

#### 4. PANORAMA DA OBRA L.E.R - LEITURA, ESCRITA E REFLEXÃO

Como já foi explicitado na introdução, apresentarei nesta dissertação uma análise documental e crítica detalhada da obra *L.E.R. Leitura, escrita e reflexão – 1º ano*. Dessa forma, considero oportuno apresentar as características básicas desse material, para que o leitor tenha um panorama da obra antes de iniciarmos a exposição da análise de sua proposta para a alfabetização e o letramento.

##### 4.1. Estrutura da obra

A proposta didática da obra *L.E.R.* está organizada em uma unidade de abertura e cinco módulos de três unidades. A unidade de abertura tem o objetivo de iniciar o trabalho, explorando a noção de representação simbólica. Cada um dos cinco módulos que se seguem é formado por três unidades e giram em torno de diferentes gêneros de uma mesma tipologia textual, a saber:

Módulo 1 – relatos em 1ª pessoa e registros documentais

Módulo 2 – textos poéticos de tradição oral

Módulo 3 – textos instrucionais

Módulo 4 – textos expositivos/informativos

Módulo 5 – textos narrativos

Em todas as unidades as seguintes seções se repetem, na seguinte ordem: **Eu leio o texto**, onde o texto norteador da unidade é apresentado; **Eu converso sobre o texto**, quando são propostas questões orais sobre o texto lido; **Eu entendo melhor o texto**, que explora o texto em atividades escritas; **Eu escrevo textos**, destinada às propostas de produção textual; **Eu aprendo a ler e a escrever**, voltada às atividades de aquisição do sistema alfabético de escrita; e **Eu conheço um pouco mais**, seção destinada ao enriquecimento da unidade, com atividades de complementação e desdobramento de alguma das seções trabalhadas.

##### 4.2. Concepções teóricas e orientações ao professor

Nas anotações ao professor, fornecidas pela obra *L.E.R.*, as autoras declaram adotar uma perspectiva sócio-construtivista de aprendizado, reconhecendo o

aprendizado da leitura e da escrita como um processo cognitivo, mas também como uma atividade social e cultural, que se inicia muito antes do ingresso na escola.

Demonstrando um forte embasamento nos estudos da *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991), as autoras desse livro didático dão grande destaque ao valor da escrita espontânea e à importância de o professor conhecer e compreender o processo percorrido pelo aprendiz para intervir adequadamente em seu desenvolvimento. Para tanto, as autoras, inclusive, fornecem ao professor um pequeno resumo dos níveis do processo de aprendizagem do sistema de escrita, postulados na referida pesquisa.

O foco no aprendiz como sujeito de sua aprendizagem é um ponto marcante no material, bem como a importância de um trabalho baseado na vivência com textos diversificados e de qualidade. No manual pedagógico, as autoras reforçam o pressuposto de que “Aprende-se a ler, lendo e aprende-se a escrever, escrevendo”:

Aceitar que a criança pode ler ou escrever de diferentes formas, **sem ter de passar obrigatoriamente pelo domínio do código**, significa reconhecer que ela pode gerar conhecimentos próprios e complexos sobre a escrita, não se limitando ao reconhecimento da letra ou ao tipo de unidade (letra, sílaba, palavra, frase), uma vez que já traz um repertório ao ingressar na escola. (grifo meu) (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008 - Anotações para o professor, p.7)

Nesse momento, gostaria de chamar a atenção para a ambiguidade que muitas vezes se cria, e que dá margem a equívocos: no trecho citado, a informação grifada pode levar à interpretação de que o domínio do código é opcional, não necessário e não obrigatório para que se adquira a leitura e a escrita. A eliminação de tal ambiguidade poderia ser alcançada, por exemplo, com a seguinte reformulação: “Aceitar que a criança pode ler ou escrever de diferentes formas, **antes mesmo de atingir o domínio da escrita convencional [...]**”. Cuidados como esse são fundamentais para que falsas crenças não mais se disseminem e, pelo contrário, sejam finalmente desconstruídas em prol de uma melhor articulação entre teoria e prática.

As autoras reforçam a importância de que o professor conheça o processo percorrido pela criança e que saiba interpretar suas hipóteses, de forma que possam realizar intervenções adequadas em cada momento e explicam que, ao longo do livro, são apresentadas diversas propostas que sugerem que o aluno escreva de acordo com suas próprias hipóteses, o que observei de fato. Quanto a isso, fornecem algumas orientações:

Nestas propostas é interessante que o professor estimule o aluno a escrever usando todos os seus conhecimentos, e observe quais e quantas letras ele usa para representar cada palavra. Peça que leia, também “a seu modo”, o que escreveu, apontando no papel com representou o som que pronuncia. O registro e mapeamento destes conhecimentos permitirão a formação de boas duplas de trabalho, ou bons agrupamentos (aqueles com níveis de conhecimento próximo), além de variações e adequações das atividades. (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008 - Anotações para o professor, p.13)

Infelizmente, não acredito que essa instrução seja suficiente para que um professor não familiarizado com a proposta saiba como lidar e intervir nas hipóteses do aluno. Além do resumo dos estágios, apresentado pelas autoras no manual, acredito que elas deveriam fornecer exemplos de atividades adequadas a desequilibrar cada uma das diferentes concepções elaboradas pela criança, de forma que professor vislumbre como pode contribuir para a evolução delas. E, principalmente, acredito que as autoras deveriam informar nas próprias instruções das atividades propostas, que habilidades estão sendo focadas, e que concepções elas são capazes de desequilibrar, além de fornecer orientações mais claras sobre como provocar reflexões nos alunos sobre suas escritas, o que não pude observar de fato.

Dentro da perspectiva teórica adotada na obra, a sondagem e a avaliação têm um papel importantíssimo e, nesse caso, elas sugerem uma sequência de palavras e uma sentença que podem ser ditadas em uma sondagem inicial da etapa de alfabetização das crianças. Escrevendo “a seu modo”, preferencialmente em pequenos grupos ou individualmente, torna-se possível ao professor observar o processo de escrita de cada um. A sugestão de sequência a ser ditada é a seguinte: *CABELO; BRAÇO; COTOVELO; PERNA; BARRIGA; ORELHA; BOCA; PÉ; MÃO;* e a sentença *ESTOU COM DOR DE BARRIGA*. As autoras explicam os critérios para a seleção e dão outras orientações a respeito da sondagem:

Nesta lista, existem palavras com número de sílabas variado, palavras com sílabas simples e complexas, palavras com uma só sílaba, uma frase (para observar se o aluno aglutina ou não sua escrita). Seguindo estes critérios, o professor pode criar suas próprias sondagens, com listas que estejam contextualizadas com os temas desenvolvidos em classe. A cada mês é interessante verificar a produção dos alunos que ainda não escrevem de modo convencional. (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008 - Anotações para o professor, p.13)

Por fim, as autoras também alertam para a importância de que a avaliação das hipóteses sobre a língua escrita seja apenas um dos aspectos observados na avaliação da aprendizagem do aluno e lembram que, ao longo do processo de trabalho, o professor deve preocupar-se com vários outros aspectos, tais como suas

habilidades de comunicação e expressão oral, habilidades motoras, possíveis dificuldades visuais ou auditivas, entre outros.

No anexo “*Anotações ao Professor*”, além das concepções teóricas da obra, são apresentados esclarecimentos sobre a justificativa e objetivos didáticos da obra, sobre a estrutura e organização dos módulos e seções, bem como a explicitação dos conteúdos trabalhados. Além disso, as autoras fornecem sugestões de jogos que propiciam a formalização de hipóteses sobre o sistema de escrita, bem como sugestões de leitura tanto para o aluno, quanto para o professor.

Quando se trata de instruções específicas para as atividades, essas aparecem na própria página, em letras vermelhas menores. Nesse caso, as instruções podem trazer: orientações/sugestões de condução da atividade pelo professor; esclarecimentos sobre os objetivos da atividade; ou sugestões de desdobramentos futuros a partir dela. Em outros casos, as instruções de página limitam-se a registrar uma ou mais respostas esperadas ou possíveis para determinada questão. Nesse aspecto, percebi certa irregularidade na apresentação dessas instruções. Por exemplo, em uma mesma sequência didática foi possível encontrar atividades, cujas instruções eram muito bem detalhadas e favoreciam um encaminhamento por parte de um professor um pouco menos familiarizado com a proposta. Em outras atividades, nenhuma instrução era fornecida a esse respeito, apenas a resposta esperada. Curiosamente, as atividades em que menos observei instruções sobre possibilidades de encaminhamento foram justamente as voltadas à aquisição do sistema de escrita. Em vários momentos também considerei que o objetivo da atividade deveria ser explicitado por não estar claro nem mesmo para alguém já é familiarizado com a proposta. Quanto a isso, serão fornecidos exemplos no momento da análise dos dados.

## 5. O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO NA OBRA *L.E.R.*

### 5.1. Alguns esclarecimentos importantes sobre as análises

Como já foi dito aqui, a obra *L.E.R.* está organizada em torno de tipologias textuais, divididas em cinco módulos de três unidades, a saber:

Módulo 1 – relatos em 1ª pessoa e registros documentais

Módulo 2 – textos poéticos de tradição oral

Módulo 3 – textos instrucionais

Módulo 4 – textos expositivos/informativos

Módulo 5 – textos narrativos

O Módulo 1 é antecedido por uma unidade que trabalha a noção de representação simbólica, a qual, no momento da análise intitulei Unidade de Abertura.

Entre as seis seções que sempre se repetem em todas as unidades desse livro, as quatro primeiras delas, como os seus próprios títulos apontam (***Eu leio o texto***, ***Eu converso sobre o texto***, ***Eu entendo melhor o texto*** e ***Eu escrevo textos***), foram identificadas como predominantemente voltadas ao letramento, juntamente com a última seção (***Eu conheço um pouco mais***), que sempre envolve a leitura ou a produção de algum texto. Apenas a seção ***Eu aprendo a ler e a escrever*** foi identificada como predominantemente voltada à aquisição do sistema de escrita alfabética, isto é, à alfabetização. Ao longo do estudo, porém, percebi que essa divisão não é tão definida. Nas cinco seções, identificadas *a priori* como principalmente voltadas ao letramento, foi possível identificar várias atividades de reflexão sobre a língua escrita, que contribuem para a aquisição do sistema de escrita. Da mesma forma, na seção identificada como predominantemente voltada à alfabetização, as atividades quase sempre partem da exploração de novos textos, que seguem a mesma tipologia trabalhada nas seções anteriores. Observando isso, embora haja sempre um foco predominante nas seções, pode-se dizer que elas geralmente trabalham os dois processos simultaneamente, o que considerei um ponto positivo da obra.

## 5.2. Descrição e análise crítica das atividades

A partir desse ponto, iniciarei a apresentação dos dados referentes à obra *L.E.R.* e, dada a natureza da pesquisa, gostaria de prevenir ao leitor sobre a considerável extensão de tais análises. Como não seria possível apresentá-las sem que fosse feita a descrição das atividades propostas, advirto que o texto poderá parecer repetitivo em alguns momentos e, por saber do desconforto que isso poderia causar, tomei alguns cuidados na tentativa de facilitar a leitura. Além da preocupação em destacar da forma mais visível possível as divisões e subdivisões da obra que estavam sendo descritas e analisadas (módulo, unidade, seção), optei por diferenciar as partes do texto que eram essencialmente descritivas daquelas que continham minhas impressões e análises críticas, destacando estas últimas com o uso de fontes em negrito e itálico. Além disso, cabe informar que no item seguinte será apresentada uma avaliação mais geral da obra, onde serão resumidas as principais considerações feitas ao longo do estudo.

### UNIDADE DE ABERTURA

Antecedendo o primeiro módulo dessa obra, essa unidade é intitulada **Você também já pode ler** e trabalha a noção de representação simbólica. Para tanto, são exploradas duas telas de Tarcila do Amaral (**A Cuca** e um autorretrato) e vários tipos de símbolos.

Em sua primeira página, é apresentada a gravura de uma rua, onde se vêem placas de trânsito, letreiros, outdoors e faixas, sob o título “Você também já pode ler”. ***Embora não haja orientação explícita ao professor, deduzo que o objetivo desta página seja introduzir a reflexão dos alunos sobre a presença da escrita no nosso cotidiano em tantas situações ao nosso redor. Nesse momento, os alunos podem ser convidados a “ler” as mensagens vinculadas por diferentes símbolos, bem como tentar identificar o que pode estar escrito em cada situação em que a escrita propriamente dita aparece. Baseado em sua vivência, um aluno pode deduzir que o que está escrito em uma placa em um poste é o nome de uma rua e o que está escrito em um letreiro de uma loja é o nome dessa loja, num outdoor, um anúncio e assim por diante.***

No momento seguinte, as crianças são convidadas a observar a tela **A Cuca** de Tarsila do Amaral e o autorretrato da artista. Feito isso, alguns elementos do quadro “A Cuca” são apresentados separadamente, e é solicitado à criança que encontre tais elementos no quadro. Além disso, são propostas perguntas para uma discussão oral: “Você achou todas as figuras?”, “Qual figura achou mais bonita?”, “Todas as figuras do quadro têm o mesmo tamanho e cor?”, “Por que você acha que a pintora deu o nome “A Cuca” ao quadro?”.

O objetivo desse primeiro módulo é trabalhar a idéia de símbolo, sem ainda entrar na questão da escrita em si, como demonstra a própria instrução dada, na própria página, pelas autoras nesta atividade:

Mostre para seus alunos que apesar de não dominarem o código alfabético, são capazes de realizar leituras de códigos e de imagens diversas, como uma obra de arte, uma placa de trânsito, um rótulo de produto, um símbolo de time, etc. (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.9)

Na página seguinte, outros símbolos são apresentados: uma placa de nome de rua; a bandeira do Brasil; uma placa de proibido estacionar; um rótulo de extrato de tomate; e um desenho em uma parede, que sinaliza a existência de uma escada. É pedido ao aluno que circule os símbolos que conhece e uma nova discussão oral é proposta: “Conte o que você sabe sobre os símbolos que circulou.”; “Onde esses símbolos são utilizados?”; “Todos os símbolos apresentam desenhos e cores?”; “Todos os símbolos apresentam palavras?”.

O passo seguinte é pedir que as crianças criem símbolos: um para uma das regras da classe e outro que represente a própria criança. Depois, é sugerida uma pesquisa de alguns símbolos em jornais e revistas para a elaboração de dois cartazes, um de símbolos que apresentem letras ou números e outro com símbolos que não apresentem letras ou números.

***De uma forma geral, pode-se dizer que essa unidade cumpre bem o seu papel de introduzir a noção de escrita como uma representação simbólica, porém algumas considerações podem ser feitas. Primeiro, a ausência de uma instrução explícita na primeira atividade pode levar o professor a pensar que ela está além das possibilidades dos alunos, afinal eles ainda não lêem. Uma sugestão de ajuste para um melhor aproveitamento dela seria explorar marcas e rótulos mais conhecidos. Outra observação refere-se à atividade que explora as duas obras de Tarsila do Amaral. Apesar de reconhecer a grande importância de um trabalho que abarque diversas linguagens, não vejo um***

**objetivo muito claro em explorar a leitura de imagens nesse início. Rótulos, marcas e nomes de lojas conhecidas poderiam introduzir melhor a questão da escrita como símbolo, já que a linguagem do desenho já lhes é bastante familiar. Além disso, se um dos papéis iniciais da alfabetização é justamente diferenciar desenho de escrita, começar por aí não me parece ser a melhor escolha.**

## • MÓDULO 1

O Módulo 1 gira em torno de relatos em 1ª pessoa e registros documentais e apresenta os seguintes textos:

- a) um álbum de fotos (Unidade 1);
- b) um relato de uma menina sobre si e uma entrevista (Unidade 2);
- c) um relato ficcional, em que um gato fala sobre si, e uma letra da música, também em 1ª pessoa. (Unidade 3).

Conforme a descrição das autoras no manual pedagógico (p.31), esse módulo procura promover as seguintes reflexões sobre a língua escrita:

- ❖ identificação e escrita de sílabas que compõem, completam ou modificam a palavra;
- ❖ identificação e escrita de letras que iniciam e completam palavras;
- ❖ posição da letra na palavra;
- ❖ ordem alfabética;
- ❖ número de letras nas palavras.

## UNIDADE 1

- A seção **Eu leio o texto** abre a unidade explorando o álbum de fotos da menina Clara, onde as fotos aparecem em ordem cronológica: recém nascida, com 1 mês , com 2 anos , com 5 anos, com 6 anos e com 7 anos. Em cada foto há uma legenda dando informações sobre a foto. Mesmo sem conseguir lê-las, as crianças poderão inferir muitas dessas informações apenas através da observação das imagens.

- Na seção **Eu converso sobre o texto**, para guiar a exploração do

texto, o livro propõe as seguintes perguntas: “Quem é a pessoa que aparece em todas as fotos?”; “As fotos são todas da mesma época?”; “Essas fotos estão contando uma história?”; “Você já viu algum álbum de fotografias?”. Também, nas instruções ao professor, as autoras sugerem que se faça uma sondagem sobre as fotografias de família do aluno, como são guardadas e se possuem legendas como as observadas. Após essa conversa, o professor é instruído a conversar sobre a função de um álbum de fotografias: preservação da memória e da história pessoal através do registro de fatos vividos.

- Na seção posterior, **Eu entendo melhor o texto**, a criança deverá extrair informações do álbum (o nome da menina, o dia do seu aniversário, etc.). A instrução de página orienta que a escrita seja espontânea, sem o oferecimento de modelo para cópia.

- Em seguida, na seção **Eu escrevo textos**, os alunos são convidados a elaborar, de acordo com suas hipóteses de escrita, diferentes tipos de textos sobre si mesmo: uma ficha com seus dados; um autorretrato com legendas que o descrevem; e desenhos do brinquedo favorito, animal que mais gosta, roupa predileta, etc., também com legendas.

Se a valorização da escrita espontânea é uma característica marcante dessa obra, também me chama a atenção a falta de instruções explícitas no que diz respeito à mediação da leitura nesse primeiro momento. No caso da leitura do álbum, a leitura realizada ainda é bastante apoiada nas imagens e acredito ser de suma importância que o professor promova a correspondência entre as informações inferidas e aquilo que as legendas remetem, acrescentando mais informações. Por exemplo, apontar e fazer com que as crianças reconheçam globalmente palavras que se refiram a elementos presentes nas imagens (pais, avós, ursos de pelúcia, aniversário, roupa de bailarina, etc), destacando-as nas legendas, é uma excelente forma de conduzir essa atividade, que além de preparar para a alfabetização, ainda ajudaria na realização das tarefas constantes na seção seguinte, quando terão que escrever informações extraídas das legendas. Sem essa preparação, tal tarefa se torna muito mais difícil (quando não impossível) de ser realizada. Sugestões como essa que acabei de dar é que, a meu ver, podem ser úteis para que o professor, compreendendo melhor “como fazer” para trabalhar com textos na alfabetização, não abandone o livro nas primeiras páginas por considerá-lo inadequado, complexo, difícil para os seus alunos.

*Outro aspecto que merece ponderações refere-se à instrução das autoras para que a escrita das informações retiradas do álbum seja realizada sem modelo para copiar, para que os alunos escrevam espontaneamente. Primeiro, se tratando de informações que estão escritas nas legendas do álbum, essa instrução me parece incoerente. Não vejo problema algum que as crianças se apoiem nas legendas, desde que elas já tenham sido exploradas com a turma. Muito pelo contrário, acho que são atividades como essa, onde a correspondência entre oral e escrito começa a ser mediada pelo professor, que fornecem subsídios às crianças, não apenas para a elaboração, como também para o desequilíbrio de suas hipóteses acerca da escrita.*

*Na elaboração de textos sobre si mesmo, a opção pela escrita espontânea já se apresenta mais coerente e pode apoiar um diagnóstico inicial dos estágios em que se encontram os alunos. Na verdade, esse parece ser o objetivo dessas primeiras atividades de escrita, mas tal objetivo não é explicitado nas instruções correspondentes. O problema é que, para as crianças que ainda não estão seguras para realizá-las sozinhas, pode ser desestimulante pedir que façam sem ajuda. Se o aprendiz solicitar ajuda para escrever é porque está ciente de que há uma forma esperada e que ele ainda não se sente capaz de elaborar sozinho. Neste caso, não acho que o professor deva negar ajuda. Perguntas do tipo: “Como você acha que se escreve” ou “Com que letra será que começa/termina?” ajudam a perceber os níveis de reflexão que o aprendiz já realiza e, assim, identificar qual a melhor forma de ajudá-lo. Em último caso, reafirmo, não vejo mal algum em permitir a cópia nesta fase, uma vez que terá sentido pra ele fazê-lo, não sendo uma atividade meramente mecânica. É bom lembrar que reconhecer o nível de dificuldade apropriado para a criança é primordial para promover o seu desenvolvimento a um nível posterior. Magalhães (1996) explicita que uma abordagem sócio-histórica/cultural da aprendizagem pressupõe dois níveis de desenvolvimento, o Real e o Proximal ou Potencial. A Zona de Desenvolvimento Real representa aquela que reúne as construções que o aprendiz já emprega de forma independente, enquanto que a Zona de Desenvolvimento Proximal ou*

***Potencial reúne as construções em processo de elaboração e que dependem da participação/mediação de um par mais competente para a sua realização<sup>15</sup>.***

***Acredito que essa grande valorização da escrita espontânea, baseada nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, pode explicar a rejeição de muitos professores a livros como esse, já que eles também se sentem inseguros de como e quando devem realizar interferências, gerando equívocos sobre o real papel da instrução nesse processo. Embora declarem assumir uma perspectiva sócio-construtivista e reconhecerem o aprendizado da leitura e da escrita como um processo cognitivo, mas também como uma atividade social e cultural, ao supervalorizarem a escrita espontânea as autoras parecem revelar a crença num aprendizado espontâneo, ocorrido apenas na interação entre o sujeito e o objeto, e não também na interação com o outro.***

- A seção **Eu aprendo a ler e a escrever**, cujo foco principal é a alfabetização, traz sete atividades. A primeira propõe a análise da escrita do nome próprio do aluno. Em um retângulo, a criança deverá escrever e depois registrar informações sobre seu nome: número de letras, letra inicial, última letra e letras que se repetem. Neste caso, diferentemente do que as autoras costumam recomendar nas atividades de escrita desde o início, a escrita não deverá ser espontânea. Ao contrário, as autoras sugerem que seja dado um modelo ao aluno, já que é muito importante que o nome seja escrito corretamente.

A segunda atividade da seção solicita que a criança, em dupla com um colega, recorte um jogo de letras presente no final do livro e forme duas palavras. Eles deverão colar as palavras em um espaço reservado na página e, em seguida, conforme solicita o enunciado, copiá-las no quadro. Para essa atividade, a orientação das autoras é que a escrita, novamente, seja livre:

Esta atividade permite que a criança formule e teste suas hipóteses de escrita. Nesta fase, muitas crianças criam palavras como 'titi', 'pape'. Isso faz parte do jogo de reconhecimento do valor sonoro das sílabas. Não deixe de valorizar as descobertas das crianças, até para que percebam que as palavras têm de fato um significado. Promova outros momentos de exploração deste mesmo jogo, diversificando as estratégias. Por exemplo: forme grupos, registrando o resultado na lousa e no papel. (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.25)

A terceira atividade da seção apresenta um quadro com cinco nomes próprios (Marcela, Vítor, Renata, Mariana, Eduardo). O enunciado informa serem nomes de alguns amigos de Clara (a menina do álbum) e pede que a criança leia esses nomes

---

15 Para maiores informações sobre o assunto, ver Vygostsky (1984).

e copie em um quadrinho ao lado, a primeira letra de cada um. ***Percebe-se uma preocupação em se criar um gancho com o texto da unidade. Esse gancho, a meu ver, poderia ter sido criado desde o início, na primeira atividade. Vejamos uma sugestão:***

<p>NÓS VIMOS O ÁLBUM DE FOTO DE UMA MENINA.</p> <p>QUAL ERA O NOME DELA? VOLTE AO ÁLBUM E COPIE-O AQUI:</p> <p>_____</p> <p>E O SEU NOME? VOCÊ SABE ESCREVER? PEÇA AJUDA, SE PRECISO, E ESCREVA-O AQUI:</p> <p>_____</p>
--

A partir daí, poderiam ser propostas as mesmas análises com os dois nomes, e ainda haveria espaço para comparações, tais como: qual nome tem mais letras, que letras se repetem em ambos os nomes, etc. Em seguida, essa apresentação de novos nomes, atribuídos a amigos de Clara, poderia ser feita, complementando as análises já vivenciadas.

A atividade de número 4 propõe novamente a escrita em duplas, agora de nomes de quatro amigos da turma, seguida de uma comparação de número de letras. As crianças deverão circular de azul o nome que tem mais letras e de amarelo o que tem menos letras. Nesse caso, as instruções orientam que o professor, após a elaboração da atividade, escreva os nomes dos alunos no quadro para que as duplas possam compará-los com os que escreveram e possam corrigir a grafia. Também instruem que o professor observe e auxilie as crianças nos procedimentos necessários para a conferência e correção. Vejamos que, nesse caso, a orientação para que a escrita seja espontânea fica subentendida, já que o professor é instruído a escrever os nomes dos alunos no quadro somente após a realização da atividade, a título de conferência. Isso, para mim, tira o sentido da comparação de número de letras, proposta na atividade, já que escrevendo de acordo com suas hipóteses isso irá apresentar variações. Além disso, estando o trabalho tão no início, o reconhecimento global e a cópia de nomes dos colegas seria, a meu ver, não só mais adequado, como também bastante significativo.

A quinta atividade mostra o desenho de quatro objetos escolares, acompanhados de seus respectivos nomes (caderno, apontador, lápis, borracha), e a criança deverá ligar cada nome à sua primeira letra.

A sexta atividade apresenta o nome de quatro alimentos (bolo, pão, banana, leite) e pede que as crianças os copiem nos espaços correspondentes. Para esta atividade, o aprendiz deverá observar a quantidade de letras das palavras, uma vez que cada espaço apresenta certo número de quadrinhos para registrar cada letra, assim:

P	Ã	O	
B	O	L	O

As instruções desta atividade orientam que o professor chame a atenção das crianças para o fato de que as palavras apresentam um número diferente de letras.

A última atividade da seção (ver figura 1) apresenta a imagem de uma estante cheia de brinquedos – a estante da menina Clara – e o aluno deverá descobrir quais entre os brinquedos foram ganhos pela menina em seu aniversário. Para tanto, o aprendiz terá que substituir símbolos dados pelas letras correspondentes.

7. DESCUBRA QUAIS BRINQUEDOS DA ESTANTE CLARA GANHOU DE ANIVERSÁRIO SUBSTITUINDO O SÍMBOLO PELA LETRA CORRESPONDENTE.

The worksheet includes a grid of letters A through Z, each associated with a unique symbol for matching. The symbols are as follows:

A	B	C	D	E	F	G	H	I
J	K	L	M	N	O	P	Q	R
S	T	U	V	W	X	Y	Z	

FIGURA 1 – (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.28)

*Esta atividade não apresenta qualquer instrução que oriente a mediação do professor. Percebe-se, no entanto, que, nesse caso, se ela não tiver um direcionamento coletivo, com o professor mediando a leitura das palavras formadas, ela se tornará mecânica e sem sentido para os aprendizes. Para as crianças que ainda não conseguem ler, além de sem sentido, essa atividade não apresenta qualquer estímulo motivador, uma vez que trocando os símbolos pelas letras elas terão apenas mais uma sequência indecifrável.*

*Uma forma interessante de mediá-la seria o professor ir preenchendo, com a turma, letra por letra de cada palavra e ir pedindo que eles façam inferências sobre qual dos nomes de brinquedos da imagem pode estar escrito ali. Dessa forma, pode também ir avaliando que tipos de conhecimentos prévios e hipóteses os alunos já têm sobre a escrita. Por exemplo, ele poderia primeiro preencher com a turma a primeira letra das três palavras, depois as últimas, ou começar preenchendo apenas as vogais. Assim, poderia ir provocando inferências, como num jogo de forca, até que toda a palavra fosse desvendada e lida pelo professor e, depois, coletivamente. Essa é apenas uma sugestão de encaminhamento da atividade, que pode permitir a construção conjunta de conhecimento na sala de aula. Porém, sugestões como essas devem ser explicitadas nas instruções. O professor, pela falta de orientação, poderá entender que a atividade foi planejada para ser feita individualmente e, por isso, poderá rejeitá-la, avaliando-a como inadequada a essa primeira fase, já que a criança provavelmente irá compor as palavras mecanicamente, sem ser ainda capaz de lê-las.*

*Um ponto importante a ser observado é que as atividades dessa seção não explicitam claramente os seus objetivos, o que seria fundamental para se evitar uma possível rejeição ao material pela simples não-compreensão da proposta. Como foi possível perceber, nesse primeiro momento, não foram propostas análises dos valores sonoros das letras, nem de relações entre o plano oral e o escrito. As análises se restringem ao nível estrutural (identificação da letra inicial/final em uma palavra; identificação de letras que se repetem em uma palavra; e número de letras que formam uma palavra) e, nesse caso, seria de suma importância que as autoras explicitassem o motivo disso. Pelo que pude inferir, o objetivo inicial é levar a criança a identificar que as palavras são escritas por letras, que podem aparecer em diferentes*

*posições, e que as palavras podem ter diferentes quantidades de letras. Essa escolha parece procurar criar contraposição e desequilibrar possíveis concepções sobre a escrita que a criança possa trazer consigo, tais como os princípios da variedade e da quantidade mínima de letras. Tais concepções, construídas pela criança mesmo antes da sua escolarização, são descritas na pesquisa de Ferreira e Teberosky (1991) – ver item 2.1 dessa dissertação. Isso justificaria a escolha das autoras em iniciar o trabalho por esse caminho. Sendo assim, acredito, seria imprescindível que os seus objetivos fossem explicitados, já que eles não serão tão aparentes para um professor ainda não familiarizado com as teorias que embasam a obra.*

- A última seção, **Eu conheço um pouco mais**, solicita que a criança desenhe as pessoas com que mora e escreva seus nomes. Embora não haja instruções explícitas, deduz-se que, novamente a escrita será espontânea.

## UNIDADE 2

- A seção **Eu leio o texto** traz um relato em 1ª pessoa de uma menina de 9 anos, com informações e curiosidades sobre sua vida. O enunciado explicita que a leitura será feita pelo professor. Como o relato é de uma menina que mora em uma chácara, as autoras orientam que após a leitura seja feita uma reflexão com as crianças sobre os diferentes modos de vida: na cidade, no campo, na praia.

- Em seguida, na seção **Eu converso sobre o texto**, as seguintes perguntas servem de guia para a discussão sobre o que foi lido: “Sobre o que o texto fala?”; “Quem escreveu esse texto?”; “Onde ela vive?”; “Ela gosta desse lugar?”; “Esse texto conta uma história verdadeira ou inventada?”. Nesse ponto, as autoras instruem o professor a levar os alunos a perceberem que, assim como o álbum da Unidade 1 é um registro autobiográfico da vida de uma criança, esse texto também é um “*relato autobiográfico que conta por meio de palavras, passagens/gostos/informações da vida de uma pessoa*” (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, p.31).

- Na seção seguinte, **Eu entendo melhor o texto**, a interpretação é realizada a partir de escrita e desenho. O primeiro exercício pede que a criança escreva o nome da menina que está contando a história (Lucieli) em um espaço onde há um quadradinho para cada letra e depois registrar o número de letras que

ele possui.

Na segunda atividade, a criança deve responder às perguntas “Qual é o animal preferido de Lucieli?” e “Qual é o animal que a menina tem medo?”, desenhando e escrevendo as respostas (cachorro/cobra). De acordo com as instruções, é interessante que essa atividade seja realizada coletivamente, com auxílio para a leitura das perguntas, mas não há referência à forma de escrita – espontânea ou dirigida.

Na última atividade, os alunos devem completar frases sobre o texto com palavras que aparecem em uma cena que representa o local onde mora a menina. Como estão associadas aos desenhos, as palavras poderão ser lidas e escolhidas pelas crianças para preenchê-las. Nesse caso, o professor é instruído a estimular o aluno a fazer a leitura das relações das palavras com as imagens que aparecem no contexto da cena para, posteriormente, auxiliar os alunos a perceberem a inserção das palavras nos contextos frasais. ***Temos aqui um momento em que a escrita dirigida aparece, possibilitando que o professor explore reflexões e análises importantes para a construção de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética.***

- Na seção **Eu escrevo textos**, a proposta de produção é apresentada em duas etapas. Na primeira, que serve de planejamento da segunda, o aluno é convidado a desenhar: uma coisa que adora; algo que o deixa feliz; algo que o deixa triste; e algo que lhe dá medo. Na segunda etapa, o aluno deverá preencher um relato em que constarão as informações sobre ele, desenhadas anteriormente, completando frases em 1ª pessoa (Meu nome é...; Eu adoro...; Eu tenho medo de..., etc.). De acordo com as instruções, a criança deve “tentar” escrever as palavras desenhadas no exercício, ou seja, deve-se dar espaço à escrita espontânea do aluno.

***Considero esse tipo de atividade de produção escrita, que parte da identidade e realidade da própria criança, muito produtiva e motivadora nessa fase inicial da alfabetização, uma vez que trabalha a escrita como meio de expressão, num contexto muito significativo para o aprendiz. Em minha experiência percebo que, quando se trata de escrever sobre suas características próprias, o aluno procura se esforçar para escrever aquilo que quer, não recorrendo, por exemplo, à tentativa de copiar do colega, já que suas características não são as mesmas. Quanto à escrita espontânea, reitero as***

***minhas observações anteriores de que o professor precisa lançar mão do seu bom senso para, se preciso e solicitado, auxiliar o aluno na sua escrita, de acordo com necessidades individuais.***

- Chegada à seção **Eu aprendo a ler e a escrever**, são apresentadas sete atividades que propõem, como na unidade anterior, diversas análises de palavras.

A primeira atividade apresenta uma foto da menina Lucieli com outra menina, cada uma segurando uma boneca, seguida da seguinte frase:

LUCIELI E SUA AMIGA TÂNIA GOSTAM DE  
BRINCAR DE BONECA.

O enunciado pede que a criança circule as palavras que tenham a letra “A”. Nesta atividade, as autoras explicitam o seu objetivo: estimular a criança a explorar a presença de uma mesma letra na composição de diversas palavras. Também é sugerido ao professor que, para enriquecer essa vivência, ele peça aos alunos que circulem outras letras que também se repetem.

As atividades de número 2 e 3 exploram oralmente várias palavras que apresentam a vogal A na primeira sílaba (fada, lápis, massinha, carrinho, balão) e também grupos de palavras que começam com a mesma sílaba (panela/pavão/pato; carro/cama/camiseta; mala/macaco/mágico), procurando levar o aluno a desenvolver a consciência do efeito sonoro da mudança ou permanência de letras e sílabas. As instruções ao professor procuram explicitar esse objetivo:

Explore oralmente a primeira sílaba de cada palavra para que as crianças percebam os diferentes sons que a letra **A** apresenta quando combinadas com cada uma das consoantes. (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.36)

Explore oralmente as palavras para que as crianças percebam que cada grupo começa com a mesma sílaba. Neste exercício, as crianças começarão a ser sensibilizadas para o conceito de sílaba. (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.37)

A atividade de número 4 propõe a elaboração coletiva de uma lista dos brinquedos preferidos da turma, primeiro na lousa, para depois ser copiada pelas crianças no livro.

A quinta atividade solicita que a criança pinte as sílabas que se repetem em diferentes palavras, com orientação para que o professor leia as palavras e chame a atenção dos alunos para seus aspectos gráficos e sonoros. Observe a figura 2:



FIGURA 2 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.38

*Vejamos que nessa atividade são utilizadas duas palavras em que uma mesma sílaba pode apresentar pronúncias diferentes (bola – boneca). Acredito que é importantíssimo que o professor esteja atento a isso para conscientizar as crianças de que a vogal “O” pode representar sons diferentes, fechado, aberto, ou, ainda, no caso de ‘boneca’, pode ser pronunciado como [u]. Infelizmente, essa questão muitas vezes não é abordada pelo alfabetizador.*

Na atividade de número 6 a criança deverá copiar palavras em um espaço quadriculado, registrando uma letra em cada quadrinho. Tais palavras (sapato, meia, camiseta, boné, bermuda e saia) aparecem acompanhadas dos respectivos desenhos, como mostra a figura 3.

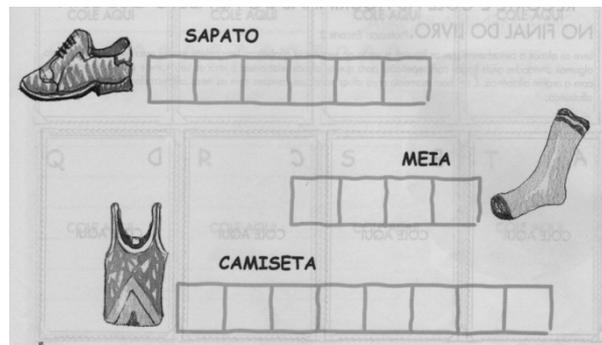


FIGURA 3 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.39

*Nessas três atividades o propósito parece continuar sendo trabalhar aspectos da relação oral/escrito, explorando tanto a noção de palavra, quanto a noção de sílaba e, talvez, a noção de fonema, quando há uma contraposição entre a divisão em sílabas (atividade 5) e a divisão em letras (atividade 6) de uma palavra.*

*Quanto à atividade que propõe a elaboração de uma lista de brinquedos preferidos da turma, considero-a muito adequada. Nessa fase, o trabalho com listas proporciona a interação do aluno com vocabulários significativos, que*

***poderão ser explorados em diferentes atividades de análise, formando banco de palavras que podem, inclusive, ser ilustrados e afixados na sala de aula, sendo muito úteis na alfabetização. Listas como essas podem ainda ter suas informações representadas em forma de tabelas e gráficos (o brinquedo mais votado, o menos votado, o preferido das meninas, o preferido dos meninos, etc.), contribuindo ainda mais para o processo de letramento dos aprendizes. Ao final do livro, há um apêndice com algumas sugestões de jogos e atividades didáticas, entre as quais as autoras sugerem outros tipos de listas que podem ser confeccionadas coletivamente com a turma. Já na atividade de número 6, a presença do desenho é, a meu ver, bastante oportuna. Nesse estágio muito inicial do trabalho, em que se está buscando despertar na criança a consciência da relação entre o oral e o escrito, a associação de palavras a desenhos permite que o aprendiz acesse o plano sonoro da palavra sem depender da leitura do professor.***

A última atividade da seção propõe uma colagem de figurinhas, presentes no final do livro, correspondendo cada uma delas à sua letra inicial, formando um alfabeto ilustrado. As instruções orientam que o professor leve as crianças a perceber que as figurinhas estão na sequência alfabética e sugere que sejam feitos jogos orais que as ajudem a relacionar as letras aos seus respectivos nomes, para que elas possam se familiarizar com a ordem alfabética. As autoras não citam exemplos de jogos desse tipo nas instruções de página, mas ao final do livro, onde se encontram algumas sugestões de jogos, há um que explora a associação de letras iniciais e palavras.

Por fim, as autoras orientam que o professor fixe um alfabeto ilustrado na sala de aula, o que, sabemos, é um material de apoio valioso e indispensável numa classe de alfabetização.

***É interessante observar que, apesar da tentativa de se criar um elo, logo na primeira atividade, entre essa seção e o texto da unidade, tal conexão se perde nas atividades seguintes e as palavras exploradas nas análises surgem desprovidas de qualquer contexto.***

- Na seção **Eu conheço um pouco mais**, que fecha essa unidade, um

novo gênero de texto é apresentado, dessa vez uma entrevista<sup>16</sup>. O professor é orientado a ler o texto para a turma e depois levá-los a perceber que nesse gênero há sempre uma situação de diálogo, onde uma pessoa pergunta e outra responde. Além disso, o fato das respostas serem em 1ª pessoa deve ser destacado, já que isso aproxima esse novo texto dos outros já lidos nesse módulo. Como a entrevista é com uma menina que joga futebol, o segundo passo é fazer um levantamento dos esportes preferidos pela classe e preencher no livro o ranking dos mais votados. As autoras também apontam para a relevância do fato de ser uma menina que joga futebol, o que abre espaço para uma conversa sobre diversidade e questões de gênero. Considerarei essa atividade muito bem elaborada, já que enriquece a vivência com textos e ainda possibilita o levantamento de temas transversais interessantes.

### UNIDADE 3

- A seção **Eu leio o texto** apresenta um novo texto em 1ª pessoa. Trata-se de um trecho do texto **Meu nome é Gato**, de Ricardo Azevedo, que consiste em um relato ficcional onde o narrador é um gato. O enunciado faz menção à leitura mediada (“Leia o texto abaixo com a ajuda de sua professora) e, de acordo com as instruções, o professor deve levar os alunos a perceberem as semelhanças e as diferenças entre este texto e aqueles já trabalhados nas unidades anteriores.

- Em seguida, na seção **Eu converso sobre o texto**, a interpretação oral é feita a partir das seguintes perguntas: “Quem conta a história no texto?”; “A menina Lucieli escreveu sobre a vida dela. Você acha que foi o gato quem escreveu o texto?”; “Você conhece algum gato?”; “Ele é parecido com o gato do texto?”. ***Considero que essa atividade contribui para a motivação e a co-construção de sentidos do texto, antes que se parta para as atividades escritas, além de introduzir a noção de ficcionalidade.***

- Na seção **Eu entendo melhor o texto**, como nas outras unidades, aquilo que foi interpretado oralmente será registrado e aprofundado de forma escrita em quatro atividades. Primeiro, a criança deverá desenhar e escrever o nome de quem conta a história (O gato).

---

16 Sempre que se fizer menção aqui a algum texto da obra e não houver menção à fonte ou ao autor, significa que essa informação não constava no material didático, o que pode indicar que o texto foi produzido especialmente para a obra.

Na segunda atividade, a criança deverá completar uma tabela com adjetivos referentes ao gato. Na tabela aparecem escritos os substantivos: olhos; pelos; bigodes e voz. Acima do exercício são apresentados os adjetivos: *bonitos; macios; brilhantes; linda e suave*. A criança deverá preencher a tabela, de acordo com o texto, relacionando os adjetivos referentes a cada substantivo (olhos brilhantes; pelos macios; bigodes bonitos; voz linda e suave).

O enunciado dessa atividade faz menção à atividade coletiva (“Junto com a professora, complete a tabela...”) e as instruções de página orientam que o professor retome as características do gato e, se necessário, reproduza a tabela no quadro.

Na terceira atividade a criança deve completar pequenas frases relativas a ações do gato relatadas no texto, com apoio de ilustrações.

EU TOMO \_\_\_\_\_ (BANHO DE LÍNGUA).

EU TREPO NA \_\_\_\_\_ (ÁRVORE).

EU CAÇO \_\_\_\_\_ (PASSARINHO).

O professor é instruído a ajudar na leitura das imagens e na relação entre elas e o que falta para completar as frases. É importante destacar que as frases não aparecem com essa mesma estrutura no texto, logo, esta atividade não exige apenas reconhecimento global/visual de palavras. Há a necessidade de uma compreensão plena do seu conteúdo, para que a criança acesse as respostas.

A última atividade mostra a imagem de um cesto com oito gatinhas e solicita que o aluno circule, de acordo com o texto, quantas namoradas o gato tem. Em seguida, ele deverá registrar esse número, completando a frase: “O GATO TEM \_\_\_\_\_ NAMORADAS”.

***Considero de suma importância a intermediação consciente do professor nessas atividades de exploração escrita do texto, já que, no início do processo, os aprendizes não estarão aptos a realizá-las de forma independente, e, nesse caso, percebemos que as autoras se preocuparam em indicar que as atividades sejam mediadas pelo professor. O problema é que a linha entre o que é mediar e o que é fazer pelos alunos é tênue, e essa diferenciação exige uma boa capacitação do profissional educador. Já testemunhei a reclamação de muitos docentes que classificam atividades como essas de não produtivas, porque eles têm que “pensar” pelos alunos.***

*Para evitar esse tipo de julgamento, seria válido que as instruções fossem ainda mais detalhadas e dessem exemplos de como auxiliar, sem exatamente fazer para os alunos. Por exemplo, na atividade três, a informação a ser acessada no texto precisa ser transposta em uma frase diferente. No texto aparece: “Quem sabe tomar banho usando a própria língua? Eu.”. Essa informação deverá ser expressa na frase: “Eu tomo banho de língua”. Isso requer uma boa mediação do professor, que pode, por exemplo, antes da realização da atividade, voltar ao texto e, fazendo uma releitura, induzir a recuperação de informações sobre o gato, a partir de perguntas como: Como o gato toma banho?. Nesse caso, o professor pode pedir que as crianças dêem a resposta como o próprio gato falando, o que prepararia o terreno para a realização da atividade escrita.*

- Na seção **Eu escrevo textos**, a produção proposta consiste em duas etapas. Primeiro, a criança deverá escrever o nome de vários animais ilustrados (coelho, cobra, cavalo, macaco, leão, tubarão, pato), sendo que já há um nome preenchido (gavião). Em seguida, deverá escolher um desses animais e escrever algumas de suas características em uma ficha, assumindo o papel do próprio animal, uma vez que a ficha a ser preenchida traz as frases a serem completadas em 1ª pessoa, como no texto do gato (meu nome é...; meu corpo é...; eu tenho...; eu como...; eu vivo). Ao final dessas duas etapas, é proposta a “Hora da adivinha”: o aluno lê/conta as características do animal que escolheu, sem dizer o nome para os colegas e eles devem tentar adivinhar.

*Um dado importante é que nessa seção não há qualquer menção explícita de que a escrita será espontânea, mas, pelo menos na segunda etapa, é possível que essa tenha sido a intenção das autoras, já que cada criança escreverá sobre um animal diferente. Como haverá uma apresentação posterior aos colegas para que eles adivinhem o animal escolhido, supõe-se que o trabalho seja individual. O problema é que, para uma turma que ainda está no começo do ano de alfabetização, essa tarefa pode se tornar muito difícil de ser realizada individualmente. Imaginem o professor tendo que ajudar uma turma inteira de alunos a preencherem as suas fichas (sim, eles vão querer realizar e vão solicitar ajuda!), sendo que cada um escolherá um animal diferente. Se fosse uma atividade coletiva, acredito que seria mais factível. A turma escolheria um dos animais, através de votação, e produziria um único*

*texto, em consenso, com a professora sendo a escriba no quadro. Só então, os alunos copiariam o texto no livro. Quanto à primeira etapa, embora não haja menção à forma de escrita, considero que o professor, ainda que em um momento posterior, a título de correção, deva fornecer as formas convencionais das palavras. Afinal, como já disse anteriormente, a criança precisa ter algum subsídio, até mesmo para formular (e reformular) as suas hipóteses de escritas. A exploração excessiva da escrita espontânea, como se esse fosse um método de ensino, acaba subestimando o papel do professor, que em uma perspectiva sócio-construtivista é entendido como fundamental, uma vez que ele é capaz de promover tanto situações de interação entre os alunos, que os permitam construir significados conjuntamente, quanto é capaz, também, na interação com eles, de promover o andaimento<sup>17</sup>, sendo ele um par mais competente.*

- A seção **Eu aprendo a ler e a escrever** apresenta cinco atividades. Na primeira, seguindo a ordem alfabética, a criança deverá ligar pontos para formar o desenho de um gato, personagem do texto lido.

Na segunda atividade as crianças devem encontrar, em um caça-palavras (ver figura 4), palavras que comecem com “G” – inicial de gato – para, depois, copiá-las no caderno.



FIGURA 4 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., p.50

***Considereei essa atividade um tanto absurda nessa fase do trabalho. Primeiramente, as palavras a serem encontradas (ganso, garrafa, galo, gota,***

<sup>17</sup>O termo andaimento, surgido em um trabalho de Bruner (1976, apud MERCER, 1994) sobre a tutoria dos pais nos anos pré-escolares, foi reelaborado para o contexto educacional por Maybin, Mercer & Stierer (1992), como vemos a seguir: “[Andaimento] não é apenas uma assistência que auxilia o aprendiz a cumprir uma tarefa. É a ajuda que vai capacitar um aprendiz a completar uma tarefa que ele não estaria apto a conseguir sozinho; é ajuda que tem a intenção de trazê-lo para mais perto de um estado de competência que o permitirá, eventualmente, completar tal tarefa por si próprio.” (MAYBIN, MERCER & STIERER, 1992, apud MERCER, 1994: 97)

**gorila) não são fornecidas previamente à criança. Para uma criança que ainda está construindo a noção de palavra, até mesmo contá-las em uma frase, onde aparecem separadas por espaços, já representa um desafio. Desse jeito, a atividade não exige apenas o reconhecimento visual de uma sequência de letras, mas que a criança, literalmente, “descubra” as palavras no meio de todas aquelas letras. Se as autoras oferecessem instruções para a mediação dessa atividade e explicitassem o seu objetivo, talvez fosse possível identificar nela alguma oportunidade de aprendizagem.**

Na terceira atividade, as crianças devem desenhar e depois escrever: o nome de um animal grande; de um animal manso; de um animal veloz; e de um animal feroz, mantendo-se o elo com o texto da unidade. Agora há, finalmente, uma instrução mais objetiva sobre como o professor pode intervir nas hipóteses de escrita do aluno:

Nesta etapa do trabalho, a criança continuará formulando suas hipóteses a respeito do sistema de escrita. Se for preciso, peça que o aluno leia o que escreveu e, dependendo da situação, intervenha com perguntas que o façam refletir sobre suas hipóteses de escrita. Exemplo: Com que letra começa ou termina a palavra que você escreveu? Leia este pedaço da palavra; está faltando alguma letra? (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p. 51)

**É importante observar que nem todos os alunos estarão aptos, já nesse início, a realizar esse tipo de análise sobre as suas próprias escritas, cabendo ao professor avaliar e lançar mão do seu bom senso.** Como vimos no item 2.1 dessa dissertação, um conceito central em uma perspectiva construtivista de aprendizagem é o conceito de esquema, o qual pressupõe que um conhecimento novo só se constrói a partir de um conhecimento já existente, **determinando o que é ou não observável para um determinado sujeito em cada fase do seu processo. Nesse caso, propor a sua realização em duplas, agrupando pares de maior e menor competência, pode propiciar boas oportunidades de construção conjunta de conhecimentos. Mas, sobre isso, não há menção nas instruções.**

A atividade de número 4 apresenta uma tabela para análise de palavras referentes a nomes de animais (gato, sapo, macaco, jacaré, cavalo e tubarão). Veja a figura 5.

ANIMAL	PALAVRA		
	GATO	4	2
	SAPO	4	2

FIGURA 5 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.52

Na terceira coluna da tabela, os alunos deverão registrar o número correspondente à quantidade de letras de cada palavra, e na quarta coluna, o número de sílabas. Nesse caso, as autoras fornecem instruções explicitando que o objetivo da atividade é trabalhar o conceito de sílaba, explorando com os alunos a percepção de cada parte da palavra (quantas vezes “abrem a boca” para dizê-la). As autoras ainda orientam que se faça o mesmo com outras palavras do repertório dos alunos, escrevendo-as no quadro e lendo em voz alta com a turma.

A atividade de número 5 continua trabalhando a noção de sílaba. Dessa vez são apresentados grupos de três palavras que são iniciadas pela mesma sílaba sendo que só a primeira palavra de cada grupo está completa, como mostra a figura 6.

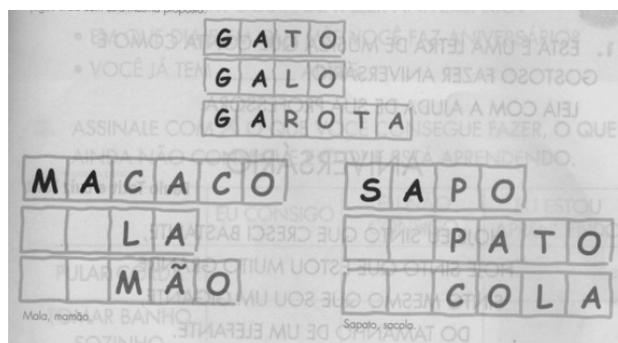


FIGURA 6 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.53

Em cada grupo, as primeiras palavras, apresentadas de forma completa, são justamente os nomes dos animais que apareceram na atividade anterior. Novamente é explicitado que o objetivo da atividade é levar o aluno a perceber que a primeira sílaba de uma palavra pode formar outras palavras. As instruções sugerem que sejam feitos jogos orais com esta mesma proposta, sem, no entanto, citar exemplos.

Na sequência de atividades dessa seção, as instruções deixam mais claros os seus objetivos. Quanto ao número de atividades, ele ainda é muito reduzido, necessitando de complementação do professor.

- A última seção, **Eu conheço um pouco mais**, apresenta a letra da música **Aniversário**, de Paulo Tatit e Luiz Tatit. Nessa letra, escrita também em 1ª

pessoa, uma criança fala que está fazendo aniversário e, por isso, se sente “bem maior”. Em seguida, mais uma atividade explora a identidade dos alunos. Além de dizerem se gostam de fazer aniversário, em que dia e mês fazem, e escreverem suas idades, as crianças devem assinalar em uma tabela algumas coisas que já conseguem fazer, não conseguem ainda ou estão aprendendo a fazer: pular corda; tomar banho sozinho; fazer a cama; amarrar o tênis. Por último, eles devem desenhar alguma coisa que aprenderam a fazer depois do último aniversário. Como é explicitado na instrução, o objetivo é permitir que as crianças percebam melhor as suas conquistas com o passar do tempo.

***Gostei muito dessa última seção. Como é possível notar até o momento, a proposta deste livro para o letramento é muito bem planejada e encaminhada, com uma excelente diversidade de gêneros textuais dialogando em eixos tipológicos e apresentados em ordem de complexidade.***

- **MÓDULO 2**

O Módulo 2 gira em torno de textos poéticos de tradição oral e apresenta os seguintes textos:

três cantigas (Unidade 1);

quatro parlendas, um texto instrucional ensinando uma brincadeira folclórica e quatro adivinhas (Unidade 2);

quatro trava-línguas e uma cantiga (Unidade 3).

Conforme a descrição das autoras no manual pedagógico (p.31), esse módulo procura promover as seguintes reflexões sobre a língua escrita:

- ❖ identificação, comparação e escrita de letras e sílabas que completam palavras e textos;
- ❖ a letra, a sílaba, a palavra e a frase;
- ❖ posição das letras na palavra;
- ❖ número de letras na palavra;
- ❖ vogal e consoante.
- ❖ ordem alfabética;
- ❖ a palavra no contexto oracional;
- ❖ o texto.

## UNIDADE 1

- A seção **Eu leio o texto** traz a cantiga de ninar **Boi da cara preta**, para ser lida “*com a ajuda da professora*”, como explicita o enunciado.
- Em seguida, na seção **Eu converso sobre o texto**, são feitas cinco perguntas que devem ser respondidas oralmente: “O que a canção fala sobre o boi?”; “De que a menina tem medo?”; “Quando as pessoas costumam cantar músicas como essa?”; “Você conhece outras canções de ninar? Quais?”.

Vê-se que a proposta favorece não apenas a compreensão do texto, mas também a interação e o levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero entre as crianças. Na instrução que acompanha esta seção, as autoras sugerem que o professor peça aos alunos que cantem outras cantigas de ninar que já conheçam, e que também chamem a atenção para os temas mais frequentes (medo, afetividade) e para a presença de rimas e repetições.

- A seção **Eu entendo melhor o texto** se inicia com uma atividade que favorece o desenvolvimento da consciência das relações grafo-fônicas: solicita-se que sejam pintadas no texto as palavras que terminam com sons parecidos (rimas). A instrução para essa atividade é que ela seja realizada coletivamente e que a identificação das rimas seja feita primeiramente no plano sonoro, enquanto cantam, facilitando posteriormente o reconhecimento dessas palavras no texto. Considero essa instrução adequada, para que a atividade não seja realizada de forma mecânica, apenas pela identificação de letras finais iguais, por exemplo. Pelo contrário, a exploração oral precedendo a exploração escrita das rimas favorece a descoberta da correspondência oral-escrito pela criança. Infelizmente, não são fornecidos ao professor esclarecimentos sobre os objetivos dessa atividade, que visa tanto explorar uma característica do gênero cantiga de ninar como também se presta à alfabetização. Esse é um exemplo de atividade que favorece a aquisição do sistema de escrita e que está localizada em uma seção voltada à compreensão do texto, classificada à primeira vista com voltada ao letramento e pode-se dizer que é um exemplo de como ambos os processos podem ser trabalhados intrinsecamente. Curiosamente, como veremos, ao chegar à seção voltada à aquisição do sistema de escrita, a mesma articulação nem sempre será atingida.

Ainda nessa seção, as duas atividades seguintes continuam explorando o conceito de rima. Uma delas apresenta duas colunas de palavras e a criança deverá correspondê-las, ligando cada palavra àquela que “combina” com ela (rima). Na atividade seguinte, as crianças, em duplas, devem escrever dois pares de palavras que rimem, pintando em seguida as partes das palavras que são parecidas. É importante ressaltar que, nesse caso, se a escrita for espontânea poderá haver discrepância entre o oral e o escrito, o que atrapalharia o objetivo da atividade. Porém, não é apresentada nenhuma instrução a respeito disso. ***As autoras também sugerem que sejam feitos jogos orais que explorem o reconhecimento de rimas em outros momentos, além dos propostos no livro. As autoras, então, fornecem uma dica de jogo: os alunos, em duplas, pensam em duas palavras que rimem e desenharam para que a outra dupla descubra.***

As duas últimas atividades da seção permitem que os alunos se expressem por meio do desenho e da escrita. Primeiro eles devem desenhar e escrever que outros tipos de cara, além de “preta”, o boi pode ter (ex.: suja, grande, feia, etc.). Depois, as crianças devem desenhar e escrever de que outras coisas a menina poderia ter medo (ex.: bruxa, monstro, etc.). De acordo com as instruções, a atividade deve ser feita primeiro oralmente, para que se levante um banco de palavras possíveis que ajudem às crianças a terem idéias sobre o que escrever. Também destacam a importância de deixar com que cada criança escreva do seu jeito, “a fim de que reflita sobre o sistema de escrita utilizado”. Observem que o levantamento de “um banco de palavras”, mencionado nas instruções, não está sugerindo que as palavras sejam escritas, mas para que ele seja feito oralmente, até porque há referência à escrita espontânea. Quanto a isso, as autoras afirmam o papel importante da mediação do professor nesse momento, para a formação das hipóteses dos aprendizes, porém não apresentam nenhuma sugestão de como essa mediação pode ser feita. Essa atividade é, sem dúvida, uma boa oportunidade para a produção escrita significativa, mas acredito que a intervenção do professor deveria estar orientada nas instruções. Por exemplo, o professor poderia deixar que cada criança escrevesse “do seu jeito” e em um momento posterior, quando seria feita a correção, pediria que elas fossem dizendo o que escreveram. Também poderia pedir que as próprias crianças, ao dizerem as palavras, dissessem como as escreveram, para reproduzir exatamente igual no quadro. Seria feita então uma análise coletiva dessa palavra. O professor poderia ler a palavra para que as crianças percebessem

o resultado daquela escrita e buscassem as alterações necessárias, como num jogo divertido, inteligente, sem que o “erro” tenha qualquer peso negativo, mas que ele seja uma ponte para novas e ricas descobertas. Outra opção seria ir listando no quadro as palavras ditas, para que os alunos fossem comparando e corrigindo, o que seria menos trabalhoso, mas também menos reflexivo. Ainda assim, é uma opção que pode gerar algum subsídio para a evolução das concepções de escrita da criança.

- A seção seguinte, **Eu escrevo textos**, apresenta uma atividade de reescrita da canção **Boi da cara preta**, utilizando as palavras que foram escritas pelas crianças na atividade anterior. A música deve ser completada de forma que as palavras *preta* e *careta* sejam substituídas, respectivamente, pelos adjetivos e substantivos escritos pelos alunos. Nessa atividade o objetivo não é rimar, como as autoras explicitam nas instruções, mas criar “possibilidades de entendimento para o poema, ampliando o vocabulário dentro de um contexto” (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p. 62).

***Considero que as três primeiras seções dessa unidade formam um conjunto bastante rico e significativo de atividades, por partirem de textos altamente familiares ao universo da criança, cujas características favorecem o desenvolvimento das relações entre o oral e o escrito (presença de rimas, fácil memorização, extensão adequada ao leitor iniciante), e por serem muito bem articuladas entre si, consistindo em um bom exemplo de como o texto pode ser trabalhando na alfabetização. As instruções nelas fornecidas também apresentam uma significativa melhora em relação às unidades do módulo anterior, mas ainda deixam lacunas que podem ser sanadas.***

- A seção **Eu aprendo a ler e a escrever** apresenta sete atividades. A primeira delas apresenta outra canção infantil, **Sapo Jururu**, e pede que a criança, após cantá-la, circule a palavra *sapo* no texto. Não são apresentadas quaisquer instruções para essa atividade.

A atividade seguinte pede que o aluno escreva “junto com seus colegas”, outras palavras com a letra “**S**”, propondo uma análise ao nível do fonema. Agora são apresentadas instruções bem claras, que orientam o professor a listar na lousa as palavras sugeridas pela turma, em letra tipo bastão, e a propor-lhes que escolham seis delas para copiar no livro.

A atividade seguinte, reproduzida parcialmente na figura 7, apresenta grupos de desenhos iniciados pela mesma sílaba (cinco grupos de três desenhos), cujos nomes o aluno deve formar a partir das partes dadas.

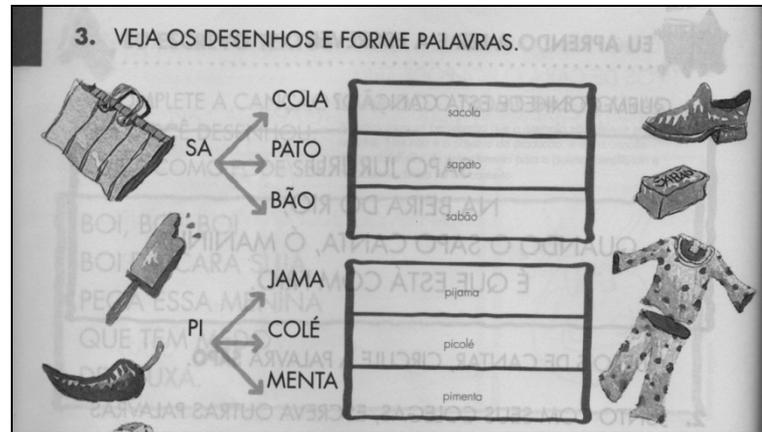


FIGURA 7 - (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.64)

***Nessa atividade o foco da análise já é a sílaba. O objetivo parece ser induzir o aprendiz a perceber que as palavras que se iniciam com a mesma sílaba são escritas com as mesmas letras no seu início, no entanto, o seu objetivo não é explicitado pelas autoras. Também não são fornecidas instruções a respeito da sua mediação. Nesse ponto, surgiu-me uma pergunta: onde foi parar o elo com o texto Sapo Jururu? Demorei a identificar, mas percebi que todas as palavras formadas nessa atividade se iniciavam por “S” ou “P”, as consoantes da palavra SAPO. Vê-se que há tentativa de elo, mas além de superficial, ele não é claramente explicitado. Curiosamente, me parece que as atividades de análise presentes nas seções anteriores tinham maior qualidade do que as apresentadas nessa seção, que justamente se propõe a enfatizar o ensino do sistema de escrita, especialmente no que diz respeito à articulação com o texto.***

A quarta atividade da seção apresenta outra cantiga de ninar, **Nana neném**, e pede que o aluno envolva no texto três palavras que tenham quatro letras (“nana”, “cuca”, “roça”). Em seguida, pede que copiem essas palavras em espaços com quatro divisões, uma para cada letra. Mais uma vez, não há qualquer instrução ao professor, nem explicitação do objetivo da atividade.

A atividade de número 5 propõe a correspondência de desenhos e palavras que contêm a letra “N”, como mostra a figura 8.

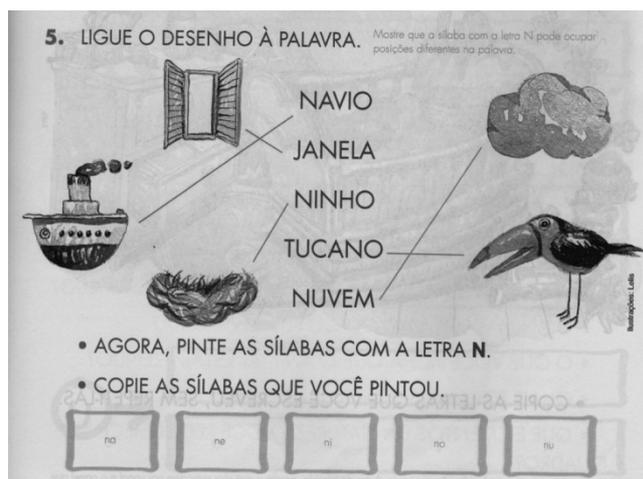


FIGURA 8 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.65

Em seguida, o aluno deverá pintar nas palavras as sílabas que contêm a letra “N” e copiá-las em retângulos que aparecem abaixo da atividade. Ao fazer isso, a criança preencherá as sílabas: “na”, “ne”, “ni”, “no” e “nu”. Percebam que a sílaba “no”, ocorrida na palavra “tucano”, apresenta a pronúncia [nu], o que, novamente, merece a atenção do professor. A instrução dada nessa atividade, porém, apenas sugere que o professor mostre que a sílaba com a letra “N” pode ocupar posições diferentes na palavra. Quanto ao elo dessa atividade com o texto, ele se dá apenas pelo fato de explorar sílabas com a consoante “N”, presente nas palavras “NANA” e “NENÉM”.

Percebam que, nessa sequência de atividades, o foco se alternou por diferentes unidades de análise, iniciando no fonema, indo para a sílaba, depois para o número de letras e voltando para a sílaba. Qual seria o objetivo disso? Com que propósito as autoras escolheram essa ordem pra apresentar as atividades? Creio que isso deveria estar explicitado ao professor.

As duas últimas atividades da unidade exploram as vogais. A de número 6 apresenta uma cena e os nomes de alguns objetos que aparecem nela (chupeta, berço, mamadeira, móbile, fralda), faltando as vogais, que devem ser preenchidas pelas crianças. As instruções orientam que o professor retome com a turma o que eles entendem por vogal<sup>18</sup> e o papel que elas desempenham dentro da sílaba antes de iniciar a atividade, além de sugerirem que sejam feitas outras atividades com a turma que levem os alunos a perceber que todas as sílabas da língua portuguesa são formadas por vogais e suas combinações. Dessa vez o elo com o texto se dá porque as palavras exploradas fazem referência ao universo do neném.

18 A instrução solicita a “retomada” de um conceito que, até esse ponto, não havia sido abordado pelo livro.

A última atividade, de número 7, pede que sejam listadas palavras iniciadas com cada vogal. Como não são apresentadas instruções sobre a sua realização, cabe ao professor optar pela escrita individual (espontânea) ou pela realização coletiva.

***Embora não seja explicitado, o objetivo das atividades dessa seção parece ser proporcionar à criança a noção de que as palavras apresentam diferentes subdivisões, seja no plano sonoro, seja no plano da escrita (fonemas, letras, sílabas). Porém, a meu ver, isso poderia ter sido explorado com palavras do texto trabalhado na unidade: a canção “Boi da cara preta”. Acredito que nesse início, quanto mais o aluno estiver familiarizado com o texto, maior será a sua capacidade de reflexão e análise, mas no caso das autoras do livro, me parece que a preocupação maior é com a quantidade de textos apresentados. O problema é que a articulação entre as atividades e os novos textos acaba ocorrendo de forma muito superficial. Além disso, como se pode perceber, as instruções nessa seção são muito menos claras e às vezes até inexistente. Orientações referentes à mediação e à forma de interação na realização das atividades contribuiriam para o melhor aproveitamento delas.***

- A última seção da unidade, **Eu conheço um pouco mais**, traz na primeira atividade um quadro chamado **A Vaca Amarela**, de Franz Marc (1911) para que as crianças observem. Em seguida, são fornecidas perguntas para serem exploradas em uma conversa entre os alunos: “Qual é o animal que aparece no quadro?”; “Ele é macho ou fêmea? Como você percebeu isso?”; “O animal está parado ou se movimenta?”; “O que você acha que o animal está fazendo?”; “Quais foram as cores usadas pelo pintor?” ; “Que elementos da natureza você reconhece no quadro?”.

A instrução orienta que o professor pergunte aos alunos se realmente existe uma vaca amarela e que mostre a eles que o pintor pode representar a realidade com qualquer cor, sem que isso influencie no reconhecimento do desenho.

Em seguida, são propostas mais duas atividades. A primeira pede que o aluno crie um novo título para a pintura, sem usar a palavra *amarela*. A segunda apresenta uma quadrinha para ser completada com três palavras dadas, formando as rimas:

PANELA	AMARELA	DELA
--------	---------	------

VACA \_\_\_\_\_

FEZ COCÔ NA \_\_\_\_\_

QUEM FALAR PRIMEIRO

COME TODO O COCÔ \_\_\_\_\_.

Nenhuma dessas duas atividades traz orientações ou sugestões sobre a mediação do professor, nem explicitam a forma de interação na realização delas.

A quarta e última atividade pede que os alunos, em duplas, encontrem mais duas palavras que rimem com *amarela*. Neste caso, as instruções sugerem que o professor retome o conceito de rima e instrui que a correção seja coletiva, escrevendo na lousa as palavras sugeridas pelas crianças.

***Essa seção cumpre seu papel de complementar e enriquecer o trabalho explorado nas três primeiras seções da unidade, agora articulando os sistemas de comunicação verbal e não verbal. Também abre espaço para a produção escrita e novamente, com a exploração de rimas, favorece o desenvolvimento da consciência das relações grafo-fônicas.***

## UNIDADE 2

- A seção **Eu leio o texto** traz a parlenda **Hoje é domingo**, muito conhecida e divertida, que também propicia a exploração de rimas com as crianças. Desta vez as instruções apresentadas são bem detalhadas:

Leia o texto diversas vezes, para que as crianças memorizem-no e percebam os jogos de linguagem. Utilize como recurso de exploração oral a declamação alternada: você fala o primeiro verso e as crianças o segundo, e assim sucessivamente. Num segundo momento, as funções se alternam: as crianças iniciam e você continua. Proponha outra leitura, em que as palavras destacadas sejam substituídas por gestos. Por se tratar de uma parlenda muito conhecida, vale perguntar se alguém do grupo conhece outra versão. (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.70)

***Está aí um exemplo de uma instrução como ela deve ser! Completa, oferecendo uma diretriz clara e objetiva de como se pode trabalhar a leitura coletiva de um texto com crianças ainda na fase inicial da alfabetização. Se alguém considera que isso é “dar receita”, considero então que se deva dar receita sempre. Afinal, um professor que já sabe o que fazer não precisará dela, mas aquele que for ainda inexperiente, ou mesmo pouco familiarizado***

**com propostas mais inovadoras, terá nas mãos uma boa pista de como trabalhar textos na alfabetização. Pista essa que, certamente, poderá levar para seu trabalho além do livro.**

- A seção seguinte, **Eu converso sobre o texto**, apresenta perguntas que exploram o conhecimento prévio da criança sobre o texto lido, e também sobre o gênero parlenda: “Você já conhecia essa parlenda?”; “Quem lhe ensinou?”; “Você conhece outro jeito de dizer essa parlenda? Conte para a classe.”; “Que outras parlendas você conhece?”. ***É bem possível que o nome “parlenda” não seja familiar para as crianças, como não é para grande parte dos adultos que conheço, mas o gênero, em si, certamente o é. Cabe ao professor fazer a ligação do “nome” à “pessoa”.*** Para tanto, as instruções dessa seção orientam que o professor explique aos alunos que a parlenda é o jogo de palavras infantil, em versos, de fácil memorização e que diverte. Também sugere que se crie um momento para que as crianças apresentem outras parlendas conhecidas. ***Nesse caso, as autoras deixaram de apresentar outros exemplos de parlenda, o que seria bom no caso do professor ainda não estar familiarizado com os limites desse gênero, já que nem sempre é fácil diferenciá-lo de outros da tradição oral.***

- A seção **Eu entendo melhor o texto** apresenta três atividades em que o foco é a exploração escrita das rimas da parlenda. A primeira pede que as crianças encontrem as rimas das palavras “domingo”, “barro”, “ouro”, “touro”, “valente”, “fraco” e “fundo”, que aparecem coloridas no texto. Na segunda atividade, as crianças devem completar os pares de rimas encontrados, escrevendo cada letra da palavra em um espaço, assim:

DOMINGO → 

--	--	--	--	--	--	--	--

(cachimbo)

Por último, são apresentados alguns pares de versos da parlenda faltando uma das rimas. Nesse caso, são dadas três opções (palavras seguidas do desenho correspondente) para que a criança escolha aquela que rima.

O JARRO É DE OURO,  
BATE NO \_\_\_\_\_ (CAVALO, TOURO, BODE)

***Considero esse trabalho com rimas muito produtivo na alfabetização, pois propicia que, de forma lúdica, as crianças despertem para a relação existente entre o oral e o escrito, consciência fundamental para a aquisição do sistema de escrita alfabética, mas que, ao contrário do que já se acreditou, não é um pré-requisito para a alfabetização, mas algo que deve ser explorado, desenvolvido, ensinado durante o processo. Na segunda atividade dessa seção, a presença dos quadrinhos para a escrita da rima, letra por letra, embora não seja explicitado nas instruções, me parece ter a intenção de levar a criança a perceber quais letras que se repetem nas duas palavras e em que posição (final). Reflexões interessantes podem ser suscitadas no aprendiz a partir dessa análise, mesmo não se tratando de uma regularidade. Mais uma vez, vemos que atividades da seção que seria predominantemente voltada ao letramento são bastante ricas para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Pena que tal potencial não é explicitado pelas autoras que as elaboraram.***

- A seção seguinte, **Eu escrevo textos**, traz outra parlenda muito conhecida para ser completada pelas crianças (“Cadê o toucinho que estava aqui?...”). Neste caso, no espaço onde faltam as palavras a serem completadas é apresentado o desenho daquilo que deve ser escrito (*gato, mato, fogo, água, boi*, etc.). A instrução ao professor nessa seção é, mais uma vez, que a escrita seja de acordo com as hipóteses do aluno e que a atividade seja trabalhada oralmente antes. Em complementação a essa atividade, o livro traz um texto instrucional, ilustrado, explicando como se pode brincar com essa parlenda (pegando a mão de um colega e fazendo as perguntas da parlenda apontando para a palma de sua mão, etc.), mas não são dadas instruções sobre a forma de exploração deste texto, isto é, sobre a mediação da leitura.

- A seção **Eu aprendo a ler e a escrever** apresenta oito atividades. A

primeira delas, como é de costume na seção, não aproveita o texto da unidade e apresenta outra parlenda:

MEIO DIA, MACACA SOFIA,  
 PANELA NO FOGO, BARRIGA VAZIA.  
 MEIO-DIA, MACADA ASSOBIA,  
 FAZENDO CARETA  
 PRA DONA MARIA.

Após a leitura, que, de acordo com as instruções, deverá ser feita em conjunto e várias vezes, as crianças devem pintar a palavra *macaca* no texto. Em seguida, na atividade de número 2, o livro pede que a criança escreva a palavra que ela pintou em um espaço onde há uma divisão para cada letra, e logo abaixo desse espaço aparece a palavra *macaco*, escrita em um espaço semelhante, como mostra a figura 9:

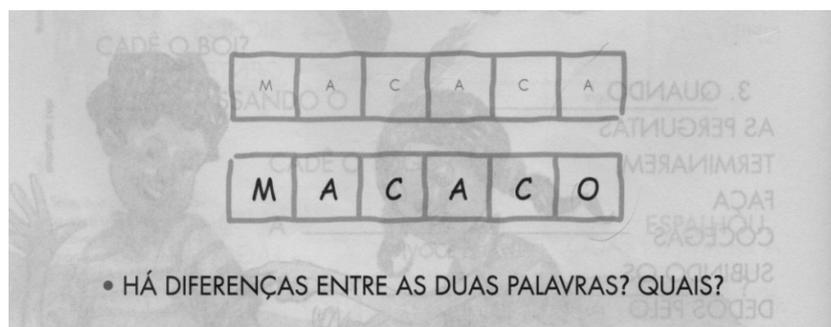


FIGURA 9- LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., 2008, p.76

Nessa atividade induz-se a comparação das duas formas, perguntando-se à criança se há diferenças entre as palavras apresentadas. Percebam que, embora tenha sido apresentado um novo texto, que possibilitaria outras oportunidades de aprendizagem, seu aproveitamento se reduz à exploração de uma única palavra do texto. A instrução das autoras para essa atividade é que o professor mostre às crianças como uma letra pode mudar a sonoridade e o sentido – nesse caso, o gênero – da palavra.

Na terceira atividade o livro continua explorando esse conhecimento, apresentando outros pares de animais cujos gêneros se modificam apenas pela mudança da última letra. Os alunos devem completar os pares com os nomes que faltam observando essa mudança final (*porco/porca, coelho/coelha, rato/rata, elefante/elefanta*).

Mudando totalmente o foco, a quarta atividade apresenta uma nova tabela para análise de palavras referentes a nomes de alimentos, como mostra a figura 10.

ALIMENTO	PALAVRA		
	BATATA	6	3
	OVO	3	2

FIGURA 10- (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., 2008, p. 78)

Diferentemente da tabela anterior, mostrada na figura 5, apenas o primeiro nome aparece escrito, e a criança terá que escrever os outros (“ovo”, “carne”, “cebola”, “tomate”, “abacate”). Dessa vez há instruções bem específicas para a mediação do professor:

Trabalhe com a exploração oral das palavras antes de iniciar a atividade. Leve o aluno a perceber quantas vezes abre a boca (sílabas) para falar. Outro recurso muito utilizado é associar a pronúncia de cada sílaba a um bater de palmas. Como as palavras serão escritas de acordo com a hipótese da criança, naturalmente será necessário fazer uma correção coletiva que desafie as reflexões sobre a composição das palavras por sílabas e destas por letras. (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.78)

Esse tipo de análise é bastante produtivo para crianças que já compreenderam que a escrita representa sons, mas ainda estão apresentando uma hipótese silábica, pois promove o desequilíbrio dessa hipótese. Através das análises propostas, o aluno tem a oportunidade de perceber que o número de letras de uma palavra não é correspondente ao seu número de sílabas. Essa informação, aliás, deveria ser fornecida ao professor. O problema está no fato das palavras não virem preenchidas e a orientação ser para que a escrita seja espontânea. Se a criança estiver escrevendo de acordo com a hipótese silábica, ao analisar as palavras, o número de letras corresponderá ao número de sílabas. Nesse caso, não vejo muito sentido em apresentar a escrita das palavras apenas no momento da correção. Quanto ao elo com o texto, demorei a identificar, mas ele parece se dar, forçosamente, pelo fato de que na parlenda a macaca está com a panela no fogo, o que justificaria a escolha de palavras referentes a alimentos. Pelo menos esse foi o único elo que consegui estabelecer.

A atividade de número 5 dessa seção traz outra parlenda e pede que a criança identifique as palavras que são diferentes nos dois pares de versos:

SOL E CHUVA,  
CASAMENTO DE VIÚVA.  
CHUVA E SOL,  
CASAMENTO DE ESPANHOL.

O objetivo dessa atividade parece ser o reconhecimento de palavras em um contexto. A única instrução referente a ela é a sugestão de que o professor comente com os alunos sobre a inversão da ordem das palavras para possibilitar as rimas (sol/chuva – chuva/sol).

A atividade seguinte apresenta uma cruzadinha com as palavras, como mostra a figura 11.

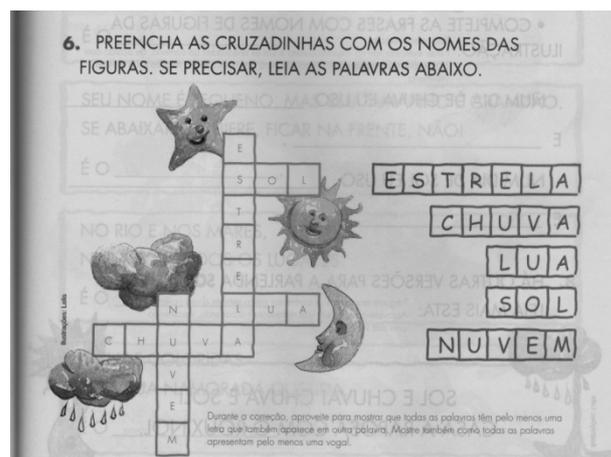


FIGURA 11 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.79

As autoras orientam que o professor, ao corrigir, aproveite para mostrar que todas as palavras têm pelo menos uma letra que também aparece em outra palavra, e que todas as palavras apresentam pelo menos uma vogal. **Vale observar que, como as palavras são apresentadas em espaços quadriculados, ao lado da cruzadinha, mesmo sem saber ler e escrever, a criança poderá deduzir a palavra correta pelo seu número de letras e copiá-las nos espaços corretos. Nesse caso, um boa condução da sua realização pelo professor contribui para que o aluno não a realize sem reflexão. Promover a interação entre as crianças na busca das respostas e estimulá-las a pensar sobre a letra/som inicial/final das palavras antes de escolher entre as opções é um exercício que favorece o**

**desenvolvimento da consciência das correspondências grafo-fônicas dos aprendizes. Infelizmente, nenhuma instrução nesse sentido é fornecida.**

A penúltima atividade da seção (atividade 7) mostra uma gravura de um guarda-roupa e abaixo as seguintes frases:

SOL E CHUVA!  
COM QUE ROUPA EU VOU?

Em seguida, as crianças devem completar duas frases com nomes de peças de vestuário presentes na ilustração, dando atenção ao contexto. As frases são:

NUM DIA DE CHUVA EU USO \_\_\_\_\_ E \_\_\_\_\_.  
NUM DIA DE SOL EU USO \_\_\_\_\_ E \_\_\_\_\_.

As autoras sugerem que o professor aproveite para conversar sobre a relação entre clima e vestimenta, e lembram que não há respostas corretas e sim as mais adequadas ao contexto.

Por último, as autoras apresentam outra versão da parlenda **Sol e Chuva** para ser lida pelos alunos.

SOL E CHUVA! CHUVA E SOL!  
CASA A RAPOSA COM O ROUXINOL.

Não há instruções relativas à mediação da leitura. As autoras apenas sugerem que o professor pergunte se as crianças conhecem outras versões dessa parlenda e aproveite para sugerir que elas escolham uma das versões para representar.

**Como foi possível perceber nas atividades dessa unidade, permanece a preocupação com a apresentação de uma grande quantidade de textos, no entanto, não há uma exploração muito profunda deles, nem uma articulação muito definida entre esses textos e as atividades. As palavras exploradas nas análises nem sempre estão presentes nos textos apresentados, estando relacionadas a eles, na maioria das vezes, apenas pelo campo semântico. As instruções se apresentam de forma irregular. Por exemplo, na atividade de**

***número 3 só aparecem as respostas esperadas; na atividade de número 4 há orientação detalhada sobre a mediação do professor, mas não há explicitação dos objetivos da atividade; já a de número 6 instrui apenas sobre a sua correção, sem orientar a mediação nem explicitar os objetivos.***

- Na última seção dessa unidade, ***Eu conheço um pouco mais***, o livro traz quatro adivinhas referentes a animais, para serem lidas e respondidas pelas crianças. Acima do exercício há o nome e o desenho dos quatro animais que deverão ser correspondidos à sua adivinha. Não há instruções sobre a forma de mediação ou mesmo sobre o objetivo desta atividade. Ela será feita coletivamente, com a leitura mediada pelo professor? Ou espera-se que a criança vá ler sozinha as adivinhas? Sendo a leitura feita pelo professor, qual o benefício que essa atividade pode trazer ao desenvolvimento da criança? Esclarecimentos como esses deveriam sempre ser dados ao professor, uma vez que não são óbvios nem para mim.

### UNIDADE 3

- Na seção ***Eu leio o texto*** dessa última unidade do segundo módulo do livro, os seguintes trava-línguas são apresentados:

O PADRE PEDRO PARTIU A PEDRA NO PRATO DE PRATA.  
A PEDRA PARTIU O PRATO DE PRATA DO PADRE PEDRO.  
E  
OLHA O SAPO DENTRO DO SACO, O SACO COM O SAPO DENTRO,  
O SAPO BATENDO PAPO E O PAPO SOLTANDO VENTO.

As instruções dessa atividade explicam o que é um trava-língua e dizem que o trava-língua, didaticamente, “permite o exercício da pronúncia e dicção de palavras de modo lúdico e divertido. Possibilita, também, nesta fase da alfabetização, o reconhecimento de letras e sílabas, bem como a ampliação do vocabulário num determinado contexto” (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.82).

- A seção ***Eu converso sobre o texto*** mantém o padrão da unidade anterior, procurando investigar os conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero em questão, além de abrir espaço para que eles brinquem com ele, fazendo, por exemplo, um campeonato de trava-línguas.

- A seção **Eu entendo melhor o texto** apresenta atividades que exploram cada um dos dois textos apresentados. A primeira atividade pede que os alunos releiam o segundo trava-língua e pintem as palavras que apresentam “o som parecido com o da palavra SAPO”. Em um primeiro momento pensei que seria explorada a aliteração, característica principal do gênero trava-língua, o que permitiria uma análise no nível do fonema, até agora, pouco explorada na obra. Nesse caso, a criança pintaria as palavras SACO e SOLTANDO. Porém, observando as respostas constantes no manual do professor (SACO, PAPO), ficou difícil saber se o objetivo era explorar a semelhança sonora ocasionada pelas vogais comuns ou se a análise deveria ser feita no nível da sílaba, observando-se que as palavras SAPO e SACO possuem o mesmo “som inicial” (a primeira sílaba), enquanto que SAPO e PAPO possuem em comum o “som final” (a última sílaba). Há uma grande diferença entre cada um dos enfoques possíveis: análise ao nível do fonema, focando a consoante inicial, ao nível do fonema focando as vogais das palavras, ou ao nível da sílaba. Como vemos, sem a explicitação clara dos seus objetivos, nem o oferecimento de diretrizes para a mediação do professor, as autoras acabam comprometendo o entendimento de sua proposta.

A segunda atividade pede que as crianças completem frases do trava-língua com as palavras corretas. São apresentadas para cada frase três possibilidades muito parecidas sem apoio de desenho, por exemplo:

SAPO DENTRO DO \_\_\_\_\_ (SOCO/SACO/SUCO).

Dessa vez, as autoras explicam nas instruções de página que a ausência de apoio de ilustrações “*é intencional, pois faz com que a criança recorra à memória visual e sonora de palavras semelhantes na grafia.*” (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.85). É importante ressaltar novamente que a mediação do professor é fundamental numa atividade como essa, para garantir que todos os alunos sejam estimulados a realizar esse tipo de análise. Organizando a turma em duplas ou grupos pequenos, o professor pode observar que estratégias as crianças estão utilizando para escolher suas respostas. Caso contrário, os alunos que já despertaram para as relações grafo-fônicas vão realizar a atividade com facilidade, enquanto outros que ainda não estiverem no mesmo estágio, poderão fazer a

escolha aleatoriamente ou limitarem-se a copiar a resposta dos colegas, sem que tenham refletido sobre como se chegou até ela.

Ainda nessa seção, as três últimas atividades, mostradas na figura 12, exploram o primeiro trava-língua apresentado:

3. LEIA ESTE TRAVA-LÍNGUA E PINTE AS PALAVRAS QUE APRESENTAM AS LETRAS **P** E **R**.

O PADRE PEDRO PARTIU A PEDRA  
NO PRATO DE PRATA.  
A PEDRA PARTIU O PRATO DE PRATA  
DO PADRE PEDRO.

4. ONDE A LETRA **P** APARECE NAS PALAVRAS QUE VOCÊ PINTOU? ASSINALE COM UM X.

NA ÚLTIMA LETRA

NA TERCEIRA LETRA

NA PRIMEIRA LETRA

5. COMPLETE AS FRASES COM AS SEGUINTE PALAVRAS:

PEDRA PRATO PEDRO

O PADRE        pedro PARTIU A        pedra NO        prato DE PRATA.

A        pedra PARTIU O        prato DE PRATA DO        padre.

85

FIGURA 12 - (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p. 85)

A atividade de número 3 pede que as crianças releiam o trava-língua e pintem as palavras que apresentam as letras “P” e “R”. Em seguida, a atividade de número 4 induz os aprendizes a analisarem a posição em que a letra “P” aparece nessas palavras, assinalando um X na resposta certa (última letra, terceira letra ou primeira letra). A última atividade da seção apresenta o texto do trava-língua com lacunas que devem ser completadas por palavras dadas, sem apoio de desenhos, como já ocorreu na atividade 2. Em nenhuma das três atividades há explicitação dos objetivos ou diretrizes para a mediação, apenas as respostas esperadas. Eu, particularmente, não consegui compreender o objetivo das atividades 3 e 4. Já a última atividade considerei um bom exercício de escrita dirigida, já que parte de um

texto trabalhado, de fácil memorização, e possibilita a contraposição entre o oral e o escrito.

- A seção que se segue, **Eu escrevo textos**, traz como primeira etapa, a leitura de outro trava-língua, da autora Ciça, retirado de seu livro Travatrovras (1993):

O RATO, O PATO, O GATO E O NONATO

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA,  
 O PATO POEU A POUPA DO PEI DE POMA,  
 O GATO GOEU A GOUPA DO GUEI DE GOMA,  
 E O NONATO NOEU A NOUPA DO NEI DE NOMA.  
 (IN LEITE, MORELLI E GUIMARÃES, 2008, P. 86)

Nesse caso as instruções são bem direcionadas:

Explore antecipadamente o recurso utilizado pela autora. Mostre que a troca da letra inicial das palavras cria muitas vezes efeitos sonoros engraçados, além de mudar completamente o sentido da frase original. Caso ache necessário, explore novas variações, utilizando as letras D, M, B, S para o grupo de alunos. (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.86)

Esse texto proporciona uma boa oportunidade de exploração no nível do fonema. Porém, não há aproveitamento dele nas atividades seguintes, ficando a cargo do professor criar desdobramentos possíveis a partir daí.

A segunda etapa da proposta de produção de texto mostra um quadro com palavras embaralhadas, para que os alunos, em dupla, as organizem, formando duas frases combinando as palavras que comecem com a mesma letra. Mais uma vez, não há qualquer direcionamento ao professor sobre como conduzir a atividade:

O	TATU	TONTAS	
MACACO		MORDEU	A
MÃO	DO		TATURANAS
TEM	TRÊS	O	MORCEGO

***Às vezes me parece que as autoras esquecem que o livro é para ajudar crianças a se alfabetizarem e não para aquelas que já são alfabetizadas. O mais natural é que as crianças agrupem as frases que começam com a mesma letra, sem lê-las e, logo, sem que essa atividade faça qualquer sentido para elas. Mais natural ainda é que o professor passe adiante desta atividade, em busca de outra mais adequada a essa fase inicial do processo. Eu mesma faria isso...***

***Aproveitando a aliteração, característica principal do gênero trava-língua, o livro poderia propor a identificação de palavras iniciadas com a mesma letra em outros textos do mesmo gênero (pintar, envolver), instruindo o professor a explorar a análise dessas palavras, contrapondo o sonoro e o escrito, de forma a favorecer análises no nível do fonema. Isso sim, acredito, seria adequado e produtivo nesta fase inicial. Como o objetivo da seção era a produção de textos, o mais factível seria partir primeiro de uma produção oral, de preferência coletivamente, com o professor registrando no quadro, para depois as crianças copiarem, o que faria todo o sentido para os aprendizes, pois saberiam o que estariam copiando de fato.***

• A seção **Eu aprendo a ler e a escrever** traz nove atividades. A primeira delas apresenta um novo trava-língua:

<p>A PIPA PINGA, O PINTO PIA. QUANTO MAIS O PINTO PIA, MAIS A PIPA PINGA.</p>
---

As instruções, nesse caso, orientam que o professor faça com que os alunos repitam o trava-língua em diferentes velocidades, cada vez mais rapidamente e também o orientam a trabalhar com os alunos os diferentes significados das palavras *pipa* (papagaio, vasilha bojuda para guardar líquidos) e *pia* (som do animal e lavatório)<sup>19</sup>. O enunciado da atividade pede que o aluno, após a leitura, copie do texto duas palavras com duas sílabas, em espaços já divididos em duas partes. O objetivo disso não é explicitado, mas me parece que a hipótese que levantei na

<sup>19</sup> Na parlenda, a palavra *pia* não aparece nenhuma vez com o sentido de lavatório.

unidade anterior, de que se possa estar querendo mostrar à criança que as palavras apresentam diferentes subdivisões, seja no plano sonoro, seja no plano da escrita (fonemas, letras, sílabas) é a mais plausível. O problema está justamente aí: não deveriam pairar dúvidas sobre os objetivos de uma atividade. Ainda que possam parecer óbvios, eles sempre deveriam ser explicitados pelos autores.

A segunda atividade apresenta quatro palavras do trava-língua – *pia, pipa, pinto, pinga* - para serem copiadas pelos alunos em espaços quadriculados (uma letra em cada quadrinho). A instrução apresentada é a seguinte: “*Leve o grupo a perceber a diferença do número de letras de cada palavra e como a mudança de letras modifica o sentido delas.*” (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.87). ***Na verdade, o que ocorre não é exatamente uma mudança de sentido das palavras, mas o surgimento de novas palavras.***

Em seguida as crianças devem pintar as letras que só aparecem uma vez no grupo de palavras dadas (T, O, G).

A terceira atividade pede que as crianças escrevam duas palavras que comecem com a primeira sílaba da palavra pipa. Não há instruções ao professor, mas acredito que nesse caso, o melhor seria trabalhá-la primeiro oral e coletivamente, listando no quadro várias palavras faladas pelas crianças, que depois escolheriam duas para completar no livro. De outra forma, pela experiência que tenho, a tendência de muitas crianças será copiar as mesmas palavras já constantes na atividade anterior, perdendo-se assim a oportunidade de ampliar o vocabulário desses alunos.

A quarta atividade apresenta um quadro de palavras para que as crianças circulem aquelas que terminam com a última sílaba da palavra pipa.

A atividade de número 5 explora pares mínimos permitindo uma análise no nível do fonema, envolvendo consoantes, como a que já havia sido possível pela exploração do texto de Ciça, **O rato, o pato, o gato e o Nonato**. Nessa atividade é dada uma palavra e, logo abaixo, uma ou duas palavras com o espaço da primeira letra vazio, para ser completado pela criança, formando outra palavra, como mostra o exemplo a seguir:

CANELA
__ANELA
__ANELA

Dessa vez as instruções orientam sobre a forma de correção:

Aproveite a correção coletiva ou individual para mostrar como apenas uma consoante pode, assim como as vogais, alterar o sentido das palavras. (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p. 88)

Novamente as autoras referem-se à mudança no sentido das palavras, quando o correto seria mencionar o surgimento de uma nova palavra.

A sexta atividade dessa seção apresenta figuras acompanhadas das letras dos seus nomes embaralhadas, como mostra a figura 13:

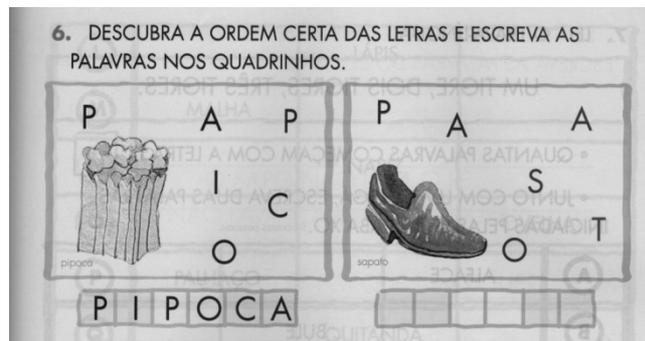


FIGURA 13 - (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., 2008, p. 89)

As crianças devem formar as palavras e escrevê-las no espaço quadriculado. Essa atividade é muito boa para aqueles alunos que já adquiriram alguma consciência das relações entre fonemas e grafemas, pois os induz a refletir sobre cada um dos fonemas/letras que serão necessários para compor a palavras, bem como sobre sua ordem.

A atividade de número 7, **que me pareceu um tanto exaustiva**, apresenta um novo trava-língua:

UM TIGRE, DOIS TIGRES, TRÊS TIGRES

O enunciado pergunta quantas palavras do texto começam com a letra T, e a criança deve registrar o número correspondente em um espaço dado. Em seguida, apresenta uma tabela (ver figura 14) com todas as letras do alfabeto para que as crianças, em dupla, escrevam duas palavras iniciadas por cada uma delas, o que representa um total de 52 palavras!

• JUNTO COM UM COLEGA, ESCREVA DUAS PALAVRAS INICIADAS PELAS LETRAS ABAIXO. Respostas pessoais.

<b>A</b>	ALFACE		
<b>B</b>		BULE	
<b>C</b>	CAPA		CABELO
<b>D</b>		DOCE	

FIGURA 14 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., 2008, p.90

As instruções, no entanto, sugerem outra solução, que considerei bem mais factível nessa fase inicial do processo de alfabetização: “Se achar mais produtivo, a atividade pode ser feita coletivamente para que as palavras sejam registradas na lousa por você ou pelas próprias crianças e depois copiadas.” (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.89).

As instruções também sugerem que o professor comente que as letras K, W e Y aparecem quase que exclusivamente em palavras de outras línguas ou em nomes próprios.

A atividade de número 8 consiste em um ditado de nomes de bichos, que a professora deverá fazer para a turma. O enunciado diz “*escreva do seu jeito*” e a instrução traz algumas sugestões de nomes de bichos para serem ditados (“sapo”, “papagaio”, “vaca”, “camelo”, “lagarto”, “formiga”). ***Embora não seja mencionado, o objetivo parece ser apenas realizar uma sondagem dos estágios de desenvolvimento da escrita das crianças, já que, com exceção da palavra sapo, nenhuma outra foi antes explorada com as crianças.***

A última atividade da seção, a de número 9, apresenta um espaço para as crianças fazerem um desenho em que apareçam os bichos do ditado.

Observando as atividades dessa seção, percebi que, dessa vez, o foco das análises foi posto principalmente no nível do fonema, mas também explorou análises de sílabas iniciais e finais. Considero, no entanto, que os objetivos poderiam ser mais claramente explicitados, para que todo professor, experiente ou não, pudesse

compreender a fundamentação das atividades e aplicá-las com consciência, podendo até mesmo desdobrá-las em outras atividades, uma vez que elas ainda se apresentam em um número insuficiente no livro. No que se refere à articulação dessas atividades com os textos, permanecem as mesmas observações da unidade anterior.

- A última seção dessa unidade, ***Eu conheço um pouco mais***, traz outra atividade bastante interessante para o desenvolvimento das relações grafo-fônicas. Apresentando a cantiga **O sapo não lava o pé**, o livro sugere uma brincadeira de trocar as vogais das palavras da música, ora por “E”, ora por “A”, e assim por diante, com todas as vogais (E SEPE NE LEVE E PÉ... / A SAPA NA LAVA A PÁ..., etc.). Essa brincadeira, que provavelmente já é conhecida das crianças, além de divertida, permite confrontar a percepção das mudanças que ocorrem no nível oral, com aquelas ocorridas na escrita, através da mudança das vogais. Uma ótima forma de fechar o módulo que foi todo voltado para textos folclóricos, a atividade é outro bom exemplo de como letramento e alfabetização podem ocorrer juntos nessa fase.

***Destaco que esse foi o módulo que apresentou as atividades mais propícias ao desenvolvimento da consciência das relações grafo-fônicas, embora ainda em número insuficiente. Curiosamente, as melhores delas não estavam presentes na seção predominantemente voltada ao trabalho com o sistema de escrita. Infelizmente, os módulos seguintes, como será possível perceber, não darão a continuidade esperada a esse trabalho e parecem ter sido elaborados a partir da pressuposição de que as crianças, a esse ponto, já teriam atingido o nível alfabético de escrita***

- **MÓDULO 3**

Esse módulo, que gira em torno de textos instrucionais, apresenta os seguintes textos:

- duas receitas, sendo uma ficcional, de uma poção mágica (Unidade 1);
- dois textos instrumentais para a construção de brinquedos (Unidade 2);
- um texto de instruções para uma brincadeira (Unidade 3).

Conforme a descrição das autoras no manual pedagógico (p.31), esse módulo procura promover as seguintes reflexões sobre a língua escrita:

- ❖ identificação, comparação e escrita de letras e sílabas que completam palavras e textos;
- ❖ posição das vogais e consoantes na palavra: discriminação auditiva e visual;
- ❖ a palavra no contexto oracional;
- ❖ elementos essenciais da estrutura da frase;
- ❖ posição das palavras na frase e das frases no texto;
- ❖ ortografia: correspondência entre sons e letras;

## UNIDADE 1

- A seção **Eu leio o texto** apresenta uma receita de sanduíche de pizza. O texto é todo ilustrado com fotos, desde os utensílios, até os ingredientes e os passos do modo de preparo, o que pode ser um bom apoio à criança na leitura compartilhada. Ao final, do texto, também são apresentadas dicas para ser um bom cozinheiro mirim, tais como lavar as mãos antes de começar, tomar cuidado com facas, etc. As instruções de página orientam que o professor chame a atenção para as três etapas da receita (utensílios, ingredientes e modo de preparar) e também para o fato desse tipo de texto recorrer aos números como um código importante de medida e de sequência de ações. Percebe-se aqui a preocupação com a exploração das características do texto. Também sugere-se que o professor converse sobre a importância da higiene e dos cuidados que devemos ter ao preparar uma receita.

- A seção seguinte, **Eu converso sobre o texto**, traz as seguintes perguntas:

1. Pra que servem as receitas?
2. Você já conhecia alguma das dicas do bom cozinheiro mirim?
3. Conte para seus colegas quais são os ingredientes de seu sanduíche preferido.

- Na seção **Eu entendo melhor o texto** são apresentadas três atividades. A primeira traz vários desenhos de alimentos, acompanhados de seus nomes escritos, para que a criança pinte aqueles que são ingredientes da receita do sanduíche. Considerei essa atividade muito boa, já que possibilita o reconhecimento global de palavras e favorece a correspondência entre oral e escrito, ao mesmo

tempo que explora a recuperação de informações do texto. A associação entre desenho e escrita dá autonomia à criança que ainda não lê, o que é positivo. Apesar disso, é importante que o professor, em algum momento, intervenha e provoque reflexões nas crianças sobre as relações entre o oral e o escrito.

A segunda atividade traz três das cinco dicas do cozinheiro mirim para que a criança crie símbolos para elas (lave as mãos antes de começar/ lave bem os vegetais e as frutas/ prepare as receitas junto com um adulto). Nesse caso as instruções sugerem que o professor socialize os símbolos criados pelas crianças e, se quiser, promova outras situações em que a classe produza símbolos, por exemplo, para as regras de convivência. Em minha opinião, a formulação de cartazes teria maior propósito se aliasse desenho e escrita. Afinal, nesse momento, é a aprendizagem da escrita e, logo, a expressão através dela, que deve ser o foco central do trabalho. Expressar-se por desenhos é importante, mas isso, acredito, já lhes é bastante familiar.

A terceira e última atividade traz as seis etapas da receita, com suas ilustrações e legendas, fora de sequência, para que a criança numere-as na ordem correta. ***Mais uma vez, a criança poderá realizar essa atividade sem ler, apenas observando as ilustrações e, por isso, é importante que o professor faça a mediação da leitura, propondo análises que possam realmente promover a relação entre o que está escrito e o que mostra a imagem. Porém, mais uma vez, não há instruções quanto a isso.***

- Na seção **Eu escrevo textos** a proposta de produção textual parte de outro texto: uma receita com lacunas que deverão ser completadas pela criança (Vitamina Saborosa).

A receita apresenta as mesmas etapas da que já foi vista na primeira seção (*Utensílios, Ingredientes e Modo de preparar*), além das ilustrações. A primeira parte do texto traz apenas as fotos dos utensílios para que a criança escreva seus nomes. Na etapa seguinte, as medidas vêm acompanhadas novamente da imagem do ingrediente, cujo nome deve ser escrito pela criança (ex. METADE DE UMA [desenho da maçã] \_\_\_\_\_). As instruções ao professor falam que a escrita será de acordo com as hipóteses do aluno e que não é esperado que ele escreva corretamente. Ainda orientam que o professor peça que a criança leia o que escreveu e, dependendo da situação, intervenha com perguntas que suscitem reflexões no aprendiz. A última etapa da receita apresenta as legendas dos passos

do modo de preparo para que a criança faça as ilustrações. Nesse caso, não são apresentadas instruções ao professor.

Vejamos que a instrução “intervenha com perguntas que suscitem reflexões no aprendiz” não quer dizer absolutamente nada para um professor que não esteja familiarizado com uma abordagem baseada nas teorias construtivistas. Fornecer exemplos de perguntas possíveis seria fundamental. É positivo que as autoras esclareçam que ainda não se espera que as crianças estejam escrevendo convencionalmente, mas é importante que o professor tenha a mínima idéia de como pode intervir nessa escrita. Se essa instrução é insuficiente, a da atividade seguinte, que pressupõe a leitura de legendas para ilustrar a seção “modo de preparar” da receita, é inexistente. Por que não são fornecidas idéias para a mediação da leitura? Muitos professores têm dificuldades de trabalhar textos não controlados com seus alunos, pois entendem que a única forma de mediar a leitura é ler o texto para o aluno, que irá apenas recebê-lo passivamente. É preciso que o professor saiba que é possível compartilhar a leitura com a criança de forma que ela também aja sobre o texto e nesse ponto, as instruções teriam um papel importante na formação de professores pouco experientes em alfabetização ou não familiarizados com uma proposta mais inovadora. Uma boa diretriz para o trabalho com a leitura ajuda também no trabalho com a alfabetização, já que as hipóteses que a criança vai formulando na escrita estão relacionadas às experiências que ela tem com a leitura.

- Chegando à seção **Eu aprendo a ler e a escrever**, são apresentadas cinco atividades. A primeira delas, que consiste em uma cruzadinha de palavras relativas a utensílios de cozinha (*pano, panela, faca, garfo e prato*), traz o desenho de cada um deles próximo ao local onde a criança deve escrever a palavra. Uma seta indica se a palavra será escrita na vertical ou horizontal.

A atividade seguinte apresenta três grupos de três palavras. Em cada grupo há pelo menos uma sílaba em comum às três palavras. O aluno deverá pintar em cada palavra a sílaba que é comum a todas de seu grupo, e depois escrevê-la em um quadrinho dado. As três sílabas que serão escritas nos quadrinhos formarão a palavra LARANJA, como mostra a figura 15.

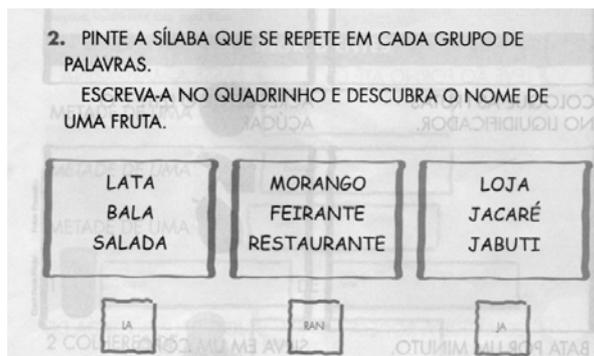


FIGURA 15 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., 2008, p.102

Em relação às instruções para essa atividade, a única orientação dada é que o professor “peça aos alunos que leiam em voz alta e que identifiquem sílabas semelhantes”, para que o reconhecimento seja feito nos dois planos: visual e sonoro, dando a entender que a esta altura do livro já se espera que o aluno leia autonomamente.

A atividade de número 3 traz oito imagens de alimentos com os nomes incompletos, faltando as consoantes. Os alunos devem completar as palavras e registrar, através de um símbolo de carinha, se gostam, adoram ou não gostam de cada um deles (figura 16).



FIGURA 16 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., 2008, p.103

As instruções referentes a essa atividade orientam que ela seja feita em duplas para que as crianças, “por meio da troca de suas hipóteses, possam ampliar o universo de possibilidades no emprego de consoantes”. Essa é uma boa instrução, que deveria aparecer mais vezes na obra.

A quarta atividade dessa seção funciona como uma espécie de autoditado, pois apresenta a imagem de 14 alimentos, cujos nomes deverão ser escritos pelos alunos em listas, de acordo com a refeição em que eles podem ser servidos: no café

da manhã, no lanche, no almoço ou no jantar. Não há instruções quanto à mediação do professor ou interação na atividade. Apenas é sugerido que o professor comente que os alimentos apresentados são apenas uma sugestão e que há uma grande variedade de outros alimentos, também adequados às quatro refeições, dependendo da cultura regional e dos hábitos alimentares de cada família.

A última atividade apresenta uma imagem de um piquenique em que cinco crianças aparecem com algum alimento nas mãos. O nome de cada criança está indicado na figura. Abaixo da imagem, são apresentadas dicas que a criança tem que seguir para descobrir quem organizou o piquenique e, depois, quem fez os sanduíches. Em cada caso, apenas uma das pistas tem relação com a escrita. Por exemplo, as pistas para descobrir quem organizou o piquenique são:

É UM MENINO.  
SEU NOME COMEÇA COM A LETRA J.  
ESTÁ USANDO UM BONÉ.  
ESTÁ COMENDO UMA FRUTA.  
SEU NOME É \_\_\_\_\_.

***Novamente parece que a atividade foi elaborada para crianças que já lêem de forma independente, já que no caso da leitura ser feita pelo professor, a atividade só exploraria a interpretação de uma imagem, sem exigir reflexões sobre o sistema de escrita. Até porque, a única dica que faz menção à escrita do nome da criança, se referindo à sua letra inicial, não ajuda na identificação da criança, pois há dois meninos na cena que têm o nome iniciado por essa letra (João e Júlio). Reitero que seria importante o fornecimento de sugestões sobre como mediar a leitura de forma que a criança pudesse compartilhá-la de forma ativa.***

Após essa etapa, é proposto ao aluno que ele escreva o que está acontecendo na cena. Trata-se de mais uma oportunidade para a escrita espontânea do aluno, e nesse caso temos uma instrução bem detalhada ao professor:

Fique atento ao processo de cada criança e, se for possível, peça que leiam suas produções. Algumas crianças escreverão poucas palavras, outras aglutinarão, outras omitirão letras, etc., uma vez que estarão preocupadas com a construção de um

contexto mais elaborado. Se achar mais conveniente, faça esta primeira construção de frase coletivamente, solicitando a cópia ao final. (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.105)

***Considero que as atividades dessa seção mostraram uma sistematização ainda menos consistente do que a que vinha apresentado nas unidades anteriores. Curiosamente, em uma seção destinada ao ensino do sistema de escrita alfabética, das já escassas cinco atividades, apenas duas exploraram algum tipo de análise, ainda que superficialmente (atividade de números 2 e 3). Como já disse aqui, reconheço a importância da escrita espontânea, mas se ela não vier acompanhada de um ensino sistemático do sistema de escrita, abre margem ao equívoco de que a criança aprende sozinha. Não basta diagnosticar as hipóteses que a criança está fazendo sobre a escrita, se não se sabe como interferir nelas, desequilibrando-as para que a criança avance em seu processo e alcance a escrita convencional.***

- A unidade termina com a seção **Eu conheço um pouco mais** trazendo outra receita, só que agora de uma poção mágica, chamada **Poção Terrível de Bruxa**. A receita apresenta uma configuração um pouco diferente do texto que inicia a seção, suas três etapas são: *Ingredientes*, *Modo de Preparar* e *Modo de usar*. Por se tratar de um feitiço e não informar o seu efeito, apenas dizer que deve ser dado para a pessoa beber, a criança deverá, após ler o texto, escrever o que ela acha que pode acontecer com quem tomar a poção. Em seguida há dois espaços para que ela desenhe a pessoa antes e depois de tomar a poção.

Essa última seção proporciona uma nova oportunidade de interação com o gênero receita, só que agora em um contexto lúdico e significativo para a criança. Realmente, há que se reconhecer que esse livro tem qualidades, pois apresenta uma proposta bastante rica para o letramento, e também algumas boas atividades de reflexão sobre o sistema de escrita, embora em número reduzido. Pena que as lacunas nas instruções ao professor pressupõem a necessidade de um profissional muito bem preparado e familiarizado com a abordagem proposta, para que seja aproveitado todo o potencial do material, o que ainda não corresponde à nossa realidade.

## UNIDADE 2

- A seção **Eu leio o texto** abre a unidade apresentando outro gênero de

texto instrucional, que descreve as etapas da construção de um brinquedo: o **Bilboquê**. O texto é composto pelas seguintes etapas: *Material*, *Modo de fazer* e *Como brincar*. As instruções de página sugerem que o professor peça no dia anterior para os alunos levarem o material para a sala de aula, para que possam realmente construir o brinquedo, dando maior significado à atividade. Também sugerem que, caso não seja possível a confecção individual, que seja feita a construção coletiva de um bilboquê para a classe, após a leitura do texto. Outra instrução é que o professor leve a turma a perceber as pequenas variações entre este texto e o da unidade anterior. Considerei todas as instruções muito relevantes. Tratando-se de um texto instrucional, a sugestão de se construir realmente o brinquedo preserva uma característica importante do gênero que é a sua finalidade: lê-se para executar algo.

- A seção seguinte, **Eu converso sobre o texto**, explora oralmente alguns conhecimentos prévios das crianças sobre o brinquedo e também sobre o gênero textual com as seguintes perguntas: “Você já conhecia esse brinquedo?”; “Você já construiu um brinquedo? Qual?”; “É importante seguir as instruções para fazer receitas e brinquedos? Por que?”. As instruções orientam que o professor converse com as crianças sobre as etapas da confecção do brinquedo (material, procedimentos e regra), enfatizando a função de cada uma delas. Também orientam que o professor, no item *modo de fazer*, trabalhe a idéia de que as etapas apresentam uma ordem a ser seguida e de que uma depende da outra. Novamente, as instruções são bem pertinentes.

- A seção **Eu entendo melhor o texto** traz novamente o trecho do texto referente ao item *Modo de fazer*, para que a criança o ilustre, recortando figuras que estão no final do livro e colando na sequência certa da construção do bilboquê. Se o professor tiver explorado o texto com a turma e, conforme sugerem as autoras, tiverem confeccionado o brinquedo, individual ou coletivamente, o aluno saberá identificar a sequência das figuras sem a necessidade de ler o texto novamente, mas o ideal é que o professor promova uma nova leitura, mesmo que seja para fazer a correção coletiva com a turma.

- A proposta da seção **Eu escrevo textos** traz outro texto, semelhante ao lido, para ser completado pela criança. Trata-se de instruções para a construção de outro brinquedo, chamado **Barangandão arco-íris**. O texto, que foi adaptado do livro *Barangandão arco-íris*, de Adelsin, traz as mesmas etapas do texto anterior:

*Material, Modo de fazer e Como brincar*, sendo que a criança deve completar as frases do item *Modo de fazer* com os verbos correspondentes a cada etapa (“recorte”, “cole”, “faça”, “dobre”, “amarre”). Como apoio, as frases são acompanhadas de ilustrações e os verbos a serem escritos aparecem listados acima da atividade, para que a criança possa identificá-los e copiá-los. Não há instruções a respeito da mediação do professor na atividade, mas é fundamental que ele observe as estratégias que as crianças estão empregando na identificação/leitura das palavras. É possível que algumas crianças já estejam lendo a essa altura, mas no caso daquelas que ainda estiverem em processo de desenvolvimento, é importante que o professor estimule e observe as reflexões que estão empregando antes de copiarem as palavras. Além disso, é importante que, posteriormente, ele realize uma correção coletiva.

- A seção **Eu aprendo a ler e a escrever** traz seis atividades. A primeira delas apresenta os desenhos de seis brinquedos (*robô, peteca, barco, pipa, corda e telefone*) e é solicitado que a criança escreva seus nomes, utilizando as letras que aparecem em um retângulo, acima do exercício (C P A E T E B P R L D N I O F D).

A segunda atividade propõe que a criança escreva algo sobre o seu brinquedo preferido. Nesse caso, as instruções informam que a criança trabalhará de acordo com suas hipóteses de escrita, sendo importante que ela se sinta motivada e segura durante a atividade. As autoras sugerem também que o professor, se possível, circule entre as carteiras, interferindo quando necessário, solicitando a leitura da frase e mediando as reflexões do aluno, sem, no entanto, oferecer exemplos objetivos de como fazer essa mediação.

A terceira atividade traz quatro frases que devem ser completadas com o nome de brinquedos, que também aparecem ilustrados acima do exercício. De acordo com as instruções de página, nessa atividade a criança procurará dar sentido às frases e o professor deverá aproveitar o momento da correção para fazer com que o aluno perceba que a palavra escrita precisa fazer parte de um contexto. As frases são:

- A ----- É REDONDA. (bola)
- A----- TEM DUAS RODAS E DOIS PEDAIS. (bicicleta)
- A ----- PARECE UMA MENINA DE VERDADE. (boneca)
- O ----- TEM TIRAS DE PAPEL COLORIDO. (barangandão)

A atividade de número 4 apresenta seis nomes de seis brinquedos (raquete, fantoche, pipa, violão, caminhão e trenzinho) com as sílabas embaralhadas para que a criança as ordene, com mostra a figura 17.

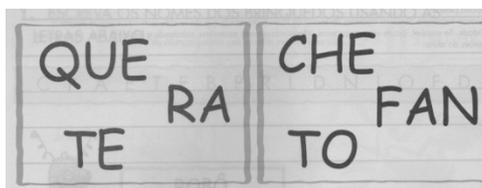


FIGURA 17 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., 2008, p.116

A quinta atividade apresenta uma cena, onde cinco crianças brincam com brinquedos diferentes, e a criança deve pintar a camiseta de cada criança de acordo com o brinquedo com o qual brinca, seguindo informações de uma legenda, como mostra a figura 18.



FIGURA 18 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., 2008, p.117

***Aqui, de novo, a atividade parece ter sido elaborada para crianças que já lêem, já que, sendo a leitura feita pelo professor, ela perde o sentido. Afinal, que habilidade de escrita a criança poderia estar desenvolvendo? Por isso é tão importante que se sugiram formas de mediação da leitura, que não se resumam a ler para o aluno. Uma sugestão, nesse caso específico, seria o professor apresentar no quadro o vocabulário referente aos brinquedos que***

*aparecem na cena (urso de pelúcia, massinha, dominó, carrinho). Após lê-los com a turma e promover análises (letra inicial/final, número de letras/sílabas, etc.), o professor passaria a mediar a atividade da seguinte forma: pediria que encontrassem a frase em que se pode encontrar uma das palavras lidas. Após encontrá-la e envolvê-la no contexto frasal, o professor faria a leitura da frase para a turma, mais de uma vez, pedindo que as crianças acompanhassem com o dedo. Após isso, seria feita a identificação da referida criança na cena e a pintura de sua camiseta com a cor correspondente à legenda. Os mesmos passos seriam repetidos em cada uma das legendas, até que a atividade fosse completada. Eis um exemplo de mediação de leitura que não se resume a ler para o aluno, mas realmente compartilhar a leitura com ele. É claro que nesse ponto poderá haver crianças que já sejam capazes de ler as frases autonomamente, e, nesse caso, o professor poderá ainda aproveitá-las para lerem em voz alta para a turma. Mas não são creio que sejam essas crianças que devem ser o foco do material, não é mesmo?*

A atividade de número 6, a última da seção, propõe que as crianças brinquem de jogo da memória, cujas peças estão ao final do livro para serem recortadas. Diferentemente dos outros encartes, esse não constava no exemplar do professor a que tive acesso, o que deve ter sido uma falha. As instruções trazem as regras do jogo que devem ser passadas às crianças, caso não saibam.

*Como pudemos ver, essa seção apresenta um número reduzido de atividades e também não apresenta uma sistematização muito clara. A maior parte do trabalho centrou-se na exploração da escrita espontânea (três entre as seis atividades). Entre as outras três atividades, uma promovia a formação de palavras ordenando sílabas dadas, o que requer da criança um bom nível de conhecimento das relações grafo-fônicas, e outra envolvia a leitura de frases, sem, no entanto, apresentar instruções para a mediação dessa leitura, dando a entender que já se espera que a criança vá lê-las autonomamente. A última atividade consistia em um jogo da memória e, como não tive acesso a ele, não foi possível saber se contribuía para a aprendizagem do sistema de escrita. Quanto ao elo com o texto da unidade, percebemos que foi utilizado o seu contexto semântico (brinquedo) para gerar as oportunidades de análise da língua escrita.*

- A seção **Eu conheço um pouco mais**, que fecha a unidade, traz uma

excelente proposta de atividade coletiva que pressupõe várias etapas envolvendo toda a turma:

- ❖ leitura de um texto que informa sobre o que será feito – a criação de um mascote da turma – e que apresenta a definição do que é um mascote;
- ❖ levantamento de sugestões da turma sobre o tipo de mascote que irão criar, com registro das sugestões no quadro, pela professora;
- ❖ desenho coletivo do mascote, na lousa ou na cartolina;
- ❖ escolha coletiva do nome do mascote;
- ❖ desenho, escrita do nome, e escrita das características do mascote, individualmente, no livro didático;
- ❖ escrita coletiva, com a ajuda da professora, de uma história com o mascote;
- ❖ desenho em uma cartolina de uma parte da história;
- ❖ escolha e escrita do título da história.

As instruções para esse projeto são bem detalhadas e chamam a atenção para a possível necessidade de se utilizar duas aulas para a realização da atividade, uma vez que as crianças criarão uma história coletiva. As autoras orientam que o professor, primeiramente, envolva os alunos pedindo que imaginem onde, quando e com quem o mascote estará. Depois, que ele faça um levantamento sobre quais acontecimentos poderiam justificar uma boa história com essa personagem, registrando na lousa o produto da história coletiva, a fim de que as crianças possam acompanhar a construção e ter parâmetros do código escrito. Se for possível, ainda sugerem que o professor digite e faça uma cópia do texto para cada aluno, ou que, pelo menos, o reproduza em uma cartolina com letras grandes, para ser afixado ao lado do desenho da personagem, na parede da sala. **Considerarei o projeto como um todo muito significativo, consistindo em uma fonte de oportunidades de uso da escrita significativa em sala de aula. O fato de ser todo realizado coletivamente, além de permitir a co-construção de conhecimentos acerca da escrita, também possibilita o desenvolvimento da criança em outros aspectos importantes para o convívio em sociedade, tais como: a capacidade de expressar suas idéias e ouvir as idéias dos outros, respeitando a vez de cada um falar; saber acatar uma decisão coletiva e valorizar o trabalho em equipe.**

### UNIDADE 3

- Nessa unidade, a seção **Eu leio o texto** traz outro tipo de texto instrucional: as instruções para a brincadeira passa-anel. O nome da brincadeira não vem preenchido, para que a criança o descubra a partir da leitura e preencha-o. As partes apresentadas nesse texto são: *Nome da brincadeira* (em branco); *Idade* (a partir de 6 anos); *Jogadores* (6 ou mais); *Material* (um anel); e *Como jogar*. As etapas da divisão *Como jogar* são todas numeradas e acompanhadas de ilustrações.

Para esta atividade, as autoras fornecem a seguinte instrução:

Uma boa maneira de dar significado à atividade de leitura é propor que leiam as regras para que logo em seguida possam participar da brincadeira. Provavelmente o nome será logo citado. Escreva-o na lousa e peça para que copiem no livro. (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.120)

Além disso, as autoras chamam a atenção para as semelhanças desse terceiro texto instrucional apresentado, em relação aos apresentados nas unidades anteriores. Conforme elas explicitam, em sua especificidade, a primeira parte contém três subtítulos (*Idade, Jogadores, e Material*) que exercem a mesma função dos outros apresentados nos textos anteriores (*Utensílios, Ingredientes e Material*). Por outro lado, a divisão *Como jogar* corresponde ao *Modo de fazer/preparar* dos outros textos.

***Considerarei a escolha do texto excelente e as instruções fornecidas bem relevantes, embora ainda permaneça a falta de esclarecimentos sobre como mediar a leitura. Tanto o enunciado da atividade (“Leia as instruções desta brincadeira. Quem sabe como ela se chama? Leia como se joga e escreva o nome da brincadeira) quanto as instruções de página aqui citadas levam a entender que o aluno lerá o texto de forma autônoma. Embora essa seja a décima unidade do livro (contando com a unidade de abertura), se depender apenas da proposta do livro para o ensino do sistema de escrita realizada até o momento, não acredito que seja possível para a turma ler esse texto. O professor precisa estar a todo momento complementando a proposta da obra, planejando atividades mais voltadas à alfabetização. Com isso, é possível que o uso do livro acabe se tornando secundário ou, até mesmo, inexistente. Obviamente, não acho que o livro deva ser o único recurso do professor em seu trabalho, nem mesmo acredito ser possível que exista um único material***

**que abarque de forma absoluta o trabalho de alfabetização, sem a necessidade de complementação do professor. Defendo apenas que o livro didático pode e deve trazer um trabalho mais consistente do que parece vir apresentando, oferecendo mais diretrizes ao trabalho docente e garantindo um maior equilíbrio e articulação entre o desenvolvimento dos dois processos: a alfabetização e o letramento.**

- A seção **Eu converso sobre o texto** traz as seguintes perguntas para serem exploradas oralmente com o grupo: “Você acha que esse tipo de brincadeira pode ser feito em qualquer lugar? Por quê?”; “Você conhece outras brincadeiras para ensinar ao grupo? Quais?”; “Os três textos deste módulo são parecidos. Quais são essas semelhanças?” **Como é comum nessa seção, as perguntas são bem elaboradas, favorecendo a compreensão sobre o uso social do texto, valorizando os conhecimentos prévios das crianças e explorando a percepção de características do gênero textual em questão.**

- A seção **Eu entendo melhor o texto** traz duas atividades. Na primeira, em uma sequência de seis possíveis regras da brincadeira passa-anel (Só pode brincar menino.; Será o novo passador a criança que acertar com quem está o anel.; Uma criança será o passador.; Os participantes ficam com as mãos abertas.; O passador pergunta a uma criança com quem está o anel.; O passador deixa cair o anel no pé de um dos participantes.) a criança deverá identificar e pintar apenas aquelas que são corretas. **Novamente não há qualquer menção à mediação da leitura, reforçando a hipótese de que as autoras já esperam que as crianças estejam lendo autonomamente a essa altura.**

A segunda atividade pede que a criança escreva o nome de uma brincadeira que ela saiba explicar para os colegas e, em seguida, faça desenhos mostrando como se brinca.

- A seção seguinte, **Eu escrevo textos**, apresenta duas etapas. Primeiro, é apresentado um novo texto: as instruções do **Jogo do contrário**. Nesse jogo, um dos participantes é o mestre e os jogadores devem fazer exatamente o contrário da ordem que foi dada por ele. Em seguida, são apresentadas possíveis ordens que o mestre pode dar e as crianças devem completar frases com palavras que tenham o sentido contrário da ordem dada. Nesse caso, há sempre duas opções para a criança escolher. Veja o exemplo:

O MESTRE DIZ: LEVANTEM AS MÃOS.  
 OS JOGADORES \_\_\_\_\_ AS MÃOS.  
 LEVANTAM / ABAIXAM

Ainda nessa primeira etapa, pede-se que a criança imagine que é o mestre, pense em uma ordem e escreva-a. Depois, pede-se que ela escreva também o contrário dessa ordem. Quanto às instruções, as autoras apenas sugerem que o professor aproveite para trabalhar o conceito de antônimo por meio de outras atividades nas quais as crianças falam ou desenharam o contrário de algumas palavras, não havendo, de novo, instruções sobre a mediação da leitura.

Na segunda etapa dessa seção, o livro pede que a criança escolha uma brincadeira que conheça bem e tente escrever quais são as regras dessa brincadeira. Em seguida, a criança deve desenhar duas dessas regras. Nesse caso, as autoras apresentam a seguinte instrução:

A atividade propicia que a criança se expresse livremente, agora já amparada pelas leituras e atividades de escrita desta e das outras unidades deste módulo. Alguns alunos procurarão 'imitar' a estrutura desse tipo de texto, separando as etapas, utilizando números e verbos de comando. Outros escreverão apenas algumas palavras que representem alguma passagem da brincadeira. Aqueles que não conseguirem escrever frases poderão mostrar a brincadeira por meio de palavras e de desenhos. (LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.126)

***Essa instrução, a meu ver, tem sua importância, pois esclarece a necessidade de se aceitar diferentes formas de realizá-la e que não se pode esperar que todos tenham o mesmo desempenho. O que me chama a atenção, no entanto, é o grande otimismo revelado pelas autoras, de que as crianças empregarão conhecimentos sobre o gênero, adquiridos a partir da vivência proporcionada nas últimas unidades. Acontece que, embora reconheça o cuidado das autoras com a exploração das características dos gêneros abarcados, elas raramente forneceram instruções consistentes sobre como mediar a leitura desses textos. Outro ponto que merece atenção é que o livro investe fortemente na escrita espontânea, não apresenta orientações sobre o que fazer com ela e, além disso, apresenta um número reduzido de atividades voltadas ao ensino do sistema de escrita alfabética, cuja sistematização é pouco clara. Esse conjunto de fatores pode acabar dando margem à idéia de que apenas o contato com os textos seja suficiente para que a criança avance em suas concepções de escrita e atinja a escrita convencional quase que***

*espontaneamente, um entre muitos dos equívocos criados em torno do construtivismo e já abordados aqui.*

- A seção **Eu aprendo a ler e a escrever** apresenta seis atividades. A primeira atividade é similar à outra já apresentada na primeira unidade do Módulo 1 dessa obra (ver fig.1). Um quadro mostra cada letra do alfabeto associada a um desenho (código) correspondente e as crianças devem descobrir o nome de cinco brincadeiras, trocando os símbolos em sequência pelas letras correspondentes (*corrida, queimada, elástico, mímica e futebol*). Não há instruções para essa atividade, apenas as respostas esperadas. ***Como já observei aqui, essa atividade, corre o risco de ser realizada de forma mecânica, mas a essa altura do trabalho ela já faz mais de sentido do que quando foi apresentada no início do livro. Ainda assim, é importante que o professor fique atento à sua realização e estimule os alunos a fazerem a leitura das palavras encontradas, ajudando-os se for necessário.***

A atividade de número 2 apresenta o seguinte enunciado: “Sua professora vai ensinar como se joga o Jogo das Cores”.

O suposto jogo consiste em preencher em uma tabela, os nomes de cinco cores (representadas na primeira coluna), o número de letras e o número de sílabas que compõem esses nomes, como mostra a figura 19.

	NOME DA COR	NÚMERO DE LETRAS	NÚMERO DE SÍLABAS
●	azul	4	2
●	verde	5	2

FIGURA 19 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., 2008, p.128

***Percebe-se que o enunciado é uma tentativa de criar um gancho com o texto da unidade, uma vez que essa atividade não se trata realmente de um jogo, e que o preenchimento de tabelas como essa já foi apresentado em unidades anteriores. A instrução referente a essa atividade diz respeito, mais uma vez, ao fato de que a criança deverá continuar utilizando suas hipóteses de escrita. Nesse caso, as autoras orientam que o professor, se necessário, peça para a criança ler o que escreveu e auxilie suas reflexões perguntando, por exemplo, se falta alguma letra. Embora ainda insuficiente, essa instrução,***

*peelo menos, já dá um exemplo de como auxiliar o aluno em suas reflexões, o que só tinha ocorrido antes uma vez (ver terceira atividade da Unidade 3 do Módulo 1). A maioria das instruções traz apenas menções do tipo: “intervenha com perguntas”; “provoque a reflexão do aluno sobre suas hipóteses”; ou simplesmente “intervenha quando necessário”, sem exemplos objetivos.*

A atividade de número 3 traz outra tabela para ser preenchida, como se pode ver na figura 20.

	UMA COMIDA	NOME DE PESSOA	UM ANIMAL
M	Respostas pessoais.		
C			
A			

FIGURA 20 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., 2008, p. 128

Como é possível perceber, na primeira coluna aparecem três letras preenchidas e o aluno deverá escolher e preencher outras duas. Nas três colunas seguintes, as crianças deverão escrever: nomes de comidas; nomes de pessoas; e nomes de animais, iniciados com cada uma das referidas letras. **Esse, sim, é um jogo conhecido (peelo menos no Rio de Janeiro) e chama-se adedanha, mas agora não há menção a isso.** As instruções referentes a essa atividade sugerem que ela seja feita em duplas, de forma a propiciar que as crianças recebam novos desafios, ampliando o repertório, explicando suas hipóteses, ouvindo as do colega e chegando a um acordo antes de registrar, o que considerarei muito bom.

A quarta atividade traz duas frases do livro **Não confunda**, da escritora Eva Furnari, e as respectivas ilustrações dessas frases.

NÃO CONFUNDA VELHOTA NARIGUDA COM GAIVOTA BIGODUDA.  
NÃO CONFUNDA PICOLÉ SALGADO COM JACARÉ MIMADO.

O enunciado pergunta se as crianças já conhecem a escritora, solicita que leiam as frases e pintem os espaços entre as palavras. As instruções trazem a sugestão de que antes de realizar o exercício, a professora escreva uma frase no quadro e, junto com os alunos, pinte os espaços. Também esclarecem que o

objetivo dessa atividade e das outras que se seguirão (atividade 5 e atividade 6) é levar a criança a perceber os espaçamentos e o número de palavras na frase. ***Essa atividade é muito boa, e poderia, a meu ver, já ter sido sugerida desde o início, na exploração de vários textos.***

A atividade 5 traz outras duas frases do mesmo livro de Eva Furnari, para que a criança conte e registre o número de palavras de cada uma. As autoras instruem que a atividade seja realizada coletivamente.

Por último, a atividade de número 6 traz um trecho da letra da canção infantil “O Pato”, de Vinícius de Moraes, e, em seguida, desenhos para que a criança copie ao lado os versos da música correspondentes a cada um deles. Não há instruções sobre a mediação da leitura. ***Para a etapa da cópia dos versos, as autoras esclarecem que a cópia de frase auxilia no processo de construção do conceito de frase e que as crianças deverão copiar todas as palavras da frase, o que mais uma vez representa uma atividade que poderia ter sido proposta desde o início, a partir de diferentes textos trabalhados.*** Caso o professor considere que o momento é adequado, as autoras sugerem que ele peça para a criança ler a sua cópia. Também orientam que o professor faça perguntas que auxiliem na reflexão sobre suas hipóteses e, citam duas sugestões: “Quantas palavras há na frase?”; “Será que há alguma palavra grudada em outra?”.

- A última seção, ***Eu conheço um pouco mais***, propõe uma sequência de quatro atividades. A primeira traz reproduzida uma tela de Cândido Portinari (Meninos com pipas, de 1947). A imagem está em preto e branco e a proposta é que a criança monte o quebra cabeça da tela (colorido), presente no final do livro, colando-o sobre o modelo. As etapas dessa atividade estão descritas em forma de instruções, seguindo o padrão do gênero textual explorado na unidade:

1. Recorte as peças do quebra-cabeça do final do livro.
2. Junte as peças, colocando-as sobre o modelo.
3. Cole as peças, montando o quadro.

Nas instruções de página, as autoras fornecem informações sobre a biografia do artista.

Na segunda atividade, são propostas perguntas para a exploração oral, que guiam a observação e a interpretação da tela pelos alunos: “O que você vê nessa pintura?”, “Que cores são usadas no quadro?”, “O que está acontecendo?”, “Você já brincou de soltar pipa?”.

A terceira atividade propõe que a criança dê outro título para o quadro e a última atividade propõe uma produção escrita sobre o que está acontecendo no quadro. ***Nenhuma das duas últimas atividades traz instruções sobre a forma de mediação da escrita, mas eu, particularmente, optaria por uma construção de texto coletiva.***

#### • MÓDULO 4

Girando em torno de textos expositivos/informativos, o quarto módulo apresenta os seguintes textos:

um texto informativo e um poema (Unidade 1);

um texto informativo e uma propaganda institucional (Unidade 2);

um texto de curiosidades (Você sabia?) e um texto informativo (Unidade 3)

Conforme a descrição das autoras no manual pedagógico (p.31), esse módulo procura promover as seguintes reflexões sobre a língua escrita:

- ❖ identificação dos espaços entre as palavras na frase;
- ❖ segmentação e aglutinação de palavras na frase;
- ❖ estrutura da frase e do texto;
- ❖ letras maiúsculas e minúsculas de imprensa;
- ❖ noções de singular e plural;
- ❖ ortografia (uso da letra R e sons da letra X).

#### UNIDADE 1

• A seção ***Eu leio o texto*** apresenta um texto expositivo, cujo título é **Animais Campeões**, e traz informações sobre quatro animais que se destacam em algum aspecto: a tartaruga gigante, que é o animal mais velho do mundo; o guepardo, que é o mais veloz do mundo; a girafa, que é o mais alto; e a baleia-azul, que é o mais pesado. O texto, que é acompanhado de fotos desses animais, traz outras informações sobre eles, tais como: locais onde vivem, alimentação, e características como peso, tamanho e expectativa de vida. As autoras informam nas instruções de página que os textos expositivos desta unidade trazem informações verdadeiras sobre o objeto de estudo e são caracterizados por frases curtas e

linguagem objetiva. Elas orientam que o professor comente com os alunos que textos como estes são geralmente encontrados em enciclopédias, livros técnicos, artigos de revista e jornais. As instruções de página também acrescentam informações extras sobre os animais, não contidas nos textos, para que o professor possa repassá-las aos alunos.

- A seção **Eu converso sobre o texto** propõe as seguintes perguntas para serem exploradas oralmente com a turma:

1. O texto **Animais Campeões** traz informações verdadeiras ou inventadas?

2. Textos como esse podem ser encontrados em:

- ❖ histórias em quadrinhos?
- ❖ livros de contos de fadas?
- ❖ jornais?
- ❖ livros de poesia?
- ❖ revistas sobre animais?
- ❖ enciclopédias?
- ❖ livros de culinária?

3. Cada animal é campeão em quê? Você lembra?

Vemos que, mais uma vez, há preocupação em explorar tanto características do gênero, como a compreensão do texto lido. As instruções referentes a essa seção orientam que o professor estimule a comparação entre os tipos de textos conhecidos (relato ficcional, poemas, cantigas, histórias) a fim de que o aluno perceba a função informativa desse tipo de texto, bem como a especificidade de sua linguagem.

- A seção seguinte, **Eu entendo melhor o texto**, traz fichas para serem preenchidas com informações sobre os quatro animais do texto trabalhado. A criança escreverá em cada ficha correspondente: o nome do animal; em que é campeão; de que ele se alimenta; e onde vive. ***Não há instruções para essa atividade, porém, mesmo para crianças que já lêem, ela pode se tornar trabalhosa, já que o texto é longo e a criança terá que voltar a ele para buscar as informações pedidas na ficha. Acredito que uma boa forma de mediação seria conduzi-la coletivamente. O professor poderia ir levantando com a turma as informações sobre os animais solicitadas nas fichas, primeiro oralmente e depois promovendo a marcação no texto. Isso ajudaria a planejar a escrita das crianças e permitiria que aquelas com mais dificuldades pudessem recorrer à***

***cópia dos dados do texto. Como já disse anteriormente, não considero a cópia prejudicial quando sua realização é contextualizada e significativa.***

- Na seção ***Eu escrevo textos***, a proposta de produção textual consiste em reescrever dados da ficha de um animal em extinção – neste caso, a capivara – em forma de texto descritivo. Como preparação para essa atividade, primeiro apresenta-se à criança uma ficha com informações sobre outro animal em extinção – o tamanduá-de-colete – seguida de um texto descritivo com as mesmas informações da ficha: nome; onde costuma ficar; alimentação; filhote(s); e tempo de vida. As instruções de página orientam que o professor mostre como as mesmas informações da ficha aparecem no texto descritivo, sendo que cada item dela passa a ser uma oração do texto (agora com sujeito e predicado). A percepção dessa composição ajudará a criança a escrever o texto sobre a capivara, reorganizando as informações fornecidas na ficha, a partir do mesmo procedimento. Nesse caso, as autoras sugerem que a escrita seja coletiva, com registro no quadro, para garantir que as crianças se apropriem da estrutura composicional com mais facilidade, e, só posteriormente, copiem no livro. ***Gostei muito dessa proposta de produção textual e as instruções fornecidas apresentaram orientações importantes ao professor. Cabe observar que a escolha dos textos dessa unidade proporciona uma vivência muito significativa da leitura e da escrita, uma vez que há um propósito real para lê-los: aprender conteúdos interessantes e importantes sobre animais e ecologia.***

- A seção ***Eu aprendo a ler e a escrever*** traz sete atividades. A primeira atividade apresenta duas versões de um mesmo pequeno texto, uma delas toda escrita em letras maiúsculas de imprensa (caixa alta) e a outra em letras maiúsculas e minúsculas de imprensa (letra bastão). O texto fala sobre a sucuri (a maior cobra que existe) e a criança precisa descobrir que a única diferença entre as duas versões está no tipo de letra usado, já que o conteúdo é o mesmo. Após a leitura, a criança também deverá pintar, em ambas as versões, as palavras: *cobra* e *sucuri*. As autoras explicitam que o objetivo dessa atividade é introduzir a letra de imprensa minúscula (até esse ponto, o livro só fez uso de letras de imprensa maiúsculas) e orientam que o professor ajude os alunos na leitura e identificação das palavras, comparando o traçado das letras. Para maior enriquecimento, as autoras também sugerem que o professor traga revistas, jornais e livros para que os alunos explorem, chamando a atenção para os diferentes tipos de letra e sugerindo algumas

atividades de localização de letras, como marcar determinadas letras no texto.

A atividade de número 2 traz as figuras de quatro animais (*veado, capivara, jacaré, peixe*) para que a criança as corresponda a seus nomes, escritos nos dois tipos de letra (uma vez em maiúsculas e outra vez em minúsculas de imprensa).

A atividade de número 3 traz outro pequeno texto, intitulado **Amigo do homem**, também em duas versões, uma toda em letras maiúsculas, e outra escrita em letras maiúsculas e minúsculas. Após a leitura, a criança deve circular na segunda versão, as palavras: *cachorro, animal, homens e amigo*. As autoras orientam nas instruções da página que o professor aproveite este exercício para mostrar que um pequeno texto (parágrafo, frase ou período) precisar ser iniciado por letra maiúscula e finalizado por algum tipo de pontuação.

***Considero que esse trabalho poderia ser feito desde o início, já na apresentação do alfabeto, mostrando-se que uma mesma letra pode ter várias formas. Até mesmo a letra cursiva deve ser apresentada, ainda que ela não seja utilizada pelo aluno no início. O uso simultâneo de letras de imprensa maiúsculas e minúsculas desde a fase inicial do trabalho, a meu ver, não só não é prejudicial, como facilita a visualização dos limites das frases de um texto e, posteriormente, o entendimento das regras para o uso das maiúsculas. Além disso, favorece a vivência de leitura da criança no mundo, fora da escola, onde ela encontrará diferentes tipos de letras. Outro ponto importante é que tenho testemunhado muitos casos de crianças que, mesmo após alguns anos de alfabetizadas, ainda apresentam sérias dificuldades em diferenciar algumas letras de imprensa minúsculas, cuja formas são parecidas, como por exemplo: b / d / p / q. Minha hipótese é que isso ocorre justamente porque o contato com as letras minúsculas de imprensa é evitado no início e o estudo das formas dessas letras acaba sendo explorado de forma insuficiente.***

A atividade de número 4 explora palavras que possuem a letra R em três contextos. São apresentados 11 nomes de animais (demonstrando a tentativa de se manter o elo com o assunto dos textos da unidade), alguns em letras maiúsculas e outros em letras minúsculas, para serem copiados em um dos três espaços oferecidos: no grupo de palavras que possuem **“R” no início da palavra**; no das que possuem **“R” no meio da palavra** (nesse caso, referindo-se a palavras que contêm o R brando), ou no das que possuem **“RR”**. As autoras orientam que o professor converse com a turma sobre os sons e a posição da letra **“R”** nas palavras

e que peça que leiam e observem a posição da língua na boca ao pronunciar essa letra em cada uma das situações (r forte, r inicial e r brando). ***É curioso que instruções como essa, que sugerem a exploração explícita de relações entre fonemas e grafemas, tenham sido praticamente ausentes até esse ponto do livro. Quanto à sua articulação com o texto da unidade, em minha opinião, ela teria sido melhor alcançada se fosse introduzida a partir dos nomes dos próprios animais presentes nele: tartaruga, capivara, guepardo e girafa. Os quatro nomes apresentam a letra R, inclusive em um contexto não abordado (coda da sílaba), e poderiam ser contrapostos às palavras sucuri e cachorro, presente nos outros textos. Depois disso, sim, poderiam ser propostas análises dos outros nomes, que, à primeira vista, parecem descontextualizados. Essa é apenas uma sugestão possível, para se aproveitar um pouco mais do que o tema do texto lido.***

A atividade de número 5 solicita que a criança escreva nomes de animais em quatro quadros, de acordo com a característica dada: animais que voam; animais que rastejam; animais que nadam; animais que andam. Após essa etapa, pede-se que a criança releia as palavras que escreveu e circule aquelas que apresentam a letra “R”. Nas instruções de página, as autoras explicam que as crianças recorrerão ao próprio repertório e que o professor poderá circular pela sala, auxiliando os alunos, propondo novos desafios que permitam a formulação ou a confirmação de hipóteses. Para a segunda etapa da atividade, as autoras sugerem que, se possível, a professora faça uma listagem no quadro com os dez animais mais citados pelo grupo, e que essa listagem poderá ser copiada pelas crianças no caderno. ***Essa atividade promove um momento significativo de escrita e que ainda permite o levantamento e a troca de conhecimentos sobre animais. Paralelamente, é proposta uma nova análise da letra R, que poderá ocorrer em diferentes contextos e, dessa vez, em um vocabulário que partirá das próprias crianças. Quanto às instruções fornecidas pelas autoras, todas foram muito pertinentes.***

A atividade de número 6 apresenta três frases em que as palavras aparecem sem espaçamento entre elas.

<p>APULGAÉAMELHORSALTADORADOMUNDO          OMAIORANIMALTERRESTREÉOELEFANTE.          AFORMIGAÉOINSETOMAISFORTEPARAOSEUTAMANHO.</p>
--

O enunciado solicita que a criança pinte cada palavra com uma cor e, em seguida, copie-as nas linhas dadas. As instruções sugerem que, se necessário, o professor reproduza no quadro a primeira frase, como aparece no livro, para, com a ajuda dos alunos, circular as palavras que devem ser separadas. ***Essa instrução é bastante válida, já que essa atividade, apesar de oportuna nesta fase, pode representar um grau significativo de dificuldade para a criança. Quanto às frases apresentadas, vale observar que elas mantêm o assunto central dos textos da unidade, fornecendo informações sobre animais que são “campeões” em algum aspecto, porém não foram retiradas desses textos. Nesse caso, reitero a minha observação anterior de que, muitas vezes, a obra se preocupa com a quantidade de textos apresentados e perde a oportunidade de explorá-los mais profundamente. Promover um contato maior com um mesmo texto, acredito, pode ser mais produtivo, já que o reconhecimento global de palavras e frases no texto, juntamente com um bom trabalho de análise reflexiva sobre a escrita, poderá fornecer bons subsídios para a evolução das hipóteses das crianças.***

A última atividade da seção tem duas etapas. Primeiro pede-se que a criança leia nove nomes de animais: *pavão, camarão, tubarão, escorpião* e *gavião*. A criança deverá, então, pintar as últimas duas letras de cada um dos nomes e escrever o que descobriu a partir disso (que todas terminam com “*ão*”). A segunda etapa da atividade propõe que as crianças misturem os nomes dos animais, inventando novos bichos, com no exemplo dado: *escorpião + gavião = escorvião*.

Gostei muito dessa atividade, que por ser divertida e motivadora para as crianças, pode gerar excelentes oportunidades de aprendizagem.

- A última seção, ***Eu conheço um pouco mais***, traz um poema de adivinhas de animais, do autor Luiz Roberto Guedes (1996), como mostra a figura 21.



FIGURA 21 - LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., 2008, p.150

As instruções orientam que o professor mostre que os poemas também podem transmitir informações, e que este, especificamente, foi construído como uma espécie de O que é, o que é?, recorrendo a elementos da linguagem poética, como a exploração do ritmo, da sonoridade e do jogo na construção das imagens.

Em seguida, as crianças devem ler frases e identificar sobre qual dos animais as informações se referem. A cada animal corresponde uma cor, com a qual a criança pintará a legenda da frase. As frases apresentadas são simples (Ela vive no mar.; Ele é veloz.; Ela gosta de comer insetos.; etc.) e não apresentam as mesmas palavras do poema, mas o sentido. ***Essa atividade não apresenta instruções, apenas as respostas esperadas, mas considero que pelo menos a correção deveria ser feita coletivamente.***

***Uma observação que cabe ser feita é que a presença dos desenhos dos animais ao lado das estrofes do poema elimina a possibilidade de explorar um lado lúdico do texto, que é justamente a sua semelhança com o gênero adivinha. Uma idéia que me pareceu interessante seria reproduzir o poema (no quadro ou em uma cartolina), omitindo o nome dos animais, de forma que as crianças pudessem, ao longo da leitura de cada verso, levantar hipóteses sobre eles. Em um momento posterior, o professor passaria à releitura do texto no livro e as crianças poderiam conferir se suas hipóteses estavam corretas.***

## UNIDADE 2

A partir dessa unidade, todos os textos e enunciados começam a ser apresentados em letras de imprensa maiúsculas e minúsculas.

- A primeira seção, **Eu leio o texto**, traz outro texto informativo, **O lobo-guará**, adaptado a partir de informações pesquisadas no *ABC do Zoo*, de Luise Weiss e Pedro Maia. O texto acompanha uma foto do lobo-guará e o seu enunciado antecipa que a criança irá conhecer um animal bem brasileiro. Após o texto, aparece uma imagem de um mico leão dourado que, através de um balão de fala atribuído a ele, pergunta se a criança sabia que, além do lobo-guará, existem muitos animais em extinção. Para essa atividade, isto é, para a leitura do texto, não são fornecidas instruções, apenas a informação de que no apêndice das anotações ao professor (presente no final do exemplar do professor) há uma relação de alguns livros que trazem informações para aprofundar este estudo.

- A seção **Eu converso sobre o texto**, traz as seguintes perguntas:
  1. Você leu o texto sobre o lobo-guará. Para que servem textos como esse?
  2. O lobo-guará é um animal ameaçado de extinção. Você sabe o que é um animal em extinção?
  3. Por que o texto diz que o homem está fazendo o papel de lobo mau?
  4. Conte para seus colegas uma curiosidade que você sabe sobre algum animal.

Vemos que, novamente, as perguntas exploram tanto conhecimentos a respeito do gênero textual, bem como conhecimentos prévios da criança sobre o assunto do texto e a compreensão da leitura.

- A seção **Eu entendo melhor o texto** traz quatro atividades, sendo que as três primeiras exploram a identificação de informações explícitas no texto. Como estratégia, pede-se que a criança pinte no texto as informações procuradas para que, depois, complete as frases relativas a elas. Nas duas primeiras atividades, a criança irá completar a frase escrevendo, e na terceira, desenhando.

***A estratégia de pintura no texto é positiva, uma vez que permite que o professor perceba se a criança identificou as respostas, antes de copiá-las, até porque, elas não são tão óbvias. Por exemplo, na primeira atividade pede-se***

**que a criança pinte no texto a parte que conta por que os homens caçam o lobo-guará. Depois é solicitado à criança que complete a frase:**

“Os homens caçam o lobo-guará porque\_\_\_\_\_”.

**Acontece que no trecho em que essa informação pode ser inferida não aparece a conjunção “porque” e, além disso, a voz é passiva, o que exige um pouco mais de atenção por parte da criança para a identificação da informação:**

“Como gosta também de atacar galinheiros, ele é muito caçado pelo homem.”

**Como vemos, o preenchimento da frase exigirá uma capacidade de reelaboração do conteúdo do texto. Atividades como essa são muito importantes para que a criança perceba que há várias formas de se dizer a mesma coisa e, principalmente, para que ela não fique limitada à leitura e interpretação superficial do texto.**

A última atividade da seção traz informações sobre o lobo-guará que devem ser marcadas pela criança como verdadeiras ou falsas, de acordo com o que aprenderam com o texto. Pressupõe-se que a leitura será individual, uma vez que não há qualquer instrução a este respeito. Afinal, se desde as primeiras unidades do livro já faltavam instruções relativas à mediação de leitura, nesse ponto do livro, essa ausência já era esperada.

- A seção **Eu escrevo textos** apresenta um texto em primeira pessoa, em que uma preguiça dá informações sobre si (“Eu sou a preguiça e os homens me deram esse nome porque...”). O texto aparece em balões de fala, associados a diferentes imagens do animal. Em seguida, a criança deverá escrever as informações dadas pela preguiça em uma ficha, completando algumas frases (“A preguiça tem esse nome porque...”). As instruções referentes ao texto salientam ao professor que o texto da ficha utiliza a 3ª pessoa do singular e que essa transposição de foco narrativo pode apresentar certa dificuldade. As autoras então sugerem que o professor inicie a atividade oralmente, mostrando para as crianças que nos balões quem fala é a preguiça e nas frases é outro narrador. **A proposta é muito boa e as instruções foram bem relevantes.**

Por último, é sugerido à criança que ela escreva no caderno um texto sobre um animal que viva bem perto dela. Como sugestão, o livro apresenta tópicos que podem guiar o texto da criança: o nome e a raça do animal; como ele é; quem cuida dele; onde ele vive; e o que ele come.

- A seção **Eu aprendo a ler e a escrever** traz uma sequência de sete atividades. A primeira delas apresenta a palavra *Preguiça*, em destaque, e é solicitado à criança que circule a sílaba que tem a letra **R**.

A segunda atividade apresenta duas palavras para serem comparadas pela criança, *faca* e *fraca*, e solicita-se que ela registre o que percebeu. As instruções orientam que o professor ressalte que a introdução da letra **R** na primeira sílaba da segunda palavra modificou não apenas o som, mas também seu significado e, como ampliação dessa atividade, sugerem que o professor proponha a leitura coletiva de uma lista de palavras com R intercalado, copiando no quadro ou em um cartaz para deixar afixado na sala. As autoras sugerem que essa lista pode ser utilizada como uma atividade de cópia, de construção de frases ou um ditado.

A atividade de número 3 propõe a formação de novas palavras a partir da inclusão do R nas primeiras sílabas de palavras dadas (*pato/prato; pego/prego; faca/fraca; cavo/cravo; bota/brota; fio/frio*).

A quarta atividade apresenta um quadro com sílabas soltas.

VA	CO	PA	BRA	TA
CA	GA	PO	TRA	TO
SA	MA	RA	LO	

Utilizando tais sílabas, solicita-se que a criança escreva o nome de 10 animais. As instruções sugerem que, no caso da atividade ser feita em duplas, as crianças poderão escrever as sílabas sugeridas em retângulos de papel e formar, inicialmente, as palavras na carteira, antes de copiá-las no livro. Ainda nessa atividade, são apresentados seis nomes de animais em extinção, incompletos. Para descobrir o nome desses animais (*lontra; mico-leão-preto; gavião-real; tartaruga-cabeçuda; anta; gato-do-mato*), a criança deverá completar as palavras com sílabas do mesmo quadro já utilizado.

As atividades de números 5 e 6 exploram o conceito de número do substantivo. A quinta atividade apresenta um pequeno texto falando sobre o trabalho

do *Projeto Tamar*. Nesse texto as crianças devem circular as palavras terminadas com **S**. Em seguida, pede-se que a criança leia duas frases:

A tartaruga marinha.

As tartarugas marinhas.

Após a leitura das frases a criança deverá escrever sobre a diferença que há entre elas, isto é, que a segunda frase indica que se trata de mais de uma tartaruga.

A atividade de número 6 pede que a criança escreva quatro pares de palavras. Em cada par, a mesma palavra aparecerá, em uma primeira coluna, no singular (“Sem S no final”, como indicado no título) e em uma segunda coluna, no plural (“Com S no final”, como indicado no título). Um exemplo é dado como modelo: baleia – baleias. As autoras informam que nesse exercício a criança entrará em contato com o conceito de número do substantivo e orientam que o professor peça à classe que, oralmente, dê o plural de diversas palavras.

A última atividade da seção traz um novo exercício de segmentação. São apresentadas frases com informações sobre as tartarugas marinhas, cujas palavras aparecem aglutinadas. Novamente, as frases são inéditas, não pertencendo a nenhum texto anterior. O enunciado instrui que a criança, primeiro, separe as palavras com um traço, para só então copiá-las separadamente. Para a cópia da frase, o livro fornece espaços (retângulos), para que as palavras sejam copiadas dentro de cada um deles. As instruções sugerem que, se necessário, o professor trabalhe uma das frases no quadro para que os alunos possam perceber os procedimentos.

***Observando as atividades propostas nessas duas unidades do quarto módulo (penúltimo do livro) realmente parece que já se está considerando que a criança terá atingido o nível alfabético da escrita. Além de exigir interpretações de texto e produções escritas mais elaboradas nas seções de letramento, a seção voltada ao ensino do sistema de escrita, tanto nessa unidade, quanto na anterior, explorou aspectos da organização textual (segmentação, uso de maiúsculas), abordou o conceito de número do substantivo, e propôs análises de palavras voltadas ao aperfeiçoamento da ortografia, o que representa passos posteriores ao domínio do sistema de escrita. Levando em conta que essa é a 12ª unidade do livro, em um total de 16 (contando com a unidade de abertura), não chega a ser um exagero essa expectativa. O problema é que, pelo que observei, além das atividades voltadas a análises do sistema de escrita se apresentarem em um número***

*muito reduzido, as melhores delas se concentraram no módulo 2, talvez pelo fato de que os gêneros explorados nele (textos da tradição oral) favoreciam mais a exploração de relações entre o oral e o escrito. Nessa última seção, pode-se dizer que as atividades se articularam bem aos textos da unidade, mas novamente optou-se por uma quantidade muito grande de textos, gerando uma exploração um tanto limitada de cada um deles.*

- A última seção da unidade, **Eu conheço um pouco mais**, traz uma propaganda institucional para ser observada. O texto da propaganda apresenta uma proposta de conscientização sobre a destruição das matas e a extinção dos animais. Como na imagem reproduzida da propaganda o texto está ilegível, ele aparece ampliado para que possa ser lido. As instruções de página sugerem que o professor peça aos alunos que façam um levantamento de seus elementos composicionais: chamada, texto, logotipos, foto com interferência (um mico-leão-dourado aparece segurando uma trouxinha).

A chamada da propaganda é “Não deixe a natureza ir embora” e, nesse caso, as autoras orientam que o professor chame a atenção para as relações entre ela e a imagem do mico levando a trouxa. As autoras ainda orientam que, por ser extenso, o texto seja lido para a turma pelo professor, que deve ir levantando suas informações, relacionando-as com as experiências pessoais dos alunos. ***Considerarei a instrução pertinente, mas estranhei que ela tenha aparecido somente agora, já que a extensão do texto não é muito diferente de outros já apresentados.***

O livro apresenta três perguntas para guiar uma conversa com os alunos após a exploração da propaganda: “Para que serve a propaganda?”; “Quais são as informações dessa propaganda?”; “Por que o mico-leão-dourado está indo embora?”.

Para finalizar, é proposto à criança que imagine e escreva em um balão associado a uma foto do mico-leão-dourado o que ele estaria dizendo. ***Gostei muito da proposta dessa seção.***

### UNIDADE 3,

- A seção **Eu leio o texto** traz um texto de informações sobre o lixo em forma de curiosidades – Você sabia? (...). Entre os assuntos abordados estão: para onde vai o lixo; o que é reciclagem; a separação dos tipos de lixo; tempo de

decomposição de alguns materiais, etc. A seção *Eu converso sobre o texto* propõe as seguintes perguntas para a turma:

1. O que os textos que você leu sobre o lixo têm de parecido com os textos do lobo-guará e dos animais campeões?
2. Todas as frases de textos do tipo **Você sabia?** terminam com o mesmo sinal de pontuação. Qual é ele?
3. A reciclagem do lixo é importante? Por quê?
4. O que você acha que pode ser feito para ajudar na preservação da natureza?

Como se pode ver, a seção segue um padrão bem parecido desde as primeiras unidades, mesclando perguntas abertas e fechadas, e procurando explorar características do gênero, compreensão do conteúdo do texto e conhecimentos prévios da criança, seja sobre o gênero ou sobre o assunto do texto.

- A seção **Eu entendo melhor o texto** apresenta duas atividades. A primeira mostra três cartazes e em cada um deles falta uma palavra, que deverá ser completada pelas crianças. As três palavras são apresentadas logo acima do exercício e a criança terá que escolher aquela que se encaixa em cada frase, a saber:

NÃO JOGUE \_\_\_\_\_ NAS RUAS. (LIXO)  
 AJUDE A PRESERVAR A \_\_\_\_\_. (NATUREZA)  
 \_\_\_\_\_ SEU LIXO. (RECICLE)

A segunda atividade da seção mostra o desenho de cinco objetos que, de acordo com o material com que são produzidos, devem ser reconhecidos pela criança como tendo “pouco” ou “muito” tempo de decomposição. Nessa atividade, apresenta-se à criança uma legenda com as cores que a criança deverá pintar os objetos (cor azul – pouco tempo de decomposição; cor vermelha – muito tempo de decomposição). Os objetos são: lata, folha de caderno, pneu, garrafa plástica e blusa e a informação sobre o tempo de decomposição dos materiais foi apresentada à criança em uma tabela no texto de curiosidades sobre o lixo, na seção *Eu leio o texto*. O problema é que para a criança as noções de *pouco* e *muito tempo* são um pouco diferentes do que são para um adulto. Até esse ponto da unidade, não foram apresentadas instruções ao professor. Apenas respostas esperadas.

- A seção seguinte, **Eu escrevo textos**, propõe que as crianças escrevam, em duplas, o que aprenderam sobre o lixo. A página do livro traz uma marcação para ser recortada e colada em algum mural pela escola. O espaço reservado à escrita do texto apresenta uma espécie de subtítulo “Agora eu sei!”. Nas instruções de página referentes à produção de texto as autoras esclarecem que nesta atividade a criança registrará informações sobre o lixo e a preservação da natureza e, por isso, orientam que o professor incentive o grupo, lembrando as idéias discutidas, acrescidas de colaborações pessoais dos alunos. De acordo com a orientação das autoras, o professor deve, ainda, explicar à classe que este texto deve trazer informações verdadeiras, pois será afixado em várias partes da escola para que todos possam aprender. ***Destaco que essa atividade reforça para a criança a principal característica do texto informativo, que é justamente passar informações verdadeiras sobre um determinado assunto. A criança adquiriu informações sobre o lixo com a leitura de um texto e agora ela mesma irá produzir outro texto, com o intuito de passar essas informações ao leitor. Vale lembrar que o texto da unidade está organizado em forma de curiosidades (Você sabia?...), e a produção desse novo texto exigirá da criança uma organização diferente das informações, já que o gancho agora é a frase “Agora eu sei”.***

- A seção **Eu aprendo a ler e a escrever** apresenta uma sequência de seis atividades. A primeira delas propõe nova análise de palavras. Em uma tabela, na primeira coluna, são apresentados desenhos de objetos que podem ser encontrados no lixo (garrafa, lata, papel, casca, caixa, jornal). A criança deverá preencher o nome de cada um desses objetos e registrar o número de sílabas, o número de letras, a primeira letra e a última letra.

As atividades seguintes, de número 2, 3 e 4, trabalham a ortografia de palavras com “X” e com “CH” e são totalmente independentes do texto da unidade. A atividade de número 2 apresenta um quadro com oito palavras com “X”, escolhidas aleatoriamente (“xadrez”; “xícara”; “peixe”; “xarope”; “xale”; “ameixa”; “abacaxi”; “bruxa”). Nessa atividade, a criança deve reconhecer a consoante que aparece em todas as palavras e registrá-la (X). Em seguida, a criança deverá preencher quatro diálogos com palavras do quadro.

O que você quer jogar?

Quero jogar (xadrez).

Filhinha, o que você quer de almoço?

Eu quero comer (peixe) com arroz.

Quais frutas estão maduras, seu João?

O (abacaxi) e a (ameixa) estão bem doces.

Doutor, meu filho está com tosse!

Vou receitar um xarope.

A terceira atividade dessa seção traz outro quadro com seis palavras que apresentam as sílabas “XA” ou “CHA” circuladas (ameixa; xale; caixa; bolacha; chapéu; colcha), para que a criança, lendo-as em voz alta, perceba o que elas têm de semelhante. As instruções referentes a essa atividade orientam que o professor explore, com as palavras do exercício e com outras, a percepção de que um fonema pode ter mais de uma grafia, no caso de palavras grafadas com “CH” e com “X”.

Completando essa sequência, a atividade de número 4 apresenta outro quadro com dez palavras com “X” e “CH” (“mochila”; “bicho”; “chinelo”; “chocolate”; “chave”; “bruxa”; “peixe”; “xale”; “xícara”; “enxada”). A criança deverá registrá-las numa tabela, cada uma na coluna correspondente, (palavras com “CH”; palavras com “X”).

***Vejam que nessas três atividades não se aproveitou nenhuma conexão com o texto da unidade. Curiosamente, as palavras “lixo” e “lixão” não foram exploradas. A palavra “chiclete”, que aparece no quadro de tempo de decomposição de alguns materiais também poderia ter sido aproveitada.***

A quinta atividade proposta na seção consiste em um ditado de frases, para o qual as autoras sugerem as seguintes frases:

1. Os lixões estão lotados.
2. A criança cuida da natureza.
3. A sujeira atrai bichos e causa doenças.
4. Não jogue lixo nas ruas.
5. Reciclar é aproveitar o lixo de novo.

As instruções referentes a essa atividade são bem completas e orientam que o professor fique atento ao ritmo das crianças já que se trata do primeiro ditado de frases (no livro). Além disso, sugerem como forma de ajudar a criança a pensar nas separações das palavras nas frases, que o professor antecipe quantas palavras

cada frase tem. Na correção individual ou coletiva, orientam que o professor auxilie os alunos a refletirem sobre a hipótese de escrita das palavras, e peça que releiam o que escreveram e apontem o número de palavras que cada frase apresentou.

A última atividade apresenta quatro situações-problema, que despertam reflexões bem interessantes. O aluno deve registrar a sua resposta pessoal para cada uma das situações propostas:

O que você faria se visse lixo jogado no chão ao lado de uma lixeira?

O que você faria se tivesse acabado de tomar um picolé e não encontrasse uma lixeira para jogar o palito?

Você está na praia e vê uma garrafa plástica boiando no mar. O que você faria?

Você está num ônibus e quer jogar fora o chiclete. O que você faria?

As instruções referentes a essa atividade instruem que o professor inicie a atividade oralmente, explorando as possibilidades de resolução dos problemas apresentados e que proponha outras situações em que os alunos possam dar sua opinião. ***Essa sugestão é válida, pois permite que se realize um debate em torno das situações antes de se partir para a escrita das respostas.***

***Observando essa seção, confirmo a minha impressão de que esse módulo já foi elaborado considerando-se que as crianças já estarão alfabetizadas. Com exceção da primeira atividade, que volta a propor análises de palavras, aproveitando palavras relativas ao contexto do texto, as outras cinco atividades estão voltadas à ortografia e à produção de frases.***

- A seção **Eu conheço um pouco mais** traz um texto com informações sobre as cores das lixeiras referentes a cada tipo de material, bem como informações sobre a reciclagem de cada um deles (“Lixos de papel podem virar caderno novo. (...) Garrafas plásticas podem virar fios de tecido.”). Em seguida, propõe-se que a criança faça uma pesquisa em casa sobre o que é jogado no lixo e liste oito tipos de lixo produzido em sua casa. Depois de listá-los no livro, a criança deverá ligar cada um desses lixos à lixeira da cor correspondente, desenhadas na página. As autoras instruem que o professor, caso perceba o interesse das crianças, proponha uma atividade com reciclagem de papel, como esculturas de papel machê, por exemplo.

## • MÓDULO 5

Esse último módulo do livro, que gira em torno de textos narrativos, apresenta os seguintes textos:

dois textos de imagens e uma história em quadrinhos (Unidade 1);

dois contos, sendo um com lacunas no meio e no fim, a serem escritas pela criança, e duas descrições de personagens de contos famosos (Unidade 2);

dois contos, um deles cujo final será escrito pela criança (Unidade 3).

Conforme a descrição das autoras no manual pedagógico (p.31), o módulo 5 procura promover as seguintes reflexões sobre a língua escrita:

- ❖ posição das vogais e consoantes na palavras;
- ❖ estrutura da frase e do texto;
- ❖ segmentação e aglutinação de palavras na frase;
- ❖ estrutura da frase e do texto;
- ❖ letras maiúsculas e minúsculas;
- ❖ letra cursiva;
- ❖ noções de diminutivo;
- ❖ ortografia (letras R, L, e S no final de sílabas; dígrafos NH, CH, LH; emprego de Que/Qui; Ce/Ci; Ge/gi).

### UNIDADE 1

- A seção **Eu leio o texto** traz um texto de imagens de Eva Furnari, chamado **O susto**. A sequência de imagens mostra uma menina regando flores com uma mangueira. Um menino se aproxima e dá-lhe um susto. Com o susto, a menina, sem querer, molha o menino com a mangueira, e ele também se assusta. Ao final, os dois brincam de molhar um ao outro, rindo da situação. ***As instruções referentes a essa atividade revelam um cuidado com a exploração de elementos característicos do texto narrativo, porém não há a explicitação desse objetivo.*** Nelas as autoras orientam que o professor reconte a história junto com os alunos, enfatizando a causa/consequência dos acontecimentos (o menino dá o susto, o que leva a menina a molhá-lo) e que ressalte como a situação inicialmente apresentada, que poderia ter outros desfechos, foi finalizada.

- A seção seguinte, **Eu converso sobre o texto**, traz quatro perguntas, que exploram: a compreensão da história (Por que o texto tem o nome de O susto?/ Quem deu o susto? Quem levou o susto?); o conhecimento prévio desse tipo de texto (Você conhece outros textos sem palavras?); e a noção de sequência de acontecimentos, características das narrativas (Será que os cinco quadrinhos dessa história poderiam aparecer em outra ordem? Por que?).

- A seção seguinte, **Eu entendo melhor o texto**, propõe cinco atividades. A primeira solicita que a criança responda quem são as personagens do texto. Ela deve pintar as respostas corretas, entre quatro opções: duas crianças; dois meninos e uma menina; duas meninas; uma menina e um menino. Na segunda atividade, o livro apresenta sete informações que devem ser ligadas ao desenho das personagens correspondentes (Quem levou primeiro o susto.; Quem regava o jardim.; Quem se molhou primeiro.; etc).

As atividades de número 3 e 4 dessa seção são sequenciais. Primeiro é proposto que a turma recontе o texto **O susto**, para que a professora o escreva no quadro. Depois, a criança deverá copiar o texto do quadro para o livro. Para essas atividades, as autoras sugerem que o professor levante as idéias de cada quadrinho, atentando para a sequência, situação de desequilíbrio (conflito) e desfecho. Também orientam que o professor aproveite a atividade coletiva para redimensionar as hipóteses de escrita das crianças, uma vez que alguns substantivos que aparecem nas ilustrações (criança, jardim, torneira, flores, esguicho, etc.) oferecem boas oportunidades para problematizações sobre a escrita (Usamos o RR no início ou no meio da palavra? E quando a letra R aparece no final da sílaba, registra qual som? A letra H, quando vem depois do C, registra qual som? E para registrar o gui de esguicho, são necessárias quais letras?). ***Vejam que essas instruções são bem específicas, com exemplos bem diretos sobre como intervir nas hipóteses das crianças, o que não ocorreu muitas vezes nas unidades iniciais. Referências à exploração explícita de valores sonoros de letras, principalmente, foram praticamente inexistentes até o quarto módulo. Essa postura parece revelar um grande investimento na idéia de que a aquisição do sistema de escrita se dá por descobertas espontâneas das crianças na vivência com a língua escrita, sem a necessidade de ensino explícito das relações letra-som. Nesse ponto do trabalho, a postura muda, a instrução é mais direta, pois se trata de***

**convenções ortográficas, que precisam ser ensinadas. Pelo menos é o que deduzo.**

Outro ponto ressaltado pelas autoras nas instruções dessa atividade, é que os cinco quadrinhos podem sugerir aos alunos que o texto escrito deve apresentar também cinco partes (parágrafos), o que, segundo elas, pode ser uma boa alternativa para iniciar a atividade. Por fim, a última atividade dessa seção sugere que seja inventado um outro título para a história.

- A seção **Eu escrevo textos** apresenta um outro texto visual da autora Eva Furnari, chamado **O chute**. Agora, a criança, individualmente ou em duplas, deverá escrever o que está acontecendo em cada quadrinho. As instruções de página ressaltam que sendo feita em duplas, podem-se beneficiar os alunos que ainda se mostram inseguros na leitura sequencial das imagens, além de favorecer a troca das hipóteses de escrita das palavras e a organização das palavras nas frases.

- A seção **Eu aprendo a ler e a escrever** traz oito atividades, e inicia a exploração da letra cursiva. A primeira atividade apresenta: a capa de um livro; a capa de uma revista; a capa de um DVD; a capa de um suplemento de jornal infantil (Estadinho); e uma página de história em quadrinhos. O enunciado da atividade informa que os textos presentes nessas fontes apresentam, geralmente, letras de forma, que podem ser de vários tipos. Solicita-se apenas que a criança observe esses diferentes tipos de letras nas imagens reproduzidas. Na sequência, a atividade de número 2 informa que os textos dos cadernos, dos bilhetes, das cartas e das receitas costumam ser escritos em letra cursiva, também conhecida como letra de mão, e que esse tipo de letra serve para escrever com mais rapidez e facilidade. São apresentados, então, dois bilhetes em letra cursiva à criança, como mostra a figura 22:

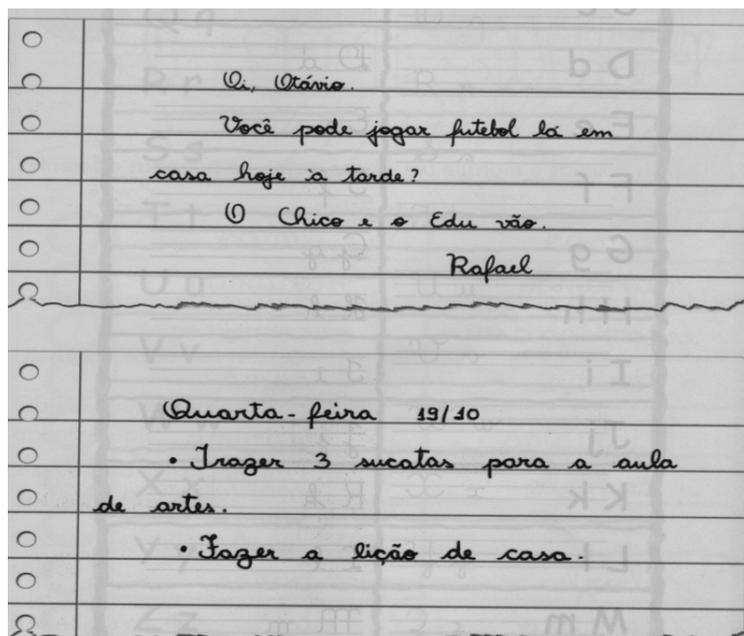


FIGURA 22 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., 2008, p.185

Como se pode ver, o primeiro bilhete tem a função de comunicar e pedir uma informação, enquanto o outro se trata de uma anotação de agenda, cuja função é diferente (registro pessoal). As instruções orientam que o professor chame a atenção pra essa diferença de funções. Também ressaltam que, nesta unidade, a criança ainda estará escrevendo em letra de forma, pois a aprendizagem da letra cursiva demanda um trabalho paulatino e sistemático para garantir o movimento de cada letra.

A atividade de número 3 apresenta em duas colunas paralelas o alfabeto em letras de forma e em letras cursivas, que devem ser observados pela criança, e a quarta atividade apresenta quatro nomes próprios, nos quais estão faltando as vogais, que devem ser preenchidas em letra cursiva pelas crianças.

A atividade de número 5 apresenta uma atividade de identificação de palavras em letra cursiva. Em uma tabela de duas colunas, as crianças devem identificar as linhas em que os pares de palavras não são iguais. Diferenças sutis entre uma palavra e outra devem ser percebidas pela criança em pares como cama/cana; Mariana/Marina, etc.

A atividade de número 6 é explora palavras com **R** na coda da sílaba. Em uma espécie de labirinto, para levar o menino Otávio até a casa de Rafael (destinatário e remetente do primeiro bilhete, respectivamente) a criança deve encontrar o caminho correto seguindo dicas (figura 23).

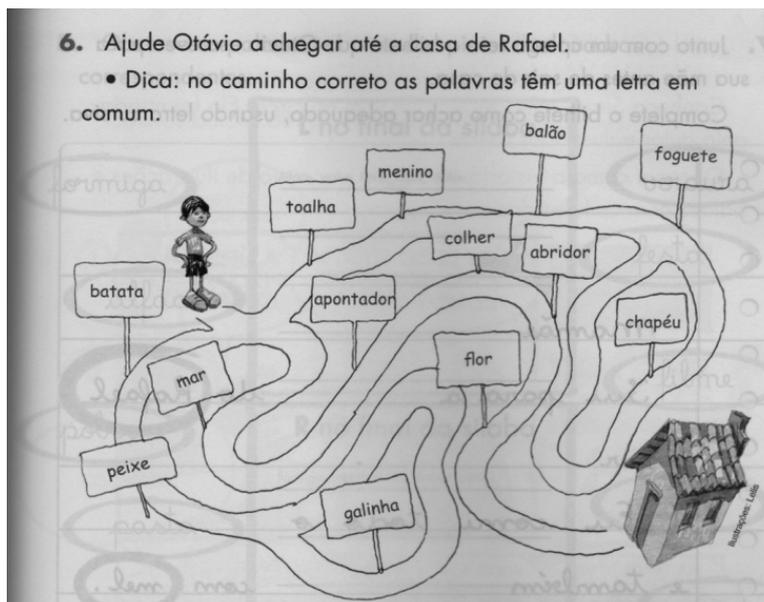


FIGURA 23 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., 2008, p.189

Observe que a primeira dica é que no caminho correto as palavras têm uma letra em comum (R). Para descobrir as palavras que levam o menino à casa do amigo, no entanto, são dadas outras dicas (Utensílio usado nas refeições: *colher*; objeto que serve para apontar lápis: *apontador*; instrumento utilizado para abrir garrafas e latas: *abridor*; grande quantidade de água salgada: *mar*; é vendida em floricultura: *flor*). A instrução de página orienta que o professor aproveite para mostrar que a letra “R” no final da sílaba aparece também no meio de palavras como em *barco*, *carta*, *irmão* e *martelo*, e sugere que seja feito um ditado com novas palavras.

A sétima atividade da seção apresenta outro bilhete, dessa vez, escrito pelo menino Otávio para a sua mãe. Em duplas as crianças devem ler o bilhete e preencher algumas lacunas presentes nele, como acharem adequado. Nas instruções de página as autoras orientam que o professor aproveite o momento da leitura do bilhete e chame a atenção para as informações transmitidas pelo texto: Quem escreveu o bilhete? Para quem era o bilhete? Por que ele escreveu o bilhete?, etc. Observe o bilhete na figura 24.

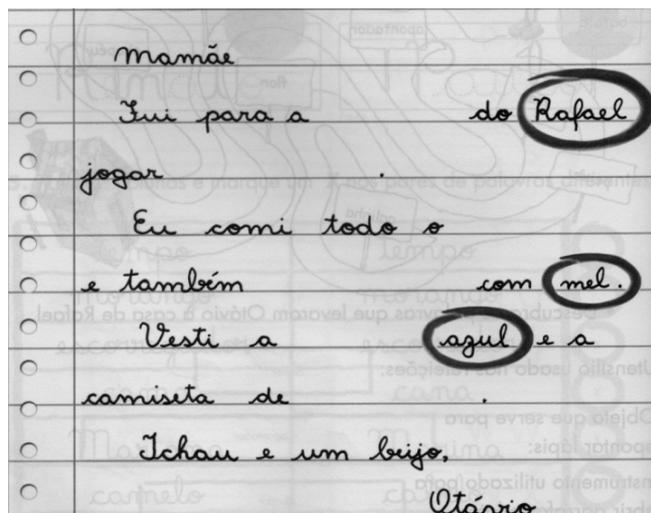


FIGURA 24 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., 2008, p.190

Algumas palavras aparecem circuladas (*Rafael*, *mel* e *azul*) e as crianças devem identificar o que elas têm em comum (a letra “L” na coda da sílaba). As autoras orientam que o professor mostre que a letra “L” também aparece no final das sílabas e faça um levantamento de outras palavras com sílabas terminadas em “L”.

A última atividade apresenta quinze palavras, que a criança deverá observar e copiar em um dos quadros correspondentes: “L” no final da sílaba; “R” no final da sílaba; ou “S” no final da sílaba.

**Note que não há qualquer gancho entre essa seção e os textos da unidade, até porque foram escolhidos textos de imagens. Como nas unidades anteriores, novos textos foram inseridos na seção para abordar os conteúdos planejados, com a diferença que, dessa vez, esses textos não têm qualquer ligação com os textos trabalhados, que se tratavam de narrativas visuais. Com isso, essa seção ficou totalmente independente do restante da unidade.**

- A última seção, **Eu conheço um pouco mais**, traz uma história em quadrinhos da personagem Suriá, do autor e ilustrador Laerte. O enunciado chama a atenção da criança para o fato de que a história é contada por meio de ilustrações e balões com as falas dos personagens. Após a leitura da história, a criança deverá completar outra história em quadrinhos, recortando balões de fala do final do livro e colando nas cenas correspondentes. As autoras sugerem que a atividade seja feita em duplas, auxiliando as crianças que estão com mais dificuldade na leitura em voz alta.

## UNIDADE 2

- Nesta unidade, a seção **Eu leio o texto** apresenta o conto **A princesa e a ervilha** em três partes, por ser extenso. Além disso, o enunciado faz menção à leitura mediada (Leia-o com ajuda de sua professora). A divisão em três partes também parece ter o objetivo de favorecer a percepção da criança de que a história possui início, meio e fim.

- Ao final de cada parte repete-se a seção **Eu converso sobre o texto** e são propostas perguntas para exploração oral do trecho que foi lido. A maioria das perguntas explora a compreensão da história narrada, e outras abrem espaço para a opinião dos alunos. Nas instruções de página, as autoras fornecem informações a respeito de características do conto lido, que embora apresente elementos semelhantes aos que são encontrados nos contos de fadas (príncipes, reis, princesas, castelos, etc.) não pode ser considerado um conto de fadas tradicional, dado que não há a presença de encantamento e quebra de encantamentos por meio de objetos e seres mágicos.

- Na seção **Eu entendo melhor o texto** são apresentadas cinco atividades. A primeira pede que a criança circule na primeira parte do texto as palavras que mostram: que a história aconteceu há muito tempo (a expressão “Era uma vez...”); e onde se passa a história (a localização “No castelo...”). Na segunda atividade as crianças devem marcar, entre sete opções de desenhos seguidos de seus nomes escritos, quais representam personagens da história lida. A atividade de número 3 apresenta quatro acontecimentos para serem numerados na ordem em que ocorrem na história. A atividade de número 4 solicita que a criança identifique o momento mais importante de cada parte do conto, faça um desenho e escreva sobre cada um deles. A última atividade solicita que a criança dê outro título pra o conto usando a palavra PRÍNCIPE. ***Vejamos que essa seção procura explorar elementos e características do gênero conto: o reconhecimento dos personagens, a percepção de características da linguagem utilizada (marcas de tempo e espaço), a percepção de que há uma ordem cronológica de acontecimentos e até mesmo a identificação dos fatos principais da história. Isso, no entanto, não é explicitado ao professor, que deverá deduzi-lo.***

- A seção seguinte, **Eu escrevo textos**, explora a história dos três porquinhos, também apresentada em três partes (ver figuras 25 a 28).

**EU ESCREVO TEXTOS**

1. Leia esta parte do conto **Os três porquinhos**:

Era uma vez três porquinhos irmãos.

1 O primeiro porquinho fez uma pequena casa de palha.

2 O segundo porquinho fez uma casa de madeira.

3 O terceiro porquinho fez uma casa de tijolos.





200

FIGURA 25 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.200

4 Logo depois, apareceu um lobo faminto.

2. Agora, complete a história:

5 O lobo foi até a casa do primeiro porquinho e pediu para entrar. Mas o porquinho não deixou.

6 Então, o lobo Resposta pessoal.

Os alunos completaram as cenas a seguir escrevendo a história do seu jeito a partir da ilustração fornecida.





201

FIGURA 26 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.201



O início da história é apresentado de forma completa, com cada fato ilustrado e numerado (fig. 25). O meio da história é apresentado com algumas lacunas em seu texto. Nesses casos, a ilustração da cena é fornecida e a criança deverá completar a parte escrita (fig. 26 e 27). Como esclarecem as instruções da página, os alunos completarão as cenas, escrevendo a história do jeito deles a partir da imagem observada. Por último, a terceira parte da história, isto é, o final, deverá ser ilustrado e escrito pela criança (fig. 28).

- A seção ***Eu aprendo a ler e a escrever*** traz seis atividades. A primeira delas apresenta, em letra cursiva, as palavras *porquinho* e *pequena*, ambas presentes no conto **Os três porquinhos**. É solicitado à criança que circule as sílabas “**que**” e “**qui**” nessas palavras. Em seguida, são apresentadas quatro palavras para serem completadas com uma dessas duas sílabas, e depois copiadas:

RA \_\_\_\_ TE - MÁ \_\_\_\_ NA - BAS \_\_\_\_ TE - PERI \_\_\_\_ TO.

A segunda atividade apresenta frases com nomes de animais que terão que ser escritos no diminutivo (ex. Um porco pequeno é um porquinho.). As instruções de página dessa atividade ressaltam que, além de trabalhar as sílabas **que** e **qui**, ela também propicia um desafio gramatical: a identificação das marcas sufixais do grau do substantivo (diminutivo). As autoras orientam que o professor mostre que o diminutivo em **inho** ou **inha** modifica a grafia das palavras, cujas últimas sílabas apresentam **ca** ou **co**.

A terceira atividade continua explorando o diminutivo em **inho/inha**. Em uma cena (o quarto da princesa) a criança deve escolher seis objetos para completar o quadro dado, com a palavra na primeira coluna e o seu diminutivo na coluna ao lado. Um exemplo é fornecido como modelo: **janela – janelinha**.

A quarta atividade traz 14 palavras para serem agrupadas nos quadros corretos: “**grupo do LH**”, “**grupo do CH**”, “**grupo do NH**”. Além disso, solicita-se que a criança acrescente duas novas palavras em cada grupo. As instruções para essa atividade orientam que o professor enfatize oralmente os sons dos dígrafos de cada palavra, mostrando a função da letra “**H**” na composição dessas sílabas, e que comentem que a letra “**H**” também pode aparecer no início de palavras, como “*hoje*”, “*hotel*”, “*hora*”, sem que haja modificação do som da vogal que a sucede. Para enriquecer a aprendizagem, as autoras sugerem que o professor peça aos alunos para pesquisar palavras de jornais e revistas, que apresentem a letra “**H**”. Tal

pesquisa deve ser realizada em duas etapas: primeiro, palavras com “H” em dígrafos; depois, palavras com “H” inicial.

A atividade de número 5 mostra uma ilustração onde aparecem alguns personagens de contos conhecidos. Acima da ilustração, aparecem escritos os nomes desses personagens em letra cursiva. O enunciado solicita que a criança procure na ilustração os referidos personagens e pergunta se ela encontrou algum outro (o lobo aparece disfarçado na cena).

Após a observação da cena, em uma segunda etapa da atividade, a criança deverá contar sobre o que ela vê na ilustração, escrevendo um pequeno texto. Nas instruções de página as autoras ressaltam que este é um importante exercício de escrita espontânea de texto, e orientam que o professor antecipe a atividade de escrita pedindo que os alunos descrevam não só o que veem na ilustração, mas também o que imaginam. Enquanto os alunos escrevem, as autoras orientam que o professor circule pela sala, intervindo quando necessário (sobre hipóteses ortográficas, aglutinação/segmentação de palavras, uso da margem, maneira de pegar o lápis, postura na carteira, etc.) e, para finalizar, orientam que o professor peça aos alunos que desejarem lerem suas produções.

A última atividade da seção traz uma história para ser completada pelo aluno. Nesse caso, não há ilustrações, somente texto. O início e o meio dela apresentam algumas lacunas que deverão ser completadas com palavras dadas (todas apresentando as sílabas “ce” ou “ci”). Depois, a criança deverá escolher, entre cinco possibilidades, o final que deseja que complete a história, copiando-o nas linhas em branco. As instruções sugerem que, se necessário, a atividade seja realizada coletivamente. As autoras também orientam que o professor mostre que todas as sílabas usadas para preencher as lacunas possuem as sílabas “ce” ou “ci”, e que reforce as regras da letra “C”, antes das vogais “a”, “o”, “u” e antes das vogais “e”, “i”.

***Pode-se dizer que, na medida do possível, essa seção conseguiu articular mais as atividades com os textos da unidade. Vale ressaltar que no caso deste último texto, ainda que ele possa ter sido produzido com objetivos pedagógicos, para abordar o estudo de palavras com sílabas “ce” ou “ci”, ele não chega a ser um texto acartilhado, e é construído nos padrões do gênero conto, abordado nesta unidade.***

- A última seção, ***Eu conheço um pouco mais***, traz uma atividade que

explora a descrição de personagens famosos. Trata-se de um álbum de heróis e vilões. Primeiro é apresentada a figurinha de uma conhecida vilã do conto **Branca de Neve** e, ao lado, a descrição da personagem (“A madrasta da Branca de Neve ficou famosa por tentar envenenar a princesinha com uma maçã.”). Depois, as crianças, em duplas, deverão desenhar um outro vilão conhecido e escrever sobre ele. Em seguida, apresenta-se a figurinha do herói da história **A Bela Adormecida**, seguida das informações sobre ele (“O príncipe venceu a bruxa que enfeitiçou a princesa e destruiu a maldição com um beijo de amor.”). Novamente, em duplas, as crianças são convidadas a desenhar e escrever sobre um herói de outra história.

As autoras instruem que o professor faça um levantamento dos heróis e vilões dos contos populares e de fadas, ampliando o universo de escolha do aluno, explorando as principais características dessas personagens, para auxiliar na formulação do pequeno texto sobre esses heróis e vilões, registrando, se possível, no quadro.

### UNIDADE 3

- A seção **Eu leio o texto traz** um conto de Pedro Bandeira chamado **O velório da onça**. No conto, uma onça, que já estava muito velha e cansada de correr atrás dos bichos, tem uma idéia para atrair os animais para a sua caverna: espalha a notícia de que está para morrer e que, antes disso, deseja receber a visita de todos os bichos da floresta. O plano vai dando certo com vários bichos da floresta, que acabam sendo devorados pela onça. Porém, o jabuti, ao notar várias pegadas de animais na entrada da caverna, todas apenas na direção de entrada e não de saída, percebe o plano e consegue escapar. Dessa vez, o enunciado não menciona leitura mediada pelo professor, mas diz “Leia com seus colegas”, o que pode ser interpretado como uma leitura em voz alta coletiva ou alternada (vários alunos lendo um trecho de cada vez). Não existem instruções a esse respeito.

- A seção seguinte, **Eu converso sobre o texto**, traz perguntas que exploram: a compreensão do texto (Qual era o plano da onça?; Por que o jabuti não caiu no plano da onça?); a reflexão crítica do leitor (Na sua opinião, quem era mais esperto, a onça ou o jabuti?); e também propõe a comparação desse texto (uma narrativa de ficção) com outro texto lido na unidade anterior: **O lobo-guará** (texto informativo). Para a comparação são propostas as seguintes perguntas:

1. Qual dos dois textos conta uma história inventada?
2. Qual deles traz informações verdadeiras sobre o animal?
3. Distrai e diverte o leitor?
4. Ensina e informa o leitor?

- A seção **Eu entendo melhor o texto** traz quatro atividades que continuam explorando a compreensão da narrativa. A primeira traz, reproduzidas em balões, duas falas da história para serem associadas aos seus respectivos personagens (onça ou jabuti). A criança deve escrever o nome do personagem no espaço apropriado. Além de ler a fala, a criança poderá reconhecer a silhueta do animal, representada ao lado do balão. A segunda atividade apresenta uma frase que deve ser completada pela criança de acordo com o texto (O jabuti descobriu o plano da onça porque...). A terceira atividade traz representadas quatro cenas, e a criança deve marcar com um X aquelas que NÃO fazem parte do conto lido. A quarta e última atividade explora a compreensão do significado de expressões populares presentes no conto (*esticar as canelas / deu no pé*). As expressões são reapresentadas no contexto em que ocorrem no texto e pede-se que a criança “converse com seus colegas e explique o que elas querem dizer”.

Antes de esticar as canelas, a onça queria se despedir de todos os animais. Assim que descobriu o que estava acontecendo na caverna, o jabuti deu no pé.

- A seção **Eu escrevo textos** traz como proposta a escrita da continuação de uma nova história, cujo título é **O sumiço dos rabinhos**. A história apresenta apenas o início e deverá ter a sua continuação escrita e ilustrada pela criança. Nas instruções de página, as autoras orientam que o professor leia o texto coletivamente e peça que os alunos apresentem as possibilidades de como poderiam desenvolvê-lo e finalizá-lo. Sugerem que esse levantamento vá sendo escrito no quadro para que os alunos o tenham como referência no momento da escrita individual. A atividade também pode ser coletiva e, nesse caso, as autoras sugerem que o professor coordene e registre no quadro a criação coletiva, pedindo que os alunos copiem a produção nas linhas correspondentes. ***Eu, particularmente, gosto muito de produções coletivas, pois elas permitem que a turma compartilhe as diferentes idéias e possibilidades que podem surgir a partir de um mesmo início de texto. Ainda há a possibilidade de surgir mais de um***

**desfecho e, nesse caso, cada criança poderá escolher o que mais a agrada.**

- A seção **Eu aprendo a ler e a escrever** apresenta seis atividades. Como será possível ver, nessa que é a última unidade do livro, a seção em questão se apresenta totalmente independente das outras seções da unidade.

A primeira atividade traz 4 adivinhas para serem lidas e respondidas pelas crianças. O enunciado informa que todas as respostas são nomes de alimentos vendidos em feiras (*abacaxi, manga, amendoim, melancia*). O espaço para a criança escrever as respostas apresenta divisões referentes ao número de sílabas e todas apresentam uma das sílabas preenchidas, como mostra a figura 29.

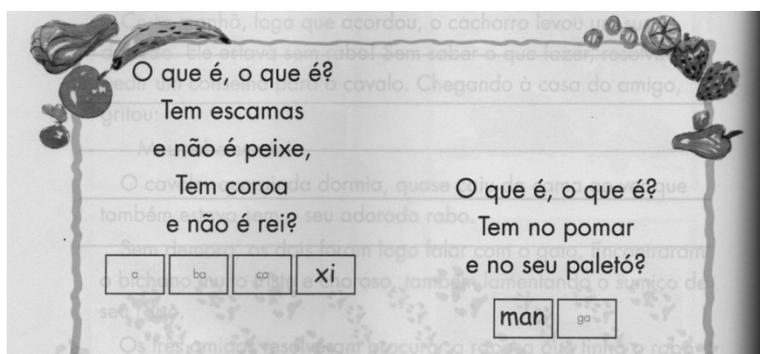


FIGURA 29 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES., 2008, p.220

A segunda atividade apresenta 11 palavras soltas (gerânio, margarida, gelatina, jornal, geléia, revista, gibi, rosa, girassol, refrigerante, tangerina), para a criança circular entre elas, aquelas que apresentam a sílaba ge ou gi. Em seguida, a criança deverá copiar todas as palavras, separando-as em listas, de acordo com o local onde são vendidas (mercado, floricultura ou banca de jornal).

A terceira atividade apresenta a letra da música **Pomar**, de Paulo Tatit e Edith Derdik. A música apresenta nomes de frutas, seguidos dos nomes de suas respectivas árvores. No caso da atividade proposta, os nomes das árvores deverão ser preenchidos pela criança, como se pode ver na figura 30.

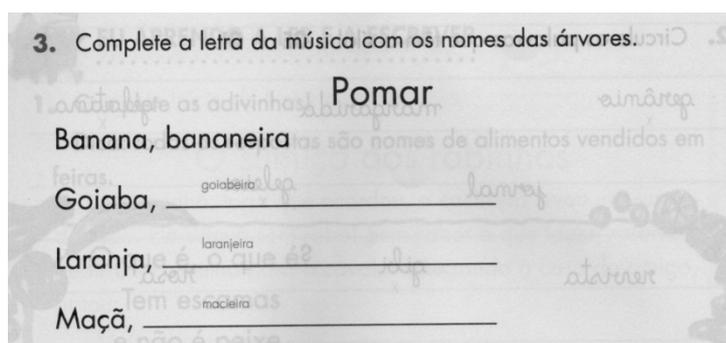


FIGURA 30 – LEITE, MORELLI e GUIMARÃES, 2008, p.222

As instruções referentes a essa atividade orientam que o professor mostre que as palavras possuem o mesmo sufixo (*eira/eiro*). Também orientam que o professor aponte que, embora a pronúncia de algumas palavras possa variar, dependendo do falante e da região em que viva, a grafia das palavras em todo o território brasileiro é a mesma, e a omissão de letras não é opcional.

A quarta atividade pede que a criança escreva o nome da árvore frutífera que ela plantaria, e a quinta traz uma lista de compras para ser completada pela criança, escrevendo os nomes dos itens que estão desenhados. As medidas já estão preenchidas (1 dúzia de.../ 1 quilo de.../ etc.), o que exige a atenção da criança no que se refere ao número do substantivo.

A sexta e última atividade da seção apresenta uma pintura de José Antônio da Silva, chamada **Árvore com frutas e paisagem feliz**, de 1951. Pede-se que a criança observe a pintura e a descreva no caderno. Depois, leia a descrição para a sua turma. Também são propostas perguntas sobre a pintura para guiar uma conversa entre os alunos: Qual elemento da pintura chama mais a sua atenção? Por quê?/ O título **Árvore com frutas e paisagem feliz** é adequado à pintura? Por quê?

- A última seção dessa unidade, ***Eu conheço um pouco mais***, encerra o livro trazendo uma proposta de realização de um teatro de mãos. Um pequeno texto e ilustrações mostram como pintar as mãos e os dedos, formando o rosto e o corpo de diferentes animais, ou mesmo de pessoas. Propõe-se então que a criança crie um personagem e o desenhe na mão. Depois, que ela escreva o nome da personagem criada no livro. Em seguida o livro sugere que o aluno, junto com um colega, invente uma história que reúna os dois personagens (o dele e o do colega) e encene-a para a turma. Após apresentarem o teatrinho de mãos, as crianças registrarão a história no livro.

### **5.3. Considerações gerais sobre a proposta da obra *L.E.R***

Analisando a proposta da obra *L.E.R.* para a alfabetização e o letramento, pode-se dizer, sem dúvida, que o seu maior destaque é o trabalho desenvolvido em torno da vivência com diferentes tipos de textos. Em outras palavras, pode-se dizer que o carro chefe da proposta é o letramento. Os textos escolhidos são diversificados e de qualidade, adequados à faixa etária a qual se destinam, e os módulos são muito bem amarrados em torno de diferentes gêneros de uma mesma

tipologia textual. Além disso, percebe-se o cuidado com a ampliação gradativa do grau de complexidade desses textos.

No que se refere às estratégias de exploração dos textos, as atividades, tanto orais quanto escritas, abordam não apenas a compreensão da leitura, mas também características próprias de cada gênero e suas funções sociais. Também são sondados conhecimentos prévios da criança sobre o gênero ou sobre o assunto abordado.

Outro aspecto que merece destaque, diz respeito às muitas oportunidades dadas à criança para se expressar de forma escrita, de acordo com suas hipóteses, desde o início do processo. A cada unidade, o aprendiz tem a oportunidade de participar da produção de algum texto, ainda que parcialmente.

De uma forma geral, a proposta da obra *L.E.R.* favorece a vivência significativa dos alunos em práticas de leitura e escrita já nesse primeiro momento da escolarização. Apesar disso, algumas considerações podem ser feitas sobre aspectos que, de acordo com minhas análises, necessitariam de ajustes, especialmente no que se refere às orientações de trabalho fornecidas aos professores.

Um dos pontos principais que, a meu ver, exigiria revisões importantes por parte das autoras, refere-se às instruções à mediação da leitura pelo professor. O fornecimento regular de sugestões de formas de ação sobre o texto, que permitam que o aluno não apenas o receba passivamente através da leitura do professor, mas que participe efetivamente dessa leitura, garantiria que um profissional menos experiente, ou pouco familiarizado com propostas mais inovadoras, pudesse vislumbrar a possibilidade de se trabalhar com textos na alfabetização, isto é, de se alfabetizar em um contexto de letramento. Reproduzir o texto no quadro ou em um cartaz; apontar a direção da leitura enquanto lê em voz alta para a turma; guiar o reconhecimento global de palavras e frases no texto (pedindo que o aluno as envolva/ pinte); pintar os espaços entre as palavras; identificar rimas, etc., são alguns exemplos de como o professor pode promover a interação do aluno com o texto, tornando a leitura compartilhada uma verdadeira fonte de oportunidades de aprendizagem para os aprendizes.

No que se refere à mediação das atividades de escrita, as instruções também são insuficientes. Coerentemente com as concepções teóricas que assumem, as autoras reservam grande valor à escrita espontânea, porém poucas vezes oferecem

diretrizes detalhadas sobre como intervir nas hipóteses dos alunos, de modo a favorecer a evolução de suas concepções acerca da escrita. Isso pode acabar levando à falsa inferência de que a escrita espontânea consiste, por si só, em um método de ensino. De fato, ela possui papel importantíssimo, mas acredito que só a sua articulação com atividades de escrita dirigida e com um trabalho consistente e bem conduzido de vivência com textos que irá fornecer à criança subsídios para elaborar e avançar em suas hipóteses e concepções acerca da escrita.

Ainda sobre as instruções fornecidas ao professor, outro ponto relevante refere-se à constante ausência de explicitação dos objetivos das atividades. Isso muitas vezes compromete a compreensão da proposta, já que tais objetivos nem sempre são facilmente identificáveis, nem mesmo por alguém que, como eu, já está familiarizado com as teorias que embasam a proposta do livro. Um bom exemplo a ser citado é o caso de duas atividades que exploram o trava-língua “O PADRE PEDRO PARTIU A PEDRA NO PRATO DE PRATA. A PEDRA PARTIU O PRATO DE PRATA DO PADRE PEDRO”<sup>20</sup>. A primeira solicita que as crianças releiam o trava-língua e pintem as palavras que apresentam as letras “P” e “R”. A seguinte induz os aprendizes a analisarem a posição em que a letra “P” aparece nessas palavras, assinalando um X na resposta certa: última letra, terceira letra ou primeira letra. Mas afinal, quais seriam os objetivos de tais atividades? A primeira, por exemplo, visa explorar os valores sonoros das letras “P” e “R”? Ou chamar a atenção para o efeito delas no trava-língua? E quanto à segunda, que analisa a posição da letra “P”? As opções não me parecem representar alternativas apropriadas para uma análise (última letra, terceira letra ou primeira letra). Nas palavras do trava-língua, ela sempre aparece na posição inicial da palavra. O que se quer? Que a criança forme a hipótese errônea de que essa letra sempre aparece nessa posição? Qual seria o objetivo desse enfoque? Pois aí reside o problema: não deveriam pairar dúvidas sobre o propósito de uma atividade. Do contrário, é bem possível que o professor a ignore, e com certa razão.

No caso de algumas atividades que, embora estejam inseridas nas seções voltadas predominantemente ao letramento, propõem análises da língua escrita que preparam para a alfabetização, a explicitação dos objetivos também seria fundamental para uma compreensão mais plena da proposta. É o caso das

---

20 Atividades 3 e 4 da seção “Eu aprendo a ler e a escrever”, na unidade 2 do módulo 2. Ver figura 12, na página 92 desta dissertação.

atividades em que as rimas da parlenda **Hoje é domingo** são exploradas<sup>21</sup>. Embora as atividades elaboradas favoreçam o desenvolvimento da consciência das relações entre o oral e o escrito, isso não é explicitado pelas autoras, que parecem partir do pressuposto de que o professor saberá reconhecer nelas tal propósito. Porém, como já externei, considero que nunca será demais oferecer instruções claras ao docente, já que se ele já souber o que fazer, isso não o irá prejudicar em nada.

Essa não explicitação dos objetivos é ainda mais comum nas atividades voltadas à alfabetização. Por exemplo, logo na primeira unidade do Módulo 1, observei que as análises propostas na seção “*Eu aprendo a ler e a escrever*”<sup>22</sup> se restringiram ao nível estrutural (identificação da letra inicial/final em uma palavra; identificação de letras que se repetem em uma palavra; e número de letras que formam uma palavra) e não propunham análises dos valores sonoros das letras, nem de relações entre o plano oral e o escrito. Nesse caso, seria de suma importância que as autoras explicitassem o motivo de sua escolha, que me pareceu ser provocar o desequilíbrio de possíveis concepções sobre a escrita que a criança possa trazer consigo, tais como os princípios da variedade e da quantidade mínima de letras. Como já foi dito aqui, essas concepções, construídas pela criança mesmo antes da sua escolarização, são descritas *Psicogênese da Língua Escrita*, o que justificaria a escolha das autoras em iniciar o trabalho por esse caminho. Tais objetivos, no entanto, não serão identificáveis para um professor que não estiver familiarizado com o embasamento teórico da obra. Outro momento em que considere a explicitação dos objetivos necessária, diz respeito à atividade presente na Unidade 3 do Módulo 1, em que a criança deve encontrar palavras iniciadas com “**G**” em um caça palavras<sup>23</sup>, sem que sejam apresentadas previamente as palavras a serem encontradas. Neste estágio tão inicial do trabalho, qual pode ser o objetivo dessa atividade? Nem eu mesma pude decifrar. Outro exemplo é a atividade que explora a cantiga **Nana Neném**<sup>24</sup>. Pede-se que a criança circule três palavras da cantiga que tenham quatro letras e as copie em espaços com quatro divisões (“*Nana*”, “*cuca*” e “*roça*”). Não ficou claro para mim o objetivo dessa atividade,

---

21 Atividades 1 a 3, da seção “Eu entendo melhor o texto”, na unidade 2 do módulo 2, descrita nas páginas 84 e 85 desta dissertação.

22 Ver descrição dessa seção das páginas 61 a 65 desta dissertação.

23 Atividade 2 da seção “Eu aprendo a ler e escrever”, na unidade 3 do módulo 1. Ver figura 4, na página 73 desta dissertação.

24 Atividade 4 da seção “Eu aprendo a ler e a escrever”, na unidade 1 do módulo 2, descrita na página 80 desta dissertação.

principalmente porque não há qualquer outro desdobramento, qualquer proposta de reflexão ou análise das referidas palavras depois disso. Na sequência, o foco muda e são exploradas palavras que contêm sílabas com “N”, ficando a atividade anterior um tanto quanto perdida, a meu ver. Em outros casos, pude identificar os objetivos, uma vez que sou familiarizada com as teorias que embasam a proposta. Porém, não deveríamos pressupor que todos os professores que vierem a trabalhar com o material o serão. Além disso, acredito que, se o professor for informado sobre quais habilidades específicas estão sendo focadas em cada uma das atividades elaboradas, isso poderá, inclusive, fornecer-lhe subsídios para a criação de novas atividades com os mesmos propósitos, conforme a necessidade de seus alunos, favorecendo a disseminação de práticas de alfabetização em uma perspectiva mais inovadora.

Outro aspecto importante, observado em minhas análises, diz respeito à dificuldade em se articular as atividades de leitura e produção de textos com aquelas voltadas à reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, isto é, em articular as atividades de alfabetização com as de letramento. Como já foi dito aqui, a característica mais marcante dessa obra é a grande quantidade e diversidade de textos que apresenta, bem como o cuidado com a qualidade desses textos. Em uma mesma unidade, além do texto principal, a criança pode ter contato com outros textos da mesma tipologia, o que permite a comparação das características comuns entre eles. Isso é, sem dúvida, excelente. Porém, chegando-se à seção das atividades voltadas ao ensino do sistema de escrita alfabética, os textos trabalhados nas seções anteriores são raramente aproveitados. Novos textos são trazidos, muitas vezes para “criar” contextos que favoreçam a abordagem de certo conteúdo, porém o aproveitamento deles é, quase sempre, superficial.

Como exemplo disso, podemos citar o caso da parlenda “Meio dia, macaca Sofia...”<sup>25</sup>, presente na unidade voltada para o gênero, que embora ofereça diversas oportunidades de exploração, só teve uma palavra aproveitada para análise (“*macaca*”). Ao invés disso, acredito que teria sido muito mais proveitoso retomar o texto norteador da unidade, a parlenda **Hoje é domingo**, que havia gerado um bom trabalho em torno de rimas nas seções iniciais, propondo novas análises a partir dele. Como já disse anteriormente, um contato mais prolongado com um mesmo

---

25 Atividade 1 da seção “Eu aprendo a ler e escrever”, da unidade 2 do módulo 2, descrita na página 86 desta dissertação.

texto, nesse início do processo, favorece bastante a construção de conhecimentos sobre a relação oral/escrito pela criança, principalmente por se tratar de um texto de fácil memorização. Mais exemplos de aproveitamento superficial dos textos podem ser encontrados na seção voltada à alfabetização da primeira unidade do módulo 4<sup>26</sup>. Nela, diferentes textos informativos são apresentados para explorar aspectos como: tipos de letra, espaçamento entre palavras e aspectos ortográficos, aspectos esses que poderiam ter sido perfeitamente abordados a partir do texto **Animais campeões**, apresentado no início da unidade.

É importante ressaltar que, embora sejam apresentados novos textos para a elaboração das atividades voltadas ao ensino do sistema de escrita, o elo estabelecido entre eles e as atividades se dá, preferencialmente, pelo contexto semântico, e não exatamente pela exploração de palavras ou sentenças presentes nesses textos. Por exemplo, na unidade cujos textos explorados foram as instruções para a construção de dois brinquedos (o bilboquê e o barangandão arco-íris), a seção voltada ao ensino do sistema de escrita<sup>27</sup> explorou palavras referentes ao universo “brinquedos”, mas nenhuma frase ou palavra desses textos foi aproveitada.

Outra observação bastante relevante em relação às atividades voltadas ao ensino do sistema de escrita diz respeito ao número reduzido dessas atividades. Considero que a proposta é insuficiente e não possui consistência para garantir que os objetivos propostos para essa faceta da aprendizagem da língua escrita sejam alcançados, exigindo a complementação constante dessas atividades por parte do professor. Por exemplo, observando os tipos de análises propostas na seção voltada à alfabetização, é possível perceber que as atividades que mais se propõem ao desenvolvimento da consciência das relações grafo-fônicas, favorecendo análises no nível do fonema e da sílaba, concentram-se basicamente no módulo 2, isto é, em três unidades dentre as 16 que compõem o livro. Obviamente, nunca existirá um livro que seja absolutamente completo, de maneira que o seu uso exclusivo garanta o sucesso no trabalho em sala de aula. Porém, levando-se em consideração que o livro foi planejado para o uso com crianças de 1º ano, ano de alfabetização, é normal que o professor espere que o espaço dispensado pela obra a essa faceta do processo de aprendizagem da língua escrita seja maior do que está sendo de fato.

---

<sup>26</sup> Seção “Eu aprendo a ler e a escrever”, da unidade 1 do módulo 4, descrita da página 118 à página 121 desta dissertação.

<sup>27</sup> Seção “Eu aprendo a ler e a escrever” da unidade 2 do módulo 4, descrita nas páginas 106 e 107 desta dissertação.

Ou pelo menos que a ênfase depositada no trabalho com a alfabetização esteja em equilíbrio com aquela depositada no trabalho com o letramento. Principalmente se levarmos em conta a nossa realidade educacional, em que muitos professores encaram jornada dupla, ou até tripla, e a carência de tempo para planejamento de atividades é grande. Nesse caso, acredito ser altamente importante que os livros sejam recursos mais úteis e consistentes no apoio ao trabalho em sala de aula.

Reunindo todas essas características observadas – número reduzido de atividades voltadas a análises do sistema de escrita; poucas dessas atividades voltadas à consciência das relações grafo-fônicas; rara explicitação dos objetivos; e dificuldade de articulação com as atividades de letramento – pode-se dizer que a obra não consegue sistematizar o ensino do sistema de escrita de forma clara e consistente. Embora apresente boas atividades de reflexão sobre a língua escrita, essas não apresentam uma organização visível, fazendo com que essa faceta tenha um foco bastante desequilibrado em relação aquele que é depositado no letramento, que é, sem dúvida, o destaque da obra.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi explicitado na introdução desta dissertação, meu objetivo neste estudo foi levantar pistas sobre os possíveis motivos da não adesão de docentes aos atuais livros didáticos de alfabetização, aprovados pelo MEC, sem é claro, a pretensão de fazer generalizações, dada as limitações dessa pesquisa.

Tendo em vista que o presente estudo investigou um livro didático de um PNLD mais recente do que aqueles dos estudos a que tive acesso, também procurei identificar diferenças que pudessem refletir possíveis avanços no livro analisado, em relação aos dados encontrados anteriormente.

Para tanto, procurei verificar os seguintes aspectos no livro didático investigado:

- qual era o espaço dedicado ao ensino do sistema de escrita alfabética;
- como esse trabalho era sistematizado na obra;
- como se dava a articulação desse trabalho com o de letramento;
- se havia coerência entre a orientação pedagógica descrita no manual do professor e as atividades propostas;
- se as instruções e sugestões dadas ao docente explicitavam claramente os objetivos de cada atividade proposta, bem como possíveis formas de encaminhamento pelo professor;
- se os materiais permitiam um uso flexível ou pressupunham uma ordem definida das atividades;
- se (e quais) dados encontrados em estudos anteriores se apresentavam também nos dados encontrados nesse estudo e, do mesmo modo, se (e quais) mudanças/avanços puderam ser percebidos.

Além de observar tais aspectos, procurei, durante as análises, apontar sugestões de ajustes possíveis, baseadas na minha experiência profissional e no embasamento teórico que assumo, o que, dada a escolha da abordagem qualitativa, não se configurou em um problema, mas em uma ferramenta valiosa de interpretação dos dados.

Dessa forma, é válido destacar que a análise aqui realizada representa apenas um entre muitos dos pontos de vistas possíveis de um pequeno recorte da realidade. Meu interesse maior foi levantar reflexões sobre um problema que tem

sido abordado por diversos outros pesquisadores, mas que, nesse caso, acredito, apresenta como diferencial justamente o fato de que eu, além de pesquisadora, estou inserida no contexto abordado. Como professora atuante, pude lançar sobre o problema, não um olhar superficial, de fora, mas um olhar de dentro, de quem vive e conhece a realidade que observa, ainda que se trate de um recorte pequeno e situado.

Minhas análises mostram que a obra analisada ainda dedica um espaço muito reduzido às atividades voltadas ao ensino do sistema de escrita, isto é, à alfabetização, necessitando de grande complementação por parte do professor, para que se possa garantir o alcance dos objetivos traçados para esse eixo. Esta pesquisa, de certa forma, confirma minhas impressões anteriores, adquiridas na vivência da profissão e no convívio com colegas, bem como corrobora os achados de Moraes e Albuquerque (2008), cujo estudo investigou livros didáticos “recomendados” do PNLD/2004. Em sua pesquisa, esses pesquisadores já haviam chamado a atenção para o lugar secundário que o ensino do sistema de escrita alfabética parece assumir nos novos livros didáticos, sugerindo a necessidade de que os critérios de avaliação desses materiais fossem revistos. Duas edições após<sup>28</sup>, minhas análises parecem indicar que ainda persiste a necessidade de revisão nesses critérios de avaliação.

Quanto à sistematização dessas atividades, embora apresente boas oportunidades de análise e reflexão sobre a língua escrita e dedique um espaço de destaque para a escrita espontânea (o que é coerente com a concepção construtivista assumida pelas autoras), a obra aqui estudada deixa a desejar no que se refere à sua clareza e objetividade.

Observando os tipos de análises propostas na seção voltada à alfabetização, também se percebe que as atividades mais propícias ao desenvolvimento da consciência das relações grafo-fônicas concentram-se basicamente no módulo 2, ou seja, em apenas três dentre as dezesseis unidades do livro. Esse dado coincide com as queixas de professores reveladas na pesquisa de Silva (2008). Nesse estudo, de uma forma geral, as professoras reclamavam que a grande parte das análises propostas nas obras limitava-se muito ao nível estrutural das palavras (número de

---

28 Conforme já foi explicitado no capítulo 3 desta dissertação, as edições do PNLD ocorrem a cada três anos, valendo a escolha dos livros para os três anos consecutivos. Nesse caso, após a edição de 2004, objeto de estudo da pesquisa de Moraes e Albuquerque (2008), já ocorreram outras duas, sendo uma em 2007 e outra em 2010, sendo essa última referente aos livros aqui analisados.

letras, número de sílabas, posição de letras e sílabas em palavras, etc), sendo raras as atividades de exploração das propriedades sonoras do sistema de escrita. Essas, segundo elas, só apareciam nas unidades intermediárias do livro, o que condiz com meus achados na obra *L.E.R.*

Outro aspecto importante, observado em minhas análises, e que também corrobora a pesquisa realizada por Moraes e Albuquerque (2008), diz respeito à dificuldade demonstrada no material em se articular as atividades de leitura e produção de textos com aquelas voltadas à reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, isto é, em articular as atividades de alfabetização com as de letramento. Como já foi dito aqui, a obra *L.E.R.* se destaca pelo excelente trabalho com o letramento, caracterizado pela grande diversidade e qualidade dos textos que apresenta, e pela forma como as atividades de leitura, interpretação, exploração das características dos gêneros e de produção textual são sistematizadas em torno desses textos. A proposta, sem dúvida, contribui significativamente para a formação do leitor. Porém, quando se chega à seção voltada à alfabetização, percebe-se que os textos norteadores das unidades não são aproveitados no desenvolvimento dessas atividades, sendo trazidos novos textos para contextualizar a abordagem dos conteúdos referentes a esse eixo. Embora sejam apresentados novos textos, o elo estabelecido entre eles e as atividades se dá, preferencialmente, pelo contexto semântico, e não exatamente pela exploração de palavras ou sentenças presentes neles, o que acaba gerando um aproveitamento superficial desses textos e a perda de boas oportunidades de aprendizagem que poderiam surgir de um contato mais prolongado com um texto já visto.

Levando em conta outros dois dados relatados por estudos anteriores, pude encontrar diferenças na obra analisada. O primeiro deles, que se referia à pequena exploração de textos curtos por parte de obras recomendadas em edições anteriores do PNLD, uma das queixas de professores, relatada na pesquisa de Silva (2008) e corroborada na pesquisa de Moraes e Albuquerque (2008). Nesse caso, pode-se dizer que a obra *L.E.R.* apresentou avanços, já que ela explora bastante textos curtos, tais como cantigas, parlendas e trava-línguas. O outro dado a que me refiro, também relatado na pesquisa de Moraes e Albuquerque (2008), era que os livros investigados, ainda que assumissem a teoria da *Psicogênese da Língua Escrita* como importante referência para suas propostas de ensino, reservavam pouco espaço à escrita espontânea, o que representa justamente o oposto do encontrado

na obra *L.E.R.*, onde a escrita espontânea tem grande destaque desde a primeira até as últimas unidades.

No que se refere às instruções fornecidas ao professor, a obra precisaria de uma revisão importante, já que a insuficiência de orientações relativas à mediação do professor, bem como de explicitação dos objetivos das atividades propostas, nem sempre facilmente identificáveis, compromete uma compreensão plena da proposta pedagógica do material e, conseqüentemente, o seu uso eficaz em sala de aula.

De fato, do modo como está organizada, a obra pressupõe a necessidade de um profissional muito bem preparado e já bastante familiarizado com as teorias que embasam a proposta, o que, sem dúvida, é o ideal, mas não a realidade. Quando chegarmos ao momento em que a profissão tiver o reconhecimento merecido, e que tanto a formação desses profissionais, quanto as suas condições de trabalho forem de excelência, não precisaremos mais nos preocupar com os materiais didáticos, talvez nem mesmo precisemos mais deles... Mas o que fazer enquanto isso? Nossa realidade ainda não é essa, o problema existe e precisarmos ser práticos.

As análises realizadas nessa pesquisa levam a crer que o livro investigado precisa sofrer ajustes para que possa se configurar em um recurso mais útil e completo para o trabalho do professor alfabetizador. Levando em conta o lugar que ocupa em nossa realidade educacional, acredito que os livros didáticos podem vir a se tornar fatores de renovação da prática em sala de aula, se tornarem “visíveis”, para muitos professores, novos caminhos além daqueles velhos conhecidos. Para tanto, é necessário que tais materiais recuperem a sistematização do ensino do sistema de escrita, apresentando propostas claras, que articulem a alfabetização às práticas de letramento, e que também forneçam explicitamente os objetivos e pressupostos que embasam as atividades propostas.

A exemplo da obra *L.E.R.*, apesar de considerar que sua proposta possui qualidade em diversos aspectos, considero compreensível que alguns professores a deixem de lado e recorram a outras fontes e estratégias com as quais se sintam mais seguros, não exatamente porque tenham apego ao tradicional, mas por sentirem a necessidade de visualizar e compreender melhor como se dá a sistematização do trabalho. Por melhores que sejam as atividades de um material, se não fazem sentido e não transmitem segurança ao profissional que irá trabalhar com o livro, ele irá rejeitá-lo. Se a sistematização das atividades for mais clara, apontando um caminho possível e menos nebuloso ao professor, todos terão a

ganhar: autores e editora, que, provavelmente, terão sua obra compreendida e efetivamente utilizada nas salas de aula; os professores, que terão a chance de, indiretamente, se capacitarem, à medida que experimentam novas formas de abordagem na alfabetização; e, finalmente, as crianças, que terão a oportunidade de vivenciar a aprendizagem do sistema de escrita juntamente com as práticas de letramento, sem a limitação imposta pelos métodos tradicionais, que acabam se perpetuando nas classes de alfabetização, por serem, em muitos casos, o único caminho que os docentes conhecem e dominam.

A impressão que tenho é que ainda persiste o receio em se “dar receita” ao professor. Pressupõe-se que ele saberá o que fazer e isso nem sempre ocorre. É claro que muitos saberão, mas o que fazer com aqueles que ainda precisam de orientação? Penso que se um autor se empenha em pensar, planejar e produzir um livro, algo tão complexo e trabalhoso, não deve estar pensando apenas em ser bem avaliado pelos pareceristas do PNLD. Recuso-me a pensar que alguém o faça apenas com interesses mercadológicos. Acredito que esses autores esperam que sua proposta seja o mais bem compreendida possível, de forma a atingir os resultados idealizados. Ainda assim, o professor terá a liberdade de adaptar o uso do material, se desejar. E haverá aqueles que não dependerão das instruções para realizá-las. Mas, acredito que o papel do manual do professor seja apresentá-las da forma mais completa e clara possível.

É claro que não pretendo levantar aqui a bandeira de que bons livros são recursos tão poderosos a ponto de serem capazes de, sozinhos, resolverem todos os problemas da educação. Tenho horror a pacotes de ensino! Precisamos de ações conjugadas, que ajam diretamente nos problemas que temos. Precisamos formar professores capacitados, conscientes do seu papel, reflexivos, preocupados em investir continuamente na sua formação e que, conseqüentemente, não necessitem de livros que lhes digam o que ou como fazer. Mas na realidade em que vivermos, precisamos reconhecer, professores assim são elite privilegiada, uma minoria, da qual reconheço fazer parte. E o mais triste: entre essa minoria, são poucos aqueles que continuam por muito tempo em sala de aula...

Precisamos que a profissão seja valorizada; precisamos de condições ideais de trabalho, que dêem ao professor uma remuneração digna que lhes permita ter uma jornada de trabalho digna e condizente com a necessidade de se manter atualizado, reservando-lhe o direito de ter tempo para o estudo e a pesquisa.

Enquanto isso não ocorre, creio que os critérios de avaliação do PNLD precisam ser revistos e, principalmente, que as universidades encarregadas de avaliar esses materiais precisam dialogar mais com a prática de sala de aula, dando voz à experiência real dos professores alfabetizadores e às suas expectativas, em busca de mudanças e melhorias que possam fazer com que os novos livros didáticos de alfabetização sejam efetivamente utilizados em sala de aula. Mais do que documentos oficiais e discursos pedagógicos, que acabam circulando mais no meio acadêmico do que efetivamente chegam aos docentes, os livros didáticos penetram no cotidiano escolar e, em muitas realidades, são o melhor, senão o único, recurso disponível à prática em sala de aula, o que me faz pensar que eles podem, sim, se configurar em fatores de disseminação de novas práticas em alfabetização.

## REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2008.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, ROJO, Roxane, ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. In: Val, M. G. C. e Marcuschi, B. (Orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa, *Ministério da Educação*. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

BRITO, Andréa Ferreira et al. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social*, Anais. Caxambu: ANPED, 2007.1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3822--Int.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

BURANELLO, Cristiane. *Letramento e alfabetização linguística, 1º ano*. 2 ed. São Paulo: Escala Educacional, 2008. (Coleção Conhecer e Crescer)

CARDOSO MARTINS et al. *Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil*, 2003. Disponível em: <[http://www2.camara.gov.br/comissoes/cec/relatorios/Relat\\_Final.pdf](http://www2.camara.gov.br/comissoes/cec/relatorios/Relat_Final.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2010.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2007.

DENZIN, Norman K, LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? *Presença Pedagógica*. , v. 9, n.50, mar./abr. 2003, p. 17- 29. Disponível em: [www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/50.pdf](http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/50.pdf). Acesso em: 8 abr. 2010.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.8, n. 3, p.487-517, 2008.

KLEIN, Lídia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* 4. ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

LEITE, Márcia das Dores et al *L.E.R.: leitura escrita e reflexão: letramento e alfabetização linguística*. São Paulo: FTD, 2008.

MAGALHÃES, Maria Cecília. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. *The Specialist*. São Paulo, v.17, n 1, p. 1-18, 1996.

MEC. *PNLD 2010: Letramento e alfabetização/ língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

MERCER, Neil. Neo-Vygotskian theory and classroom education. In: Stierer, Barry. e Maybin, Janet. (Orgs), *Language, literacy and learning in education practice*, p.93-110. Clevedon: Multilingual Matter, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: porque é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?, 2006 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf). Acesso em: 10 jul. 2011

\_\_\_\_\_; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: Val, M. G. C. e Marcuschi, B. (Orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

MORTATTI, Maria R. Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate*, Brasília, v.1, p.1-16, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2010.

NASCIMENTO, Raquel Oliveira do. *Reinvenção ou retrocesso?* Refletindo sobre alfabetização linguagem: teoria, análise e aplicações (6). Organização: Sandra Bernardo, Marina R. A. Augusto e Zinda Vasconcellos. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem da escrita alfabética à luz das práticas de letramento: retrocessos e conquistas nos livros didáticos. Artigo submetido aos anais do IX CBLA - Rio de Janeiro: RJ (NO PRELO).

RANGEL, Annamaria Píffero. *Construtivismo: apontando falsas verdades*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SILVA, Ceres Ribas. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, v.23, n. 25, jan./ fev./ mar./ abr. 2004, p.5-17. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: em busca de um método? In: SOARES. *Alfabetização e letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VASCONCELLOS, Zinda. Alfabetização hoje: um mal-estar generalizado? Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/72.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Extracts from thought and language and mind in society. In: STIERER, B.; MAYBIN, J. (Orgs.). *Language, literacy and learning in educational practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994. p. 45-58.