter todos aqueles conhecimentos técnicos lingüísticos exigidos no processo de alfabetização, assim como todo professor alfabetizador precisa ter todos aqueles conhecimentos técnicos lingüísticos necessários para conduzir o processo de letramento nas primeiras séries do ensino fundamental. (2005 p. 10)

E para tanto, a formação do professor tem um papel importantíssimo nesse processo. Para ilustrar melhor a característica dos cursos de formação em Pedagogia das principais universidades brasileiras, foram pesquisados os dados referentes a currículos (disponíveis em seus respectivos *sites*) e resumidos na seguinte tabela:

Tabela I - Disciplinas lingüísticas:

Universidade:	Disciplinas (obrigatórias) lingüísticas (nome)	Quantidade de disciplinas	Total da Carga horária lingüística ou créditos	Total de créditos do curso
UFS Univ. Federal de Sergipe	Lingüística aplicada à alfabetização Aquisição e desenvolvimento da linguagem	2	8	217
UEMA Univ. Estadual do Maranhão	Produção textual; Língua portuguesa.	2	8	175
UNERJ Centro univ. Jaraguá do Sul – SC	Língua portuguesa I; Língua portuguesa II; Fundamentos e metodologias de Língua Portuguesa I; Fundamentos e metodologias de Língua Portuguesa II	4	20	214
UFTM Univ. Fed. do Triângulo Mineiro	Linguagem e Metodologia do Ensino I, II e III;	3	330h	2640h
UFSCAR Univ. Fed. de S. Carlos	Alfabetização e Letramento Conteúdos e seu Ensino; Língua Portuguesa Conteúdos e seu Ensino;	2	14	220
UNESP Fac. de Ciências e Letras de Araraquara	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa.	2	240h (120 teóricas)	2900h

Dados obtidos em:

UFS: <<http://www.daa.ufs.br/gradecurricular/fimgradecurr.asp?curso=410&nome=PEDAGOGIA%20LICENCIATURA&curric=1>>.

UEMA: http://www.uema.br/centros/cecen/pedagogia/grade_curricular.htm.

UNERJ: <<http://www.unerj.br/unerj/graduacao/cursos/pedagogia/grade.htm>>..

UFTM: <<http://www.ufmt.br/ie/textograduacao.htm>>.

UFSCAR: <<http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/grade-curricular-2009.pdf>>.

FCLAR: <<http://www.fclar.unesp.br/gradped/informacad.php>>.

Observando a tabela acima facilmente se percebe a escassez de disciplinas que formam lingüisticamente os professores, a porcentagem de disciplinas comparadas ao total de créditos ou carga horária dos cursos é mínima, chegando a porcentagem máxima de 12,5% na UFTM e mínima de 3,68% na UFS. É uma quantia irrisória perto da quantidade de tempo perto da quantidade total do curso. Será que essa parcela ínfima da grade curricular destes cursos de graduação é suficiente para bem formar um professor alfabetizador? Será que essas disciplinas são de fato disciplinas de formação lingüística?

Klein aponta que “o professor que alfabetiza é um professor que ensina uma língua”. “Como pode-se ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e o seu funcionamento, bem como os mecanismos que permitem sua aquisição?” (2006 p.3)

Cagliari complementa essa afirmação quando diz que: “no caso da decifração e do letramento, os conhecimentos técnicos lingüísticos são essenciais, imprescindíveis”. (2005 p.9) Se a essência da alfabetização é o ensino de uma língua, no caso o Português brasileiro, as grades curriculares dos cursos de formação do professor deveriam ser voltadas a esses conteúdos e, dentro do que já existe nesses eixos formadores de docentes, as disciplinas deveriam na prática possuir conteúdos lingüísticos, uma vez que a experiência (que tive em minha formação) demonstra serem apenas nomes de disciplinas sem maior ligação com seu conteúdo.

Uma das mais importantes reflexões que devem ser feitas, quando se pensa em acabar com o analfabetismo é a revisão dos currículos dos cursos de formação de professores nas universidades. Estranho é verificar que grandes

universidades, como as apresentadas na tabela acima, não percebiam essa disparidade e essa lacuna em suas grades curriculares. A própria equipe acadêmica quando elabora seu projeto pedagógico não leva em conta essa parte importante da formação do professor alfabetizador. Mesmo em universidades onde exista o curso de Letras e o de Pedagogia, a integração entre ambos os cursos não acontece. Se houve mais intercâmbio a falta de profissionais capacitados, formados na lingüística não seria uma lacuna institucional. Na verdade, o que acontece é a participação de docentes das áreas da Pedagogia ministrando disciplinas nos cursos de Letras. Certamente, a formação psicológica e pedagógica também é importante na formação de um professor, seja ele alfabetizador ou não. Mas, além do caráter pedagógico, existe os conteúdos específicos e, no caso, da alfabetização, os conteúdos lingüísticos assumem um volume e importância enorme.

A formação do professor é o que o acompanha durante toda a sua trajetória docente. É com ela que ele irá embasar suas práticas e ter a segurança para sua atuação. Uma formação deficitária gera um professor com *déficits*. Um professor com lacunas em sua formação, não alfabetiza bem seus alunos. É importante ressaltar que não existe a ilusão de acreditar que os saberes lingüísticos que os professores deveriam adquirir sejam a salvação para os problemas de alfabetização, contudo a facilidade que estar munido desse saber trás, pode agilizar o processo e garantir uma melhor compreensão da escrita por parte do aluno que o acompanhará durante toda sua trajetória escolar e de vida.

Segundo Poerch, "muitas dificuldades de leitura e de escrita que atrapalham o aluno ao longo de todo o ensino fundamental e, às vezes, mais adiante, podem ser dirimidas por um professor lingüisticamente preparado". (1990, p.11)

Klein aponta que:

Quando se trata das capacidades essenciais para alfabetização, é fundamental que o agente alfabetizador conheça como a mensagem lingüística possui diversos tipos de estruturação e saiba como eles se inter-relacionam: "nível figurativo (fonético-fonológico), nível semiológico (sintático-semântico) e nível comunicativo (textual-transfrasal)". (2006 p.4).

Cabe ressaltar que fonético-fonológico são estudos diferentes, uma vez que o primeiro é o estudo dos sons da fala - vocálicos ou consonantais - que são produzidos pelo aparelho fonador e são analisados em termos de ponto de articulação, desta forma a fonética procura analisar e descrever a fala das pessoas da maneira como ela ocorre nas mais variadas situações da vida. Já a fonologia preocupa-se com os sons da língua, os sons que tem capacidade de alterar significado de uma seqüência sonora, ou seja, ocupa-se dos aspectos interpretativos dos sons. O nível sintático-semântico (e também o morfológico) tem como estudo as unidades de expressão, as inter-relações, a significância e afins. O nível textual, por sua vez, analisa a mensagem toda, o lugar da fala, o contexto, a pragmática, os discursos etc.

Tendo já externado essa parte do problema, faz-se importante ressaltar que uma vez que a graduação faça apenas uma parte dessa formação cabal que o profissional da alfabetização necessitaria, a formação continuada, ou em serviço, deveria responsabilizar-se em localizar essas lacunas e resolvê-la por meio de cursos presenciais, semipresenciais ou até mesmo à distância.

Dentre esses cursos, poucos se voltam à questão da alfabetização, um dos mais conhecidos, e adotados pelo Governo do Estado, é o PROFA “Letra e Vida” – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. O que acontece, porém, é que, mesmo um curso que se denomina de formação de professores alfabetizadores também apresenta lacunas lingüísticas. Em outro momento desse trabalho, trataremos especificamente desse Programa. Por enquanto, grosso modo, essa é a situação básica em que se encontra a formação de professores em serviço, em especial, no Estado de São Paulo, onde é mais amplamente utilizado o Programa.

Essa deficiência encontrada tanto na formação do professor, quanto na sua formação em serviço se reflete de várias maneiras no contexto educacional. Todos os programas feitos para professores e feitos por professores para alunos, os materiais escolares desenvolvidos para formação de professores e alunos e escolhidos por professores para uso em sala de aula, por “efeito dominó”, são também deficitários. Linguisticamente há muito pouco aproveitado em todo essa diversidade tanto material quanto pessoal. E isso atinge, obviamente, o aluno. É

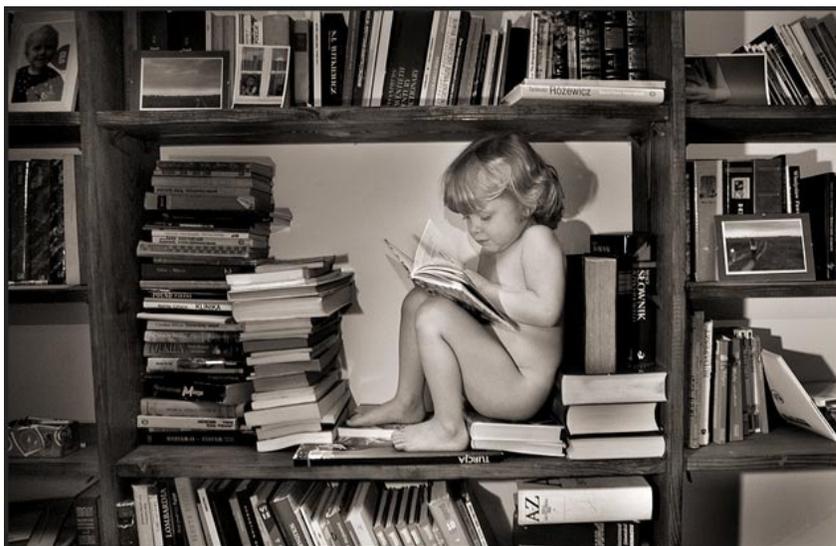
para ele que escoo toda essa enxurrada de déficits – ele é que tem a dificuldade de aprendizagem, não o sistema que atravanca toda a “ensinagem”.

Não se pode querer do professor alfabetizador muitas inovações, aulas maravilhosas e o uso de diversos materiais e meios, se ele não consegue ver um porquê nisso. Sua formação vem do que ele aprendeu quando ainda estava na escola como aluno (e nas metodologias mais antigas, sem preocupações lingüísticas maiores), vem também da sua formação acadêmica que, como visto acima, não o prepara satisfatoriamente e da continuidade de formação através de cursos como, por exemplo, o “Letra e Vida”. Fora isso é raro encontrar um docente que tenha tempo (e vontade) de buscar conhecimentos por si só. Sendo assim, raramente, ele tem a iniciativa de criar algo novo, de pensar sobre sua prática e pesquisar conteúdos que possam dar outras soluções para os problemas que encontra em sala.

Os raros profissionais que o fazem, que têm essa iniciativa, que pesquisam materiais novos, novos meios não encontram respaldo para sua busca. O mercado editorial não possui obras que tratem de questões de linguagem de maneira paradidática. Até encontram-se obras teóricas, contudo, para transpô-las didaticamente ao aluno exige-se tempo e conhecimento e criação de material específico. Uma vez que se tem ciência do meio educacional, a falta desses livros paradidáticos e do conteúdo lingüístico nos livros didáticos, deixa o professor sem muitos recursos.

É uma crise sem muita solução. O professor não aprende e não tem um bom material, sem aprender não ensina e nem tem como tentar aprender e ensinar sem respaldo material, o aluno, por sua vez, não aprende, ou se aprende o consegue apesar da escola. É um círculo vicioso onde todos perdem.

3. A ALFABETIZAÇÃO



Embora já discutidas algumas questões sobre o professor que alfabetiza, para aprofundá-las, faz-se necessária uma reflexão sobre o que é, de fato, Alfabetização.

3.1. Um pouco de história

Na história da Educação, até o surgimento da escola pública, no final do século XVIII, no processo que se seguiu à Revolução Francesa, não havia motivos para que a alfabetização fosse pensada e discutida. Ao surgir o Ensino Público, a alfabetização precisou ser pensada para que se definisse qual era seu papel: o que ela deveria ensinar? Para quem ela ensinaria?

Ao longo do século passado, quando a Escola Pública tomou forma concreta na Europa, o processo de industrialização exigia que os trabalhadores soubessem ler e escrever ainda que minimamente. Eles precisavam saber como transformar os sons das palavras em sinais e como dar sons aos sinais que viam. Essa técnica era necessária no mundo onde a palavra escrita passava a ser o principal meio de comunicação, escrita por meio de cartas, mensagens, bilhetes etc. O trabalhador tinha que saber entender essas mensagens simples na fábrica e nas ruas das cidades que cresciam.

Não havia preocupação em formar esses indivíduos para seu papel como cidadão, a função da escola era somente facilitar o entendimento da decifração de letras, se ela fizesse isso, já teria cumprido o seu papel, porque o conhecimento de verdade era reservado apenas às classes mais abastadas.

Por essa razão, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura), na década de 50, para estabelecer o que seria alguém alfabetizado, visando conhecer a alfabetização pelo mundo, entendeu que alfabetizado seria aquele que fosse capaz de ler e escrever, com compreensão, uma breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana.

Com o desenvolvimento econômico, e pensadores discutindo sobre os mais diversificados assuntos, a alfabetização, era um ponto ainda não pacífico. Na II Conferência Mundial sobre a Educação de Adultos, em 1960, em Montreal (Canadá), a idéia de decifração, de rudimentaridades de escrita e leitura era repensada, entendiam eles que apenas passar o código lingüístico para as pessoas não bastava, era uma mecanicidade que se não levava as pessoas a usar o que aprendiam e o que estudavam era esquecido.

Recentemente, o mundo já não era mais o mesmo de antes. A necessidade de se comunicar pela escrita somente era substituída pelos meios de comunicação em massa, que eram muito mais rápidos e eficientes que o envio de cartas, mensagens, bilhetes. O rádio, a televisão e outros meios levavam a informação quase que no momento em que acontecia, a escrita, perdia parte de seu lugar para essa nova forma de comunicar-se. Então, ensinar a ler e a escrever, apenas decifrando e codificando, era insuficiente. A alfabetização, deveria ser outra e trazer novas idéias, visar a uma formação mais ampla. Que se pensasse nesse indivíduo não só como mão-de-obra, mas como cidadão.

Esse pensamento gerou a chamada de “democratização do ensino”: as escolas deveriam atingir o maior número de pessoas e formar indivíduos mais integralmente, pessoas que pudessem desenvolver-se e, quem sabe, produzir algo importante para um país em desenvolvimento, contribuindo para seu próprio futuro e para o futuro do país.

O alfabetizado passou a ser aquele que vê o que olha e enxerga o que vê, domina o que lê e é capaz de responder com maturidade às exigências da vida. No Brasil, após os anos 60, com o desenvolvimento econômico e o nacionalismo, indicava-se que o indivíduo instruído e participativo da vida social assumiria um modelo mais radical: o de cidadão integrado, participante e mobilizado politicamente.

O que se tem depois dos anos 60 é uma escola que continua com essa visão, tendo por objetivos propiciar ao o individuo que vai a escola uma visão marcada pelo desenvolvimento tecnológico e científico. Já não bastava apenas freqüentar a escola para aprender a leitura e a escrita. Era preciso dar a ele uma gama maior de conhecimentos que contribuíssem para a sua liberação, ampliação de horizontes e para seu pleno desenvolvimento.

Apesar das mudanças de enfoque e de objetivos, pouca coisa mudou em relação à velha abordagem do processo de alfabetização. A escola de hoje ainda tem velhos objetivos e, mesmo assim, a alfabetizar no sentido mecanicista de aprendizagem da leitura e da escrita ainda é visto como sua principal tarefa. Mas, esse mesmo processo não é realizado de modo satisfatório: a escola nem sequer chega a ensinar a todos a decifrar a escrita e a ler adequadamente. A escola brasileira ainda engatinha rumo a uma educação de verdade que seja responsável pela transcendência do homem.

3.2. Alfabetização: um processo essencialmente lingüístico

O professor de uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental deve ter em mente apenas uma coisa em relação ao que em termos de conteúdo deve ministrar aos seus alunos: alfabetiza-los! Não há nada mais importante que isso. Todos os outros conteúdos devem essencialmente servir para alfabetizar, seja as aulas de ciências, de história, de geografia, etc..

Alfabetizar é lidar com a linguagem oral e com a linguagem escrita, é lidar com a leitura e com a interpretação, é conhecer textos, escrevê-los, aprender como se escreve, em suma, é relacionar-se com questões lingüísticas de diversos

âmbitos. Mas a escola não percebe esse ambiente lingüístico que envolve a alfabetização.

A alfabetização é o processo no qual a criança ou o adulto aprende o que é ler e escrever, passando por várias etapas até ser proficiente na leitura e na escrita, o que leva tempo, estende-se por uma vida toda de aprendizado contínuo. Esse processo não se resume apenas na aquisição de habilidades mecânicas (codificar e decodificar), mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, resignificar e produzir conhecimento, apreender a leitura, externar pensamentos, idéias, criar, produzir novos textos com a escrita. A alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral. Não é um processo simples, mas, pelo contrário, é um processo complexo, demorado e contínuo, pois, é importante concluir, compreender, interpretar, criticar aquilo que se leu, por meio da linguagem oral e escrita, utilizando o apreendido em novas situações e experiências que a vida solicita. A alfabetização possibilita ao alfabetizando o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo.

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B + A = BA”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade, constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto. Hoje em dia, as concepções de alfabetização mudaram, tem-se uma visão mais ampla do que é o processo, porém, essa visão mais ampla tem chamado essa alfabetização de outro nome: letramento.

Mas o que é letrar? Cagliari (2005 p.13) ressalta que “a idéia de letramento não é nova (o termo é que é novo)”. O rótulo “letramento” surgiu pela primeira vez aqui no Brasil, num livro de Mary Kato chamado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística” em 1986. O termo vem do inglês *literacy* (the condition of being literate) e foi traduzido como letramento, querendo significar o

estado ou condição daquele que é *literate* (educated; especially able to read and write), daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita. Segundo alguns autores (como Leda Verdiani Tfouni), tornar-se letrado traz, também, conseqüências lingüísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto; por exemplo: pesquisas que caracterizaram a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados, e a compararam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados, concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como conseqüências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas lingüísticas e no vocabulário. Letramento passou, então, a ser entendido como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. É importante ressaltar que, para estes estudiosos, ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade".

Para o presente estudo, letramento e alfabetização são um conceito único, chamado aqui de alfabetização. As diferenças acima mencionadas então como processos separados e hierárquicos são ignoradas, pois não são conhecimentos dissociáveis. Pelo contrário, acontecem concomitantemente, ora tendendo a predominância de um, ora de outro. Em determinadas situações há apenas uma questão de predominância. Não são processos distintos que atuam distintamente. Alfabetizar, no contexto desta pesquisa é um ato lingüístico que compreende a codificação e a apropriação do código a ponto dele tornar-se ferramenta de leitura do mundo. Emília Ferreiro explicita assim a sua rejeição ao uso do termo:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o

estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (2003, p. 30)

E Cagliari ainda pontua que:

É importante manter o termo alfabetização com seu sentido mais amplo de processo de aquisição da escrita e da leitura e manter os termos decifração e letramento com seus significados específicos (2005 p. 7).

Além disso, Cagliari faz uma importante comparação, que demonstra de maneira didática, como as práticas de letramento tem-se dado nas escolas:

Se eu pedisse a um brasileiro, que não conhece a Língua Inglesa, para ler um texto em inglês, ele iria achar muito estranho. Mais estranho ainda se lhe pedisse para me explicar o texto, falar sobre ele. Pior ainda seria pedir para ele escrever algumas palavras em inglês para aprender a ler e a escrever na Língua Inglesa. Essas estranhezas advêm do fato de a pessoa não ter acesso à língua, não saber decifrar nem codificar a escrita na Língua Inglesa. Situação semelhante acontece quando o professor, deixando de lado os procedimentos do processo de decifração, exige dos alfabetizados que produzam textos escritos para aprender a escrever, pedem que eles leiam através de tentativas, em geral frustrantes, quando ainda não sabem identificar as palavras. (2005 p. 15)

Pode-se questionar a razão deste estudo em unir os conceitos de alfabetização e letramento. A razão dessa união é simples, além dos já apontados aspectos, trata-se de uma decisão sociopolítica e crítica, pois, ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e de escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem

da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana. Nas palavras de Emilia Ferreiro “A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário.” (2000, p. 11)

Ter acesso a esse mundo letrado, torna o indivíduo, um portador de um “poder”. O uso deste saber torna-se poder. A Constituição Federal Brasileira, instrumento máximo da lei no qual os poderes legislativos, judiciário e executivo baseiam-se, define em seu artigo catorze, quem é o sujeito que é obrigado a ter o direito de voto:

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

I - plebiscito;

II - referendo;

III - iniciativa popular.

§ 1º - O alistamento eleitoral e o voto são:

I - obrigatórios para os maiores de dezoito anos;

II - *facultativos* para:

a) *os analfabetos*;

b) os maiores de setenta anos;

c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos.

(...)§ 4º São *inelegíveis* os inalistáveis e os *analfabetos*. (Constituição Federal Brasileira de 1988 – grifo meu)

Dados os grifos feitos, pode-se inferir pelo discurso da lei que o voto é obrigatório para os maiores de dezoito anos **alfabetizados** e o direito de ser eleito

por meio de voto também só pode ser exercido por **cidadãos alfabetizados** (a idade mínima varia de cargo para cargo). Isto significa, então, que a constituição exige que o cidadão seja alfabetizado para participar da vida política do país. E esse conceito de alfabetização não quer dizer apenas alguém que codifique e decodifique as letras, mas tenha condições de compreender e pensar criticamente a sociedade na qual está inserido. A Constituição de 1988 não usa o termo cidadão letrado, porque também entende que estar alfabetizado é a união dos termos como aqui está proposto. Para corroborar essa idéia, a notícia abaixo demonstra essa concepção de alfabetização proposta pela lei:

Candidaturas são impugnadas após teste de alfabetização

O juiz eleitoral de Itapetininga, Jairo Sampaio Incane Filho, 38, impugnou 20 dos 80 candidatos a prefeito e vereador das cidades de Itapetininga, Sarapuí e Alambari, na região de Sorocaba (87 km a oeste de São Paulo).

A impugnação foi motivada pelo fato de os candidatos terem sido reprovados em um teste de alfabetização realizado pelo juiz, no Fórum de Itapetininga.

Incane Filho disse que fez o teste com base na exigência contida na Lei Complementar nº 64/90, de 1992, do TRE (Tribunal Regional Eleitoral), que proíbe analfabetos de serem candidatos a cargos eletivos.

O juiz afirmou que convocou os 80 candidatos que disseram ter o 1º grau completo e mostraram dificuldades no preenchimento dos documentos para o registro de suas candidaturas.

Os testes com os candidatos foram feitos individualmente. Seus nomes são mantidos em sigilo. "Pedi a todos que lessem e interpretassem um texto de um jornal infantil. Em seguida, pedi que cada um redigisse um texto expondo sua lógica", disse.

Segundo Incane Filho, erros gramaticais não foram levados em conta. "Apenas observei se o candidato tem

condições de entender um texto, pois uma vez eleito, ele vai ter de trabalhar com leis e documentos."

A assessoria de imprensa do TRE informou que o tribunal transmitiu uma recomendação aos juízes para que "em caso de dúvida", façam "um teste de alfabetização" nos candidatos. (Folha de São Paulo. 22/07/96)

A Resolução 21.608/04, artigo 28, do TSE (Tribunal Superior Eleitoral) disciplinou pela primeira vez a exigência do candidato entregar à Justiça Eleitoral, no ato da entrega do Requerimento de Registro de Candidatura, o **comprovante de escolaridade**, ou se o comprovante não for entregue, entregar uma **declaração de próprio punho**, declarando-se alfabetizado ou, ainda, se sujeitar a uma aferição, organizada pelo juiz, da sua condição de alfabetizado, se for o caso. Portanto, o artigo 28 da Resolução faculta ao juiz aferir, por outros meios, a condição de alfabetização.

A alfabetização é então todo esse processo, de aquisição de um código e uso efetivo do mesmo, de apreender uma técnica e por meio dela expressar no mundo, de relacionar-se com a linguagem linguisticamente e criar a partir dela.

Mas antes que essa transformação aconteça na vida do aluno, o professor vai se deparar com muitos problemas a serem resolvidos. Para exemplificar alguns deles, segue abaixo uma pequena lista de problemas de natureza lingüística com as quais o professor se depara todos os dias em sala de aula, Cagliari separa os problemas em:

Problemas de leitura

- 1. Aluno escreve sem saber ler
- 2. Aluno não sabe reconhecer de que letra se trata.
Não sabe o nome das letras
- 3. Aluno não tem como meta a palavra
- 4. Aluno não sabe associar sons às letras
- 5. Aluno não sabe combinar sons em sílabas e sílabas em palavras

Problemas de escrita:

- 1. Uso da escrita cursiva

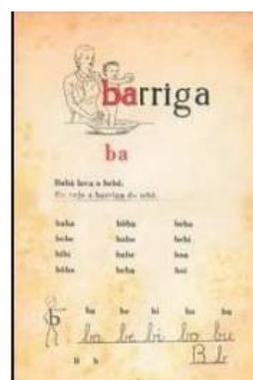
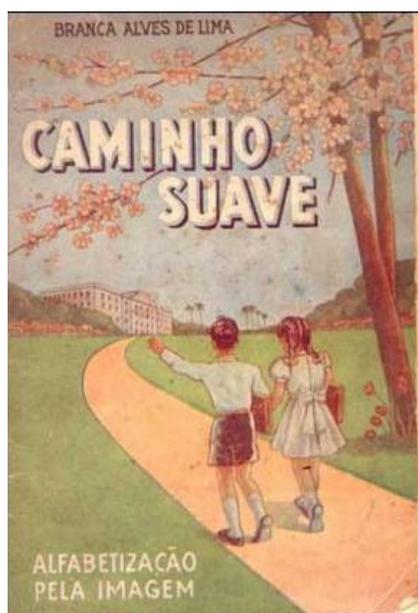
- 2. Confusão entre ortografia e variação dialetal da pronúncia das palavras
- 3. Falta de condições de checar a ortografia. Falta de incentivo para isto
- 4. Falta de cópia
- 5. Falta de discussão, de regras

(2006 p. 54)

Estes são apenas alguns dos mais corriqueiros tópicos que com professora encontrei em sala de aula, e nas conversas com outros professores em HTPCs, pude perceber que eram dúvidas comuns em todas as salas de Ensino fundamental e que eu, como os outros professores, tínhamos dúvidas ou dificuldades na resolução desta tarefa, que faz parte do fazer docente.

Como lidar com essas questões e obter sucesso na alfabetização e solucionando esses problemas? Como aproveitar essas situações-problema para ensinar conteúdos lingüísticos aos alunos? Onde buscar os conhecimentos que não se tem? Não há como fazer isso sem uma formação lingüística adequada e sem materiais adequados, externar essa preocupação é a razão principal deste trabalho.

4. O LIVRO DIDÁTICO



4.1. Breve histórico do livro didático

A história do livro didático no Brasil começa no instante em que se cria, no Estado brasileiro, uma proposta de regulamentação para a produção e a distribuição de livros didáticos nas escolas. Essa proposta surge em meados da década de 30, período em que, no Brasil, um momento político autoritário regia o Estado Novo e que era, também, um período caracterizado como “uma política educacional consciente progressista com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAG et al., 1993, p. 12).

Consagra-se então, naquela época, o termo “livro didático”. Esse termo foi definido pela primeira vez no Decreto-Lei n° 1006 de 30 de dezembro de 1938, artigo segundo. Atualmente é entendido como um livro que deve ser adotado pelas escolas, destinado ao ensino, obedecendo a propostas dos programas curriculares escolares. Esse mesmo decreto cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com o intuito de regulamentar uma política nacional do livro didático, sendo, assim, estabelecida a primeira iniciativa governamental nessa área da política educacional. Em seguida, é designada uma comissão para analisar, avaliar e julgar os livros didáticos, permitindo ou não a autorização para o uso nas escolas.

A legalidade dessa comissão foi por muito tempo discutida e a sua aplicação se deparou com muitas questões que impediram a realização de suas atividades e propostas. Na realidade, o projeto não obteve resultados positivos, pois houve uma “centralização do poder, do risco da censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionada com o livro didático” (FREITAG et al., 1993, p. 14).

Em 1945, o Decreto-Lei 8.460 consolidou a legislação 1.006/38 e dispôs sobre a organização e o funcionamento da CNLD. Isso significa que, apesar dos sérios problemas observados na sua operacionalização, a comissão foi ampliada e se manteve com plenos poderes. Nos anos seguintes, surgiram inúmeras vozes que criticavam e que atacavam o desempenho da CNLD, atribuindo esse fracasso a uma política centralizadora.

Nos anos sessenta, sob o regime militar, por meio do acordo entre o governo brasileiro e o americano, o MEC/USAID, houve a criação da Comissão do

Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) alterando, em diversos sentidos, a orientação da política do livro didático no Brasil. FREITAG et al. (1993) esclarecem que esse pacto, firmado em 06/01/67, tinha como objetivo tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros destinados a estudantes brasileiros no período de três anos, sendo sua distribuição, gratuita. Além disso, a COLTED propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas. Para a consolidação desse programa, a comissão contava com grande disponibilidade financeira. Entretanto, críticos da educação brasileira delataram que, por trás da “ajuda” da USAID, havia um controle americano das escolas brasileiras e dos livros didáticos que sofriam, por assim dizer, um controle rígido de conteúdo (FREITAG). Sucintamente, pode-se dizer que o trabalho desenvolvido pela COLTED apresentou resultados desastrosos, culminando em uma Comissão de Inquérito encarregada de apurar irregularidades que envolviam o mercado livreiro, especialmente o de livro didático. A COLTED foi extinta em 1971.

Com a extinção da COLTED, a responsabilidade de desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático ficou delegada ao Instituto Nacional do Livro (INL), criado pelo Decreto-Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937. Esse programa se incumbia de

definir diretrizes para formulação de programa editorial e planos de ação do MEC e autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores e editores, gráficos, distribuidores e livreiros” (OLIVEIRA 1984).

Em 1976, a política do livro didático sofre nova redefinição. O Decreto-Lei nº 77.107 transfere para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsabilidade do Programa do Livro Didático. Segundo FREITAG et al. (1993), as competências da FENAME a partir de então eram as de

definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns FREITAG et al. (1993 p.15).

Ainda segundo FREITAG et al. (1993), é a partir desse período que surge claramente a vinculação da política governamental do livro didático com a criança *carente*.

Sempre com o intuito de tentar solucionar os entraves da política do Livro Didático, no início da década de oitenta, o governo, por meio de uma política centralizadora e assistencialista, decidiu passar para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) a incumbência de gerenciar, dentre outros, o PLIDEF (Programa do Livro Didático – ensino fundamental). Tal medida resultou nos seguintes problemas apontados por FREITAG et al. (1993): dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, autoritarismo implícito na tomada de decisões pelos responsáveis no governo.

Sempre se deparando com a ineficácia da política governamental, o “problema” do livro didático continuou em busca de soluções. Além da ineficácia da comissão, por motivos já citados, o livro didático se transformou em um produto lucrativo, o que aumentou ainda mais uma especulação comercial, dessa forma, agravando ainda mais os problemas.

Com o passar dos anos, várias medidas e decretos foram criados com o intuito de melhorar ou solucionar os entraves em torno das questões de como, viabilidade, confiabilidade, legalidade e afins, deveriam ser aplicadas ao livro didático nas instituições de educação, para uma melhor ação.

Até a década de oitenta, basicamente, o processo do desencadear do livro didático e de suas premissas sintetiza uma série de decretos-lei e iniciativas governamentais que criaram novas comissões, novos acordos, visando regulamentar uma política que fosse satisfatória tanto para a produção quanto para a distribuição de livros. No entanto, em muitas ocasiões, as decisões partiam de um único órgão, composto por técnicos e assessores do governo, pouco instruídos com a problemática da educação e, não raramente, não devidamente qualificados para gerenciar a questão do livro didático. Concluímos, então, que as decisões em torno no livro didático não foram eficazes por motivo de despreparo profissional e por incompetência dos responsáveis pelo ensino no Brasil, e também pela força de uma política centralizadora que se faz presente nesta questão.

4.2. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de livros didáticos aos estudantes da rede pública brasileira de ensino. O projeto, iniciado em 1929, teve outros nomes e a abrangência (quantidade de escolas, número de alunos, séries) do mesmo foi ampliada com o passar dos anos, assim como seu escopo (proposta educacional, embasamento, discussões). Ao longo dos quase 70 anos, o programa foi se aperfeiçoando e teve diferentes formas de execução. O PNLD é parte do programa de material didático disponibilizado pelo governo, sendo voltado para o Ensino Fundamental público, abarcando, hoje, desde as classes alfabetização infantil até o nono ano escolar.

A partir de 2001, o PNLD ampliou sua área de atuação e começou a atender, de forma gradativa, os alunos portadores de deficiência, iniciando pelos alunos com baixa-visão, ou cegos, que estão inclusos nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, oferecendo a eles livros didáticos em Braille.

A Resolução nº 40, de 24/8/2004, instituiu o atendimento também aos estudantes portadores de necessidades especiais das escolas de Educação Especial públicas, comunitárias e filantrópicas, definidas no censo escolar, com livros didáticos de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários.

4.2.1 Sobre o funcionamento do PNLD

As principais ações da execução são:

1) Inscrição das editoras - O edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático é publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado no *site* do FNDE na Internet. O edital também determina o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.

2) Triagem/Avaliação - Para analisar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A

SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

3) Guia do livro - O FNDE disponibiliza o guia do livro didático em seu site na Internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar.

4) Escolha - Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia do livro didático. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas.

5) Pedido - O professor possui duas alternativas para escolher os livros didáticos:

- A primeira alternativa é pela Internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, os professores fazem a escolha on line em aplicativo específico para esse fim, disponível na página do FNDE.
- A segunda alternativa é pelo formulário impresso, remetido pelos Correios. Nessa hipótese, o FNDE envia às escolas cadastradas no censo escolar, junto com o guia do livro didático, um formulário de escolha que deve ser usado pelos docentes para identificação das obras desejadas.

6) Aquisição - Após a compilação dos dados dos formulários impressos e dos pedidos feitos pela Internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelos professores.

7) Produção - Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE.

8) Qualidade física - O FNDE tem parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). Esse instituto é responsável pela coleta de amostras e pelas análises das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

9) Período de utilização - Cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia que serão estudadas durante o ano letivo. Confeccionado com uma estrutura física resistente, o livro deve ser reutilizado, por três anos consecutivos, beneficiando mais de um estudante nos anos subsequentes, exceção feita à cartilha de alfabetização e aos livros de 1ª série.

10) Alternância - Para a manutenção da uniformidade da alocação de recursos do FNDE com o programa – evitando grandes oscilações a cada ano – e em face do prazo de três anos de utilização dos livros, as compras integrais para alunos de 2ª a 4ª e de 5ª a 8ª série ocorrem em exercícios alternados. Nos intervalos das compras integrais, são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas. Já os livros da 1ª série são adquiridos anualmente.

11) Distribuição - A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de Educação.

12) Recebimento - Os livros chegam às escolas entre outubro e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de Educação, que devem entregar os livros às escolas localizadas nessas áreas.

13) Ampliação - O FNDE ampliou sua área de atuação e passou a distribuir, além dos livros didáticos para o ensino fundamental, também para o ensino médio, dicionários de língua portuguesa e obras em Braille. O objetivo dessa ampliação é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, a construção da cidadania e o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes.

Livros em Braille – A partir de 2001, o PNLD começou a atender, de forma gradativa, os alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas com livros didáticos em Braille.

Livros para a educação especial - Em 2004, com a Resolução nº 40, de 24/8/2004, ficou instituído o atendimento aos alunos da educação especial das redes pública e privada definidas pelo censo escolar. Na rede privada, somente recebem livros os estudantes portadores de necessidades educacionais especiais das escolas filantrópicas e comunitárias.

Livros para o ensino médio - O Ministério da Educação instituiu, por meio da Resolução nº 38, de 15/10/2003, o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), com o objetivo de distribuir gratuitamente livros didáticos para os alunos do ensino médio de escolas públicas. (FNDE)

4.2.2 A história do PNLD

Em 1929, o Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimação ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção.

Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.

O Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.

Vinte e um anos depois, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa revestiu-se do caráter de continuidade.

No início de 1970, a Portaria de nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação implementa o sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). E em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da COLTED. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/USAID, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

O Decreto nº 77.107, de 4/2/76, atribui ao governo a compra de boa parcela dos livros para distribuí-los a parte das escolas e das unidades federadas.

Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

No ano de 1983, substituindo a FENAME, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o PLIDEF. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental. Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

A distribuição dos livros em 1992 foi comprometida pelas limitações orçamentárias e houve um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental. Em 1993, a Resolução FNDE nº 6 vincula, em julho, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.

A universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental vai voltando aos poucos. Em 1995, são contempladas as disciplinas de

matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.

Ainda em 1996, é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado e é aplicado até os dias de hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático, ou retirados até serem adaptados às exigências do PNLD.

A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) é extinta em fevereiro de 1997. A responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida, então, integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa foi ampliado e o Ministério da Educação passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

Em 2001, insere-se pela primeira vez no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª à 4ª série e, pela também pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000. O PNLD se amplia gradativamente e o atendimento aos alunos portadores de deficiência visual, que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, passam a receber livros didáticos em braile.

Com o intuito de atingir, em 2004, a meta de todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuírem um dicionário de língua portuguesa para uso durante toda sua vida escolar, em 2002, o PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª série. Em 2003, o PNLD distribui dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atende aos alunos das 7ª e 8ª séries, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do ensino fundamental com um material pedagógico que os acompanhará continuamente em todas as suas atividades

escolares. É distribuído, também, um Atlas Geográfico para as escolas que possuem, concomitantemente, EJA e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular.

No ano de 2004, é feita uma distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares aos alunos de 1ª à 4ª série; de dicionários aos alunos de 1ª série e aos repetentes da 8ª série e a última reposição e complementação do PNLD 2002 aos alunos de 5ª à 8ª série. Também são entregues cerca de 38,9 milhões de dicionários aos estudantes, para uso pessoal. O dicionário é de propriedade do aluno, que pode compartilhar a fonte de pesquisa com toda a família. Em 2005, são distribuídos livros didáticos de todos os componentes curriculares de 1ª série, 2ª à 4ª série, reposição e complementação e a todos os alunos de 5ª à 8ª série.

A partir de 2005, a sistemática de distribuição de dicionários é reformulada, de maneira a priorizar a utilização do material em sala de aula. Assim, em vez de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE fornece acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1ª à 4ª série do ensino fundamental. As obras também passam a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno, da seguinte forma:

- Dicionários do tipo 1 – com 1 mil a 3 mil verbetes, adequados à introdução das crianças a este tipo de obra.
- Dicionários do tipo 2 – com 3,5 mil a 10 mil verbetes, apropriados para alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.
- Dicionários do tipo 3 – com 19 mil a 35 mil verbetes, direcionados para alunos que já começam a dominar a escrita.

As turmas de 1ª e 2ª séries recebem dicionários do tipo 1 e do tipo 2, enquanto as de 3ª e 4ª séries recebem os do tipo 2 e 3. Nas redes públicas que adotam o ensino fundamental de nove anos, o primeiro grupo é formado pelos alunos de 1ª à 3ª série e o segundo grupo, pelos de 4ª e 5ª séries.

Em 2006, ocorre a distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares de 1ª série; a segunda complementação do PNLD/2004 aos alunos de 2ª à 8ª série e a primeira reposição e complementação do PNLD 2005 aos alunos de 5ª à 8ª série. Foram adquiridos dicionários destinados às bibliotecas das escolas. Foi distribuição na escola de 1ª à 4ª série, dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe – Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa aos alunos que têm surdez e utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). O FNDE, em 2007, adquire 110,2 milhões de livros para reposição e complementação de matrículas para 2ª à 4ª série (3º ao 5º ano) e a grade completa para alunos de 1ª e 5ª à 8ª série (1º e 2º e 6º ao 9º ano) para beneficiar, no ano letivo de 2008, 31,1 milhões de alunos de 139,8 mil escolas públicas. Também compra dicionários trilingües português, inglês e libras para fornecer aos alunos com surdez das escolas de ensino fundamental e médio. Os alunos com surdez de 1ª à 4ª série também recebem cartilha e livro de língua portuguesa em libras e em CD-rom. São adquiridos, ainda, 18,2 milhões de livros para 7,1 milhões de alunos de 15,2 mil escolas públicas de ensino médio. Seguindo a meta progressiva de universalização do livro para o ensino médio, o atendimento do livro didático amplia-se com a aquisição de livros didáticos de história e de química. A grade é completada em 2008, com a compra de livros de física e geografia.

Neste ano de 2008, a distribuição de livros didáticos foi ampla para todos os componentes curriculares: alfabetização, língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências de 1ª, 5ª à 8ª série e reposição e complementação aos alunos de 2ª à 4ª série.

As ações do governo significam muito dinheiro gasto, porque livros são objetos bastante caros e talvez dinheiro gasto à toa. Não especificamente porque os livros não serão usados, pelo contrário, eles serão utilizados largamente. Mas porque o ensino com esses materiais apenas fica restrito às idéias educacionais de um único autor, à seleção de conteúdos que ele fez, não a que é importante para as peculiaridades de uma sala de aula específica. A diversidade das classes não é contemplada, mas os livros trazem uma generalização um tanto utópica. O certo seria haver vários livros que pudessem ser usados, diferente do que se tem com o livro didático, livros do tipo que existiam no começo da história do livro

didático, apenas com textos, paradidáticos, variados, diversificados, livros com várias atividades que abarcassem conteúdos lingüísticos separados por tópicos, propostas de redação, projetos e afins, dando ao professor autonomia de escolha do que considera melhor para cada aluno (em cada uma das suas especificidades), montando seu próprio conteúdo programático, sem ter que seguir a ordem do livro e suas atividades num único caminho de ensino e de aprendizagem.. Mas isso não surtiria efeitos. Dá muito trabalho ao professor (que precisa pensar sobre o que acha importante que seu aluno saiba e precisa avaliar continuamente seus alunos para aplicar as atividades que os façam desenvolver suas habilidades)... não rende dinheiro a várias editoras e a vários autores e ao próprio governo.

A política do livro didático deveria surgir do governo, reunindo uma equipe com os melhores lingüistas e pedagogos do país a fim de que pudessem produzir um material de qualidade, que levasse em conta os Parâmetros Curriculares Nacionais e, ainda, fosse além, que divergisse da prática dos livros didáticos que se tem nos PNLDs: uma prática que recorta conteúdos, que escolhe o que apraz abranger nas obras a bel prazer, sem qualquer escopo metodológico e que deixa de lado questões lingüísticas importantíssimas na alfabetização.

4.3. O SISTEMA DE CONTROLE DE REMANEJAMENTO E RESERVA TÉCNICA

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) coloca à disposição das escolas e secretarias estaduais e municipais de Educação um sistema desenvolvido para auxiliar as redes públicas da educação básica a remanejar os livros didáticos distribuídos pelo PNLD e pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

Acessando o Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (SISCORT) no site eletrônico do FNDE, as escolas das redes públicas podem verificar a disponibilidade de livros nas unidades educacionais mais próximas e registrar possíveis sobras em sua instituição.

Anualmente, o FNDE adquire, com base na prévia do censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP/MEC), os livros didáticos que serão utilizados pelos alunos das escolas públicas no ano seguinte. Apesar da projeção estatística feita pelo INEP, pode haver diferença entre o alunado estimado e as matrículas efetivamente realizadas, ocasionando falta ou sobra localizada de obras.

A solução para este problema está no SISCORT, que informa o número de títulos enviados para cada escola, permitindo que a instituição, após informar o seu alunado real, saiba automaticamente se e onde há excesso ou escassez de livros, por disciplina e por série.

Embora o SISCORT seja um instrumento valioso para auxiliar as escolas e as secretarias de Educação a encontrar obras para remanejamento, ele não resolve o problema de falta de livros por má conservação ou pela não devolução das obras pelos estudantes, no final do ano. Os livros do PNLD devem ser utilizados pelos alunos por três anos consecutivos. A falta de conservação e a não devolução das obras levam o FNDE a adquirir, a cada ano, mais 13% do total inicial de livros, para repor os que não foram devolvidos ou que estejam sem condição de uso.

Além de adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos em quantidade suficiente para atender a todos os alunos da rede pública do ensino fundamental, o PNLD ainda compra 3% de reserva técnica, para garantir o atendimento a escolas e alunos novos.

4.4 Mecanismos do PNLD

4.4.1 Gerenciamento do PNLD

O gerenciamento logístico é um dos procedimentos mais importantes no processo de distribuição dos livros e acervos. O início do processo se dá com a avaliação física e de conteúdo das obras apresentadas pelos autores e editoras, passa pela elaboração e distribuição do Guia do Livro Didático e pela escolha dos professores; continua com a negociação com as editoras, até chegar ao acondicionamento dos livros em suportes de madeira (paletes) nos postos avançados dos Correios, instalados dentro das editoras. Isso permite transportar os livros para longas distâncias com segurança, embalados por uma camada plástica resistente.

No PNLD, o FNDE e as secretarias estaduais de Educação assinam um termo de compromisso para o acompanhamento e monitoramento da entrega dos livros. De acordo com esse termo, as secretarias estaduais podem intervir no processo para remanejar os livros de uma escola para outra, caso seja necessário.

4.4.2 Distribuição

O prazo para entrega dos livros aos destinatários é de 30 dias a partir da data da postagem. Toda a entrega é feita pelos Correios, na modalidade AR (Aviso de Recebimento). De acordo com a estratégia de distribuição, os Correios entregam os livros didáticos diretamente às escolas públicas urbanas. Já os acervos destinados às escolas rurais são entregues nas secretarias municipais de Educação ou nas prefeituras que, por sua vez, devem entregá-los aos estabelecimentos de ensino antes do início do ano letivo. Paralelo ao trabalho de distribuição, o FNDE/MEC envia uma carta, de cor azul, com orientações para o recebimento e conferência das encomendas.

No caso de falta ou sobra de livros, as escolas podem recorrer ao SISCORT ou às secretarias estaduais ou municipais de Educação, para verificar a disponibilidade dos acervos nas escolas mais próximas.

4.4.3. Dados estatísticos

Entre 1994 e 2005, o PNLD adquiriu, para utilização nos anos letivos de 1995 a 2006, 1,077 bilhão de unidades de livros, distribuídos para uma média anual de 30,8 milhões de alunos matriculados em cerca de 163,7 mil escolas.

Em 2006, o PNLD comprou e distribuiu acervos de dicionários para cerca de 764 mil salas de aula de 147,7 mil escolas públicas do ensino fundamental, beneficiando mais de 29,8 milhões de alunos. Foram adquiridos 519 mil acervos - cada um com nove dicionários - para serem utilizados coletivamente pelos alunos de

1ª à 4ª série em sala de aula e 247.294 acervos, de sete exemplares cada, para as salas de aula de 5ª à 8ª série.

Em 2007, o PNLD comprou 110.241.724 livros para serem utilizados no ano letivo de 2008. Essa aquisição custou R\$ 559.752.767,00. Foram adquiridos livros de todas as disciplinas para 13,4 milhões de alunos de 5ª à 8ª série do ensino fundamental (ou 6º ao 9º ano, para as redes que já haviam adotado este nível de ensino em 9 anos) e para todos os alunos da 1ª série, além de reposição para estudantes de 2ª à 4ª série.

Este ano, o FNDE adquiriu 60.542.424 de livros para os alunos da 1ª série e para a complementação e a reposição de todas as disciplinas das demais séries do ensino fundamental, o valor da compra foi de R\$ 302.621.896,64. Abaixo tem-se um quadro dos contratos feitos pelo PNLD/2006, com as principais editoras para a aquisição de materiais didáticos, extraído do site do FNDE:

Quadro I: Compras PNLD/2006

EDITORA	PNLD/2006**				
	LIVROS DIDÁTICOS				
	VALOR DO CONTRATO EM REAIS	QUANTIDADE DE CADERNOS TIPOGRÁFICOS ***	VALOR DO CAD. TIPOGR. EM REAIS	VALOR DO CAD. TIPOGR. EM DÓLAR ****	QUANTIDADE DE LIVROS ADQUIRIDOS
Access					
Ática	36.551.029,21	108.873.299	0,3360	0,1413	7.601.455
Base	659.444,95	1.295.032	0,5099	0,2145	102.137
Braga/LDS					
Brasil	8.808.949,31	24.354.762	0,3620	0,1522	1.790.984
Casa Publicadora					
Casa Publicadora Arco-Iris					
Ciência e Paz					
Dimensão	1.655.560,58	3.148.922	0,5261	0,2213	268.190
Evans					
Expressão					
Formato					
FTD	34.101.722,09	102.784.759	0,3320	0,1396	6.649.352
Grafset					
IBEP	18.745.899,76	52.839.718	0,3550	0,1493	3.735.103
Lê / PROL					
Moderna	12.898.594,96	38.888.125	0,3322	0,1397	3.510.109
Módulo					
Nacional	718.850,15	1.203.570	0,5976	0,2513	65.589
Nova Geração	6.859.651,34	20.460.033	0,3356	0,1411	1.214.662
Positivo	12.501.125,98	34.561.762	0,3620	0,1522	2.254.485
Quinteto	2.690.535,95	7.238.137	0,3720	0,1565	551.788
Renascer					
Saraiva	24.494.369,47	72.456.203	0,3385	0,1424	5.923.845
Scipione	20.920.407,20	61.669.838	0,3395	0,1428	4.165.388
Solução					
UFG/FUNAPE					
UNIJUI/FIDENE					
TOTAL	181.606.140,95	529.774.157			37.833.087

Fonte: FNDE⁹

⁹ ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/quadro_demonstrativo_aquisicao_pnld_2000.pdf

Calculando sobre a tabela, tem-se em média R\$ 4,80 por livro, e R\$ 181.606.140,95 gastos em apenas 13 editoras, quase metade desse valor é gasto em apenas duas editoras. Com todo esse investimento, daria para melhorar as escolas, ampliando as salas, reduzir a quantidade de alunos por sala (o que já seria um grande avanço na educação), comprar novas tecnologias para as salas de aula etc. É um valor muito alto para tão pouco retorno. Se houvesse um replanejamento educacional, esses quadros de compras de livros seriam bastante diferentes, dando maior espaço para os paradidáticos e alargando os horizontes educacionais brasileiros.

4.5 O livro didático e o professor

A escolha do material didático é fundamental por uma série de fatores. É ela que demonstra as intenções educacionais e o projeto pedagógico do professor em particular e da instituição na qual leciona. Pela decisão por determinado material didático em detrimento de outros, se consegue entender quais são as idéias de indivíduo, de cidadania, de aprendizagem e de ensino e de valores que o profissional da educação quer levar para seus alunos e para todo o ambiente escolar.

No início dos anos 30 e 40, os livros didáticos eram raros, não havia uma oferta de livros de todas as cores e tamanhos, propostas, metodologias e afins. Havia apenas um livro com textos e um outro com exercícios e o professor era quem decidia qual texto ler, o que fazer com esse texto e as atividades relacionadas. Hoje, cada uma das muitas editoras que existe produz livros com metodologias diferentes que acabam confundindo os professores nas suas escolhas de trabalho. Mesmo professores que cursaram o programa “Letra e vida” em dúvidas em suas escolhas para dar continuidade à proposta do curso, pois ainda não existe um material proposto pelo Governo que abarque as atividades de leitura e escrita indicadas pelos formadores e pelos módulos do programa.

O Ministério da Educação entende que:

Como instrumento de aprendizagem, o livro didático deve apresentar conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento, por meio da reflexão e da resolução de exercícios propiciada pela observação, pela análise e por generalizações, visando ao desenvolvimento da criatividade e da crítica. Atendendo a essas prerrogativas, o livro possibilita ao aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem e ao professor assumir a responsabilidade pela condução da mesma (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001)

Essa situação remete a outra questão, que envolve o livro didático, e que é a relação docente/livro didático: como o professor utiliza o livro, quais contribuições o livro dá, quais pontos positivos e negativos existem no trabalho com livros didáticos etc.

O livro didático tem assumido um papel que não é o seu. A falta de preparo dos professores, a insegurança que os docentes sentem diante da realidade da sala de aula pela formação deficitária, as exigências de utilização de determinados métodos, de cumprir determinadas metas que não são as que se propuseram a cumprir, mas metas impostas (normalmente pela Diretoria de Ensino), o salário que não condiz com as atribuições, a falta de tempo para o preparo das aulas (por terem fazer dupla jornada, muitas vezes), a facilidade e o comodismo, dentre tantos outros fatores, fazem com que o livro didático tome o papel o do professor dentro da sala de aula. O que deveria ser apenas um “instrumento de aprendizagem” torna-se o centro da aprendizagem, fonte de todo conhecimento que deve ser apreendido pelo educando. Romanatto corrobora esses argumentos quando diz que:

(...) o livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. Nesse sentido, os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula. Um outro fator, além dos já citados, é o seguinte: um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página

e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala de aula e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade. (2004 p.2)

Com essa visão sobre o papel do livro didático, há que se voltar outro olhar a ele. Se é considerado como substituto do professor, se é a única fonte de conhecimentos dentro da sala de aula, ele precisa ser um material altamente desenvolvido para minimizar a “tragédia” causada por essa troca. Porém Romanatto (2004) pontua que:

Os livros didáticos surpreendem pela monotonia e repetitividade de exercícios que conduzem os alunos à atividades de reprodução dos pensamentos elaborados por outros, em vez de se ocuparem no processo de construção do seu próprio conhecimento.

Nada é menos parecido com um livro, do que um livro didático. Abusam das ilustrações para desviar a atenção do conteúdo, são mal dosados, jogam a matéria, muitas vezes, sem método, bem como contêm imprecisões. (...) Com freqüência os livros didáticos diluem fontes de conhecimento, simplificam-nas para torná-las acessíveis à compreensão do aluno. E raros são aqueles que o fazem com competência. (2004 p.1)

O problema maior é que as editoras nada têm a ver com isso, só oferecem o que o mercado procura, isso é, o que professores e escolas tem procurado. E a procura é por esse tipo de material coloridinho, cheio de figuras, mas sem muito conteúdo. Quando o assunto é livro didático de alfabetização, tudo se complica ainda mais. Se o professor delega ao livro suas responsabilidades, se apoiando completamente no material e, se esse material não tem um mínimo de conteúdos lingüísticos, de embasamento teórico, de atividades significativas, complexifica mais o processo de aprendizagem e ensinagem, pois ensinar e aprender com um material não apropriado, gera um ensino e uma aprendizagem não plenas. Encontra-se em Romanatto a seguinte assertiva:

(...) os livros são produzidos dentro de realidades concretas, pois eles destinam-se a uma proposta de ensino massificadora, a alunos com lacunas de conhecimentos e a professores com uma inadequada formação (inicial ou continuada) e submetidos a precárias condições de trabalho docente. (2004 p.2)

No que tange às propostas ou métodos de ensino, tem-se ainda uma pluralidade de livros. O mercado editorial oferece vários livros, cada um adotando determinada metodologia ou modismo educacional. Há livros para todos os gostos: cartilhas renovadas, empiristas, construtivistas, sócio-construtivistas, método fônico, das boquinhas e muitas mais. Cada uma afirma dizendo ser melhor do que as demais, basta olhar nos *sites* das principais editoras para verificar que todas tem mais de uma coleção de livros para o Ensino fundamental e cada uma dessas coleções toma um embasamento pedagógico e metodológico diferente para atender aos diferentes públicos-alvos.

O que cada uma dessas metodologias tem a ver com o livro didático? São elas que orientam a forma como vão ser apresentados os textos (e que tipos de textos), as atividades (e os tipos de atividades), a seqüência de capítulos, o conteúdo a ser transposto didaticamente e tudo que está relacionado a isso. O método sintético consiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Estabelece a correspondência a partir dos elementos mínimos (que são as letras), em um processo que parte das partes para o todo.

Os *métodos sintéticos* foram desenvolvidos e aplicados num momento em que a escola, uma instituição que estava sendo inicialmente organizada, apresentava precárias condições de funcionamento, e em virtude de diversos aspectos, entre eles as dificuldades de utilização e de manutenção e do alto custo do material para escrita, priorizava o ensino da leitura. Para o desenvolvimento de tal atividade, eram utilizados os métodos alfabético, fônico e o silábico.

O método *alfabético* ou de *soletração* é considerado o método mais antigo, empregado desde a Grécia continuou a ser utilizado até o século XIX, período em que a escolarização passou a ser desenvolvida no Brasil. (COSTA; ANTUNES 2007 p.1)

A unidade principal do método alfabético é a letra, e sua seqüência parte de uma ordem crescente de dificuldade, iniciando pela:

decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas seqüências e numa seqüência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações

silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala. (FRADE 2007, p. 22).

O método *fônico* tem como unidade central o fonema e “passou a ser adotado no lugar do alfabético na tentativa de superar a grande dificuldade existente naquele por causa da diferença entre o nome e o som da letra” (RIZZO 1986, p. 07). Parte do princípio de que é necessário ensinar as relações entre sons e letras para que seja possível estabelecer relação entre a palavra escrita e a falada, sendo esse o principal objetivo do método.

O método silábico utiliza a sílaba como unidade principal para o ensino da leitura e da escrita, é o método do “ba-be-bi-bo-bu”, cujos textos para a leitura são amontoados de frases como “A babá de Bia é boa. Bia baba e bebe leite”.

Mas como todo método, tem suas falhas, Cagliari, quanto ao método, chamado por ele de “método das cartilhas” diz que:

- É um método fônico/silábico
 - O método é um roteiro pronto
 - Dá um modelo e evitar deixar o aluno pensar
 - Idéia errada do que é fácil ou difícil: progressão programada.
 - Não sabe o que fazer quando o aluno erra
 - Deixa de lado muitos conhecimentos importantes.
- (2006 p.57)

Além dos métodos sintéticos, ainda existem os analíticos, que são: o método da palavração, o método da sentencição, o método global. Os métodos analíticos partem do todo para as partes. É o processo inverso ao processo sintético.

O método da palavração, como o próprio nome diz, se centra no estudo de palavras, sem decompô-las imediatamente em sílabas; assim, quando as crianças conhecem determinadas palavras, é proposto que componham pequenos textos. O método da sentencição é o método que se propõe a estabelecer várias frases de acordo com os interesses dominantes da sala. Depois de exposta uma oração, essa vai ser decomposta em palavras, depois em sílabas. E por fim, o método global, que trabalha com o texto completo. A idéia fundamental aqui é fazer com que a criança entenda que ler é descobrir o que está escrito. Da mesma

maneira que as modalidades anteriores, pretendia-se decompor pequenas histórias em partes cada vez menores: orações, expressões, palavras e sílabas.

Para completar o panorama das idéias que fazem parte do todo educacional, falta abordar o construtivismo. O construtivismo não é um método, mas sim uma teoria cognitiva, que deriva dos pensamentos de Jean Piaget, unindo aspectos empiristas e aprioristas.

Jean Piaget foi um dos primeiros estudiosos a pesquisar cientificamente como o conhecimento era formado na mente de um indivíduo, e começou seus estudos a partir da observação de bebês. Piaget observou como um recém-nascido passava do estado de não reconhecimento de sua individualidade frente o mundo que o cerca indo até a idade de adolescentes, em que já temos o início de operações de raciocínio mais complexas.

Do fruto de suas observações, posteriormente sistematizadas com uma metodologia de análise, denominada o Método Clínico, sua teoria ficou conhecida como Epistemologia Genética. Em *O Nascimento da Inteligência na Criança* (1982), ele escreve que "as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de tal modo que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado diferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas".

Piaget define três conceitos fundamentais para sua teoria:

- a interação
- a assimilação
- a acomodação

A Epistemologia Genética, conforme mencionado anteriormente, é uma fusão das teorias existentes, pois Piaget não acredita que todo o conhecimento seja, a priori, inerente ao próprio sujeito (apriorismo), nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca (empirismo); de acordo com suas teorias, o conhecimento, em qualquer nível, é gerado através de uma interação radical do sujeito com seu meio, a partir de estruturas previamente

existentes no sujeito. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto de certas estruturas cognitivas inerentes ao próprio sujeito, como de sua relação com o objeto, não priorizando ou prescindindo de nenhuma delas.

A relação entre estas duas partes (sujeito – objeto) se dá através de um processo de dupla face, por ele denominado de adaptação, o qual é subdividido em dois momentos: a assimilação e a acomodação. Por assimilação, entende-se as ações que o indivíduo irá tomar para internalizar o objeto, interpretando-o de forma a poder encaixá-lo nas suas estruturas cognitivas. A acomodação é o momento em que o sujeito altera suas estruturas cognitivas para melhor compreender o objeto que o perturba. Destas sucessivas e permanentes relações entre assimilação e acomodação (não necessariamente nesta ordem), o indivíduo vai "adaptando-se" ao meio externo através de um interminável processo de desenvolvimento cognitivo. Por ser um processo permanente, e estar sempre em desenvolvimento, esta teoria foi denominada de "Construtivismo", dando-se a idéia de que novos níveis de conhecimento estão sendo indefinidamente construídos através das interações entre o sujeito e o meio.

Com essas idéias, Ana Teberosky e Emília Ferreiro (aluna de Piaget) resolveram investigar os processos de aprendizado da leitura e da escrita entre crianças na faixa de 4 a 6 anos. Constataram que as crianças não aprendem exatamente como são ensinadas. Constataram também que o nível sócio-econômico e cultural dos pais e o ambiente familiar têm influência direta no aprendizado das crianças. A partir de então, procuraram dar aos educadores a base científica para formulação de novas propostas pedagógicas de alfabetização, criticando os métodos sintéticos de alfabetização e a utilização de cartilhas.

Emília Ferreiro constatou que crianças na faixa dos 4 aos 6 anos seguem uma seqüência lógica básica na alfabetização. Na primeira fase, a pré-silábica, a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada e se agarra a uma letra mais conhecida (em geral, presente em seu nome) para "escrever". Por exemplo, pode escrever macaco como MMMM ou AAAAA. Na fase seguinte, a silábica, já interpreta as letras à sua maneira, atribuindo valor silábico a cada uma (para ela, MCO pode ser a grafia de Ma-ca-co, em que M = ma, C = ca e O = co). Essa fase é geralmente subdividida em silábico sem valor sonoro (letras aleatórias que representam sílabas) e silábico com valor sonoro (letras relacionadas aos sons da palavra em questão). Um pouco adiante, na fase silábico-alfabética,

mistura-se a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas propriamente ditas. Por fim, na fase alfabética, passa a dominar plenamente o valor das letras e sílabas.

As investigações de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e outros construtivistas procuraram demonstrar que a questão crucial da alfabetização não era de natureza perceptual, mas conceitual. Ou seja, por trás do aluno que está sendo alfabetizado, está um sujeito que “pensa sobre a escrita”, que sabe que a escrita existe em seu meio social, não apenas na sala de aula. Sabe, ainda, que ele toma contato com ela através de atos que envolvem sua participação em práticas sociais de leitura e escrita. Os construtivistas dizem então que ocorre uma “evolução da escrita na criança”, evolução influenciada, mas não totalmente determinada pela ação das instituições educativas. Dessa forma, pode-se descrever uma psicogênese nesse domínio.

O construtivismo entrou na educação brasileira, através das universidades e da ação de alguns educadores isolados. Começou, de certo modo, no Rio Grande do Sul, mas foi em São Paulo onde encontrou maior aceitação teórica e prática.

Em São Paulo, depois de várias iniciativas da FDE, a bandeira do construtivismo foi assumida por Telma Weisz que, partindo dessas concepções, vai junto ao governo montar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e, depois, o Letra e Vida, aproveitando-se dos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e fazendo uma nova pesquisa, procurando encontrar uma metodologia para a aplicação da teoria construtivista.

A principal diferença dessa tentativa de propor uma metodologia à teoria piagetiana construtivista (como já mencionado, ainda não existe um método construtivista) em relação às demais metodologias é que o foco dela está na maneira em como o aluno aprende, nas hipóteses que formula, no que este já sabe sobre o que está sendo ensinado. Sem tender a um extremo ou outro.

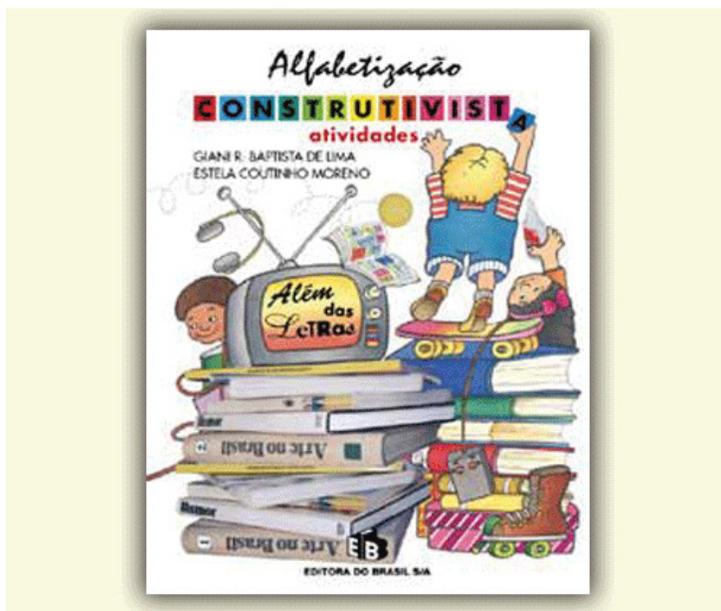
Cagliari aponta alguns problemas dessa tentativa metodológica, apontando alguns itens como:

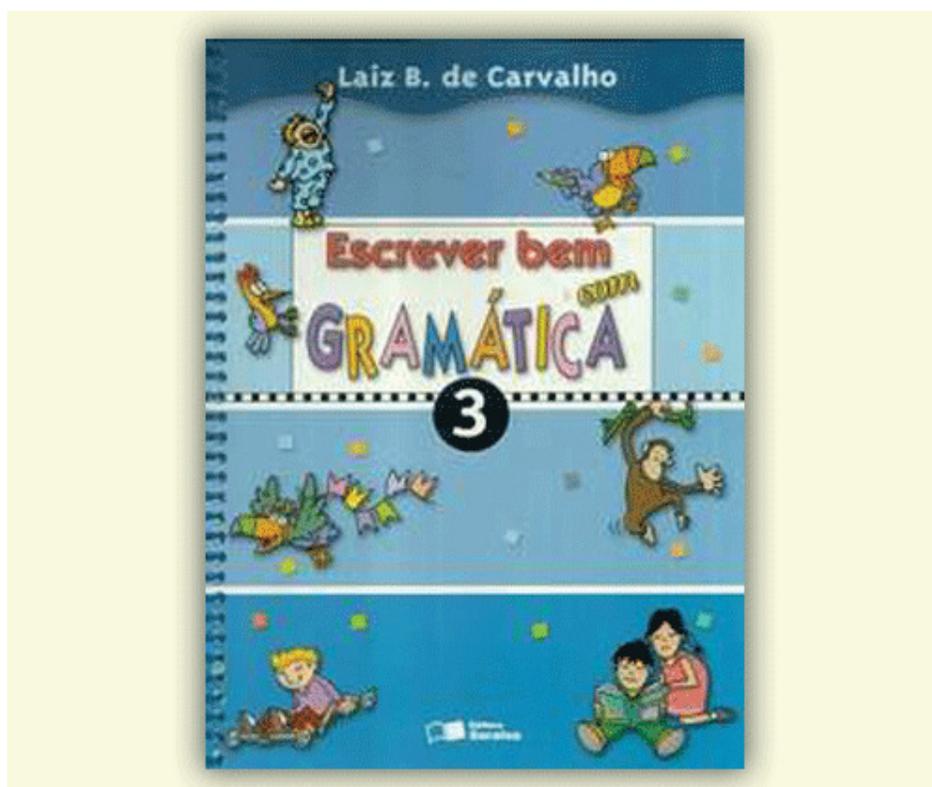
- A psicogênese da língua escrita é um falso caminho
- O ensino é tão importante quanto a aprendizagem: cada qual tem seus personagens
- Deixa de lado conhecimentos lingüísticos imprescindíveis
- A avaliação dos erros é teórica, não prática

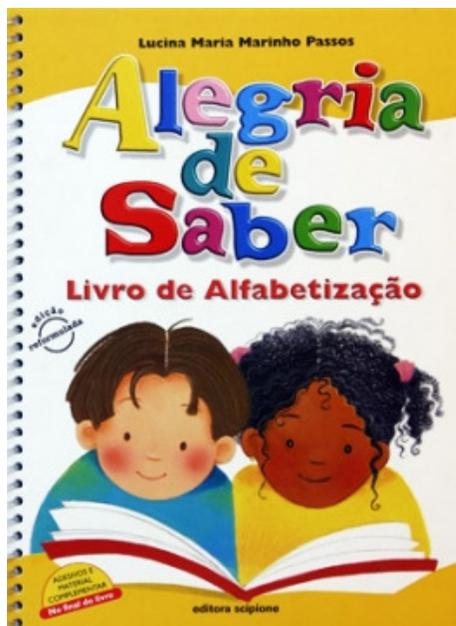
- Se o aluno não aprende, não tem alternativas (2006 p.58)

Nessa situação de diversidade metodológica, cada editora tem livros específicos para cada uma dessas metodologias. Existem ainda cartilhas (mais bonitas e coloridas do que as existentes na década de 70 e 80) e inúmeros livros didáticos que destacam em suas capas e no próprio nome, sua abordagem construtivista e seus derivados (sócio-construtivismo, construtivismo-interacionista etc.).

Abaixo seguem algumas imagens de capas de livros didáticos que demonstram essas diversidades.

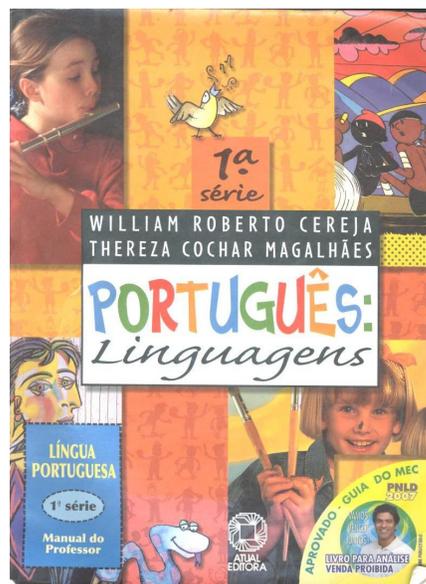






Construtivo, na verdade, é ter posse de todos os conhecimentos possíveis referentes à aprendizagem e ao ensino e, principalmente, os lingüísticos, para que, conhecendo os alunos, instrumentalizado pelos múltiplos conhecimentos, o docente possa observar as deficiências e as potencialidades de cada aluno, e agir sobre elas, garantindo uma aprendizagem eficaz, eficiente e efetiva.

4.6 Uma breve análise de dois livros didáticos



Os livros didáticos escolhidos para análise foram “Português: linguagens” de Tereza A. Cochar Magalhães e Willian Roberto Cereja e “Uma proposta para o Letramento” de Magda Soares.

A escolha dos mesmos se deu pela formação acadêmica dos autores, pois em ambos os casos são licenciados em Letras, o que pressupõe um bom domínio lingüístico, por se tratar de livros de primeira série, por serem livros aprovados pelo guia do MEC para o PNLD e por serem livros bastante adotados na rede estadual.

O livro de Magalhães e Cereja têm a seguinte apresentação no *site* da editora:

Sobre a Obra

Português Linguagens, obras das mais elogiadas do MEC no PNLD e reconhecida por professores e alunos como uma das mais completas e inovadoras, apresenta-se agora em nova edição, reformulada e atualizada. A coleção parte do princípio de que, para uma criança se transformar num bom leitor e produtor de textos, é necessário que ela leia muito, e leia textos de qualidade. Por isso, toma o texto e a leitura como centro de todas as atividades da disciplina. Assim, lidando com textos e gêneros variados, o aluno é convidado a ler, interpretar e produzir textos a todo instante. Desse repertório fazem parte os tipos de texto e gêneros textuais que circulam socialmente: clássicos da literatura universal, textos literários de autores brasileiros contemporâneas, quadrinhos, notícias, entrevistas, textos instrucionais, relatos, anúncios publicitários e vários outros gêneros do cotidiano. A leitura de textos não verbais ou mistos recebe um tratamento único nesta coleção: filmes, pinturas, Cartum e outros tipos de textos visuais são explorados com roteiros específicos de leitura e análise. A produção de texto, que está integrada aos temas das unidades e aos textos explorados na leitura, é trabalhada pela perspectiva dos gêneros do discurso. Nessa abordagem, os textos não são produzidos apenas para leitura e avaliação do professor. Voltam-se para a realização de projetos, cujas finalidade é recriar a situação própria do gênero e dar sentido à produção dos alunos. O trabalho com a gramática orienta-se por um enfoque textual, semântico e discursivo que busca explorar os recursos da língua em situações reais de interação verbal, seja na situação de recepção, seja na

de produção de textos. Classes gramaticais como substantivos, adjetivos, verbos e pronomes integram-se naturalmente ao trabalho de produção textual, e seu estudo é trabalho não um fim em si, mas como suporte linguístico para a produção de determinados gêneros textuais em que essas categorias se destacam. A ortografia, tratada em seção específica, ganha agora reforço com uma nova seção, jogo de palavras, na qual conteúdos gramaticais estudados são retomados de modo lúdico e interativo. Com um projeto gráfico descontraído e atraente e uma linguagem acessível, Português: linguagens apresenta ainda várias sugestões de filmes, livros, CDs e temas para pesquisas que enriquecem as aulas, tornando-as mais dinâmicas e estimulantes. (Atual editora¹⁰)

O de Soares diz o seguinte:

A partir de poemas, fotos, notícias de jornal etc, sugere-se uma nova forma de educar, sem levar em conta a ordem do aprendizado: ouvir, falar, ler, aprender, pensar, escrever. A proposta desta coleção é mostrar ao aluno a importância da língua como forma de interação e de atuação social. Para isso, uma nova didática e metodologia foi desenvolvida para que o aluno interaja com a leitura de textos e escrita ao longo do curso. (Editora Moderna)¹¹

Como se pode ver os dois livros focam-se no texto, na leitura e produção de textos, mas como escrever se ainda não se sabe?

A imagem do livro “Português: linguagens” mostra o sumário e as atividades pedidas de escrita e leitura. Mas onde fica o ensino da leitura e da escrita para poder ler e escrever?

¹⁰ <http://www.atuaeditora.com.br/>

¹¹ <http://magda-soares.comprar-livro.com.br/livros/1851602437/>

Sumário	
<div style="text-align: center;">  1 UNIDADE </div>	
INVENTOR DE PALAVRAS	
CAPÍTULO 1	LENDO IMAGEM — VACATION, Norman Rockwell 12
CAPÍTULO 2	PALAVRAS EM MOVIMENTO 15
	Leitura — <i>As cores e as palavras</i> , Elias José 16
	<i>As palavras e os cinco sentidos</i> , Elias José 17
	<i>Meu poeminha</i> , Celina Ferreira 19
	<i>Gato</i> , Elias José 20
	<i>O galo e a jóia</i> , Esopo 21
	<i>A porta</i> , Vinícius de Moraes 22
	Produção de texto 24
	Texto puxa texto 25
	<i>Você é o escritor</i> 28
	Lendo textos do cotidiano 29
	Reflexão sobre a linguagem 30
	Para falar e escrever com adequação: gentileza e educação pela linguagem (I) 30
	Palavras faladas, palavras escritas: a letra inicial maiúscula 33
	Divirta-se 37
CAPÍTULO 3	TANTAS PALAVRAS 38
	Leitura — <i>O cavaleiro branco</i> , Cecília Meireles 38
	Os sentidos do texto 39
	A linguagem do texto 40
	Leitura expressiva do texto 41
	Trocando idéias 41
	Produção de texto — poema 42
	<i>Agora é a sua vez</i> 44
	Texto puxa texto 46
	<i>Você é o escritor</i> 47
	Lendo textos do cotidiano 47
	Reflexão sobre a linguagem 49
	Para falar e escrever com adequação: gentileza e educação pela linguagem (II) 49
	Palavras faladas, palavras escritas: emprego de c, ç 51
	Divirta-se 55
	OFICINA DE CRIAÇÃO — Projeto: Varal de poesia 56
<div style="text-align: center;">  2 UNIDADE </div>	
BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS	
CAPÍTULO 1	LENDO IMAGEM — QUADRINHO, Laerte 64

Esse enfoque que se deu ao letramento, segundo os livros analisados e os outros que foram descartados para este trabalho, é demonstrado em todas as lições (ver o anexo outras páginas deste materiais) pois seguem um padrão. Os gêneros textuais mudam, as produções de texto também variam, mas raramente se encontra uma atividade voltada a aprendizagem da língua escrita.

O caso não se restringe a esses dois livros, mas também a todos os que foram analisados e demonstra que os autores dos livros didáticos já pressupõem que as crianças entrem na primeira série, sabendo ler e escrever, interpretando textos e produzindo textos, o problema é que é sabido que a primeira série é para muitas crianças, o primeiro contato com a escola e com a cultura letrada. Onde estarão os livros didáticos voltados para essas crianças?

5. Conteúdos lingüísticos



5.1. Considerações gerais

As pesquisas sobre saberes docentes, geralmente, estão centradas em saberes psicológicos, didáticos, metodológicos, filosóficos, sociológicos e raramente pendem para o saber lingüístico. Como se pode ver nos textos de Tardif (1999), Nóvoa (1995) e Fiorentini et al. (1998) Quando o fazem estão voltadas para a lingüística textual, gêneros e afins, como, por exemplo, nos trabalhos de Zozzoli (1998), Marcuschi (2003) e Schneuwly e Dolz (1999).

Muito pouco se discute sobre os conteúdos lingüísticos mínimos que professores alfabetizadores deveriam ter.

Para que a alfabetização seja realmente feita por quem sabe o que faz e não por quem segue antigas tradições que foram aprendidas desde quando se estava na escola ou por novas metodologias que são impostas aos professores sem que estes saibam o porquê de estarem fazendo isso, baseando-se apenas em resultados mostrados pelos vídeos e livros de formação continuada, é preciso conhecimento lingüístico. Mas o que ocorre desde longa data é que esses profissionais contam com pouquíssimas fontes desse conhecimento, quando não, nenhuma.

Alguns conteúdos lingüísticos são elencados mais adiante, na tentativa de mostrar sua importância no processo de alfabetização. Para melhor compreensão, será exposto o que são e as contribuições que podem dar aos professores alfabetizadores para o ensino de crianças em fase de aquisição de língua escrita.

Ferdinand de Saussure, lingüista suíço estabeleceu que a linguagem humana baseia-se na dicotomia língua e fala. A língua, para Saussure, é um produto social, presente na comunidade de falantes. A fala é individual e representa um momento e um lugar de fala. Ele ainda pontua que a linguagem é composta por duas partes: uma, essencial, a língua, que é uma realidade social em sua essência e independente do indivíduo. A outra parte é própria do indivíduo e se manifesta na fonação e nos aspectos externos da língua, como suas características acústicas.

Em outras palavras, a língua é um código comum a uma sociedade e a fala é a materialização da língua. Esse código comum é formado por signos, que são compostos por significantes e significados, cada área da Lingüística vai se prender a pelo menos um, ou ambos componentes do signo para compreendê-los melhor e dar explicações para as funções dos mesmos.

A partir de informações como essas os professores que lecionam nas séries iniciais podem fazer seu trabalho de maneira mais acertada e compreender de fato o que acontece com a língua, como ela se constitui, sua evolução ao longo dos anos, e observar, por meio da escrita das crianças, que o que normalmente se verifica como erro tem, na verdade razões lingüísticas, e é fruto da maturidade e da compreensão do uso da língua, num determinado tempo e lugar, por determinados indivíduos. Saber mais sobre o objeto que se ensina, sempre possibilita criar novos meios de ensiná-lo. Quanto maior os conhecimentos que se tem de algo, mais inter-relações e ligações são feitas, possibilitando buscar outros caminhos na “ensinagem” quando os usados não tiverem efeito. Em posse destes conhecimentos também, o professor pode perceber como sua prática de ensino, por vezes, baseia-se em atividades que são sem sentido e proceder de outra maneira, levando o aluno a entender o sistema da língua, sua variabilidade e invariabilidade, as convenções e arbitrariedades e, portanto, poderá lidar com isso de maneira mais

tranqüila e segura, trazendo essa segurança para o estudante que inicia seus estudos na Língua Portuguesa, alfabetizando-se.

5.2. Em quê a lingüística pode ajudar o professor e o aluno

A lingüística é uma área do conhecimento humano importantíssima. Saber sobre os mecanismos de fala, a produção de sons, a história de sua língua, o parentesco entre as línguas, a história da escrita, a formação de palavras etc. torna ainda mais admirável o aprendizado da mesma. São saberes básicos que ampliam o nosso próprio autoconhecimento como seres humanos e que vão ao encontro de conhecimentos que já intuitivamente temos. Ter posse de alguns desses conhecimentos acima elencados não vai fazer da criança, ou da pessoa que se alfabetiza, um lingüista profissional, mas entender alguns aspectos da linguagem permite compreender melhor e manipular de forma mais consciente a língua.

Um professor de português, seja do Ensino Médio, seja de alfabetização precisa ter esses conhecimentos e transmiti-los aos seus alunos. Recuperando, o que já fora mencionado, não se quer formar um lingüista, não são todos os conhecimentos do professor que são transpostos didaticamente aos alunos, mas sim aqueles que forem necessários a fase na qual o estudante se encontrar. O ideal dentro de uma proposta de formação global de aluno é que isso seja feito concomitantemente com o processo de alfabetização. Ao mesmo tempo em que a escrita e a leitura passam a fazer parte da vida do aluno de forma mais sistemática. A implementação desses conteúdos (história da língua, tipos de escrita, formação de palavras etc.) se faz necessária. Além disso, costumam causar no aluno um deslumbramento (no bom sentido) com a língua e a linguagem, facilitando o ensino e a aprendizagem.

Esse conhecimento não ocupa espaço, pelo contrário, auxilia na alfabetização, promove um contato maior com o aprendizado, trazendo juntamente com a decifração, codificação e afins, uma dimensão histórica, social e cultural da língua. A alfabetização é um momento especial para se estudar a história da escrita. É a história da escrita da humanidade contrastando com a história de escrita pessoal. Saber como surgiu a escrita, para que ela serve, como é a escrita,

instrumentaliza o aluno para sua própria aprendizagem no mundo da escrita. Compreender que os sistemas de escrita são basicamente de dois tipos: ideográficos e fonográficos e que os primeiros escrevem formas gráficas para representar idéias; os outros escrevem formas gráficas para representar sons. A história da escrita também ensina muitas coisas sobre a natureza e usos da escrita. A história do alfabeto deveria ser destacada nos livros, ou mesmo na prática do professor. Saber que tipo de escrita temos e como ele é usado dá à criança um conhecimento da sua própria língua, mas também faz com que ela já perceba que o alfabeto não é a única forma de escrita existente.

Um pouco de história da ortografia da Língua Portuguesa ajudaria os alunos a entender porque devemos usar a ortografia. O fato de permitir a leitura em diferentes dialetos é um ponto importante. O aluno precisa ter informações gerais sobre o que é a ortografia e como resolver suas dúvidas ortográficas. Mesmo as crianças que estão em processo de alfabetização tem capacidade de internalizar determinadas regras que garantem maior segurança ao escrever determinadas palavras. Saber que os verbos no futuro na terceira pessoa do plural, terminam em “ão” impede que o erro de escrever “eles viajaram no Natal” quando querem significar “eles viajarão no Natal”. Esse conhecimento dá a possibilidade de entender a necessidade da neutralização, da convenção, que são princípios da ortografia para evitar um caos lingüístico em que cada um escreva como melhor lhe aprouver . Contudo, raramente algum professor usa esses conhecimentos para entender como se escreve e, mais raramente ainda, ensina isso às crianças. Ortografia, então, torna-se, para os alunos, um conteúdo complexo, algo inútil na língua, servindo apenas para atrapalhar a vida de quem está na escola, aprendendo a escrever.

Entender a variação lingüística, o fato de haver dialetos diferentes, modos diferentes de usar a Língua Portuguesa, pode ser explicado mais facilmente se o docente comentar um pouco sobre a história da própria Língua Portuguesa. Com ela os alunos podem perceber como a língua que falamos hoje era, e como ela foi se modificando, há várias maneiras de mostrar isso, com bons recursos didáticos inclusive, como filmes e documentos antigos. Mas nenhum material didático escolar comum traz isso como conteúdo, tampouco os professores ensinam, porque eles mesmos, não sabem. Não se trata de explicar os dialetos e suas origens, tampouco

de estudar filologia, mas de explicar que em cada lugar, em cada tempo e cada contexto as pessoas usam formas diferentes de falar.

No que diz respeito às variedades dialetais, que se mostram principalmente através da pronúncia diferente que os falantes têm para certas palavras, buscar mostrar ao aluno que há espaço para todos os “falares” na escola e todos têm seu momento, se o professor não compreende isso, vai corrigir seu aluno, e ele vai entender que fala “errado” e terá vergonha de se expressar, de manifestar suas opiniões e poderá perder o interesse na aprendizagem. Por outro lado, o professor que entender esses momentos de falares diferenciados, vai encarar determinados “erros” de forma diferente, saberá trabalhar com a pluralidade de dialetos e aproveitará disso para ampliar os horizontes culturais de seus alunos. Por meio da sociolingüística, o professor pode explicar o valor das variedades lingüísticas, dos dialetos, localizá-los no território brasileiro e na sociedade. Com isso, poderá explicar que não existem “certo” e “errado” na língua, mas sim “o diferente” de alguma variedade e combater os preconceitos lingüísticos trazidos de casa e não introjetá-los nos alunos. Dentre vários livros didáticos consultados e os dois escolhidos para serem utilizados na análise (Português: linguagens e Uma proposta para o letramento) não se verificou em qualquer das obras essa preocupação com a variação.

Outras questões, como as questões sintáticas são importantes principalmente na produção de textos: as frases precisam ser completas, bem formadas, para terem sentido. Uma boa forma de se trabalhar esses conteúdos lingüísticos¹² é pela produção de textos e revisão dos mesmos em conjunto com os próprios alunos. Eles vão verificando onde existem pontos obscuros na escrita de um texto e sugerem formas de melhorá-lo. Nessas sugestões, que os alunos derem, podem surgir, idéias de reorganizações sintáticas para tornar o texto mais claro e com isso o professor pode aproveitar a oportunidade para dar uma boa explicação de determinado conteúdo lingüístico.

¹² Faz-se importante ressaltar que essa atividade só cabe em salas onde as crianças já tenham certo domínio da escrita, pois muitos materiais didáticos pedem produções de textos na primeira unidade de seus livros a alunos recém chegados a escola, que mal sabem pegar no lápis, uma consequência do extremismo de alguns autores em relação ao letrar.

A semântica, os textos são analisados em função de seus conteúdos, a coerência é estabelecida nos textos, assim como a coesão entre as partes. Também contribui para ensinar aos alunos a usar sinônimos, a empregar palavras mais adequadas às diferentes circunstâncias e textos. É a diferença, por exemplo, entre “ocupar” e “invadir” num contexto de Reforma Agrária e Movimento dos sem-terras. E juntamente com a pragmática, que ensina os usos da linguagem, o que fazemos quando falamos, como, por exemplo, “o prometer não é apenas dizer”. Também cabe o ensino de metáforas, elas são importantes porque aparecem a todo instante nos livros de história que as crianças lêem, um trabalho com essa figura de linguagem auxilia ao aluno na compreensão de textos e enriquece a própria produção textual desse aluno. A pragmática também analisa quem fala e para quem se fala: essas duas perspectivas são essenciais para se entender e para produzir textos orais e escritos, observando nos textos lidos sua emissão e sua recepção.

Com os elementos da Lingüística textual, o professor e os alunos irão definir os gêneros dos textos que lêem e que escrevem. O texto escrito tem diferenças com relação ao texto oral. Esse, dos conteúdos lingüísticos importantes a serem aprendidos pelos estudantes, é o conteúdo lingüístico mais presente nos livros que se intitulam construtivistas, com propostas de letramento. Alguns destes livros didáticos têm se pautado muito por essas questões, esquecendo-se dos outros conteúdos tão importantes quanto esses. É resultado das concepções de autores que fazem diferenciação entre alfabetizar e letrar. Livros didáticos que são voltados ao letramento trabalham muito com gêneros textuais, mas deixam de lado outros conteúdos lingüísticos importantes, constituindo um material lacunoso neste aspecto.

Todos os conhecimentos acima descritos, grosso modo, não produzem especialistas no assunto língua/linguagem, mas permitem uma evolução significativa na relação com a escrita e a leitura. Essas áreas têm sido muito desenvolvidas pela Lingüística, os conteúdos devem ser de conhecimento dos professores porque é a partir deles que eles vão trabalhar. Além disso, há alguns temas que também interessam ao professor alfabetizador pelas implicações que têm com o que ensinam e com o que acontece no processo de aprendizagem, com relação às atividades de linguagem. Por exemplo, conhecer um pouco de política

lingüística, de ensino de língua materna e estrangeiras, ter informações corretas a respeito da situação lingüística do país, das línguas indígenas, das línguas dos imigrantes, dos estrangeirismos etc., ainda que superficialmente, colaboram para um ensino de língua portuguesa mais formativo e amplo.

Os conteúdos lingüísticos acima elencados deveriam ser adquiridos pelos professores, já nas escolas de formação para melhor alfabetizarem. São conteúdos que deveriam fazer parte das bibliotecas das escolas, para que os professores pudessem consultar para atualizarem-se profissionalmente. Os programas de alfabetização seriam muito diferentes no conteúdo e na forma, na teoria e na prática, se tivessem mais informações lingüísticas. Finalmente, esperar-se-ia também que as editoras que produzem material didático, livros infantis, paradidáticos investissem mais em obras com conteúdo lingüístico apropriado ao processo de alfabetização, sem excessos e lacunas como o que normalmente se encontra nos mercados editoriais brasileiros, caso os professores exigissem mais destas obras.

6. Análise dos módulos do Programa Letra e Vida



A escolha pelo “Letra e Vida” para análise se deve à abrangência do Programa dentro do Estado de São Paulo. A grande maioria dos professores do Ensino Fundamental, alfabetizadores ou não, cursam os três módulos do Programa por várias razões. Uma das razões é buscar alternativas a sua prática docente, ter novas idéias, conhecer mais sobre o método. Outros vão pelos pontos que se ganha ao terminar o curso, uma vez que se trata de um curso de longa duração, o que acrescenta, pelo menos, um ponto na classificação dos professores, elevando a classificação do professor na escolha de salas no ano seguinte (para não pegar justamente uma classe de alfabetização, pois essas ficam geralmente relegadas aos professores novatos, sem muita pontuação). Há quem não consiga agüentar o curso. É extenso e cheio de atividades e ainda existem as provas sobre os conteúdos dados. Existem também os projetos que devem ser elaborados e

entregues para apreciação e depois disso implementados e relatados e, por meio deste relatório, dá-se a nota final ao aluno-cursista.

É também importante salientar que os diretores das escolas, os vice-diretores, os coordenadores e toda a equipe pedagógica das diretorias de ensino olham para o professor que fez o “Letra e Vida” de maneira diferenciada. Por ter feito o curso, a equipe pedagógica acredita que estes professores se tornam mais capacitados para alfabetizar do que os outros. Eles também são mais cobrados por isso. Atualmente é praticamente impossível encontrar um professor que não tenha cursado o “Letra e Vida” e, mesmo que não o tenha feito, é obrigado a saber como avaliar seus alunos por meio da “avaliação diagnóstica” e fazer um relatório mensal, reportando quantos alunos são “pré-silábicos, silábicos sem valor sonoro, silábicos com valor sonoro, silábicos-alfabéticos e alfabéticos”, ainda que não saiba para que isso sirva.

Uma vez que o “Letra e Vida” tem toda essa importância e impacto no cenário educacional atual, faz-se interessante a análise deste curso modular, analisando suas características desde seu surgimento até as implicações e impactos nas salas de aula pensando sempre na questão lingüística, para melhor compreender esse material didático de formação continuada de professores alfabetizadores.

6.1. O que é o Programa “Letra e Vida”

“Letra e vida” é um programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O programa é um esforço de várias instituições educacionais federais, estaduais, municipais, públicas e particulares, no sentido de desenvolver, de forma, contínua, mecanismos e ações eficazes para a capacitação de educadores que trabalham com a formação inicial do aprendiz.

O escopo do programa é fornecer passo a passo uma proposta de alfabetização e letramento (segundo as crenças do programa) baseada na teoria construtivista.

A equipe pedagógica responsável pelo programa é formada pela supervisora pedagógica Telma Weisz, pelas coordenadoras gerais Rosaura Soligo, Rosana Dutoit, Cristiane Pelissari, Rosa Maria Antunes de Barros, Rosa Maria Monsanto Glória e Rosângela Veliago,

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores iniciou-se no final de outubro de 1999, resultado de uma conversa institucional entre a SEF e a TV Escola, da qual participou Telma Weisz, que veio a ser depois supervisora pedagógica do Programa. A proposta inicial era fazer programas de vídeo transmitidos pela Tv Escola e um guia a respeito de como trabalhar com estes programas, que seria colocado na internet. As agências formadoras interessadas deveriam gravá-los e imprimir os textos que já haviam sido disponibilizados.

Em dezembro de 1999, formou-se um grupo de professores, chamado de “grupo-referência”, para participarem do programa. Esse grupo de professores aplicaria as propostas em suas aulas e debateria com os outros professores a respeito da prática das aulas propostas.

Durante os meses de janeiro a junho de 2000, a equipe fez novas reuniões para reformatar o projeto. A quarta versão do programa foi enviada a vários profissionais para apreciação. Depois, todas as propostas enviadas foram compatibilizadas, e formou-se uma equipe pedagógica para acompanhar as gravações que eram feitas nas salas de aula, seja pelos professores do grupo-referência seja pela própria Telma Weisz. A partir dessas gravações, os programas de vídeo eram produzidos juntamente com um material impresso. A equipe também definia coletivamente os encaminhamentos do projeto.

Semanalmente eram feitas reuniões da equipe pedagógica entre si e dela com os professores do grupo-referência para planejar as atividades a serem gravadas e tematizar a prática.

Nessa etapa, foram gravadas as aulas de quatorze salas de aula de diversas escolas públicas das cidades de Jundiaí, São Paulo e Caieiras. Em seguida, o projeto foi então apresentado ao Ministro Paulo Renato.

Nos meses de julho a novembro de 2000, SEF reproduziu em livros e kits de fitas de vídeo o material que até então era veiculado apenas pelo meio

virtual. Reorganizados os cronogramas e elaboradas as unidades do curso, o material foi distribuído e apresentado nos “Encontros Regionais do Programa Parâmetros em Ação e Seminários Nacionais de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos”.

Em dezembro, a equipe foi ampliada e montaram outros módulos do curso (módulos II e III). Equipes de professores formadores foram constituídas para multiplicar o curso.

Naquele mês deu-se por nascido oficialmente o projeto de *“formação de alfabetizadores em caráter nacional, com a tarefa de acelerar a revolução conceitual anunciada há cerca de 20 anos na alfabetização”* (Letra e vida, 2003 p. 4)

Milhares de professores das redes públicas já freqüentaram o programa de formação de professores alfabetizadores, curso esse com carga horária de 160 horas, sendo 3h de duração de curso e 1h de trabalho pessoal, durante 40 semanas, ministrado por profissionais das Diretorias de Ensino, nas Oficinas Pedagógicas, e que é cursado em horário diferente (oposto) ao de serviço.

Ao término do curso, os participantes com freqüência adequada e que tiverem realizado todas as tarefas propostas recebem um certificado emitido pelo MEC.

6.2. O conteúdo do curso “Letra e Vida”

O conteúdo do curso é dividido em módulos: são 2 apostilas volumosas, com muitos textos. Segundo o material de apresentação do Programa “Letra e Vida”:

Os módulos são compostos de unidades, equivalentes há um ou mais encontros. A última unidade de cada módulo é sempre de avaliação das aprendizagens dos professores cursistas. O módulo I aborda conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização. Os módulos II e III tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o módulo II mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo III, nos demais conteúdos de Língua Portuguesa que tem lugar no processo de alfabetização. (2003 p. 20)

Há a predominância de textos literários, que são lidos em todas as aulas do curso e alguns destes sugeridos para a leitura na sala na qual o professor ministra suas aulas. Outros tipos de textos compõem o material, como textos teóricos, entrevistas, memórias, cartas, pesquisas a serem respondidas, projetos etc..

Cada unidade possui cinco atividades propostas para cada encontro, sendo que três delas são permanentes, i.e., acontecem em todos os encontros; as demais são atividades diversificadas.

As atividades permanentes são:

- Leitura compartilhada de textos literários, realizada pelo professor formador para o grupo;
- A rede de idéias, que é um momento de os professores compartilharem suas idéias opiniões e dúvidas a partir de tarefas propostas no trabalho pessoa e;
- O trabalho pessoal, que envolve situações de leitura e/ou escrita a serem realizadas fora do grupo, com o objetivo de complementar o que foi tratado no encontro.

Quanto às atividades diversificadas, o documento de apresentação do Letra e Vida explicita que:

As atividades diversificadas têm como orientação metodológica geral a tematização da prática dos professores, o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem, o intercambio a partir do conhecimento experiencial que possuem e a discussão das necessidades /dificuldades que enfrentam no trabalho pedagógico. (2003 p. 20)

A metodologia do programa apóia-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produção dos alunos,

simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise de adequação de uma dada atividade, considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados.

Os materiais escritos que compõe o programa são:

- Documento de apresentação do programa (distribuído a todos os participantes do curso e formadores)
- Guia de orientações metodológicas gerais (material do formador)
- Guia do formador (material do formador)
- Coletâneas de textos (distribuído a todos os participantes do curso e formadores)

Os materiais em vídeo que compõe o programa são:

- 5 vídeos no módulo I
- 4 vídeos do módulo II
- 4 vídeos do módulo III

Os conteúdos de cada módulo são:

O Módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e às questões didáticas.

Temas desenvolvidos :

- Expectativas de Aprendizagem e Apresentação da proposta do curso
- Unidade 2: Breve História das idéias sobre alfabetização
- Unidade 3: O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem escrever Parte I e II.

- Unidade 4: Construção da escrita – primeiros passos – Parte I e II
- Unidade 5: Escrever para aprender
- Unidade 6: O que está escrito e o que se pode ler
- Unidade 7: Como ler sem saber ler – Parte I e II
- Unidade 8: Ler para aprender
- Unidade 9: Alfabetização e contextos letrados – Parte I e II
- Unidade 10: Planejar é preciso
- Unidade 11: Sistematizando as aprendizagens

Os Módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino tanto no que diz respeito à aquisição do sistema de escrita quanto ao desenvolvimento da competência leitora e escritora pelos alunos.

Temas desenvolvidos no Módulo 2:

1. Unidade Especial: Reflexão sobre a avaliação do Módulo I
2. Unidade 1: Para organizar o trabalho pedagógico: diferentes modalidades organizativas.
3. Unidade 2: O que temos de igual é o fato de sermos diferentes
4. Unidade 3: O próprio nome e os nomes próprios
5. Unidade 4: Listas, listas e mais listas – Parte I e II
6. Unidade 5: Textos que se sabe de cor – Parte I
7. Unidade 5: A prática em discussão – Parte II
8. Unidade 6: Aprender a linguagem que se escreve
9. Unidade 7: Revisar para aprender a escrever – Parte I e II

10. Unidade 8: Revendo textos bem escritos

11. Unidade 9: O que, por quê, para quê: discutindo práticas tradicionais

12. Unidade 10. Sistematizando a aprendizagem.

Temas desenvolvidos no Módulo 3:

- Unidade Especial: Reflexões sobre a avaliação do Módulo 2
- Unidade 1: A quantas andamos
- Unidade 2: Projetos de leitura e escrita – Parte I/ Parte II e III
- Unidade 3: Questões didáticas – Temas para reflexão – Parte I/II
- Unidade 4: Todo dia é dia de ler
- Unidade 5: Como é que se escreve? Entendendo o erro ortográfico – Parte I
- Unidade 5: Como é que se escreve? Ensinando ortografia – Parte II
- Unidade 6: O que é e pra que serve a pontuação – Parte I e II
- Unidade 7: Usar a língua e falar sobre a língua
- Unidade 8: Sistematizando a aprendizagem

Tendo exposto essa organização dos conteúdos, resta falar das aulas. A primeira tarefa do cursista é produzir um texto sobre a sua própria história de alfabetização, para resgatar as experiências positivas e negativas do processo. A primeira aula traz um vídeo no qual alguns professores são mostrados falando sobre práticas de alfabetização (grupo-referência) e pede-se a opinião sobre as falas destes professores do vídeo. Há certa inadequação, uma vez que, pelo conteúdo, dá para inferir que o que dá certo numa sala de aula, dá certo em todas as outras, o que não se configura verdade diante da multiplicidade de sujeitos que compõem as salas de aula nos diversos espaços e tempos no Brasil. Também, pelo que é apresentado pelo vídeo, não se consegue perceber quais concepções estes

professores têm sobre a escrita, ficando obscura a relação entre os métodos utilizados e o escopo lingüístico.

A segunda aula trata de um percurso histórico da educação: é um vídeo apenas informativo, sem maiores discussões acerca do tema. A idéia é mostrar os métodos que foram sucedendo-se através dos tempos e o foco destas metodologias, sempre persuadindo ou seduzindo os professores a acharem que a metodologia apresentada é a “solução para todos os problemas de alfabetização”.

As atividades propostas sempre quererem dirigir o pensamento do cursista, tentando mostrar que o método empirista (grupos de sílabas; método fônico), adotado por muitos professores, não é válido, e que só uma proposta construtivista faz com que as crianças aprendam a ler e a escrever.

Dentro dessa proposta, uma grande parte das aulas do programa é voltada a ensinar aos professores quais são as “hipóteses de escrita” e qual é a concepção de escrita que a criança tem em cada uma das fases na qual se encontra.

As hipóteses de escrita, segundo a orientação do programa, são: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. Essa concepção vem dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky que, de 1974 à 1976, realizaram um estudo com um grupo de crianças oriundas de áreas carentes de Buenos Aires, na Argentina. Estas crianças foram entrevistadas várias vezes ao longo da 1ª série do Ensino fundamental. As pesquisadoras também entrevistaram crianças de 4, 5 e 6 anos de idade sem escolarização. A seleção ocorreu à partir de dois grupos sócio-econômicos diferentes: famílias de classe média altamente instruídas (em sua maioria profissionais liberais) e famílias de operários (em sua maioria operários não-especializados, com serviços temporários de baixa-renda). As crianças de 6 anos foram entrevistadas nas primeiras semanas de seu 1º ano escolar do Ensino Fundamental, antes do início de qualquer instrução em leitura e escrita; as crianças de 4 e 5 anos freqüentavam jardins de infância em que não havia instrução especial nesses assuntos.

Todas as entrevistas foram feitas individualmente por meio do método experimental comumente usado em estudos piagetianos. As entrevistas tinham o escopo de:

- Identificar os progressos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita;
- Compreender a natureza das hipóteses infantis;
- Descobrir o tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar, ao ingressar na escola.

Os resultados dessa pesquisa, levaram as pesquisadoras a elencar características e reuni-las em “hipóteses de escrita” conforme os níveis, que são:

NÍVEL 1 - PRÉ - SILÁBICO

HIPÓTESE CENTRAL

- Escrever é reproduzir os traços típicos da escrita.

PROCESSO GRÁFICO

- Linhas onduladas ou quebradas (zigue-zague), contínuas ou fragmentadas ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas);
- Grafias variadas ou hipótese da variedade;
- Quantidade constante de grafias.

FATO CONCEITUAL

- Intenção subjetiva do escritor (a aparência gráfica não é garantia de escrita, todas as escritas se assemelham, o que as caracteriza é a intenção);
- A escrita não funciona como veículo de informação. É ininterpretável se não se conhece a intenção do escritor;

- Tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido;
- A escrita é uma escrita de nomes.

LEITURA

- global

NÍVEL 2 - PRÉ - SILÁBICO

HIPÓTESE CENTRAL

- Para poder ler as coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas.

PROCESSO GRÁFICO

- A forma dos grafismos é mais definida, mais próxima das letras;
- Possibilidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita. O nome próprio é um dos modelos mais importantes;
- Uso de critérios de diferenciação: intra-figural (letras diferentes na palavra) e inter-figural (palavras diferentes entre elas).

FATO CONCEITUAL

- Segue trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismo e com a hipótese da variedade;
- Variação na quantidade, qualidade e posição das letras.

LEITURA

- global

NÍVEL 3 - SILÁBICO

HIPÓTESE CENTRAL

- Tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita;
- Período de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba.

PROCESSO GRÁFICO

- Podem aparecer grafias ainda distantes das formas das letras;
- As letras podem ter ou não valor sonoro convencional.

FATO CONCEITUAL

- Mudança qualitativa: se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral, para passar uma correspondência entre as partes dos textos e partes da expressão oral;
- A criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala (recorte silábico);
- Fase de conflito com os excedentes e preenchimentos;
- Construção original das crianças - salto qualitativo da maior importância.

LEITURA

- silábica

NÍVEL 4 - SILÁBICO ALFABÉTICO

HIPÓTESE CENTRAL

- A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba;
- Conflito entre a hipótese silábica (exigência interna) e a escrita convencional (realidade exterior).

PROCESSO GRÁFICO

- A escrita híbrida contendo a alternância do valor silábico e fonético.

FATO CONCEITUAL

- Não se caracteriza exatamente como um nível, mas como uma transcrição entre o silábico e o alfabético;
- A hipótese silábica entra em contradição com o valor sonoro atribuído as letras;
- A criança resiste, com razão, em abandonar duas idéias que elaborou: que faz falta uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome.

LEITURA

- Fase de grande conflito para a criança. Pode ler globalmente as palavras.

NÍVEL 5 - ALFABÉTICO

HIPÓTESE CENTRAL

- A criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba.

PROCESSO GRÁFICO

- Escrita alfabética.

FATO CONCEITUAL

- Resolução de dois problemas pelo lado quantitativo, descobre que por um

lado basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade, duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras);

- Aquisição da base alfabética; pelo lado qualitativo, enfrenta problemas ortográficos (a identidade e som não garantem identidade de letras, nem a identidade de letras a identidade de sons).

LEITURA

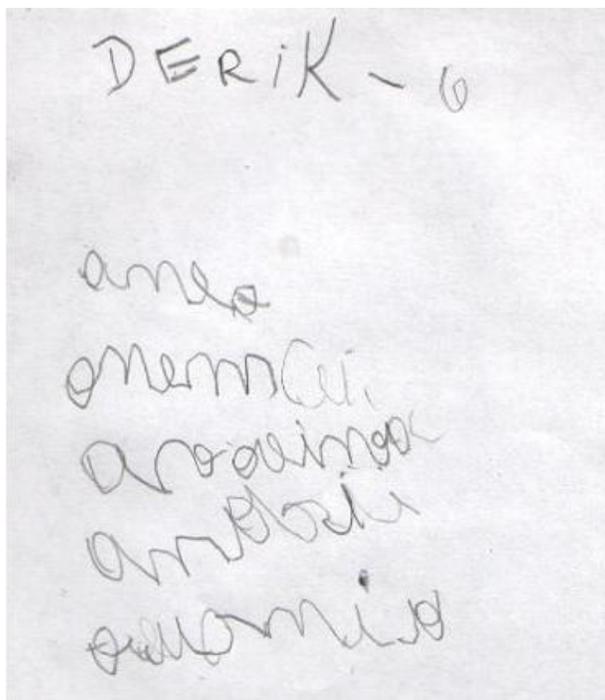
- Processada de acordo com a conquista recém efetivada.

6.3. Comentários

Os alunos da hipótese pré-silábica



Amostra da escrita de uma criança pré-silábica – na atividade foi pedido para que a mesma escrevesse gato e pomba.



Amostra da escrita de uma criança pré-silábica – na atividade foi pedido para que a mesma escrevesse pé, lápis, caderno, apontador e a frase “Meu caderno tem linhas.”

O aluno da hipótese pré-silábica seria aquele que ainda não tem muitas idéias sobre o que é a escrita. Dentre as produções das crianças que estão nessa fase, há uma imensidão de possibilidades: alunos que fazem um rabisco, tentando imitar a escrita cursiva, alunos que acham que a palavra é seu desenho e, então, se for pedido que ele escreva “casa” ele irá desenhar uma casa, sem agregar qualquer letra. Há também os que conhecem algumas letras e as colocam alternadamente sem preocupação com a quantidade das mesmas, por vezes, sendo motivados pela concretude da significação da palavra, i.e., se for pedido para que o aluno escreva “girafa” ele usará muitas letras porque o animal girafa é grande e a escrita com muitas letras serviria a isso, enquanto escrever “formiga” é feito com poucas letras por se tratar de um inseto muito pequeno. Há também os que usam uma letra para escrever uma palavra inteira.

O que seria essa fase então? Com toda essa diversidade, seria correto abarcar todos esses fatos numa mesma categoria? Há muitos raciocínios e idéias dentro disso que caracterizam como pré-silábico, há uma evolução dentro dessa mesma categoria? Todos nós passaríamos por estas fases? É uma proposta

válida para a aprendizagem da escrita em todas as línguas? Como trabalhar com essa concepção para que a criança “supere” essa fase? O professor que se depara com um aluno dessa etapa precisa ensinar o que é a escrita, como ela é feita. Mas como fazer isso sem um conhecimento lingüístico adequado? O professor continua sem embasamento para suas práticas e vai reproduzir velhas tradições ou apoiar-se em exercícios propostos pelo programa, sem entender bem o escopo dos mesmos.

São várias as perguntas que surgem dessa rotulação construtivista, feita a partir de amostras de escrita. O que se pode perceber é que os professores, no geral, ainda não sabem o que fazer com essa informação. Eles conseguem classificar seus alunos (por vezes, tendo que se esforçar muito para encaixar a produção do aluno em algumas dessas categorias), mas não avançam.

Os alunos da hipótese silábica sem valor sonoro

*Amostras da escrita de uma criança silábica sem valor sonoro
Ditado de palavras*

S R G S
CA VA LEI RO
K R S
CAS TE LO

EINM	borboleta
Ai	gato
IAO	sapo
PAIE	cão

A segunda hipótese, pela qual passariam as crianças na aprendizagem da escrita, é a silábica sem valor sonoro. O aluno dessa fase, já entenderia o que é sílaba e escreveria uma letra para cada parte sonora da palavra. O problema dessa etapa é que o aluno atribuiria qualquer letra aos conjuntos sonoros, sem a preocupação de ligar o som da letra à sílaba. É estranho pensar que as crianças só agora adquiram uma idéia do que seja sílaba, se desde bem

pequenas já produzem falas silabando palavras. Por exemplo, quando se pergunta mais de uma vez a elas o que querem comer, respondem para se fazer entenderem melhor, dando ênfase ao que querem dizer, silabando as palavras que dizem: “ca-cho-rrro-quen-te”; ou ainda, quando brincam da “brincadeira do Pê”, na qual é acrescentada a sílaba “pe” é posta no *onset* das palavras, não apresentam problemas com a segmentação de palavras em sílabas, como acontece, por exemplo, em “pevo pecê pevai pea pees peco pela?” (você vai a escola?). As crianças também brincam rimando, como acontece na música: “O que é que tem na sopa do neném?”. Ao que as crianças têm que cantar, rimando a palavra que irá dizer com a que outro colega já disse, por exemplo, “será que tem avião?”, ao que o outro responde “será que tem patinação?” e um próximo ainda pode completar “será que tem macarrão?” e assim sucessivamente até terminarem as crianças da roda e a música recomeçar com outras rimas. Essa observação já indica um conhecimento de segmentação, que auxiliará a criança, quando esta já entender a sílaba na escrita.

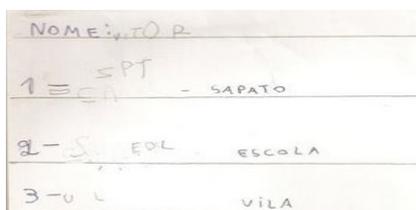
É um conhecimento intuitivo que se aprende concomitantemente com as primeiras palavras. Sem esse conhecimento, as crianças não conseguiriam segmentar as palavras e entendê-las, porque a linguagem oral é um contínuo. Segmentando as sílabas podem segmentar as palavras. Quando adquirem a linguagem oral, adquirem todas as características da fala: sílaba, acento, durações, entoação, etc. e tais características da fala são aprendidas não apenas do ponto de vista fonético, físico, mas também do ponto de vista fonológico, ou seja, funcional, atribuindo aos sons os valores que têm no sistema da língua.

O enfoque da prática pedagógica, nesse momento, de acordo com o projeto, é mostrar o som da letra e fazer a criança associar com a escrita. Como isso, pode ser feito sem utilizar a então “inadequada” metodologia empirista?¹³ Não há como. A base fônica é importantíssima na alfabetização. Não é possível começar

¹³ A tendência empirista tem o enfoque pedagógico chamado de tradicional, é o método utilizado nas cartilhas. Cagliari diz que “(...) a situação inicial do aprendiz é interpretada como um começo absoluto de tudo, o marco zero de uma caminhada uma página em branco onde se vai começar a sua vida escolar. No começo do ano, o professor vai programar o que vai ensinar, sem querer conhecer seus alunos, porque o que vai ensinar é um começo absoluto que não precisa de pré-requisitos, é um ponto de partida considerada ideal para todos os alunos, independentemente da maneira de ser e de saber de cada um.” (Cagliari, 1998 p. 43)

a explicar as relações entre letras e sons sem o uso do princípio acrofônico. É a porta que leva a criança a entrar em contato com outras dimensões da palavra, com sua parte fonológica, morfológica, semântica, sintática, prosódica, etc.

Os alunos da hipótese silábica com valor sonoro

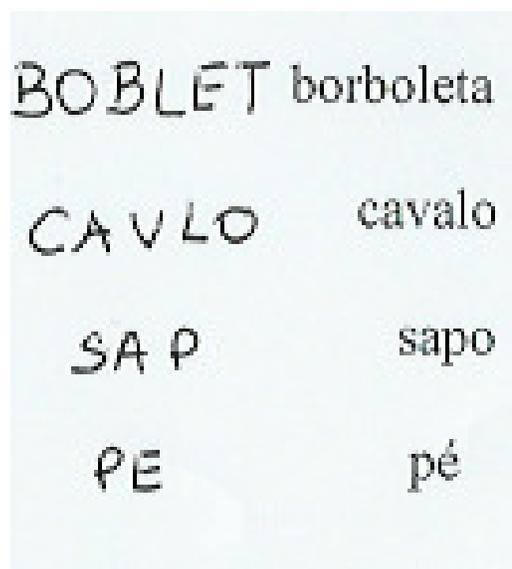
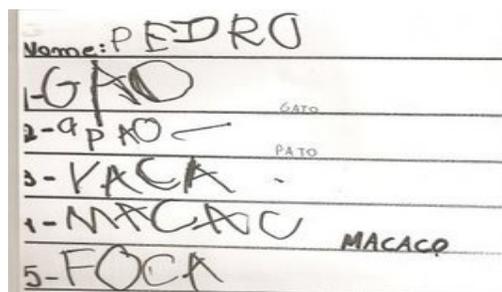


*Amostra da escrita de uma criança silábica com valor sonoro
Ditado de palavras*

A terceira etapa, nessa evolução de conceituação sobre a escrita, é a silábica com valor sonoro. Como a anterior, o aluno já atribui uma letra para cada parte sonora, e agora já associa as letras com o som daquela parte sonora. Alguns alunos usam sempre a consoante para representar a sílaba, por exemplo “BB” para escrever “bebê”, ou “RNCRT” para “rinoceronte”. Outras crianças optam pelas vogais, “OIA”, para escrever “formiga”, e ainda há as que mesclam entre vogais e consoantes como “KNA” para caneta. O professor aqui tem que se preocupar em

mostrar que a sílaba é representada na maioria das vezes por mais de uma letra, dando a noção de toda a estrutura silábica do PB (V, CV, VC, CVC, CCV, VCC, CCVC, CCVCC).

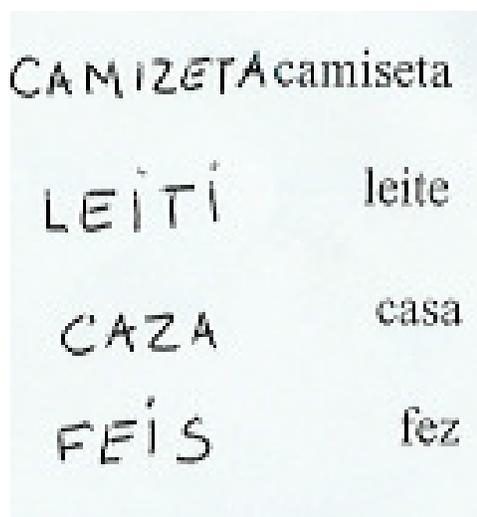
Os alunos da hipótese silábica-alfabética



*Amostra da escrita de uma criança silábica -alfabética
Ditado de palavras*

A penúltima hipótese é uma criança que produz uma escrita como “BICTA”, querendo escrever “bicicleta”. É a etapa antes da escrita silábica, entendida, na prática como uma etapa de escrita ortográfica. O professor nessa fase, segundo o material do programa, deve fazer a criança escrever com todas as letras a palavra que se pretende escrever.

Os alunos da hipótese alfabética



*Amostra da escrita de uma criança alfabética
Ditado de palavras*

Na última hipótese, o aluno já escreve as palavras, atribuindo as sílabas às porções sonoras e escreve praticamente ortograficamente. Nessa etapa a preocupação do professor deve ser fazer com que o aluno escreva ortograficamente, sem erros.

A avaliação diagnóstica

É chamada de “avaliação diagnóstica” a prática proposta pelo programa para identificar as hipóteses de escrita. Essa avaliação é feita por meio de um ditado de palavras de mesmo campo semântico, sendo que a primeira a ser ditada deve ser polissílaba, a segunda trissílaba, a terceira dissílaba e a última monossílaba. A Diretoria de Ensino de Araraquara, pela Oficina Pedagógica, ainda inclui nessa sondagem a escrita de uma frase simples, como “eu escrevo no caderno” (sujeito, verbo e objeto) e uma proposta de redação, pois no SARESP é pedido desta forma. De todas as atividades propostas nessa avaliação, os resultados são enviadas por todas as escolas para a Diretoria de Ensino, todos os meses. Os ATPs (assistentes de trabalho pedagógico) avaliam, fazendo um mapa da alfabetização na cidade toda e nas cidades abrangidas pela Diretoria e, depois, enviam os dados à Secretaria Estadual de Educação.

As reuniões

As classes com muitos alunos pré-silábicos terão seus professores questionados em reuniões com esses profissionais (ATPs), para fazer com que a sala toda atinja o nível de ser "alfabética".

É uma exigência da Diretoria de Ensino que 100% dos alunos estejam no nível alfabéticos até o mês novembro. Nem todos os profissionais conseguem atingir esse objetivo, há muitos fatores em jogo, mas a cobrança é grande.

Os agrupamentos de alunos por hipóteses

O programa "Letra e vida" reforça bastante a idéia de agrupamentos por hipóteses, a partir, delas, o professor deve organizar agrupamentos de alunos para atividades que façam com que os alunos superem as hipóteses que estão e dêem um passo adiante. Esse é outro tópico complexo, porque o agrupamento nunca deve ser feito com crianças de mesmas hipóteses juntas, às vezes, não deve ser feito com crianças de hipóteses próximas (exemplo, silábico com valor junto com silábico sem valor) e algumas vezes devem ser feito com crianças com hipóteses dispares como um pré-silábico e um alfabético. Para essa diversidade toda de agrupamentos, o professor precisa ter uma sala mais do que heterogênea. Em uma sala assim, será bastante difícil trabalhar e fazer com que os alunos superem suas hipóteses e fiquem alfabéticos. Para cada atividade que o professor der, ele terá que ajustá-la a organização de cada grupo, de acordo com a situação de cada aluno. O programa propõe no mínimo cinco tarefas para cada exercício que o professor der, pensando sempre na boa formação dos agrupamentos.

A leitura

Uma parte importante do curso é a que trata da leitura. Embora não se foque na leitura como procedimento para ensinar a escrever, o que é lamentável, as idéias de como se lê, são bastante interessantes.

Como as “hipóteses de escrita” são defendidas pela orientação pedagógica do programa, as “estratégias de leitura” também o são. Para o “Letra e Vida”, ler é um processo complexo que envolve várias estratégias: decodificação, antecipação, inferência, seleção e verificação, que leva o indivíduo a apropriação de um significado. Para tanto, algumas atividades são propostas para ensinar a ler, como a leitura de textos que os alunos saibam de cor, procurando nele algumas palavras conhecidas. Esses textos no geral são parlendas curtas, repetidas várias vezes em sala, até que todas as crianças tenham decorado o texto.

Essa dimensão da leitura é muito pouco. Com a leitura, a criança entra também no mundo da fonética, da fonologia, da morfologia, da sintaxe, da linguagem oral (e escrita) como um todo. Contudo, o programa não dá nenhuma atenção ou destaque a qualquer atividade voltada para esses aspectos da linguagem. O que predomina é o sentido, excluindo tudo o mais.

Outra consideração importante a ser feita sobre as atividades, como acima descrita é que entre decorar o desenho de uma palavra e destacá-la em meio a outras, e ler, de fato, há um abismo. Os alunos não chegam a essa compreensão sem uma explicação específica. A intuição visual não leva a uma compreensão real do sistema de escrita.

Os textos

O programa se foca em formar professores que levem seus alunos a ter contato com a maior quantidade possível de textos, fazendo com que eles entendam os mecanismos que diferenciam esses textos, seus objetivos, sua forma, a singularidade de cada um. Mas, como podem atingir esse objetivo estrutural de um texto, se o aluno nem sequer saber como fazer para ler? Sem dúvida, é importantíssimo fazer essa imersão no mundo da leitura, facilitar o acesso aos livros, criar contextos diários de leitura, levá-los a conhecer bons textos, transformar a leitura em algo agradável e prazeroso, porém, ninguém chegará a esse contato com a leitura se não souber ler, i.e., decifrar, codificar, compreender, significar, apreender.

Listas de palavras

Ainda assim, algumas atividades trazidas pelo “Letra e Vida” são importantes, como por exemplo, as listas de palavras. Quando ainda não se sabe ler e escrever convencionalmente, estudar listas de palavras do mesmo campo semântico (e sintático), como substantivos, ajuda os alunos a terem mais dicas para descobrirem o que está escrito. Em grande parte, as primeiras leituras trazem consigo muito jogo de adivinhação.

O programa ainda infere que fazer esse tipo de listas faz parte de uma situação real de comunicação, faz com que a leitura seja mais significativa, mais contextualizada. O programa aconselha fazer o exercício em dupla, para que ambos os alunos questionem-se sobre qual resposta dar e, nessa parceria, possam aprender uns com os outros.

7. CONCLUSÃO:

Em posse destes dados, pode-se concluir que uma das razões pelas quais a Educação no Brasil não está dentro do nível satisfatório, deve-se a problemas na formação lingüística dos alfabetizadores e lacunas conteudísticas referentes à Lingüística nos diversos materiais didáticos existentes, sejam os de uso do professor, seja os de uso dos alunos. Cabe ainda ressaltar que os currículos das melhores universidades possuem disciplinas lingüísticas, mas pela necessidade de cursos de formação continuada, percebe-se que tem sido uma formação que ainda precisa ser melhorada para que supram essas lacunas conteudísticas.

Segundo Cagliari:

A solução para os alunos que não aprendem apesar de tudo está somente numa análise lingüística das dificuldades desses alunos. Infelizmente, a formação lingüística dos alfabetizadores é pobre, nula ou equivocada. Essa precariedade também é encontrada nos PCNs, em livros didáticos e nos movimentos antigos e recentes que dão um **pacote** educacional para o país. O país precisa mesmo é de alfabetizadores competentes, conhecedores dos problemas lingüísticos da própria atividade em sala de aula (2006 p. 40)

No que tange a identificação das lacunas de conteúdo lingüístico na formação do professor em serviço e nos materiais didáticos que o cercam para tal, objeto de estudo dessa dissertação, pode-se identificar que a formação continuada destes profissionais, ainda não resolve todos os problemas, mesmo em se tratando de um programa que forma professores alfabetizadores. Por fim, os materiais didáticos que o professor tem utilizado ostensivamente, por vezes, como única ferramenta e, de certo modo, o substituindo como agente alfabetizador e até como educador, trazem modelos fechados e não se constituem em material didático de completamente adaptado para o ensino e a aprendizagem. Além desses aspectos, o mais importante, às vezes, não é o pouco que trazem como contribuição, mas o muito que esses materiais deixam de lado, mas que a escola não poderia ignorar. O caso dos conteúdos lingüísticos é um bom exemplo do que se disse logo acima.

Toda essa aridez lingüística resulta em prejuízos enormes para todos. A sociedade perde, a educação perde, o professor perde, os pais perdem e, o pior, o aluno perde. Repensar todo esse sistema educacional a fim de colocá-lo em bases mais lingüísticas, quando se trata de alfabetização, deve ser a proposta de um bom projeto para a educação brasileira. Já temos bons lingüistas, bons pedagogos, o que mais falta para que a alfabetização seja ensinada e aprendida como deve? Até quando teremos que conviver com o analfabetismo?

8. Referências Bibliográficas

ABAURRE, B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com texto**. Campinas: Mercado de letras, 1998.

AMARAL, M. J., MOREIRA, M. A., RIBEIRO, D. (1996) **O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão**. In: ALARCÃO, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, p. 91-122.

AZANHA, J.M.P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, R. V. RIBEIRO, R., BARBOSA, R. L. L, GEBRAN, R. A. **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998.

BARBOSA, José Juvêncio Barbosa. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1994.

BOZZA, S. Letramento: uma questão de vida. In: **Temas em Educação II: livro das jornadas 2003**. São Paulo: Futuro Congressos e Eventos Ltda. Ribeirão Preto, 2003

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004. 27 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>> Acesso em: 30. 08. 2008

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 13. 08. 2008

_____. Ministério da Educação. **Mapa da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8577&Itemid=&sistemas=1> Acesso em: 17. 08. 2008

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2000. 98 p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em: 19 ago. 2007

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Brasília: MEC/SEF, 1999. 134 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf> Acesso em: 30.08. 2008.

_____. Ministério da Educação. SEF. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Organizando as classes de alfabetização: Processos e métodos**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/ale/tetxt4.htm>> Acesso em 08.09.2008.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1996.

_____. **Alfabetizando sem o Bá- Bé- Bi- Bó- Bu**. 1ª ed. Ed. Scipione, 2002.

_____. **Alfabetização: o duelo dos métodos**. Fórum – Desafios do Magistério. Campinas: 2006. Disponível em: <www.cori.unicamp.br/foruns/magis/evento12/CAGLIARI.ppt>

_____. Algumas questões de lingüística na alfabetização. In: **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, n. 12, p.12-20, dez. 2004.

_____. **Decifração, letramento e questões lingüísticas da alfabetização**. UNESP: 2005

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 2002.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____, E. **Alfabetização e cultura escrita**, Entrevista concedida à Denise Pellegrini In *Nova Escola – A revista do Professor*. São Paulo: Abril, maio/2003, pp. 27 – 30.

_____, E. Alfabetização, letramento e construção de unidades lingüísticas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LEITURA E ESCRITA – LETRA E VIDA, 2005, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo, Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <www.escolaquevale.org.br/midiateca/palestra_emilia_ferreiro.doc>. Acesso em: 11 set. 2006.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In:

ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.) **Dossiê Alfabetização e Letramento**. Educação: Revista do Centro de Educação. Santa Maria, UFSM, 2007. Vol 32, nº1

FREIRE, P; DONALDO, M. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAG, B.; COSTA, W. F. e MOTTA, R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

JORNAL HOJE. **Analfabetismo funcional é o maior obstáculo da educação**. Rio de Janeiro: 2008 Disponível em:<<http://g1.globo.com/jornalhoje/0,,MUL792354-16022,00.html> >. Acesso em: 12.10.2008

KLEIN, M. V. M., **A importância da Lingüística na formação do professor alfabetizador**. Revista eletrônica FEATI. Paraná: 2006. Disponível em: <http://www.feati.com.br/revista/artigos/marta/a_importancia.pdf> Acesso em 13.08.2008

KUDE, V. M. M. & MORAES, R. L. **A importância da parceria entre a escola e a família no ensino fundamental**. p. 2 2003 Disponível em <<http://www.sbec.org.br/evt2003/trab6.doc> > Acesso em: 01.10.2008

GERALDI, W. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

LIMA, E. S. **Apropriação da leitura e da escrita**. Brasília. 2006b. 7 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/semialflet_elvira.pdf> Acesso em: 01.10. 2008

KATO, Mary A (org.) **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: **Gêneros textuais & ensino**. Organizadoras: Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003

MORAIS, A. G. de. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?** Brasília. 2006. 15 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf> Acesso em: 30. 09. 2008

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.

_____,M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em 23.03.2007

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A Política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.

PFROMM NETTO, S.; ROSAMILHA, N. e DIB, C. Z. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

POERSCH; TASCA (org.). (1990). **Suportes Lingüísticos para Alfabetização**. (Série a Linguagem na Escola). 2ª ed. Porto Alegre.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ROMANATTO, M. C. **O Livro Didático: alcances e limites**. Anais VII EPEM: Matemática na escola: conteúdos e contextos – Faculdade de Educação – USP: 2004. Disponível em <http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc> Acesso em: 01.10.2008

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos escolares**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 11, p.5-6, 1999

SOARES, M. B. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**, *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, 1995, pp. 5 – 16.

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

_____, M. B. **Português; uma proposta para o letramento**. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

_____, M. B. **Alfabetização: a ressignificação do conceito**. Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos. RaaB, n. 16, julho de 2003.

_____, M. B. Alfabetização e letramento. In: **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, n. 12, p. 6-11, dez. 2004.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez; Campinas: editora da Unicamp, 1988.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática, 1988.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Quebec: Universidade Laval, 1999.

VARTANIAN, C. M. L. **Viver e aprender (alfabetização)**. São Paulo: Saraiva, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa, Antídoto, 1979

WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

WEISZ, T. Por trás das letras. São Paulo: FDE/Diretoria de Projetos Especiais, 1992.

ZOZZOLI, R. M. D. Leitura e produção de textos: teorias e praticas na sala de aula.
IN: **Leitura. N.21 – Sala de Aula de Língua**, p-193-216, jan/jun, 1998

10. ANEXOS



MAGDA SOARES

Licenciada em Letras
Doutora em Educação
Professora da Universidade Federal de Minas Gerais



Livro 1
Ensino Fundamental

1ª série

MANUAL DO PROFESSOR

Componente curricular:
LÍNGUA PORTUGUESA



Ilustrações: Chico Marinho, Duke, Hélio Avelar e Rubem Filho

1ª edição

São Paulo, 1999

 **Moderna**

Título original: *Português — Uma proposta para o letramento*

© Magda Soares 1999

 **Moderna**

Coordenação editorial: Geraldo O. Fernandes, Virginia Aoki
Edição de texto: Geraldo O. Fernandes, Gladys Rocha, Arison Vasconcelos
Pesquisa de texto e leitura crítica: Martha Lourenço
Coordenação de produção gráfica: André Monteiro e Maria de Lourdes Rodrigues
Projeto gráfico e capa: Chico Marinho
Coordenação de revisão: Estevam Vieira Lêdo Júnior
Revisão: Ana Cortazzo, Elzira Divina Perpétua, Estevam Vieira Lêdo Jr., Luiz Prazeres
Edição de arte: Chico Marinho, Rodolpho de Souza
Diagramação: Luiz Flávio Freitas, Setup Bureau Editoração Eletrônica
Coordenação de pesquisa iconográfica: Ana Lucia Soares
Pesquisa iconográfica: Vera Lucia da Silva Barnhuevo
 As imagens identificadas com a sigla CID foram fornecidas pelo Centro de Informação e Documentação da Editora Moderna.
Coordenação de tratamento de imagens: Américo Jesus
Tratamento de imagens: Chico Marinho, Luiz Flávio Freitas, Ideraldo Araújo de Melo
Saída de filmes: Setup Bureau Editoração Eletrônica Ltda.
Coordenação de produção industrial: Wilson Aparecido Troque
Impressão e acabamento: CARGRAPHICS

Obs.: A Editora Kosmos forneceu-nos o nome do procurador de Peter Scheier, de quem reproduzimos foto na p. 46 deste livro. Como não obtivemos êxito no contato, solicitamos ao representante do autor que se comunique conosco para formalizarmos a autorização de uso de foto.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Soares, Magda

Português : uma proposta para o letramento :
 ensino fundamental / Magda Soares. — São Paulo :
 Moderna, 1999.

Obra em 4 v. para alunos de 1ª a 4ª séries.
 Bibliografia.

1. Português (Ensino fundamental) I. Título.

99-3143

CDD-372.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Português - Ensino fundamental. 372.6

Reprodução proibida: Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados.

EDITORA MODERNA LTDA.
 Rua Padre Adolfo, 756 - Belenzinho
 São Paulo - SP - Brasil - CEP 05303-904
 Vendas e Atendimento: Tel. (011) 6090-1500
 Fax (011) 6090-1501
 www.moderna.com.br

2006

Impresso no Brasil
 1 3 5 7 9 10 8 6 4 2



O professor vai ler o poema para vocês. Escutem com atenção.

A escola

José de Nicola

O futebol, a queimada,
a pipa dourada,
a boneca sapeca.
A TV.
Eu e você
cara a cara
no pega-pega;
tudo ao contrário
no esconde-esconde
(eu no armário!).
O canário na gaiola,
a figurinha,
ciranda-cirandinha,
gira a roda, pula a bola,
a bola, a bola.

Toca o sino
eu vou-me embora
porque a hora
(agora)
é da escola.

O LIVRO DA PRIMEIRA
SÉRIE COMEÇA COM
POEMAS, UM GÊNERO
BASTANTE COMPLEXO
PRA QUEM ESTÁ AINDA
APRENDENDO A
ESCREVER.



Entre ecos e outros trechos.
São Paulo: Moderna, 2002, p. 34.

Lê-se: página.

Observação: As
desta coleção, é
sempre a forma
linha para designar
sor e professora
e alunas, por se
rar que esse ma
tam na verdade
na língua, o valo
gênero neutro.

LEITURA ORAL
É importante os
meio contato de
com o texto poe
ouvindo-o, pois
sonoridade, a r
dade e a oxíton
de são fundam
nasse tipo de



- 1 Agora, **você** vai fazer uma leitura silenciosa do poema. Volte à página 8 e leia-o com atenção.
- 2 Abaixo está representada a forma como o poema que você acabou de ler na página 8 aparece na página. Preste atenção onde ficam o título do poema, o nome do autor, o nome do livro de onde foi tirado o poema:

Nome do poema

Nome do autor

Intelecto, a quem tanto
 o meu pensamento
 a minha palavra
 a fé
 Tu e só tu
 para a vida
 no peito-meu
 tudo eu contá-lo
 no momento-que-ouço
 (tu ao contrário)
 a palavra-me-ouço
 a palavra-me-ouço
 que a vida, para a vida,
 a vida, a vida.

Entre ecos
 tu vai-me embora
 porque a vida
 (porque)
 é do mundo.

COMO ESCREVER SEM
 SABER ESCREVER? COMO
 RESPONDER O
 QUESTIONÁRIO SE NÃO SE
 SABE ESCREVER?

Livro de onde foi tirado o poema

- ♦ Copie do poema na página 8:
 O título do poema A escola.
 O nome do autor do poema José de Nicola.
 O nome do livro de onde foi tirado o poema

(A) Entre ecos e outros trechos.

LEITURA SILENCIOSA

2. O objetivo é que

no:

♦ Visualize, na

tação, esquemas

exercício, a dispo

gráfica de ponenci

é diferente da Ora

ção de textos

sa (o aspecto

de poemas é

elementos de

cação do gêne

♦ identifique os

tos que oão in

sobre o texto

nome do auto

cia bibliográfo

(A) Aqui, pode

que o aluno co

referência bibl

incluindo tam

rência à edito

de publicação

página em q

poema — se

ret, ao discuti

tas ao exercí

tar a oportun

distinguir o no

das outras re

que a identif

Sugestão: M

alunos livros

(se possível, e

o livro de on

do o poema)

os manusea

vando título, a

sição gráfica

vras na pág

guns poemas

miliarizando

com este gê

guntar se co

um poema

TEXTO 7

PUBLICIDADE



LEITURA SILENCIOSA



Antes da leitura silenciosa, discutir com os alunos o conceito de publicidade e de anúncio; levá-los a dar exemplos de textos publicitários, de anúncios, de onde são habitualmente encontrados. Se possível, mostrar alguns exemplos em revistas, jornais, etc.

Observe este anúncio — veja e leia:



OUTRO GÊNERO TEXTUAL:
O LIVRO VAI TRABALHAR
OS VÁRIOS GÊNEROS, MAS
A QUESTÃO TÉCNICA DA
ESCRITA E DA LEITURA
NÃO É TRABALHADA.

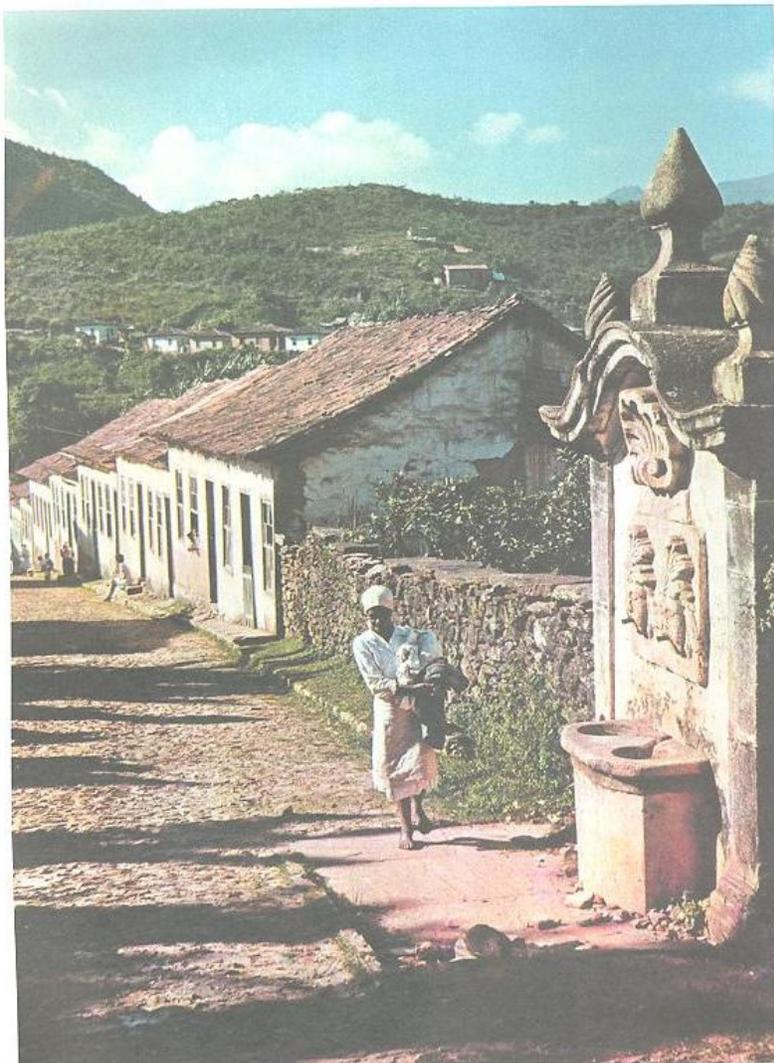
INTERPRETAÇÃO ORAL

Analise, com seu professor e seus colegas, o anúncio das colas:

- 1 Em todas as colas aparece uma mesma palavra, porque elas são da mesma marca.

Nome que identifica os produtos de uma mesma empresa.

Qual é a **marca** das colas? Polar.



O objetivo é desenvolver nos alunos as habilidades de "leitura" de imagens, de textos não-verbais, e de elementos verbais que acompanham esses textos (neste caso, a legenda identificadora da foto).

REPRODUÇÃO

Rua do Barão do Ouro Branco, Ouro Preto, MG.

Do livro de Peter Scheier. *Imagens do passado de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Kosmos, 1968, p. 24. (Foto do autor).

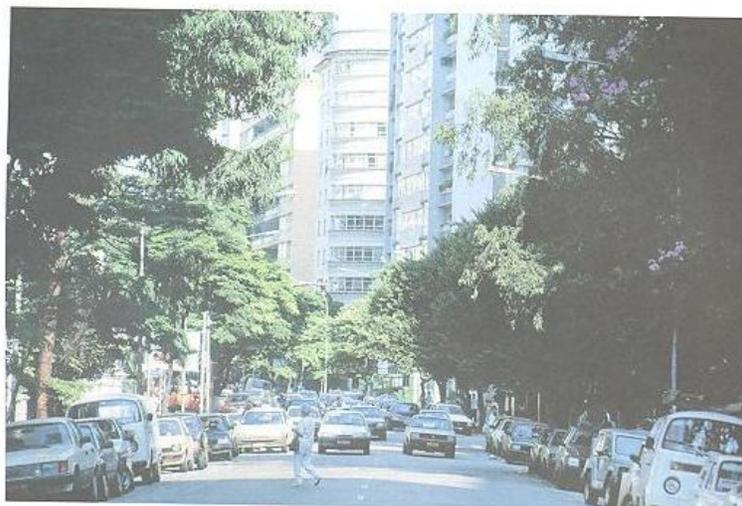
UNIDADE 2 MUITO PRAZER, DONA RUA!



PRODUÇÃO DE TEXTO



- 1 Compare a rua da foto da página 46 com esta outra rua:



Rua de bairro residencial. São Paulo, SP.

- ♦ Escreva, em seu caderno, algumas frases comparando as duas ruas: quais são as diferenças? Compare as pessoas, as residências, o calçamento, os veículos, o tipo de cidade em que está uma e outra rua...
- ♦ Com seus colegas e seu professor, façam, no quadro-de-giz, a lista das diferenças indicadas. Copie a lista em seu caderno.
- ♦ Analisem: quantas diferenças foram indicadas? Quais diferenças foram indicadas mais vezes?
- ♦ Discutam: por que essas duas ruas são tão diferentes? Em qual dessas duas ruas cada um de vocês gostaria de morar? Por quê?

Atividade inter-
nar: História. Ge
(mudanças, per
cias, tipos de bair

PRODUÇÃO DE TEXTO

1. Tipo do texto:
ção de imagens
em frases que es
çam confronto.

Objetivo da pro
do texto: Regist
servações pesso
posterior confront
as dos colegas.
fundamentar a pr
cia por morar em
outra rua.

Interlocutores:
sor e colegas.

Ao registrar no q
de-giz as diferen
tre as ruas indicat
os alunos, sugere
de diferentes est
frases: A rua X é...
Y é... Enquanto:
... a rua Y...; A ru
mas a rua Y... et

DELFIM MARTINS / PULGAR

Conforme o nível
ma, será convet
prepará-la para o
cio escrito, disc
antes oralmente o
alunos as semel
a diferenças ent
duas ruas.

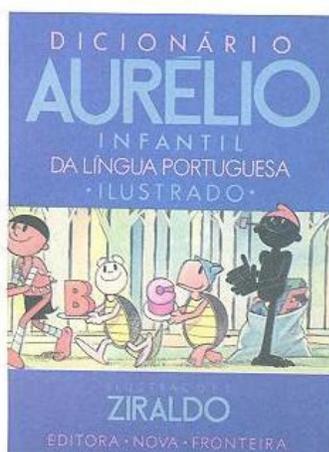
TEXTO 1

TEXTO INFORMATIVO: VERBETE

Com o auxílio de seu professor, observe bem esta página sobre **dicionários** e **verbetes**.

Se você não soubesse o que quer dizer **cão**, procuraria informação num DICIONÁRIO:

CAPA



COMEÇO DE UMA PÁGINA

cão / cão

cão

sm. Mamífero carnívoro, quadrúpede. Desde o tempo em que vivia em cavernas o homem cria cães como animal doméstico. O cão guarda a casa, ajuda seu dono a caçar e a tomar conta dos rebanhos. Os cães pertencem à mesma família da raposa e do lobo. [Plural: *cães*.]

capa

sf. 1. Peça do vestuário que se usa sobre a roupa para protegê-la, ou proteger quem a veste, da chuva. 2. Aquilo que serve para cobrir: a capa do sofá. 3. Parte externa, de papelão, couro ou outro material, que protege e prende as páginas de livro, revista, caderno, etc.

capacidade

sf. 1. Número de pessoas ou de outras unidades que podem caber num determinado lugar: *Este ônibus tem capacidade para trinta pessoas*. 2. Qualidade que uma pessoa tem de possuir para alcançar determinado fim: *A professora disse que Pedro tem capacidade para fazer boa prova*.

Conjunto de significados e exemplos de uma palavra apresentados num dicionário.

Leia o verbete:

cão

sm. Mamífero carnívoro, quadrúpede. Desde o tempo em que vivia em cavernas o homem cria cães como animal doméstico. O cão guarda a casa, ajuda seu dono a caçar e a tomar conta dos rebanhos. Os cães pertencem à mesma família da raposa e do lobo. [Plural: *cães*.]

Atividade interdisciplinar: Ciências (animais silvestres e animais domésticos).

Levar o aluno apenas a observar a página em conjunto, identificar as formações que apresenta — a capa de um dicionário, a organização de uma página de dicionário, o conceito de verbete, a repetição do verbete ampliado. Os exercícios de Interpretação Oral e Interpretação Escrita, seguidos, explorarão mais detalhadamente esta página.

Ao ler oralmente o verbete para os alunos, o professor pode esclarecer superficialmente o significado da abreviatura *sm.* substantivo masculino: cão é um substantivo nome que damos às palavras que designam seres em geral (dar outros exemplos — menino, mentiroso, livro, caderno, janela, porta, etc.), e é masculino: cão: o feminino seria a cadela — dar outros exemplos de masculino: o menino, o livro, o caderno, de feminino: a menina, a janela, a porta). Esses conceitos serão desenvolvidos em séries posteriores. É conveniente esclarecer também o conceito de família, no verbete conjunto de animais que apresentam aspectos comuns semelhantes.

É fundamental que a atividade desta página seja feita levando os alunos a ler e até a manusear um dicionário: o citado na página, se possível, e/ou outro que o FNDE distribuiu aos alunos de 1ª série ou que você, professor, ou a escola, tenham disponíveis. Mostrar como se pode encontrar uma palavra no dicionário.

TEXTO 3

DIÁRIO



LEITURA SILENCIOSA



LEITURA SILENCIOSA

Antes que os alunos leiam o texto, discutir o gênero diário, chamando a atenção para o tipo de material em que em geral se escreve diário — um caderno especial, uma agenda — levar os alunos a identificar as características da página em que aparece escrito o diário de Biba, na ilustração do livro; destacar também o uso do registro da data, em diários.

Verificar se os alunos manifestam dificuldade em ler texto manuscrito em letra cursiva. Esclarecer o significado de palavras que, por acaso, desconhecem. Perguntar se os alunos conhecem ou conheceram a série televisiva Castelo Rá-Tim-Bum, se se lembram dos personagens Biba, Pedro, Zeca e outros.

Leia o que uma menina, Biba, escreveu um dia em seu diário:

9 de maio

O cachorro do Zequinha se chama Xicara! O Zequinha deu esse nome para o vira-lata dele quando os dois tinham três anos de idade! Eu tive de perguntar "Por quê?", e fiquei sem resposta porque o Zequinha respondeu: "Porque sim!". Eu ri e disse: "Porque sim não é resposta!".

Mas o Zequinha se safou perguntando: "Por que você quer saber? Por que um cachorro não pode se chamar Xicara? E por que eles têm sempre que chamar lulu, Totó ou outros nomes de cachorro?" Como sempre, eu desisti de discutir com ele.

Flávio de Souza. *As estripulias de Biba, Pedro e Zeca*. São Paulo: Companhia das Letrinhas; Rede Cultura, 1997, [s.p.]. (Coleção Castelo Rá-Tim-Bum).



LEITURA SILENCIOSA



CORTESIA DE ROGÉRIO BORGES



VEJAM E OUÇAM UMA CACHORRINHA FALANDO

Marcos Rey

— Meu nome é Virgínia, mas podem me chamar de Virgínia, gosto mais. Sou uma cadelinha da raça dálmata, aqueles cachorros brancos com manchas pretas. Mas é importante que saibam que tenho “pedigri”, que em inglês se escreve *pedigree*. Não sou um vira-lata nem um vira-latinha, tenho atestado de nascimento, e meus pais, avós, bisavós e até trisavós estão registrados num livrão. Outra coisa: obrigatoriamente os cães com *pedigree* têm sobrenome, como as pessoas. O meu é **Ebony Spots**. Virgínia Ebony Spots. Virgínia “das Manchas Cor-de-Ébano”. Mais não posso falar porque cachorro não fala.



Spots (inglês) =
manchas, em
português.

Ebony (inglês) =
ébano, em português,
uma madeira preta.



Não era uma vez... São Paulo: Moderna, 1996, p. 6-7. (Fragmento).

LEITURA SILENCIOSA

Conforme o nível da turma, o professor pode ler oralmente o texto, antes ou depois da leitura silenciosa. Em seguida, verificar se há palavras cujo significado os alunos desconheçam.

Atividade interdisciplinar: História (registro VI, identidade).

**CANIL**

Resposta pessoal



Informações sobre seu novo cão

Raça: dálmataCor ao nascer: completamente brancoCor após 15 dias: branco com pintas pretasAlimentação recomendada: raçãoAlimentação proibida: doces

Limpeza das orelhas:

 uma vez por mês toda semana todo ano

Limpeza dos dentes:

 uma vez por mês toda semana todo anoAltura quando adulto: 60 cmQuantos anos vive: entre 10 e 15 anos

NÃO DEIXE SEU MELHOR AMIGO COM RAIVA.

A vacina contra a raiva protege seu animal,
evitando que ele fique doente
e ameace a saúde de sua família.



VACINE SEU CÃO E SEU GATO.

Dia 28 de setembro
de 9 às 17 horas.

**Procure o posto de vacinação
mais perto de sua casa.**

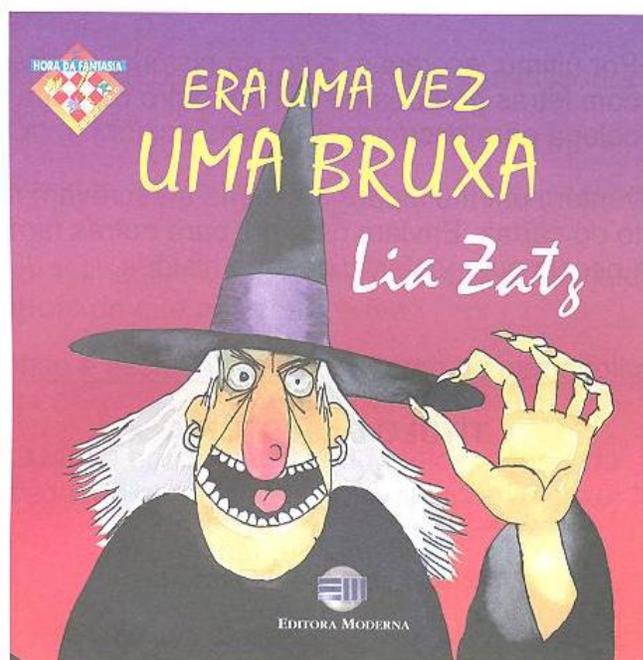
A vacina é grátis.

*O que você sabe sobre essa doença, a raiva?
O texto seguinte dá informações importantes.*



PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

Levar os alunos a observar a capa do livro: nome do livro, autora, editora, ilustração — comparar esta representação da bruxa com outras encontradas e até desenhadas pelos próprios alunos em partes anteriores desta unidade. Ler para os alunos o resumo do início da história. É importante que a biblioteca da escola ou o professor tenham o livro para mostrá-lo aos alunos, deixá-los folheá-lo, recomendar a leitura do livro todo.



Este livro conta a história de uma bruxa que se chamava:

Hildegarda  Espinhenta
das  Tortas Chulezenta da Silva.

Traduzindo: Hildegarda Rosa Espinhenta das Cruzes
Tortas Chulezenta da Silva.

Explicar aos alunos a "tradução" do nome da bruxa e também explicar por que o sobrenome *espinhenta* e a palavra *aterrorizar* estão escritos de forma diferente: o objetivo é que os alunos já comecem a conviver com a forma de escrita da história (combinando palavras com desenhos que substituem palavras, e escrevendo palavras de uma maneira que represente o seu significado) e tenham uma primeira experiência de realização desse tipo de leitura.

UNIDADE 4 BRUXAS? BRUXAS!

- ◆ Comparem os locais, os trajes, os meios de transporte escolhidos pela turma: quais foram as melhores idéias?

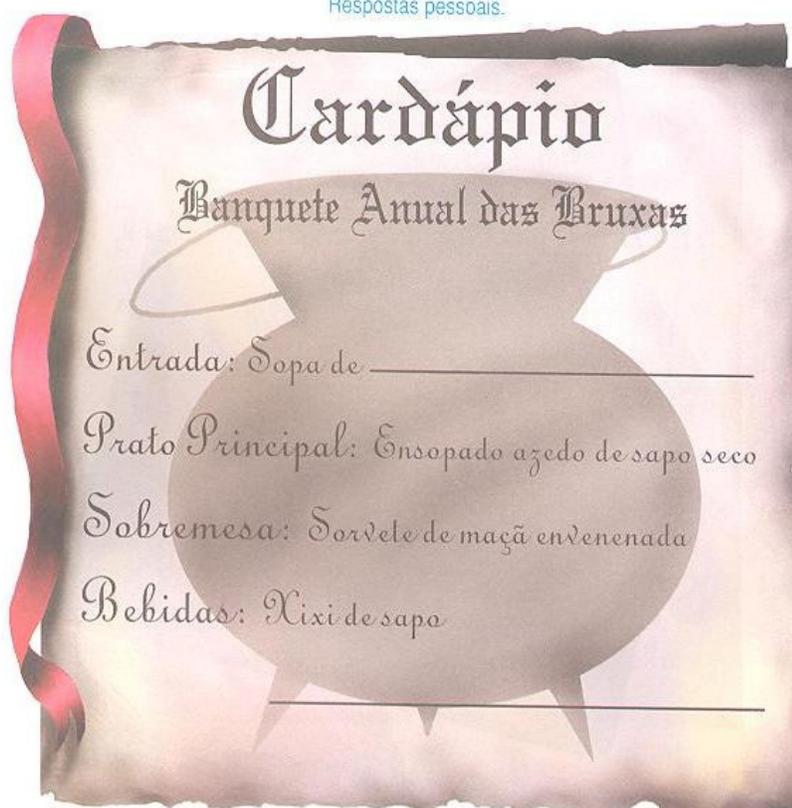


Lista dos pratos que vão ser servidos.

- 2 Complete o cardápio do banquete das bruxas:

- ◆ Sopa de quê?
- ◆ Qual será a outra bebida, além do xixi de sapo?

Respostas pessoais.



- ◆ Compare “sua” sopa e “sua” bebida com as inventadas por seus colegas. Escolham qual sopa e qual bebida deveria ficar no cardápio.

* Escolhidas as melhores idéias, conclui-se como seria o convite definitivo. Esta definição será necessária se for realizada a atividade sugerida no final deste texto.

2. Escolhidas as melhores idéias, conclui-se como seria o cardápio definitivo. Esta definição será necessária se for realizada a atividade sugerida no final deste texto.



LEITURA SILENCIOSA

Verificar se os alunos demonstram dificuldades na leitura de letra manuscrita. Após a leitura silenciosa, conversar sobre o caderno ou o livro de receitas como um tipo de portador da escrita nas práticas sociais; discutir sua função; registro para apoio à memória. Lembrar a história anterior da bruxa vó Macriméia, que também tinha um livro de receitas que queria substituir por um computador. Para preparar para o exercício de interpretação Escrita, mostrar a divisão da receita em ingredientes (a palavra já foi estudada anteriormente) e Modo de fazer, chamar a atenção para a informação sobre a quantidade de cada produto, nos ingredientes.

A bruxa cozinheira achou a receita do *Ensopado azedo de sapo seco* no velhíssimo caderno de receitas da bruxa-chefe. Leia a receita:

Ensopado azedo de sapo seco

Ingredientes:

- 15 sapos secos
- 15 batatas podres
- 2 litros de caldo de morcego
- 1 xícara de ovos de sapo
- 1 pitada de unhas de dragão
- 1 copo de leite podre

Modo de fazer:

Cozinhe os sapos e as batatas no caldo de morcego até ficarem macios. Tempere com as ovos de sapo, junto a pitada de unhas de dragão e o leite podre.

Prove. Se não estiver bem azedo, acrescente mais um pouco de leite podre.



LETRAMENTO

O LETRAMENTO COMO FUNDAMENTO E COMO FINALIDADE DO ENSINO DE PORTUGUÊS

O que é letramento?

FUNDAMENTAÇÃO DA OBRA “LETRAMENTO”, POR ESSA RAZÃO A QUESTÃO DA ESCRITA E DA LEITURA (AQUISIÇÃO DO CÓDIGO E DECODIFICAÇÃO) ESTÁ MINIMIZADA OU AUSENTE.

Para saber mais sobre o conceito de letramento

O conceito de letramento pressupõe a concepção de língua como *discurso*

Aprender a ler e a escrever, isto é, tornar-se alfabetizado significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita (ler); não basta, porém, adquirir essa tecnologia, é preciso *apropriar-se da escrita*, isto é, fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de interação oral, conforme as situações. Em outras palavras: não basta a alfabetização, é preciso atingir o *letramento*, que pode ser assim definido:

Letramento é o **estado** ou **condição** de quem **não só** sabe ler e escrever, **MAS** exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.

- ♦ KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- ♦ SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- ♦ TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. Capítulos 1 e 2.

O conceito de letramento acima proposto permite identificar a concepção de língua que orienta as atividades desta coleção.

Não se considera aqui a língua como instrumento de transmissão de mensagens, como veículo de comunicação por meio do qual alguém diz ou escreve algo para alguém que deve compreender o que ouve ou lê. Considera-se aqui a língua como processo de interação (inter-ação) entre sujeitos, processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas lingüísticas, orais ou escritas, sentidos e significados que se constituem segundo as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, segundo seus conhecimentos prévios, atitudes e “pré-conceitos”, segundo ainda as relações que os interlocutores mantêm entre si, segundo a situação específica em que interagem, segundo o

contexto social em que ocorre a interlocução. É a atividade lingüística assim entendida que se chama *discurso*, atividade que se materializa, pois, em *práticas discursivas* constituídas segundo as *condições de produção do discurso*. Assumindo essa concepção de língua como discurso, e pretendendo-se que o letramento, tal como foi anteriormente definido, seja, nesta coleção, o fundamento e a finalidade do ensino de Português, esse ensino é aqui desenvolvido, desde o momento inicial da alfabetização, pela proposta de *práticas discursivas*, materializadas em textos orais (fala) ou escritos (escrita) de diferentes tipos e gêneros, dependendo das condições de produção do texto: **quem** fala ou escreve; **o que** fala ou escreve; **para quem** fala ou escreve; **para que** fala ou escreve — com que objetivo; **quando** e **onde** fala ou escreve — em que situação temporal, espacial, social, cultural.

Para saber mais sobre a concepção de língua como discurso

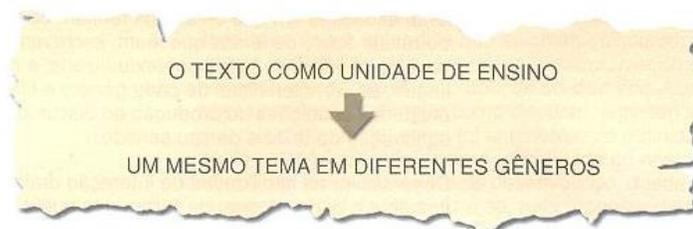
- ♦ COSTA VAL, M. da Graça. A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 16, p. 23-30, dez. 1992.
- ♦ FRANCHI, Carlos. Linguagem, atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas: Unicamp, n. 22, 1992.
- ♦ GERALDI, J. Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-46.
- ♦ KOCH, Ingedore V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

Objetivos do ensino de Português

Fundamentando-se nas concepções de língua e letramento acima expostos, o ensino de Português, nesta coleção, persegue os seguintes objetivos:

- 1 Promover práticas de oralidade e de letramento de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita: relações de independência e de dependência e de interdependência.
- 2 Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:
 - ♦ motivação e objetivo para *ler textos* de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções;
 - ♦ motivação e objetivo para *produzir textos* de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações e diferentes condições de produção.
- 3 Desenvolver as habilidades de *produzir e ouvir textos orais e escritos* de diferentes tipos e/ou gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, enfim, as condições de produção do texto.

- 4 Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.
- 5 Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem — diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos.



O texto como unidade de ensino

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

Diversidade de gêneros e tipos

Os textos, orais ou escritos, se caracterizam segundo a natureza da situação de interação em que são produzidos, suas finalidades, suas funções, constituindo diferentes **gêneros**. Cada gênero se realiza em seqüências lingüísticas e enunciativas que se concretizam em determinadas opções de organização e estrutura textuais, determinadas seleções léxicas, sintáticas, constituindo diferentes **tipos** textuais, no interior dos gêneros. Como infinitas são as possibilidades de situações de interação, muito numerosos são os gêneros: carta, conto, notícia de jornal, poema, crônica, entrevista, reportagem... Mais limitados são os tipos textuais: descrição, narração, dissertação, argumentação, injunção. Nesta coleção, utilizam-se, como unidade básica de ensino, textos de muitos e diversos gêneros e tipos, priorizando-se, porém, aqueles gêneros e tipos que são mais freqüentes ou mais necessários nas práticas sociais de leitura e de produção textual. Para que o aluno se familiarize com a denominação de diferentes gêneros e tipos, o gênero ou o tipo (nos casos em que este é particularmente saliente) são indicados no livro do aluno — os exemplos seguintes mostram como essa indicação é feita:

A EXPLICAÇÃO PARA A APRESENTAÇÃO DE VÁRIOS GÊNEROS.

MAS COMO ESCREVER VÁRIOS GÊNEROS SEM SABER ESCREVER?

É IMPORTANTÍSSIMO O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS, MAS SEM AQUISIÇÃO DA ESCRITA A SUA PRODUÇÃO É IMPOSSÍVEL.



Para saber mais sobre o texto: *constituição e tipologia*

- DIONÍSIO, Ângela Paiva et alii (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Capítulos 1 ("Rumo a uma tipologia dos textos") e 2 ("Caracterização lingüística dos textos escolhidos").

- ◆ KOCH, Ingedore V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- ◆ ———. *Desvendando o segredo do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ◆ KOCH, Ingedore V. e FÁVERO, Leonor L. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ◆ ———. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- ◆ KOCH, Ingedore V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- ◆ ———. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- ◆ MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001. Capítulo 5 (“Tipos e gêneros de discurso”).

Unidades temáticas

Os livros da coleção estão organizados em unidades temáticas: cada unidade temática é constituída de um conjunto de textos de diferentes gêneros e/ou tipos sobre um mesmo tema, considerado sob diferentes pontos de vista. O objetivo é que se evidencie para o aluno que um mesmo tema pode materializar-se em diferentes gêneros e/ou diferentes tipos de textos com diferentes finalidades, diferentes formas de organização e estruturação, diferentes estilos, todos versando sobre um mesmo tema.

A seleção dos textos

Dois critérios para a seleção dos textos, nesta coleção, decorrem do que foi acima exposto:

- ◆ Os textos foram escolhidos segundo os temas das unidades definidas para cada livro.
- ◆ Os textos são de diferentes tipos e gêneros, e abordam o tema sob diferentes pontos de vista.

Além desses dois critérios, outros foram obedecidos para a seleção dos textos:

- ◆ Os textos são apresentados em sua autenticidade, sem que sejam submetidos a simplificações ou adaptações que os desvirtuem — o princípio é o de que o aluno deve interagir com textos tal como foram originalmente produzidos, e não com textos artificialmente “didatizados”.
- ◆ Os textos apresentam unidade semântica e estrutural, isto é, sentido e estrutura completos; quando o texto é um fragmento de um texto maior, a unidade semântica e estrutural é assegurada através da contextualização do fragmento e da apresentação dos conhecimentos prévios necessários à preservação da integridade do texto original.
- ◆ Os textos são, em geral, curtos, para que as atividades propostas sobre eles e a partir deles possam ser desenvolvidas no tempo limitado imposto pelos currículos e horários escolares; não faltam, porém, textos mais longos,

com os quais é importante que o aluno também interaja, mas, neste caso, propõe-se leitura e interpretação em etapas, segmentando-se o texto de acordo com sua estrutura, procedimento que, além de permitir que partes menores sejam estudadas a cada vez, possibilita ainda que o aluno identifique a estrutura do texto.

- ◆ A seleção dos textos fez-se em livros, revistas, jornais e outros portadores de texto escolhidos segundo sua qualidade e representatividade no quadro da área editorial brasileira, buscando-se, ainda, a variedade das fontes; textos da literatura estrangeira foram incluídos, quando pertinentes, se em tradução de boa qualidade.
- ◆ Foram selecionados textos que representam diferentes variedades da língua escrita, a fim de que o aluno não só as reconheça, mas também aprenda a interpretá-las e tenha nelas exemplos de usos diferenciados da língua escrita, segundo os objetivos da interação autor-leitor, a natureza do tema, o contexto sociocultural, as condições de produção.

O texto em seu suporte original e no livro didático

Ao ser transportado de seu suporte original para o livro didático, o texto sofre, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente o livro, o jornal, a revista, o cartaz publicitário, etc. é relacionar-se, em cada caso, com um objeto gráfico-cultural completamente diferente do objeto "livro didático": são portadores de texto com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes. Embora a necessidade de tomar textos de diferentes gêneros como unidade do ensino da língua e, portanto, como elemento central do livro didático torne essas transformações inevitáveis, procurou-se respeitar e preservar, tanto quanto possível, as características essenciais de apresentação gráfica do texto original. Assim, no caso, por exemplo, de textos da literatura infanto-juvenil — narrativas, poemas —, é preservada a forma de apresentação gráfica e a ilustração original, sempre que esta se integre de tal forma ao texto que eliminá-la ou substituí-la significaria desvirtuar a mensagem pretendida pelos autores: escritor e ilustrador. Outros exemplos: no caso de textos de jornal, tenta-se preservar a natureza desse portador apresentando-se a cópia reduzida da parte do jornal de que é tirado o texto; textos de publicidade, rótulos, anúncios classificados são apresentados em cópia fiel do portador original.

Para saber mais sobre a escolarização do texto no livro didático

- ◆ KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Capítulo 3 ("Os textos escolares: um capítulo à parte").
- ◆ SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et alii. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.
- ◆ WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. et alii. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 49-58.

UNERJ**1 - LÍNGUA PORTUGUESA****EMENTA**

A comunicação humana. Leitura: dicção. Ortoépia e Prosódia. Técnicas de interpretação de textos.

Estudo da Redação: a narração, a descrição, a dissertação. Resenha descritiva e crítica. Acentuação

Gráfica. Pontuação. Colocação Pronominal. Concordância nominal e verbal. Regência verbo-nominal.

16 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA I**EMENTA**

Diversidade lingüística brasileira e o ensino da linguagem. Falar/ouvir. Ler/escrever. Aprendizagem da

leitura e da escrita. Conteúdo e metodologia da leitura e da escrita. Literatura infantil.

A produção de

texto. A análise lingüística. A questão gramatical. Concepção de linguagem em

Bakhtin, Vygostky,

Benjamim e Piaget. Métodos e Técnicas de Ensino. Diretrizes oficiais para o ensino da língua

Portuguesa na Educação Infantil/Anos Iniciais. Construção de Projeto Educativo de Português para a

Educação Infantil/Anos Iniciais.

19 - FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA II**EMENTA**

A oralidade. A leitura. A produção de texto. A análise lingüística. A questão gramatical. Literatura

infantil. Diretrizes oficiais para o ensino da Língua Portuguesa. Construção de Projeto Educativo de

Português para a Educação Infantil.

<http://www.unerj.br/unerj/graduacao/cursos2/pedagogia/matriz.pdf>

OBS: OUTRAS EMENTAS NÃO FORAM ELENCADAS POR NÃO CONSTAREM NOS SITES DAS UNIVERSIDADES.