

LETRAMENTO: UM OLHAR PESQUISADOR NOS LIVROS DIDÁTICOS

Claudia Milanez Sachet¹ – MARISTA
Mirian Giseli Rosso² – MARISTA
Ingrid Roussenq Fortunato Martins³ - MARISTA
Michele Mezari Oliveira⁴ - MARISTA
Tatiana Peruchi de Pellegrin⁵ - MARISTA

Eixo Temático: Ensino Fundamental.

Resumo

O presente trabalho de pesquisa visa verificar em que medida o letramento está presente na unidade 3 do livro didático “Ler: Leitura, Escrita e Reflexão”, do 2º ano, das autoras Márcia Leite e Cristina Bassi. A escolha pelo tema se deu pois constatou-se que essa plataforma é, muitas vezes, o principal recurso pedagógico presente nas escolas, utilizado como apoio de ensino-aprendizagem. O objetivo central foi investigar se o espaço destinado nesse suporte traz textos e atividades de leitura que abordem o letramento, ou se propiciam atividades mecanicistas, em que o aluno apenas é convidado a ler para aprender regras gramaticais. Para isso, fez-se um breve estudo sobre a historicidade dos livros didáticos e buscou-se compreender, por meio da literatura, como surgiu e qual o conceito de letramento. Após o arcabouço teórico, foi realizada uma análise criteriosa do material à luz do letramento. Nas considerações finais, verificou-se que, apesar de o livro abordar elementos que façam parte do letramento, ainda existem pontos incoerentes no material que precisam ser reformulados. Portanto demonstra-se que é recomendável o professor não utilizar o LD isoladamente, buscando sempre novas fontes de informação que ampliam o conteúdo contido no livro, buscando dar relevância ao trabalho com a diversidade de materiais que circulam em sociedade.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Livro didático.

Introdução

¹ Pedagoga. Mestranda em educação pela mesma Universidade do Extremo Sul Catarinense. (UNESC). E-mail: claudia.sachet@colegiosmaristas.com.br.

² Pedagoga. Pós-graduada em fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). E-mail: mrosso@colegiosmaristas.com.br.

³ Pedagoga. Mestre em Educação, pela Universidade do Extremos Sul Catarinense - UNESC. E-mail: ifortunato@colegiosmaristas.com.br.

⁴ Formada em Ciências Biológicas pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC e mestranda em educação pela mesma universidade. E-mail: meoliveira@colegiosmaristas.com.br.

⁵ Licenciatura Química/Física. Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. E-mail: tatiana.pelegrin@colegiosmaristas.com.br.

A leitura é um ato de conhecimento importante para a humanidade e, se for bem trabalhada na escola, ou seja, se não for tratada como algo linear, pronto e acabado, traz resultados satisfatórios para a formação de leitores, com vistas a torná-los competentes. Compreende-se, pois, que leitores bem formados utilizam-se da leitura “com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais” (CARVALHO, 2005, p. 66) e não somente para fins escolares.

Mas para formar leitores nesse viés é preciso um bom ensino de leitura desde a aquisição do código, quando ao mesmo tempo em que o professor mostra as letras aos alunos, apresenta a função social que possuem. Portanto este trabalho defende a alfabetização ancorada ao letramento, com o fim de propiciar atividades escolares e não escolares de linguagem, voltadas para as práticas sociais (SOARES, 2003).

Desse modo, entendendo que, no contexto educacional brasileiro, o Livro Didático (LD) tem sido um instrumento bastante presente nas salas de aula, utilizado, na maioria das vezes, como única ferramenta de leitura dos alunos. Este trabalho apresenta algumas considerações a partir de um recorte do livro “Ler: Leitura, Escrita e Reflexão”, do 2º ano, das autoras Márcia Leite e Cristina Bassi. Optou-se pela análise desse livro por ele estar em circulação no Colégio Marista Criciúma, instituição da qual fazem parte as pesquisadoras. O objetivo central é então o de investigar se o espaço destinado nesse suporte traz textos e atividades de leitura que abordem o letramento. Face ao exposto, este trabalho propõe-se a analisar as atividades da Unidade 3 do LD selecionado, buscando perceber se estas trazem ou não letramento com o intuito de contribuir para que a prática resulte em um aprendizado relevante ao aluno.

Metodologia

O modo pelo qual se fará este trabalho, do ponto de vista metodológico, será de natureza bibliográfica, organizado em quatro momentos: 1) em um primeiro momento, discorre-se brevemente sobre a história do Livro Didático; 2) apresenta-se a história do letramento, que é recente, e vem discutir o que significa este termo e qual sua importância no campo educacional; 3) analisa-se o Livro Didático selecionado, à luz teórica do letramento; e 4) são feitas as considerações finais acerca do trabalho.

Livro didático: para que e para quem?

O Livro Didático é um instrumento pedagógico encontrado nas escolas para ser utilizado como suporte auxiliador do professor, bem como do aluno no seu processo de aprendizagem. Segundo Gatti Jr. (2004), sua origem se deu no Século XV, com os estudantes europeus, que produziam seus cadernos de textos. Apenas com a invenção da imprensa é que foram criados os primeiros produtos feitos em série.

Contudo somente por volta de 1929 é que o material chegou ao Brasil, com a criação de um órgão que servia para legislar a política do Livro Didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), que tinha como objetivo “contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção” (FREITAS; RODRIGUES, 2013, p. 2). No entanto, somente a partir do Governo Vargas, em 1934, é que o INL recebeu suas primeiras atribuições.

No Estado Novo (1937–1945), com a expansão da educação, que passou a ser obrigatória a todos, o LD solidificou sua presença e passou a ser instrumento fundamental nas salas de aula. Getúlio Vargas investiu na educação e esse foi um dos pontos fortes de seu Governo. Por ser um presidente que implantou a ditadura, encontrou na educação um elo para transmitir à população um sentimento de nação, expressar a ideologia da época e criar textos e conteúdos de acordo com o tipo de aluno que queria formar. Os livros escolares foram meios para alcançar o nacionalismo (NASCIMENTO, 2010).

Com o passar do tempo, enquanto nos países mais avançados a crítica sobre o LD já estava perfeitamente institucionalizada, no Brasil somente a partir da década de 1980 é que essa realidade mudou. A análise desse material didático deixou de ser feita isoladamente e passou a ser realizada pelas equipes de pesquisa das universidades de São Paulo (Unicamp, Fundação Carlos Chagas, USP, PUC) e do Rio (UFRJ, UFF, ABT), que revertiam seus resultados em publicações e debates públicos (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Observando a evolução do aspecto visual do LD, vale salientar que, apesar de ter diminuído o autoritarismo na escolha desses materiais pedagógicos, a produção de livros didáticos foi, desde o início, alvo de ambigüidade em relação ao seu público. Este era produzido para o professor, indivíduo considerado figura central. Somente a partir da segunda metade do Século XIX é que se observou que o LD não era um material exclusivo do professor e sim dos alunos. Com essa mudança, percebeu-se que era necessário modificar o produto, a linguagem passou a ser mais acessível, conforme a faixa etária, e as ilustrações passaram a se tornar

essenciais, pois são forma de complementar o conteúdo dos textos (FREITAS; RODRIGUES, 2013).

No entanto, apesar de ter acontecido essa mudança, Faria (1986) afirma que os professores devem analisar bem os livros durante a escolha do material, sendo que muitos ainda transmitem a ideologia e carregam em seu discurso somente a cultura dominante, esquecendo-se de que o mundo é multicultural, não homogêneo.

Percebendo esse caráter legitimador de reprodução de ideologia, mas também como suporte pedagógico do professor, pode-se afirmar que o LD deve servir como fio condutor, não como verdade absoluta (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Perpassando pela história do LD e compreendendo a sua historicidade, surgiu a preocupação de ambas as pesquisadoras em analisar um recorte do LD que utilizam na disciplina de Língua Portuguesa no Colégio Marista Criciúma, livro este utilizado no 2º ano do Ensino Fundamental, buscando perceber se ancora a alfabetização apenas como a apropriação do sistema de escrita, no qual a linguagem é concebida somente como um conjunto de signos isolados ou no alfabetizar letrando, legitimando a língua enquanto atividade interdiscursiva e de interação, uma vez que o letramento é definido como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Na próxima sessão, serão abordados os conceitos de alfabetização e letramento que estão sendo defendidos neste trabalho, estreitando esses entendimentos, a fim de mostrar o aparato teórico para um bom ensino de leitura em etapas de alfabetização.

Alfabetização e Letramento: repensando o ensino da língua

A alfabetização, desde o final do Século XIX, passou a ser privilegiada nas escolas. Saber ler e escrever tornou-se obrigatório. Então pesquisadores passaram a estudar o fracasso da leitura e da escrita de crianças em idade escolar, buscando compreender como se dá esse processo de apropriação e a melhor maneira de ensinar a ler e a escrever (MORTATTI, 2006).

Soares (2005, p. 14) diz que o processo de alfabetização é complexo, pois implica

uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas do conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios.

Muitos estudiosos da linguística e da didática da Língua estavam tentando buscar soluções plausíveis para erradicar o analfabetismo. Perceberam, então, que os métodos de alfabetização não estavam apresentando bons resultados em sala de aula, pois apresentavam textos descontextualizados, que nada tinham a ver com a realidade e com o mundo dos alunos, os quais, assim, sentiam-se desmotivados, pois não estavam compreendendo a razão de estarem aprendendo aqueles códigos escritos, ocasionando então a evasão e repetência (SOARES, 2005). Nas palavras de Ferreiro (2001), a escrita é importante na escola para ser utilizada no dia a dia, e não somente para ser usada na instituição escolar.

É neste contexto de fracasso escolar, principalmente de alfabetização, que surge então o letramento⁶, que segundo Soares (2003) ainda não foi dicionarizado com seu sentido real. A autora registra que esta palavra apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986. Esse foi um livro produzido para cursos de Letras e para professores de Língua Portuguesa e apresenta de forma didática os estudos que vinham sendo feitos na época sobre *literacy*, compreendendo este como um termo que estuda as formas e os usos da escrita.

Assim, a partir do letramento, passou-se a compreender que não era suficiente aprender a ler e a escrever, era preciso desenvolver competências para usar a codificação e decodificação. Desse modo compreendeu-se que “ser letrado implica fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita no dia a dia” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 52).

Os professores, em suas práticas, precisam, pois, vincular o trabalho de alfabetização e letramento, trabalhando com as diversas facetas da alfabetização e do letramento, imbricando os termos, mas sem perder a especificidade de cada um (SOARES, 2003).

Soares aborda a diferença entre os termos, dizendo que

⁶ Longe de ser mais um método “milagroso”, a descoberta do campo do letramento levou os pesquisadores a estudarem mais as práticas escolares e não escolares de leitura e escrita e menos na aprendizagem da escrita alfabética.

letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] já alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam (SOARES, 2003. p. 18).

O letramento é um termo, portanto, que surgiu para vincular-se à alfabetização, ou seja, para que o ensino da codificação e decodificação de leitura e escrita aconteçam a partir das práticas sociais. O Colégio Marista, instituição da qual fazem parte as pesquisadoras desse artigo, corrobora com essa ideia em seus documentos base, afirmando que “[...] os diversos contextos culturais e as relações construídas fora dos muros escolares oferecem oportunidades de conhecer e vivenciar experiências culturais importantes para a interação/integração social e o exercício da cidadania” (MARISTA, 2010, p. 174).

Entende-se, dessa forma, que a alfabetização não pode desintegrar-se da sociedade, uma vez que os códigos escritos rodeiam os indivíduos e, portanto, não se encontram apenas no ambiente escolar. Alguns professores trazem a alfabetização como sendo ação privilegiada somente da escola, o que faz com que “o aluno escreva sabendo apenas que o professor fará a leitura do seu texto, não para ouvir a sua voz, mas para avaliar o seu desempenho gramatical” (KOERNER, 2010, p. 43).

Portanto, para que um aluno se torne um bom leitor, capaz de utilizar os conhecimentos leitores em sua prática cotidiana, é imprescindível que tenha acesso ao ensino de leitura, aprendendo a interpretar os textos em sua totalidade, articulando com seus conhecimentos de mundo, a fim de que possa criticar, inferir, propor. Porém, como afirma Kleiman (2002, p. 16), muitas vezes, as “letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, ‘dificuldades’ reais e imaginadas substituem o aconchego e o amor para essas crianças, travando assim o caminho até o prazer”. Dessa forma, por haver predomínio de atividades mecanicistas, que valorizam mais a gramática do que a interpretação, surge o desgosto por ler, pois acabam julgando a prática leitora difícil e sem sentido.

No letramento o ensino parte de um texto e as atividades propostas fazem o aluno refletir, ou seja, tornam-no um ser ativo e crítico (BRAGGIO, 2005).

Dessa forma, percebe-se que tudo que existe na sociedade, que rodeia os alunos, é possível abordar na escola. Quanto mais suportes, textos, conteúdos diversificados forem levados à sala de aula, mais letrada e significativa será a aula. O cotidiano dos alunos deve sempre ser levado em conta e sua fala também, pois essa prática resulta na formação de

discentes mais críticos e ativos, que atuam na sociedade. Complementando essa ideia, Marista (2010, p. 174), afirma que “nossa sociedade está cada vez mais grafocêntrica, com novas demandas de uso da escrita em que não basta apenas aprender a ler e a escrever, é preciso significar a leitura e a escrita nos diversos contextos culturais”.

Entendemos, pois, que o ato de ler, além de ser um processo de identificação de palavras em textos, mais do que isso, é reconhecer que essas palavras têm determinado sentido dentro do contexto no qual se encontram e, para isso, é imprescindível a ação do professor no processo.

A seguir será explicitado qual o entendimento das pesquisadoras acerca da importância da mediação de um professor letrado para o sucesso de uma aprendizagem significativa da Língua.

Professor como agente letrado

Segundo Kleiman (2002), quem serve de mediador entre o aluno e texto, oferecendo estratégias de leitura é o bom professor, que pode guiá-lo até alcançar a interpretação global do texto.

Esse tipo de professor, que é considerado como agente letrado, é imprescindível nas escolas, pois ao propor atividades de leitura que vão além da mera decodificação, formam sujeitos críticos (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010). Desse modo, ao desenvolver seus projetos pedagógicos, esse docente procura explorar habilidades e competências nos alunos, a fim de que progredam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras.

Para tanto, trabalha por meio de estratégias diferenciadas, em que a vivência, o incentivo, a motivação e a necessidade pela leitura invadam o ambiente escolar, em que a leitura, no dia a dia, se dê de forma efetiva. Nesse sentido, trabalha a Língua de forma viva, dinâmica, ou seja, aquela em que o aluno participa, ouvindo e dizendo sua palavra, não meramente decodificando.

Assim, ao trabalhar com um texto, um professor letrado traça objetivos para a leitura, ativa os conhecimentos prévios de seus alunos sobre o tema a ser lido, permite que ele antecipe o conteúdo do texto e faça previsões e inferências sobre ele. Essas são estratégias importantes para a construção do significado no texto e características que indicam como um bom leitor tem

consciência e controle de seu próprio processo de leitura (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

Alliende e Condemarin (2005), caminhando em mesmo viés, afirmam que uma excelente estratégia de leitura é fazer perguntas aos alunos antes de iniciar a leitura do texto. Pois, assim, eles podem discutir o que já sabem e, futuramente, aprender a formular as suas próprias perguntas.

Solé; Schilling (1998) dizem que para formar leitores autônomos é preciso formar leitores aptos a aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecendo relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, e questionando seus conhecimentos para modificá-lo, estabelecendo generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para contextos diferentes.

Desse modo “os alunos devem ser os responsáveis pelo desenvolvimento de sua compreensão leitora, mas é imprescindível que o professor assuma o papel de mediador nesse exercício. Todos devem estar envolvidos nas tarefas de leitura: a leitura deve ser compartilhada” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 57).

Destaca-se, assim, a importância do professor como mediador dessa atividade, cabendo a ele “aprender a ouvir questionar, sugerir, corrigir, rever, refazer, apresentar, formar leitores críticos para além da norma padrão” (MARISTA, 2010, p. 179).

Utilizou-se como fontes de pesquisa o manual do professor que traz as considerações teóricas das autoras e o capítulo 3 do livro selecionado.

A assessoria pedagógica do livro traz importantes informações conceituais ao professor, apresentando especificidades que devem ser levadas em conta no ensino da Língua. Afirma que os primeiros anos do ensino fundamental têm extrema relevância e precisam ser trabalhados de uma maneira reflexiva, em que o aluno reflita sobre o sistema alfabético e a correspondência fonológica. Dessa forma, as autoras afirmam que é preciso contextualizar os conteúdos trabalhados, pois cabe ao professor ensinar a tecnologia da escrita ao mesmo tempo em que apresenta suas práticas sociais de linguagem. Esse processo tem de acontecer gradativa e simultaneamente. As autoras compactuam ainda com a ideia de que é o professor o agente de letramento, ou seja, acreditam que “a intervenção do professor é essencial para que o aluno ganhe autonomia como leitor” (LEITE; BASSI, 2009, p. 9).

Essas informações estão de acordo com o letramento defendido neste trabalho, sendo que se acredita ser o letramento “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e

variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2003, p. 44) e que para formar leitores neste viés o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto. Dessa forma, a aprendizagem será vivenciada pelos alunos como uma experiência interessante e significativa, evitando, assim, a simples memorização e decodificação do código escrito.

Percebe-se, pois, a preocupação das autoras do livro didático em trabalhar de forma letrada, sendo que afirmam a importância de oferecer diversos gêneros textuais, que façam parte do cotidiano dos alunos e a partir deles propiciar leitura, escrita e oralidade. Julgam ainda imprescindível

[...] garantir que o aluno tenha um papel ativo, crítico e criativo no estabelecimento da relação entre o que lê e o que sabe, na avaliação do novo conhecimento a partir do que já possui e na verificação de suas novas hipóteses (LEITE; BASSI, 2009, p. 9).

Essa afirmação feita pelas autoras do livro é relevante, afinal, “ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever” (SOARES, 2003, p. 39).

Constata-se, assim, que o manual do livro assemelha-se ao referencial teórico deste trabalho, pois traz conceitos relevantes de letramento ao professor, que poderá compreender melhor, ao ler o manual, a especificidade desse termo e as suas possíveis implicações na sala de aula.

Na Unidade 3 do LD analisado, constatou-se que as autoras utilizaram diferentes gêneros textuais. Apenas nessa unidade encontraram-se: rótulos, letra de música, receita, cardápio, história em quadrinhos, charge, parlenda e trava-língua. No manual, as autoras afirmaram a importância de trabalhar com diferentes gêneros textuais, justificando que procuraram estimular os alunos “a conviver com textos que estão presentes no nosso cotidiano, sejam eles produtos da língua oral ou escrita” (LEITE; BASSI, 2009, p. 3).

Esse foi um ponto positivo encontrado no livro, sendo que para o letramento é relevante desenvolver a competência leitora e comunicativa dos alunos, procurando orientar sua reflexão sobre os contextos em que as situações de uso da Língua acontecem. Soares (2003), compreendendo que a leitura pode ocorrer nas mais diversas situações do cotidiano, julga que há vastas habilidades de leitura e que essas devem ser aplicadas na escola, para que os alunos compreendam a função social que possuem.

As páginas de abertura da unidade também são muito relevantes, trazem dois rótulos diferentes de sopa, que são utilizados cotidianamente na sociedade, mostrando aos alunos que

a leitura serve não apenas para ser utilizada nas quatro paredes da sala de aula, como um fim em si mesma (BRAGGIO, 2005). Constata-se, pois, que “as crianças podem ter mais sucesso na escola, quando as fronteiras entre salas de aula e comunidades possam ser ‘quebradas’”(BRAGGIO, 2005, p. 40). Além disso, essa atividade tem maior probabilidade de motivar os discentes à leitura, sendo que a partir dela compreenderão que a leitura e a escrita são utilizadas diariamente na sociedade e não somente na escola.

Observou-se ainda, no canto da página, perguntas para orientar o professor no momento de reflexão com os alunos. São perguntas pertinentes que requerem o conhecimento de mundo do aluno, sobre as quais ele terá de se posicionar e refletir: Como se sabe qual o produto? Os produtos se destinam ao mesmo tipo de cliente? Que ingredientes aparecem no sopão? E na sopinha do bebê? Como se sabe disso? As embalagens ajudam a chamar a atenção do comprador? Que empresas fazem as sopas? Que informações são dadas pelas imagens?

Como se percebe, essa atividade traz alguns aspectos que contemplam o letramento, fazendo com que o aluno atribua significado ao que está fazendo. São apresentadas questões que precisam ser pensadas, ou seja, que exigem o posicionamento do aluno. Permite que ele interprete as ilustrações e troque ideias com o grupo. Nesse caso, a alfabetização está ancorada ao letramento, ao mesmo tempo em que o aluno decodifica, interpreta e traz seu conhecimento prévio, também relaciona o texto com o seu uso na sociedade, pois “letrado, no sentido em que estamos usando este termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-la com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais” (CARVALHO, 2005, p. 66).

As duas páginas seguintes trazem a letra da música “A sopa”, do grupo Palavra Cantada. O texto é apresentado sem quaisquer questionamentos aos alunos. Percebe-se, pois, ruptura entre o que o livro afirma ser o letramento e o que está sendo aplicado nessa atividade. A aquisição da linguagem, que segundo Braggio (2005) tem de formar um ser ativo, autônomo, não está, portanto, bem tratada nessa atividade, pois não propicia ao sujeito que leia e escreva criticamente. O livro não traçou objetivos para essa leitura e tampouco fez questões que o fizessem refletir.

No entanto, se o professor tiver uma boa formação e um bom entendimento das práticas eficientes de letramento, ao lidar com a questão, poderá fazer com que se torne significativa. Ao tomar o texto, pode, por exemplo, solicitar que os alunos leiam o título e imaginem o que o texto falará, e fazer perguntas como: por que será que o autor trouxe esse texto? Onde esse

gênero textual circula? Vocês sabem por que o texto tem essa composição? E após a discussão prévia, solicitar que leiam o texto, observando os ingredientes que aparecem. Após a leitura, pedir que falem quais ingredientes realmente fazem parte de uma sopa, quais não fazem e o porquê. Questionar ainda se são somente os nenéns que comem sopa. Poderá ser pedido também que os alunos falem o que sabem sobre o tema e que façam perguntas, caso haja dúvidas. Assim estará sendo feito o que Solé; Schilling (1998) julgam como imprescindível no momento da leitura com compreensão, em que o leitor se envolve em um processo de previsão e inferência, que permite encontrar evidências ou rejeitar previsões e inferências antes mencionadas.

Posteriormente, aparecem duas perguntas para o aluno verificar o que tem de parecido e o que tem de diferente entre o texto “A sopa” e os rótulos de alimentos. Essa é uma boa questão, além de trabalhar com diferentes linguagens, faz com que o aluno traga seu conhecimento e reflita a partir dos dois textos, pois a resposta não é encontrada pronta, está implícita. Logo há uma pergunta: “Que ingredientes nunca seriam usados em uma sopa de verdade?”. Essa pergunta também propõe que se acionem os conhecimentos prévios, pois alguém que não conhece uma sopa não saberá responder. Porém pode haver crianças que não tenham a sopa como cultura, daí necessitará do auxílio do professor para resolver. Cabe a ele promover discussões e assembleias com a turma, nas quais as informações serão ampliadas, pois cada participante poderá informar o que sabe sobre o assunto.

Nessa perspectiva, não podemos falar de linguagem, mas sim linguagens pois são produtos de interações sociais que possibilitam a criação e recriação de culturas por meio das múltiplas maneiras como falamos de nós e do outro, entre nós e com o outro, para nós e para o outro (MARISTA, 2010, p. 121).

A próxima página traz duas questões que são limitadas para o aluno e dificilmente o farão ter um posicionamento crítico frente a ela, sendo que a primeira pede para observar diferentes alimentos e listar aqueles que aparecem na sopa e a segunda para encontrar no poema palavras que rimam. O aluno se reportará ao texto e encontrará a resposta pronta. Dessa forma, não é explorada a dimensão dialógica da linguagem, a interlocução autor/leitor, o contexto, os interlocutores, o dito, o não dito. As atividades propiciadas em sala de aula devem ser pautadas em interpretação implícita, com vistas a tornar o aluno pesquisador, criativo, ativo. As atividades voltadas a microunidade não geram indagações, nem gosto e hábito pela leitura, ou seja, os alunos que aprendem dessa forma “não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita” (SOARES, 2003, p. 49).

Dessa forma, compreende-se que o LD, como qualquer outro material, deve servir como mais um elemento auxiliador para que o professor apresente as atividades de forma contextualizada, abordando assuntos da vivência dos seus alunos, para que estes compreendam e se posicionem sobre eles. Assim, o professor poderá abrir os questionamentos, trazendo-os para a vida dos estudantes, tornando a atividade mais significativa. O professor pode questionar: os ingredientes que aparecem na sopa são saudáveis? Que outros alimentos podemos fazer com eles? E com aqueles que não têm em uma sopa de verdade? O que poderemos fazer? Dessa forma, o professor amplia a discussão, desenvolvendo nos alunos habilidades de criar conceitos diversificados acerca do assunto.

No decorrer do capítulo, aparece a sugestão de produção textual, na qual as autoras sugerem a criação de uma salada de frutas maluca, em que a rima deve estar presente. Porém a atividade em si não promove desafio de linguagem, tornando-se apenas um simples completar de lacunas. Além disso, as crianças poderão recorrer a um banco de palavras que já trazem as devidas sugestões, limitando sua criatividade. Mas um professor como agente letrado é capaz de transformar a atividade, ampliando-a para tornar-se mais relevante. Pode, assim, perguntar aos alunos: o que é uma salada de frutas? Onde a encontramos? Como se faz? Que ingredientes são utilizados? E a partir desses questionamentos, fazer uma pesquisa sobre diferentes saladas de frutas. Logo poderia ser criada uma outra ação didática e, a partir daí, discutir, verificar e listar ingredientes que podem ou não estar presentes na receita, criando, assim, a própria salada de frutas maluca da turma.

Por meio de interrogações como essas, que exigem além de conhecimento de mundo, pesquisa e interação com material escrito, estarão se formando leitores proficientes, pois não se foca apenas na a leitura e na escrita. Criou-se, para além disso, significado para a atividade e engajamento dos alunos, não se pautando no processo de decodificação e do componente grafofônico (BRAGGIO, 2005).

Na página seguinte, é apresentada uma atividade que solicita inventar uma receita diferente. Para isso, traz uma receita de mãe feliz e pede para o aluno criar uma receita de criança contente.

No entanto, apesar de ser uma atividade relevante, que oferece aos alunos a possibilidade de criar, imaginar e aprender habilidades de escrita para além da forma, resignificando-a, há certa limitação na proposta. Pode-se questionar os alunos sobre o que é receita, como se faz uma receita, para que servem as receitas, onde encontramos receita, quais

as partes de uma receita e, por fim, construir uma receita. Afinal a criação de textos deve estimular a imaginação criativa do aluno, permitindo a compreensão que o aluno tem sobre o assunto. Afirmamos novamente, pois, que “faz-se assim necessária uma orientação cuidadosa por parte do adulto, mediante a criação de condições que levarão o aluno ao seu desenvolvimento pleno, tomando como ponto de partida as capacidades já desenvolvidas por ele” (KLEIMAN, 2008, p. 193).

As próximas páginas trazem uma receita de sopa, com ingredientes e todos os passos necessários, bem interessante de ser explorada com os alunos, no entanto, mais uma vez faltou inferência antes da leitura. Cabe então ao professor letrador trazer outras informações acerca do conteúdo estudado, desencadeando assim a percepção dos alunos sobre a aplicabilidade do conteúdo, tornando-o significativo e mais interessante.

Porém a página posterior traz perguntas bem relevantes: para que servem as receitas? Como elas são organizadas? Você conhece outro tipo de texto que também ensina a fazer alguma coisa? E logo em seguida, pede para a criança em casa ver como se faz a sua comida preferida e escrever para ser construído um livro de receitas da turma. Ao explorar textos que estão no cotidiano, utiliza-se do letramento. Como dito anteriormente, essa é uma atividade importantíssima para que os discentes compreendam a função social da leitura e da escrita, considerando que a sala de aula precisa “utilizar textos reais, que circulam no meio social e cultural, pois a interação com textos significativos ao contexto cultural amplia as possibilidades de agregar sentido, tornando o exercício de aprender mais desafiante e prazeroso” (MARISTA, 2010, p. 178).

Em seguida, é apresentado um cardápio e pedido que a criança escolha o que quer beber, comer e qual sobremesa deseja. O aluno apenas é convidado a observar e copiar do cardápio o que deseja consumir. Um professor que compreende o letramento promove verbalização significativa, ouve o que os alunos sabem sobre cardápio, faz pesquisa sobre o tema, pergunta onde os alunos podem encontrar cardápios. Assim “ao desenvolver essas estratégias, o docente cuidadosamente vai produzindo andaimes em intervenções contínuas e diretas, o que favorece a aprendizagem de forma simples e motivadora” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 131).

Na página seguinte, é apresentado o gênero textual trava-línguas. Da forma como é exposto, percebeu-se que a atividade vem somente com o objetivo de trabalhar a oralidade, enfatizando as vogais. Dessa forma, entendemos que a atividade, da maneira como está

sugerida, não propicia a integração com letramento e alfabetização. Uma vez mais cabe ao professor, como agente mediador da aprendizagem, promover intervenções permitindo a compreensão que o aluno tem sobre o assunto.

Dando continuidade às atividades, vem o estudo de sílaba, palavra e frase. A primeira proposta é que o aluno simplesmente copie as palavras da sopa nos quadrinhos. Aprender as sílabas e seus sons, de maneira descontextualizada, tende a produzir alunos com limitações na leitura e escrita, ou seja, o aluno que aprende a ler e a escrever dessa forma “[...] reduz e artificializa a apropriação da escrita, podendo gerar, ainda, concepções inadequadas e baixa disposição para a aprendizagem” (MARISTA, 2010, p. 174). Entende-se, dessa forma, a importância do letramento, do entendimento, da contextualização e esses aspectos devem estar imbricados continuamente no ensino da leitura e da escrita. Haverá significado para a criança à medida que ela possa interagir, dialogar e não meramente copiar.

As páginas seguintes também seguem nesse mesmo viés. É trazido um texto seguido de questões que apontam para um modelo de atividade de leitura que acaba apenas solicitando ao aluno que observe as regras ortográficas, nesse caso, as sílabas, o que faz com que não interprete o texto globalmente e a interpretação acabe sendo difícil, justamente porque é uma tarefa que não faz sentido.

Se o aluno perceber como a estrutura linguística dá suporte ao pensamento e às intenções do autor, ele conseguirá ler criticamente: se ele apenas souber como classificar partes dessa estrutura, a conscientização linguística crítica é impossível (KLEIMAN, 2002, p. 94).

As autoras apresentam dois gêneros textuais ricos e significativos para a criança, como histórias em quadrinhos e charge, que por si sós já aguçam a curiosidade e o desejo de leitura. Cabe ao professor explorar de forma consistente e articulada esses textos, discutindo os temas apresentados, a organização das falas, os elementos implícitos, o local onde são encontrados esses tipos de textos, entre outros. Dessa forma, a linguagem informal das discussões e debates desencadearão outros olhares, outros conhecimentos. Segundo a proposta Marista, “A linguagem é experiência de invenção e de interação e ainda forma de pertencimento. Os sujeitos interagem por meio das linguagens e as reconstróem nas práticas cotidianas, pois como organismo vivo, revelam concepções de mundo e afirmam identidade” (MARISTA, 2010, p. 123).

O objetivo da regra gramatical em si, no caso a separação das palavras em sílabas, também poderá ser trabalhado, porém no contexto global do texto, já que somente assim o aluno compreenderá a real aplicabilidade da regra gramatical e construirá o seu próprio conceito. Afinal “os conceitos se relacionam por meio de mediações, representadas por conectores que, em algumas situações, lhes dão a dupla possibilidade dos sentidos de ir e vir” (MARISTA, 2010, p. 147).

Dando continuidade às atividades do livro, a próxima proposta é que as crianças observem palavras já separadas em sílabas e pintem as sílabas que são comuns entre elas, prática essa mecanizada e ineficiente aos mecanismos letrados, bem como as duas atividades seguintes que apresentam o mesmo viés de pensamento. Contar o número de sílabas das palavras e dar continuidade a frases em que as palavras deverão ter início com a letra “G” e com a letra “M”. Novamente, percebe-se que a atividade trabalha com termos gramaticais isolados, portanto é necessária mais uma vez da intervenção do professor, para que a atividade ultrapasse os muros da escola.

Essa atividade foca no aspecto grafofônico, que, segundo Braggio (2005), é tratado como mera aquisição da técnica de ler e escrever, a linguagem é fragmentada e artificial, não há contextualização, apenas controle dos conteúdos dos “textos”.

Considerações Finais

Como se pode perceber, apesar de o livro analisado defender um discurso de letramento no manual, as atividades ainda trazem algumas lacunas, pois se tem o predomínio de atividades que valorizam a microestrutura ao invés do sentido global do texto.

Para tais considerações, as pesquisadoras apontaram duas hipóteses antagônicas: a primeira de que ou o livro não está, por um lado, adequando-se às principais teorias de ensino-aprendizagem, oriundas de discussões cujas concepções pressupõem uma língua viva, dinâmica, com interlocutores reais e contextos de produção de intensa interação e, portanto, não tendo êxito na formação de um leitor proficiente; ou, por outro, está concebendo um professor autônomo, que buscaria alternativas e estratégias de leitura adequadas, a partir de pistas deixadas no manual pelo livro didático, fazendo, a partir de sua formação, uma prática pedagógica que não se esgota no material didático e, pelo contrário, qualifica-o, independentemente das lacunas que possam apresentar.

Por isso a importância dos professores não se contentarem em apenas ensinar a ler e a escrever a partir do que se encontra nos livros didáticos, esse é apenas um apoio pedagógico, que tem de ser usado com outras ações didáticas, a exemplo do que tratamos na análise. É preciso, assim, propiciar condições necessárias para que as crianças se tornem, além de leitores e escritores, crianças letradas, que sejam autônomas, críticas e questionadoras.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe. CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrador.** São Paulo: Contexto, 2010.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização:** da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FARIA, Ana Lucia G. de. **Ideologia do livro didático.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 93 p.

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

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. **O livro didático em questão.** São Paulo: Ed. Cortez, 1989. 159 p.

FREITAS Neli Klix; RODRIGUES, Haag Melissa. **O livro didático ao longo do tempo:** a forma do conteúdo. 2013. 8f. Projeto de Pesquisa (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <http://udesc.br/arquivos/portal_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf> . Acesso em: 29 jun 2016.

GATTI JR, Décio. **A escrita escolar:** livro didático e ensino no Brasil. Bauru, SP: Edusc, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Leitura:** ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOERNER, Rosana Mara. **Entre saberes e fazeres da/na alfabetização:** o ato de mediar do professor alfabetizador. Curitiba: CRV, 2010.

LEITE, Márcia. BASSI, Cristina. **Ler: Leitura, Escrita e Reflexão**, 2º ano: letramento e alfabetização linguística. São Paulo: FTD, 2009.

MARISTA, Província Marista do Brasil Centro-Sul. **Projeto Marista para o ensino fundamental**. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção Currículo em Movimento, v. 3).

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização. In: Alfabetização e Letramento em Debate, 1. 2006, Brasília. **Anais...** Blumenau: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. p. 1–16.

NASCIMENTO, Alessandra Felisberto. **A questão indígena no livro escolar no Estado Novo (1937–1945)**. 2010. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Pedagogia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005. 123 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 124 p.

SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porte Alegre: Artes Médicas, 1998.