

O LIVRO DE ALFABETIZAÇÃO COMO RECURSO PARA A SOCIALIZAÇÃO NO USO DA LINGUAGEM

The Literacy Textbook as a Resource for Language Socialization

Raquel Oliveira do Nascimento¹

Resumo: Nos últimos anos, muitos estudos têm tratado da socialização no uso da linguagem (KRAMSCH, 2002; OCHS, 2002; VAN LIER, 2000) e do papel do professor na promoção de contextos sócio-interacionais que permitam a co-construção do conhecimento. Levando em conta o lugar ocupado pelo livro didático (LD) em nossa realidade educacional, interessei-me em investigar se os novos LD de alfabetização se alinhavam a tais estudos, proporcionando ou não práticas pedagógicas voltadas para a interação e a co-construção de conhecimento. Para tanto, analisei qualitativa e quantitativamente dois livros do PNLD/2010 e identifiquei, em ambos, muitas atividades interacionais, em sua maioria com encaminhamento coletivo, que orientavam a mediação do professor e permitiam a co-construção de significados. Em alguns casos, identifiquei atividades que permitiam a interação, mas não traziam orientação explícita nesse sentido, ficando a cargo do professor identificar nelas tal potencial para promover o andaime (BRUNER, 1976, cf. MERCER, 1994). Meu estudo parece indicar que os livros analisados procuram se alinhar às pesquisas atuais, podendo tornar-se recursos importantes para o professor na promoção da socialização em sala de aula.

Palavras-chave: alfabetização e letramento; socialização no uso da linguagem; livro didático; interação.

Abstract: *In recent years, many studies have addressed language socialization (KRAMSCH, 2002; OCHS, 2002; VAN LIER, 2002) and the teacher's role in promoting socio-interactive learning and co-construction of knowledge. Taking into account the place occupied by the textbook in Brazilian educational reality, I have investigated whether the new literacy textbooks lined up to such studies, providing pedagogical practices aimed at interaction and co-construction of knowledge. In a qualitative and quantitative study, two textbooks from PNLD/2010 were analyzed, and it was possible to identify many interactional activities, most of them collective ones, who directed the mediation of the teacher and allowed the co-construction of meaning. In some cases, I identified*

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Letras da UERJ e Bolsista Nota Dez – FAPERJ.

activities that allow interaction, but did not present explicit guidance for it. In these cases, it is up to the teacher to identify this potential in them for promoting scaffolding (BRUNER, 1976, cf. MERCER, 1994). My research seems to indicate that the textbooks seek to align with current research and may become important resources for the teacher to promote socialization in the classroom.

Keywords: *literacy; language socialization; textbooks; interaction.*

Introdução

Muitos estudos têm tratado do papel da socialização no uso da linguagem e da relação existente entre interação e construção do conhecimento. Para Vygotsky (1994), a direção do desenvolvimento é do social para o individual, uma vez que, desde cedo, a função primária da fala já é a comunicação, o contato social. A certa idade, a fala social da criança ramifica-se em fala egocêntrica e fala comunicativa, sendo ambas sociais, ainda que suas funções sejam diferentes. Para Vygotsky, a fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e colaborativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas internas, servindo como organizadora do pensamento. A natureza do desenvolvimento é vista, então, como sócio-histórica, sendo o desenvolvimento do pensamento determinado pela linguagem, isto é, pelas ferramentas linguísticas do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Dessa perspectiva, a interação com o outro é determinante na construção do aprendizado, como explica Magalhães (1996):

“Em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do outro, de padrões interacionais interpessoais. Assim a aprendizagem é entendida, independentemente de idade, como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapsicológico ou intramental.” (MAGALHÃES, 1996: 3-4)

Magalhães (1996) também 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.

Partindo dessa concepção, o papel do professor 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, sendo ele um par mais competente.

O termo andaimento, surgido em um trabalho de Bruner (1976, cf. 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)

Mais do que o discurso em sala de aula, a ajuda cognitiva, isto é, o andaime, começa na própria elaboração das atividades e, de acordo com Cazden (1983, cf. MAGALHÃES, 1996), pode ser de dois tipos: andaime vertical ou andaime sequencial. Magalhães (1996) aponta a diferença entre eles:

“No andaime vertical, o adulto age para ampliar a capacidade de linguagem da criança, fazendo perguntas ou pedindo elaborações. No andaime sequencial, o adulto e a criança interagem em atividades que têm um padrão rotineiro, e por isso se constituem em um suporte que ajuda a criança a desenvolver a linguagem, como padrões culturais.” (MAGALHÃES, 1996, p.5)

As pesquisas voltadas para a socialização no uso da linguagem firmam-se na noção de que o processo de aquisição de uma língua é parte de um processo muito maior, que é o de tornar-se um indivíduo em uma sociedade (OCHS, 2002). Tais pesquisas, explorando a noção psicológica e cultural de que o desenvolvimento humano é facilitado pela participação em interações sociais e culturais, têm como importante unidade de análise a atividade social, na qual pessoas de mais ou menos experiência participam. Nesse caso, como aponta Magalhães (1996), a pesquisa em aprendizagem em sala de aula de línguas tem, recentemente, levantado a importância da criação de contextos interacionais para que alunos e professores possam colaborar na construção de significados, entendendo-se por interação, qualquer troca de palavras entre dois interlocutores ao menos (aluno/aluno/professor).

Van Lier (2000), propondo uma releitura das teorias de Vygotsky e Bakhtin, defende uma abordagem ecológica para o ensino de línguas, por acreditar que o aprendizado de uma língua emerge das relações entre o indivíduo, o mundo e outros indivíduos, e não de simples processamento de insumos, tendo uma visão holística da aprendizagem. Como o autor explica:

“A partir de uma perspectiva ecológica, o aprendiz está imerso num ambiente repleto de significados em potencial. Esses significados tornam-se acessíveis ao aprendiz à medida que ele age e interage *no e com* esse ambiente.” (VAN LIER, 2000, p.246)

Levando em conta esse quadro teórico, brevemente descrito aqui, e, ao mesmo tempo, considerando o lugar ocupado pelo livro didático em nossa realidade educacional, interessei-me em investigar se os LD de alfabetização atuais podiam ou não se constituir em recursos úteis ao professor na promoção da socialização em sala de aula. Para tanto, verifiquei, em duas obras do PNLD 2010, se havia atividades que promovessem a interação, possibilitando a co-construção do conhecimento em sala de aula. Também investiguei se o Manual do Professor fornecia instruções que auxiliassem o docente na promoção de contextos sócio-interacionais e na mediação de significados em atividades que pudessem promover andaimento (BRUNER, 1976, cf. MERCER, 1994).

Metodologia

Este é um pequeno estudo em linguística aplicada, de natureza descritiva. Utilizando uma abordagem qualitativa e quantitativa, analisei as três primeiras unidades de duas obras do PNLD 2010, procurando identificar se tais materiais representavam recursos úteis ao professor na promoção da socialização em sala de aula, verificando se eles traziam atividades que promovessem a interação e a co-construção do conhecimento. Também investiguei se o Manual do Professor fornecia instruções que auxiliassem o docente na promoção de contextos sócio-interacionais e na mediação de significados em atividades que pudessem promover andaimento (BRUNER, 1976, cf. MERCER, 1994). Os livros didáticos aqui analisados foram escolhidos por já integrarem o *corpus* de análise de minha pesquisa de mestrado² em andamento, que investiga, entre outras coisas, como os novos livros didáticos estão tratando o ensino do código de escrita. Tais obras são:

- ***L.E.R. - LEITURA, ESCRITA E REFLEXÃO*** – 1º ano, MORELLI, B. et al, Editora FTD;
- ***CONHECER E CRESCER – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA*** – 1º ano, BRUNELLO, C., Editora Escala Educacional.

² Pesquisa orientada pela Profª Drª Zinda Vasconcelos. Título provisório: “O Livro didático de alfabetização na era do letramento: a questão do método e a formação do professor”.

A análise qualitativa foi realizada em três partes. Primeiramente, verifiquei a concepção teórica descrita nos manuais do professor de cada uma das obras, para, não apenas perceber se havia coerência entre o que se declarava no manual e as atividades propostas, como também para identificar se tais obras faziam menção ao papel da interação na construção do conhecimento. Em seguida, analisei os enunciados das atividades e das seções das três primeiras unidades das obras citadas, observando a presença ou não de menções a formas de interação (cf. Tabela 1). Finalmente, passei à análise das instruções ao professor, presentes nas próprias páginas das atividades e também nos manuais pedagógicos das obras, para, além de verificar menções à interação na realização das atividades, perceber se havia sugestões de formas de mediação do professor que favorecessem a interação e a promoção de andamento (BRUNER, 1976, cf. MERCER, 1994). Para categorizar as atividades analisadas, identifiquei alguns padrões que eram recorrentes, tanto nos enunciados quanto nas instruções e no manual pedagógico, o que me permitiu categorizá-las como: **coletiva** (quando era proposta a realização por toda a turma em conjunto, com o encaminhamento do professor); **em dupla; em grupo** (quando se propunha a realização em agrupamentos a partir de 3 alunos); **com interação professor-aluno** (quando se propunha o auxílio eventual do professor em uma atividade individual); ou **individual** (quando não havia menção à interação). Vejamos alguns exemplos dessas categorias na Tabela 1:

Tabela1– Exemplos de categorizações das atividades analisadas

	Atividade coletiva	Atividade em dupla	Atividade em grupo	Interação professor-aluno	Atividade individual
Enunciado	“Com ajuda do professor, leia/escreva (...)”	“Agora, junte-se a um colega e inventem uma adivinha (...)”	“Converse com seus colegas (...)”	---X---	“Escreva (...)” “Leia (...)”
Instruções de página/ Manual pedagógico	“Professor, auxilie os alunos (...)” “Discuta/ Explore com a turma (...)”	“Em duplas, os alunos pensarão (...)” “Peça aos alunos que, em duplas, façam uma lista (...)”	“Em duplas ou pequenos grupos, os alunos (...)”	“Se for preciso, peça que o aluno leia o que escreveu e, dependendo da situação, intervenha com perguntas que o façam refletir sobre as hipóteses.”	“O aluno responde livremente de acordo com suas hipóteses de escrita.”

Após essa etapa, passei à análise quantitativa, contando as atividades que tinham menção à interação em sua realização e verificando onde estavam distribuídas (nos enunciados, nas instruções e/ou nos manuais pedagógicos). Também procurei verificar se havia equilíbrio entre os tipos de interação (individual, em dupla, em grupo e coletiva) e como as interações estavam distribuídas entre os tipos de atividades. Para tanto, observando a ênfase de cada uma das atividades, enquadrei-as nas seguintes categorias:

- **Práticas de leitura**
- **Práticas de escrita/produção textual**
- **Aquisição do sistema de escrita alfabética**

Como Práticas de leitura, foram categorizadas tanto as propostas de leitura em si quanto as atividades de exploração oral do texto lido. Na segunda categoria, Práticas de escrita/ produção textual, incluíram-se as atividades de exploração escrita do texto e as propostas de produção textual. A terceira e última categoria englobou apenas as atividades que se voltavam à reflexão e o ensino do código de escrita alfabético. As duas primeiras categorias, por se organizarem, em ambas as obras analisadas, a partir dos textos norteadores das unidades, foram identificadas como atividades predominantemente voltadas ao **letramento**, enquanto a última categoria foi identificada como de atividades predominantemente voltadas à **alfabetização**.

A estrutura das obras

A obra *L.E.R.* estrutura-se em 5 módulos, organizados por tipologias textuais, de 3 unidades cada um, totalizando 15 unidades. Em todas as unidades se repetem as mesmas seções, na seguinte ordem: *Eu leio o texto*, onde o texto norteador da unidade é apresentado; *Eu converso sobre o texto*, que explora oralmente o texto lido; *Eu entendo melhor o texto*, que explora o texto em atividades diversificadas de escrita; *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 de alguma das seções trabalhadas.

A obra *Conhecer e Crescer* apresenta 12 unidades, organizadas por eixos temáticos. As seções que se repetem nas unidades, porém sem uma ordem rígida, são: *Abertura*, que apresenta o tema da unidade; *Lá vem a leitura/ Outra leitura*, que trazem os textos e aparecem mais de uma vez em cada

unidade; *Estudo do Texto*, que traz atividades de compreensão e interpretação do texto, tanto orais quanto escritas; *Escrever muito prazer*, que traz propostas de atividades de escrita e/ou produção textual; e *A Escrita das palavras*, destinada às atividades de aquisição do sistema de escrita alfabética. A cada 3 unidades, o livro apresenta as seções *Desafio*, que revisa os conteúdos trabalhados na seção voltada às atividades de aquisição do sistema de escrita, e *Projeto*, que propõe uma sequência didática a partir de um tema, explorando diferentes habilidades, e apresenta, por si só, uma natureza interacional.

As concepções teóricas das obras: o que se diz e o que se observa

Pesquisando a concepção teórica das obras analisadas nos respectivos manuais pedagógicos, pude perceber que as autoras de ambas as obras afirmam reconhecer o caráter sociocultural da aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, ambas afirmam a importância do papel do professor como mediador entre o aprendiz e o conhecimento. Sabemos que, na concepção vygotskyana, o conhecimento é mediado pela linguagem, porém o professor se torna mediador, uma vez que é capaz de organizar situações de uso da linguagem que podem levar à construção de conhecimentos pelo aluno.

A autora da obra *Conhecer e Crescer* menciona a importância da interação aluno-aluno (do trabalho em grupo), enquanto a obra *L.E.R.* não faz menção explícita a isso.

As autoras da obra *L.E.R.* demonstram forte embasamento nos estudos construtivistas da psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991), destacando a importância de o professor conhecer o processo percorrido pelo aluno no desenvolvimento da escrita, sondando suas hipóteses e concepções acerca dela, de forma que possa intervir adequadamente em cada fase da aquisição desse conhecimento. Para tanto, as autoras fornecem, inclusive, um pequeno resumo no manual pedagógico em que descrevem brevemente os 4 níveis de desenvolvimento (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) postulados na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1991). As autoras ainda salientam a importância de se dar espaço à escrita espontânea da criança e reforçam o papel do aprendiz como sujeito ativo de sua aprendizagem.

Percebe-se que o eixo da obra *L.E.R.* é o trabalho com o letramento, marcado pela grande diversidade e qualidade dos textos, bem como pela boa articulação das atividades elaboradas em torno deles. Quanto às atividades voltadas à aquisição do sistema de escrita, essas não apresentam a mesma consistência, já que não há uma sistematização clara dessas atividades, nem uma

articulação satisfatória com os textos. Em sua maioria, elas enfatizam muito mais os aspectos estruturais das palavras, propondo, por exemplo, análises do número de letras e sílabas que as compõem, ou do posicionamento das letras em palavras e sílabas. Atividades que exploram valores sonoros de letras e sílabas são raras e estão concentradas, basicamente, no módulo 2 da obra, o que representa apenas 3 unidades das 16 presentes no material. Esse dado parece refletir uma ideia espontaneísta de aprendizado das relações entre grafemas e fonemas.

A autora da obra *Conhecer e Crescer*, afirmando reconhecer a importância do equilíbrio entre os processos de alfabetização e letramento³, declara que a obra procura dar sistematização ao trabalho com o sistema de escrita, especialmente focando nos valores sonoros das letras, porém, além de tais atividades se apresentarem em número insuficiente, pode-se dizer que, na tentativa de conferir sistematicidade ao trabalho, a obra acaba não apresentando uma proposta exatamente inovadora, promovendo poucas oportunidades de reflexão e análise da língua escrita, reservando pouquíssimo espaço para a escrita espontânea do aluno, e, principalmente, não articulando tais atividades com os textos explorados. Quanto ao desenvolvimento do letramento, observa-se na obra *Conhecer e Crescer* a preocupação com a diversidade dos textos apresentados, mas como a escolha desses textos é guiada pela relação que eles estabelecem com o tema da unidade, isso acaba resultando na ausência de sistematicidade na apresentação desses textos, seja em relação aos seus gêneros textuais, seja em relação aos seus graus de complexidade. Quanto ao estudo proposto para tais textos, eles são superficiais e não exploram com regularidade as características dos gêneros abarcados. Além disso, até metade do livro, o estudo desses textos é formado, predominantemente, por atividades orais, dando-se pouquíssimo espaço à escrita dos alunos.

As atividades analisadas

Neste estudo foram analisadas as 3 primeiras unidades de cada uma das obras citadas. Da obra *L.E.R.* foram analisadas 59 atividades, distribuídas da seguinte forma:

- Unidade 1 – 21 atividades, sendo 5 de Práticas de Leitura, 9 de Práticas de Escrita e 7 de Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética;
- Unidade 2 – 19 atividades, sendo 6 de Práticas de Leitura, 6 de Práticas de Escrita e 7 de Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética;

³Soares (2004) enfatiza a importância de que os dois processos, muitas vezes utilizados como opostos, ocorram em conjunto, entendendo **alfabetização** como a **aquisição do sistema de escrita alfabética** e **letramento** como o **desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais**.

- Unidade 3 – 19 atividades, sendo 7 de Práticas de Leitura, 7 de Práticas de Escrita e 5 de Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética.

Da obra *Conhecer e Crescer* foram analisadas 109 atividades, distribuídas da seguinte forma:

- Unidade 1 – 38 atividades, sendo 18 de Práticas de Leitura, 3 de Práticas de Escrita e 17 de Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética;
- Unidade 2 – 36 atividades, sendo 15 de Práticas de Leitura, 2 de Práticas de Escrita e 19 de Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética;
- Unidade 3 – 35 atividades mais o projeto, sendo 20 atividades de Práticas de Leitura, 3 atividades de Práticas de Escrita e 12 de Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (o projeto apresenta uma sequência didática de atividades que englobam tanto práticas de leitura e letramento quanto atividades de práticas de escrita).

Descrição e análise dos dados

Como já explicitado aqui, ao analisar as atividades acima descritas procurei verificar se havia alguma menção à interação em cada uma delas, no enunciado, nas instruções de página e/ou no manual pedagógico. Em alguns casos, a menção dupla era registrada. Isso acontecia quando uma mesma atividade apresentava menção a dois tipos de interação ou quando a mesma menção era feita em mais de um local. Por exemplo, se a atividade era em dupla, mas havia menção à correção coletiva, ou se a mesma menção aparecia tanto no enunciado quanto nas instruções de página. Também foi registrado um caso de menção tripla. Após a categorização das atividades – como coletivas, em dupla, em grupo, individual ou com interação direta entre professor-aluno – e o registro da distribuição dessas atividades pelas seções, obtive os dados descritos e analisados a seguir.

L.E.R. – Leitura, Escrita e Reflexão – 1º ano

Na Unidade 1 da obra *L.E.R.*, entre as 21 atividades, 15 apresentam alguma menção à interação, sendo que uma delas apresenta menção dupla, totalizando 16 menções distribuídas da seguinte forma: 7 menções no enunciado, 4 menções nas instruções e 5 menções no manual pedagógico. Das 16 menções feitas nessa 1ª unidade, 13 se referem a atividades coletivas, 2 mencionam atividades em dupla e uma menciona a interação professor-aluno. Entre as 6 atividades que não apresentam menção à interação, duas delas necessitariam da mediação do professor para

promover andaimento.

Na Unidade 2, das 19 atividades, 14 apresentam alguma menção à interação, sendo que 7 delas apresentam menção dupla, totalizando 21 menções distribuídas da seguinte forma: 4 menções no enunciado, 13 menções nas instruções e 4 menções no manual pedagógico. Nessa unidade, todas as menções se referem a atividades coletivas, e, entre as 5 atividades sem menção à interação, 3 necessitariam de mediação do professor para promover andaimento.

Na Unidade 3, das 19 atividades, 13 apresentam menção à interação, sendo que 7 delas apresentam menção dupla, totalizando 20 menções distribuídas da seguinte forma: 8 menções no enunciado, 7 menções nas instruções e 5 menções no manual pedagógico. Dessas 20 menções, 18 referem-se a atividades coletivas e 2 fazem menção à interação direta entre professor e aluno. Entre as 6 atividades que não apresentam menção à interação, uma delas sugere perguntas ao aluno para serem respondidas oralmente -o que já a caracteriza como uma atividade interacional - e as outras 5 apresentam desafios possíveis à realização individual pelo aluno, desde que os enunciados sejam lidos pelo professor. Para melhor visualização dos dados, apresento a seguir os Gráficos 1 e 2:

Gráfico 1 – Distribuição das menções à interação na obra *L.E.R.*

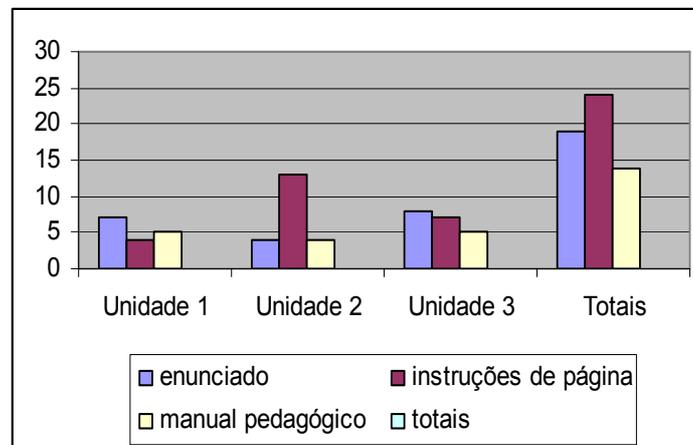
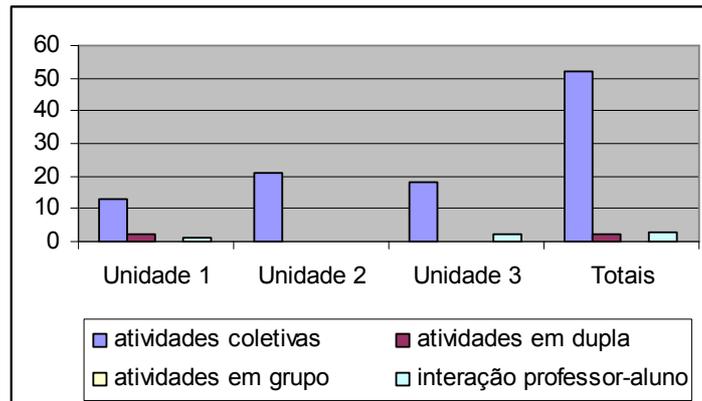


Gráfico 2 – Frequência dos tipos de interação na obra *L.E.R.*

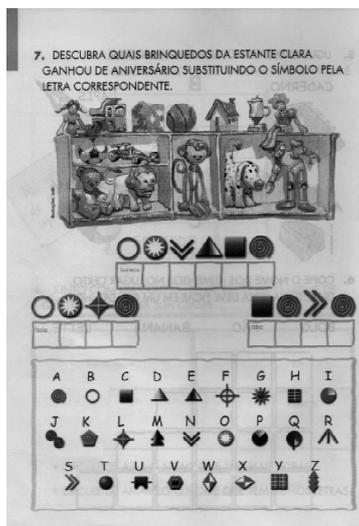


Como é possível perceber, a obra *L.E.R.* apresenta um grande índice de menções a algum tipo de interação nas atividades das três primeiras unidades. De um total de 59 atividades, 42 se classificam como interacionais (aproximadamente 71%), porém é importante destacar que apenas um terço das menções encontradas aparece logo no enunciado da atividade. Isso pode se tornar um ponto negativo no caso de o professor não ter, por qualquer motivo, acesso ao livro do professor, onde constam as instruções e o manual pedagógico.

De um total de 57 menções à interação encontradas, quase todas (52) referem-se a atividades coletivas, o que acredito estar de acordo não apenas com a faixa etária, mas também com a fase inicial do trabalho.

Entre as atividades que não apresentam nenhuma menção à interação (17 entre 59), 5 delas necessitariam da mediação do professor para promover andaimento, como é o caso de uma atividade em que as crianças deverão formar o nome de três brinquedos que aparecem em uma imagem, substituindo símbolos dados pelas letras correspondentes. A imagem da página em que consta essa atividade está reproduzida na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Atividade sem interação na obra *L.E.R*



Fonte: Leite (2008, p.28).

Observando essa atividade, percebe-se que, sem que haja um direcionamento coletivo dela, com o professor mediando a leitura das palavras formadas, ela poderá se tornar meramente mecânica e, conseqüentemente, sem sentido para os aprendizes. 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 fizessem inferências sobre qual dos nomes de brinquedos da imagem poderia 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. Dessa forma, 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 significados na sala de aula. Porém, se o professor, pela falta de menção explícita à interação, entender que ela foi planejada para ser feita individualmente, poderá rejeitar a atividade, avaliando-a como inadequada a essa primeira fase, já que as crianças poderão compor as palavras mecanicamente, mas não as lerão.

A seguir, na Tabela 2, podemos observar como estão distribuídas pelas três categorias as atividades que apresentam menção à interação. Os dois primeiros grupos (Práticas de Leitura/Letramento e Práticas de Escrita/ Produção Textual) foram identificados como de **atividades de letramento**,

enquanto o terceiro grupo (Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética) foi identificado como de **atividades de alfabetização**, considerando-se o foco predominante das atividades.

Tabela 2 – Distribuição das atividades interacionais por grupos de atividades

<i>L.E.R.</i>	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3
Práticas de Leitura/Letramento	5/5----- 100%	6/6 -----100%	6/7 ----- 85,71%
Práticas de escrita/Produção Textual	7/9 ----- 77%	3/6 ----- 50%	4/7 ----- 57,14%
Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética	3/7 ----- 42%	5/7 -----71,43%	3/5 ----- 60%
Total	15/21 71,42%	14/19 73,68%	13/19 68,42%

É interessante notar que quase a totalidade das atividades de leitura analisadas apresenta menção à interação, enquanto as atividades de prática de escrita e de aquisição do sistema de escrita alfabética apresentam uma queda significativa nesses índices. Considerei esse dado relevante e me suscitou hipóteses que podem ser investigadas em pesquisas futuras. Falarei delas nas considerações finais.

CONHECER E CRESCER – Letramento e Alfabetização Linguística – 1º ano

Na Unidade 1 desta obra, entre as 38 atividades, 26 apresentam menção à interação, sendo que 7 delas apresentam menção dupla, totalizando 33 menções, distribuídas da seguinte forma: 8 menções no enunciado, 24 menções nas instruções, 1 menção no manual. Dessas 33 menções, 32 são a atividades coletivas e uma à interação professor-aluno. Entre as 12 atividades que não apresentam menção à interação, 4 delas necessitariam da mediação do professor para promover andamento, e, entre as 8 restantes, 6 trazem atividades mecânicas e duas de sondagem, o que justifica a escolha pela realização individual.

Na Unidade 2, das 36 atividades propostas, 25 apresentam alguma menção à interação, sendo que 11 delas apresentam menção dupla e uma, menção tripla, totalizando 35 menções, distribuídas da seguinte forma: 11 menções no enunciado, 22 menções nas instruções, 2 menções no manual.

Dentre as 35 menções, 31 referem-se a atividades coletivas, uma menciona a atividade em dupla e 3 fazem referência à interação professor-aluno. Das 11 atividades sem menção à interação, 3 necessitariam de mediação do professor para promover o andaimento.

Na Unidade 3, entre as 35 atividades propostas, 30 fazem menção à interação, sendo que 3 apresentam menção dupla, totalizando 33 menções encontradas, distribuídas da seguinte forma: 6 menções no enunciado, 26 menções nas instruções e uma menção no manual pedagógico. Dentre as 33 menções, 25 referem-se a atividades coletivas, 5 mencionam a realização em dupla ou grupo e 3 mencionam atividades em dupla. Das 5 atividades sem menção à interação, 3 necessitariam de mediação do professor. Ao final dessa unidade, a seção *Projeto* prevê uma sequência didática de 5 momentos, sendo totalmente interacional. Para uma melhor visualização dos dados, apresento a seguir os Gráficos 3 e 4:

Gráfico 3 - Distribuição das menções à interação na obra *Conhecer e Crescer*

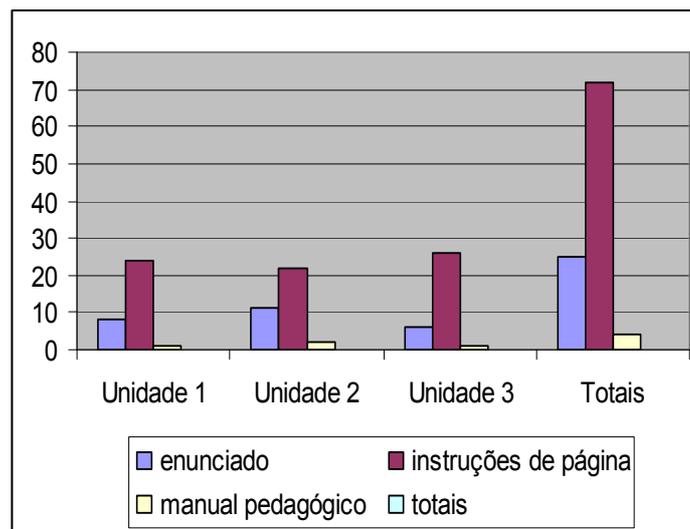
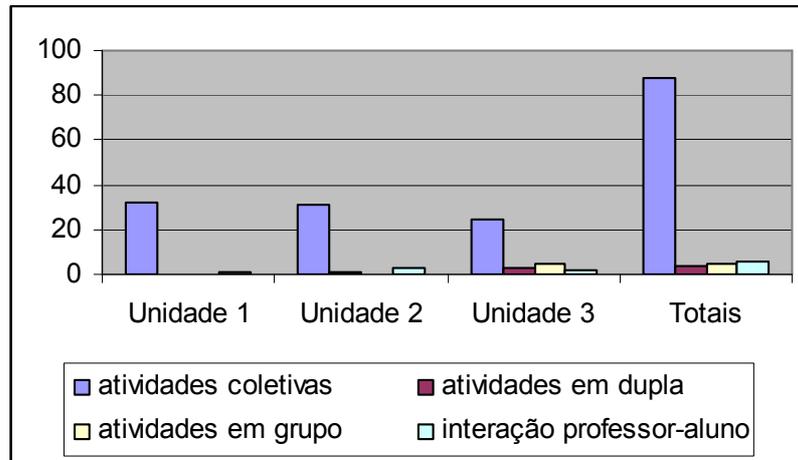


Gráfico 4 - Frequência dos tipos de Interação na obra *Conhecer e Crescer*



De acordo com os dados aqui descritos, percebemos também um índice considerável de menções a algum tipo de interação nas atividades das três primeiras unidades dessa obra, presentes em 81 das 109 atividades analisadas, isto é, em mais de 74% delas. Das menções encontradas, mais de 70% aparecem nas instruções de página, estando apenas um quarto delas localizadas no enunciado. Essa proporção se mostrou ainda menor do que a encontrada na obra *L.E.R.* e, como já observei aqui, isso pode ser considerado um ponto negativo no caso de o professor não ter acesso ao livro do professor, onde constam as instruções e o manual pedagógico.

Quanto à frequência dos tipos de interação, de um total de 101 menções encontradas na obra *Conhecer e Crescer*, mais de 87% referem-se a atividades coletivas, repetindo a mesma tendência da obra *L.E.R.*, o que se alinha tanto com a faixa etária como com o estágio inicial do trabalho.

Entre as atividades que não apresentaram nenhuma menção à interação (28 entre 109), considero que 10 delas necessitam da mediação do professor para promover andaimento, como é o caso das duas atividades constantes na página reproduzida abaixo, na Figura 2:

Figura 2 – Atividades sem interação na obra *Conhecer e Crescer*



Fonte: Buranello (2008, p.40).

Na primeira atividade, a criança deve preencher as vogais dos nomes dos desenhos representados. Na segunda, são oferecidas grupos de letras ao lado de outras figuras, para que a criança selecione aquelas que servem para escrever os nomes de cada uma delas. Nesses dois casos, os desenhos ajudam a criança a acessar o plano sonoro da palavra, porém nem sempre o aluno interpreta o desenho da forma esperada. A arara, por exemplo, pode parecer um papagaio para a criança. A emissão oral das palavras pelo professor pode ser muito proveitosa nesse caso, favorecendo a análise do aluno das correspondências entre grafemas e fonemas.

A seguir, na Tabela 3, é possível observar a distribuição das atividades que apresentaram menção à interação entre os três grupos de atividades categorizados. Como no caso da obra *L.E.R.*, os dois primeiros grupos em destaque podem ser classificados como atividades de *letramento*, enquanto o terceiro grupo representa as atividades de *alfabetização*.

Tabela 3 – Distribuição das atividades interacionais por grupos de atividades

<i>CONHECERE CRESCER</i>	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3
Práticas de Leitura/Letramento	17/18 ---- 94,44%	14/15---- 93,33%	20/20 ----- 100%
Práticas de escrita/Produção Textual	3/3 ----- 100 %	2/2 ----- 100%	2/3 ----- 66,66%
Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética	6/17----- 35,29%	9/19 ---- 47,36%	8/12 ---- 66,66%
Total	26/38 68,42%	25/36 69,44%	30/35 85,71%

Um pouco diferente do que ocorre na obra *L.E.R.*, tanto as atividades de práticas de leitura, quanto as de práticas de escrita são, quase na totalidade, interacionais, embora devamos observar que o número de atividades de prática de escrita nessa obra é bem reduzido. No caso das atividades de aquisição do sistema de escrita alfabética, observamos a mesma queda significativa nas menções à interação observada na obra *L.E.R.* Podemos dizer que nas duas obras há uma tendência maior à promoção da interação nas atividades voltadas ao letramento do que naquelas voltada à alfabetização.

Considerações finais

De acordo com minhas análises, alguns pontos requerem ainda uma melhor atenção por parte dos livros analisados.

Enquanto a obra *L.E.R.* reserva grande espaço à escrita espontânea dos alunos, a obra *Conhecer e Crescer* precisaria dar maior atenção às atividades que permitem ao aluno praticar essa habilidade, mesmo antes de estar escrevendo de forma convencional.

Em ambas as obras, as atividades voltadas à alfabetização apresentam uma queda no número de menções à interação em relação às atividades voltadas ao letramento, o que me chamou a atenção. Talvez isso se explique no fato de que o letramento, por pressupor o envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita, por si só, já favoreça a promoção de situações de interação. No caso do trabalho com a alfabetização, porém, parece que ainda não se encontrou um caminho muito

favorável à co-construção dos significados, prevalecendo, talvez, a ideia de que esse aprendizado é mais individual.

Outro ponto importante é que as duas obras precisariam ampliar e aperfeiçoar o trabalho voltado à alfabetização, ainda insuficiente e pouco consistente. É necessário que as obras sistematizem mais as atividades voltadas à aquisição do sistema de escrita e, além disso, que as articulem melhor com os textos explorados.

No que se refere às instruções dadas ao professor, as da obra *L.E.R.* precisariam ser mais detalhadas e oferecer orientações sobre possibilidades de encaminhamento das atividades, o que poderia tornar a obra até um recurso de capacitação de docentes ainda não familiarizados com novas práticas de alfabetização. Já na obra *Conhecer e Crescer*, as instruções de página e do manual pedagógico são muito numerosas e detalhadas, trazendo explícitos os seus objetivos, oferecendo boas sugestões ao professor sobre como mediar as atividades e, inclusive, sugerindo possibilidades de desdobramentos futuros, o que considerei muito positivo. Diferentemente, a obra *L.E.R.* parece partir sempre do pressuposto que o professor saberá o que fazer, e, dessa forma, os objetivos de algumas atividades ficam, por diversas vezes, nebulosos até mesmo para alguém que esteja familiarizado com as teorias que embasam o material.

Embora pequeno, meu estudo traz indícios de que os livros didáticos de alfabetização analisados, ambos do PNLD 2010, procuram se alinhar às pesquisas atuais. Ambas as obras apresentam uma quantidade significativa de atividades interacionais, e mesmo algumas atividades que não apresentam menção explícita à interação podem ser assim encaminhadas pelo professor, favorecendo o andamento. Nesses casos, cabe ao docente perceber esse potencial em tais atividades para criar contextos favoráveis à co-construção do conhecimento. Sabemos que apenas o livro didático não é suficiente para garantir que ocorra a socialização no uso da linguagem em sala de aula. O papel do professor é de enorme importância na promoção de situações interacionais que possibilitem a co-construção do conhecimento entre os alunos, bem como na identificação de formas de intervenção que promovam o andamento. No entanto, não podemos ignorar que em nossa realidade educacional o livro didático é, por vezes, o único e melhor recurso que o professor dispõe em sua prática. Nesse contexto, as análises aqui descritas parecem demonstrar que os livros didáticos analisados podem tornar-se recursos úteis e importantes na promoção de contextos interacionais de aprendizagem e de socialização no uso da linguagem em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BURANELLO, C. **Letramento e Alfabetização Linguística** – 1º ano. 2ª ed. São Paulo: Escala Educacional, 2008. (Coleção Conhecer e Crescer)

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

KRAMSCH, C. (Org.) **Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives**. London: Continuum Press, 2002.

LEITE, M. L.E.R.: **Leitura Escrita e Reflexão. Letramento e alfabetização linguística**. São Paulo: FTD, 2008.

MAGALHÃES, M. C. Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: foco na formação de professores. **The Specialist**; v. 17, n 1;p. 01-18. São Paulo, 1996.

MERCER, N. Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education. In STIERER, B.; MAYBIN, J. (Orgs). **Language, Literacy and Learning in Education Practice**. Clevedon: Multilingual Matter, 1994. p. 93-110.

OCHS, E. [Becoming a speaker of culture](#). In KRAMSCH, C. (Org.) **Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives**. London: Continuum Press, 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**; 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 de abril de 2010.

VAN LIER, L. From Input to affordance: Social interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: OUP, 2000.

VYGOTSKY, L.S. 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.