

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-LINGÜÍSTICA

“ O LIVRO DIDÁTICO E O PROCESSO DE LETRAMENTO ”

Dissertação apresentada ao Curso
de Pós-Graduação em Letras
Lingüística da Universidade Federal
de Santa Catarina como parte dos
requisitos para a obtenção do Grau
de mestre em Letras - Lingüística.

ROSEMEIRE SELMA MONTEIRO

FLORIANÓPOLIS, 1995

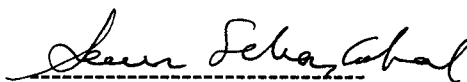
MESTRE EM LETRAS

Área de Linguística Aplicada e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras-Linguística.



Dr. Carlos Miotto
Coordenador do Curso de Pós-
Graduação em Letras-Linguística

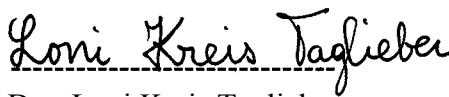
Banca examinadora:



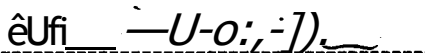
Dra. Leonor Scliar-Cabral
orientadora



Dra. Sílvia Inês C.C. de
Vasconcellos



Dra. Loni Kreis Taglieber



Dra. Edair Gorski
(suplente)

Ensinamento

**Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.**

Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

**Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:**

“Coitado, até essa hora no serviço pesado.”

**Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo
com água quente.**

Não me falou em amor.

Essa palavra de luxo.

(Adélia Prado)

**Para Bruno Gabriel e Vítor
Guilherme, meus bons motivos
para sonhar, acreditar na vida
e lutar por um mundo melhor.
£ também, para Osvaldo
Francisco Monteiro, meu pai,
alguém para quem o título de
mestre significa muito mais do
que para mim.**

**Agradeço sinceramente ao
casal Fernando e Saríta, eles
sabem por quê.**

SUMÁRIO

Lista de Anexos.....	.IX
Lista de Tabelas.....	X
Introdução.....	11
Capítulo 1- Panorama da Aquisição e Distribuição do Livro Didático.....	13
Capítulo 2 - Fundamentação Teórica.....	24
2.1 A Construção do Conhecimento e o Livro Didático.....	24
2.2 A Psicolinguística e o Livro Didático.....	32
Capítulo 3 - Metodologia.....	40
3.1 A Pesquisa.....	40
3.2 Instrumentos da Pesquisa.....	43
3.3 Critérios para aplicação dos instrumentos.....	44
Capítulo 4- Análise Quantitativa.....	45
4.1 Análise Quantitativa.....	45
4.1.1 Alegria do Saber.....	45
4.1.2 Brincando com as Palavras.....	50
4.1.3 Como é Fácil Português.....	54
4.1.4 Educação e Desenvolvimento do Senso Crítico.....	58
4.1.5 Texto e Contexto.....	62
Capítulo 5- Análise Qualitativa.....	70
5.1 Ensino de Língua Portuguesa e Livro Didático.....	70
5.2 Leitura no Livro Didático.....	75
5.3 Produção Escrita no Livro Didático.....	78
5.4 O Professor e o Livro Didático.....	84
Conclusão.....	88
Referências Bibliográficas.....	91
Anexos.....	94

ANEXO 1 - Relação das Instituições que pesquisam o Livro Didático

ANEXO 2 - Plano Nacional do Livro Didático - PNLD - Decreto 91.542

ANEXO 3 - Grupo de Trabalho - Portaria 1.130

ANEXO 4 - Relação dos Consultores do Grupo de Trabalho de Língua Portuguesa

ANEXO 5 - “Vovó Viu o Ouro”

ANEXO 6-Ofício da FAE

ANEXO 7 - Formulários para solicitação de Livros

ANEXO 8 - Ofício Circular da Secretaria de Educação Encaminhando Formulários

ANEXO 9 - “Fo/i/er” do Curso : Escolha do Livro Didático em Língua Portuguesa

ANEXO 10 - Formulários do GT de Português com critérios de análise

Tabela 1 - Gêneros apresentados para leitura na terceira série.....	67
Tabela 2 - Gêneros apresentados para leitura na quarta série.....	67
Tabela 3 - Gêneros propostos para produção escrita na terceira série.....	68
Tabela 4 - Gêneros propostos para produção escrita na quarta série.....	69

RESUMO

Esta dissertação apresenta alguns critérios para a análise e seleção de livros didáticos, de língua portuguesa, das séries iniciais do primeiro grau, dentro de uma perspectiva psicolinguística.

O trabalho foi desenvolvido através de análise quantitativa e qualitativa de 05 coleções de livros didáticos de terceira e quarta séries, selecionadas dentre as dez mais solicitadas pelos professores à FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) no ano de 1991, com ênfase na produção textual.

Através de informações acerca da construção do conhecimento, do processo de letramento e do papel que o livro didático pode desempenhar, auxiliando ou deformando estes processos, esta pesquisa visa principalmente, auxiliar o professor de primeiro grau a analisar e selecionar o livro didático a ser utilizado em sala de aula.

A pesquisa demonstrou que o livro didático não apresenta as condições mínimas para a construção do conhecimento e, também, que os autores dos livros didáticos analisados encontram-se despreparados para auxiliar no processo de letramento, devido principalmente a uma formação insuficiente. Além disso, ficou evidente que as editoras têm poder sobre as decisões do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e da FAE, colocando no mercado os livros que pretendem e que a política de distribuição do livro didático é extremamente centralizadora.

Somente a capacitação dos professores e demais envolvidos no processo educacional tais como: Secretários de Educação estaduais e municipais, diretores escolares, orientadores pedagógicos, coordenadores de área e auxiliares de ensino possibilitará a adequada análise e seleção de um livro didático capaz de atender às necessidades de imia sociedade letrada que privilegia o letramento.

ABSTRACT

In a psycholinguistic perspective this dissertation presents some criteria for the analysis and selection of textbooks for the study of Portuguese as a mother tongue in primary school.

The paper which emphasizes textual production was developed through a quantitative and qualitative analysis of five series of textbooks from third and fourth grades selected among the ten most requested by teachers to the Brazilian government institution FAE (Fundação de Amparo à Educação) in 1991.

This research aims mainly at helping the primary school teacher to analyse and to select the textbooks which might be used in classes, through information concerning the construction of knowledge, the process of literacy and the role which textbooks can have to help or distort these processes.

This research has demonstrated that the textbooks do not have the minimum conditions for the construction of knowledge and that the authors of the analysed textbooks are not well prepared to help in the process of literacy, due specially to insufficient background.

Besides, it became obvious that 1) the publishers have power over decisions by the Ministry of Education and FAE, launching in the market the books they want; and that 2) the policy of distribution of textbooks is extremely centralized.

The adequate analysis and selection of textbooks which might provide for the needs of a literate society that privileges the written system is only possible with capable teachers and other people involved in the educational process such as municipal and state educational authorities, principals, pedagogical coordinators, course coordinators and teachers.

INTRODUÇÃO

Logo após ter concluído as disciplinas necessárias para a obtenção dos créditos de mestrado, participei de um projeto de pesquisa intitulado "Da Oralidade ao Letramento, Continuidades e Descontinuidades", coordenado pela professora doutora Leonor Scliar-Cabral (UFSC), minha orientadora, durante o qual tive a oportunidade de analisar livros didáticos da terceira série do primeiro grau, dentro de uma perspectiva psicolinguística, ou seja: entendendo o letramento como um processo do qual fazem parte também as habilidades de compreensão e produção de textos escritos.

Como parte do projeto de pesquisa, havia um de extensão que incluía a capacitação de professores das séries iniciais, para procederem a análise e a seleção dos livros didáticos de língua portuguesa, através de um curso ministrado pela coordenadora do projeto.

O trabalho realizado junto aos professores, embasado pelos conhecimentos adquiridos durante o curso de extensão e pelas leituras recomendadas pela orientadora, levou-me a perceber a necessidade urgente de programas de reciclagem e capacitação para professores, coordenadores, orientadores educacionais, elaboradores de material pedagógico, enfim, todos aqueles envolvidos no processo educacional e também de imi levantamento acerca da real situação de aquisição e distribuição do livro didático no país.

Os resultados da pesquisa realizada são apresentados nesta dissertação em quatro capítulos, além desta Introdução e da Conclusão, visando contribuir para a análise e seleção de livros didáticos nas séries iniciais.

O Capítulo 1 é constituído de um histórico sobre a aquisição e distribuição do livro didático no Estado de Santa Catarina que discute: a política do livro didático; o

poder das editoras; a possibilidade de existência de “acordos” entre MEC/FAE/editoras/autores; os responsáveis pela aquisição e distribuição; os prazos; as formas de distribuição e o papel desempenhado pelo professor em todo este processo.

No capítulo 2 encontra-se uma revisão de literatura que apresenta concepções acerca do processo de construção do conhecimento, ressaltando a necessidade de um livro didático que contribua para com esta construção e também a necessidade de aplicação ao livro didático dos resultados das pesquisas em psicolinguística e demais disciplinas relacionadas à lingüística.

A metodologia desenvolvida na pesquisa encontra-se explicitada no capítulo 3.

No capítulo 4, há uma análise quantitativa das obras, levando em consideração os textos ou pseudotextos; a atribuição de autoria aos textos e a coerência ou não entre o material apresentado e a fundamentação teórica explícita ou subjacente à distribuição dos conteúdos.

O capítulo 5 é constituído de uma análise qualitativa das obras, tendo em vista os seguintes conteúdos: leitura e produção textual dentro de uma perspectiva psicolinguística. Na conclusão do trabalho são sugeridos critérios para a escolha de um livro didático que atenda as necessidades de uma sociedade letrada que privilegia o sistema escrito.

CAPÍTULO 1

PANORAMA DA AQUISIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DAS SÉRIES DE 1º. GRAU, NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Ao apresentar um histórico do livro didático é imprescindível abordar a política do livro didático, já que ela não possui uma história própria no país, não passando de uma sucessão de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem sem que entidades científicas, associações de pais e mestres e demais setores da sociedade tenham a oportunidade de criticar e sugerir modificações significativas no alcance de um Livro Didático de qualidade, que atenda as necessidades de nossos educandos.

Mas afinal, o que é o Livro Didático? Qual a sua trajetória na história da educação brasileira? Para que serve? A quem se destina? Como se dá sua aquisição e distribuição? São estas as questões que este sucinto panorama propõe-se abordar.

Inicialmente é preciso observar que não há estudos sistematizados sobre o surgimento do livro didático no Brasil; além disso, o assunto foi tratado na maioria das vezes de forma parcial e fragmentada, sendo que os próprios organismos oficiais, especialmente criados para assegurar uma política estatal coerente do livro no Brasil, não sistematizaram a história do livro didático de forma que pudéssemos ter uma memória das políticas públicas desenvolvidas até nossos dias.

Tal descaso pode ser comprovado se analisarmos a atuação destes órgãos que, ao repetirem iniciativas; recriarem a cada governo novas comissões e instituições (INL, FENAME, FAE); renomearem políticos e refazerem decretos que desconsideram o que já foi realizado anteriormente, deixam transparecer a crise por que passa o sistema educacional brasileiro; pois a discussão em torno do livro didático se insere na discussão geral dos problemas educacionais brasileiros.

Por outro lado são, inúmeras as pesquisas dedicadas ao Livro Didático, havendo, inclusive, instituições que as realizam, principalmente no tocante ao conteúdo dos materiais didáticos (anexo 1).

O problema é que entre as pesquisas realizadas e a efetivação das medidas propostas, há um entrave burocrático alicerçado pelo poder econômico exercido pelas editoras junto aos órgãos responsáveis pela aquisição do material didático, aliado a uma grande falta de vontade política. E é dentro desse quadro que se insere essa análise, sem a pretensão de transformar a realidade, mas sim de contribuir para o esclarecimento de professores de primeiro grau, bem como de interessados no processo educacional brasileiro, do qual o livro é parte imprescindível.

A definição do que vem a ser livro didático aparece pela primeira vez no Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938. **“Art. 20. Parágrafo 10. - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares, (...) 20. - Livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.”** (Oliveira, 1980, *apud* ~~Vxéi~~Xscg et alii, 1989, p.12)

Ao que tudo indica, a comercialização de livro didático nacional foi consequência direta da Revolução de 1930, conforme aponta Guy de Holanda (1957): **“Com efeito, a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro - antes mais caro do que o francês - competir comercialmente com este.”**(Holanda, 1957, ~~Epuita~~g et alii, 1989, p. 12)

As pesquisadoras Bárbara Freitag, Wanderly F. da Costa e Valéria R. Motta apresentam em seu trabalho, intitulado **Livro Didático em Questão**, uma trajetória do livro didático no país que pode servir como ponto de partida para uma reflexão a respeito da atual situação do Livro Didático no Brasil. Para tanto segue um resumo do histórico do livro didático no Brasil, seguindo estas autoras:

O mesmo decreto que definiu o que é livro didático criou uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta inicialmente por sete membros, designados pela então Presidência da República. Cabia a essa comissão o exame, julgamento e indicação dos livros didáticos que deveriam ser traduzidos e também, a sugestão de abertura de concursos para a produção de materiais didáticos não existentes no país. Entretanto a comissão exercia muito mais a função de controle político ideológico do que didático-pedagógico. As autoras apresentam um exemplo destacado anteriormente por Bomény (1984), segundo o qual **“No artigo 20 do decreto em questão são enumerados onze impedimentos à autorização do livro e somente cinco dizem respeito a questões genuinamente didáticas.”** (Bomény, 1984, *Freitag et alii*, 1989, p. 13)

O número de membros da CNLD passa de sete para doze, através do Decreto-lei nº. 1.177, o qual regulamenta até os mínimos detalhes o funcionamento da comissão. Em 1945 surgem vozes críticas que questionam a legitimidade da comissão, em decorrência do final da gestão do Ministro Capanema. Mesmo assim, o Decreto 8.460/5 consolida a legislação 1.006/38, deliberando sobre o processo de autorização para adoção do livro didático; o problema da atualização e substituição dos livros e também sobre algumas precauções em relação à especulação comercial.

Em outubro de 1947 o ministro Clemente Mariani solicita parecer jurídico a respeito da legalidade ou não da Comissão Nacional do Livro Didático, fortalecida

com essa legislação de 1945. Embora houvesse impasses de centralização do poder, risco de censura e acusações de especulação comercial e de manipulação política relacionadas com o livro didático, a Comissão persiste com plenos poderes.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (SNELAJSAID) assinam vários acordos entre o governo brasileiro e o americano e um desses acordos cria a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), em 06/01/67. Tal convênio, firmado na década de 60 em pleno regime militar, objetivava colocar à disposição dos estudantes brasileiros em um período de três anos, aproximadamente 51 milhões de livros, numa distribuição gratuita.

A proposta da COLTED incluía a instalação de bibliotecas e cursos de treinamento de instrutores e professores, desde os níveis elementares (escolas, municípios) até os níveis superiores federais (CEFETES).

O acordo, classificado pelos funcionários e assessores do MEC como ajuda da USAID, foi posteriormente denunciado por críticos da educação como controle americano do mercado livreiro, principalmente em relação ao livro didático, controle esse que garantia a manipulação ideológica de grande parte da população envolvida no processo educacional brasileiro. Dentre os autores que fizeram tal denúncia destacam-se: “Freitag, 1975:118; Duarte, S.G., 1968:46; Goertzel, 1967; 123; Cunha & Góes, 1985:32 e muitos outros.” Para as autoras Freitag, Costa e Motta (1989), Romanelli (1978) foi quem melhor sintetizou este tipo de denúncia em sua obra: História da Educação no Brasil.

“ Ao MEC e ao SNEL caberiam apenas responsabilidades de execução, mas aos ót^ãos técnicos da USAID todo o controle, desde detalhes técnicos de fabricação de livros, até os detalhes

de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos.” (Romanelli , 1978, *apud* *VxQ\ia% et alii*, 1989, p. 15).

Esta comissão permaneceu até 1971, quando foi extinta com a criação do Programa do Livro Didático (PLID), conforme Decreto 68.728 de 08/06/71.

A responsabilidade sobre o PLID inicialmente era do ESfL (Instituto Nacional do Livro); em 1976, através de decreto presidencial, passou a ser da FENAME (Fimdação Nacional do Material Escolar), criada em 1968 e tal qual o INL, subordinada ao MEC.

Com as modificações que o decreto presidencial de 1976 introduziu na FENAME, além de reger o PLID, passou a ser de sua competência: a definição de diretrizes para a produção de material escolar e didático; a garantia da distribuição em todo o país; a formulação de programa editorial, a execução de programas de Hvro didático e a cooperação com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns. Estas atribuições estão expressas no Programa Nacional do Livro Didático MEC/FENAME, Brasília, 1976, na gestão do Ministro Ney Braga.

Durante a atuação do ministro Eduardo Portela, em 1980 é criado o Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental (PLIDEF), posteriormente acrescido do Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM) e também do Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU), o objetivo desses programas era: **“Colaborar no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado carente de recursos financeiros...”** (MEC/FENAME.

PLIDEF - Programa do Livro Didático, Brasília, 1980:1, gestão do ministro Eduardo Portela, *apud VxúXa.g et alii*, 1989, p. 16)

Através da Lei 7.091 é criada em abril de 1983 a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão também subordinado ao MEC, com o objetivo de apoiar a Secretaria de Ensino de 1º. e 2º. graus - SEPS/MEC, desenvolvendo programas de assistência ao estudante nos níveis da educação pré-escolar e de 1º. e 2º. graus, que facilitem o processo didático-pedagógico. As atribuições da FAE foram expressas no Relatório Anual MEC/FAE de 1984, Brasília, 1985:7.

A FAE tomou para si então diversos programas assistenciais do governo: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa do Livro Didático - Ensino fundamental (PLIDEF), programas editoriais, de material escolar, bolsas de estudos entre outros.

Essa centralização da política assistencialista do governo, que era **“característica para o período da distensão e abertura da *Velha República* (regime militar)** (Freitag et alii, 1989), foi bastante criticada por estudiosos da política oficial do livro didático que alertaram para os riscos e problemas advindos de tal centralização tais como:

“dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos; lobbies das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, o autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais de educação na escolha do livro, etc.” (cú Oliveira, J.B.A. et alii, 1984; Oliveira, J.B.A., 1984a e 1985, *apud freitag et alii*, 1989, p. 16)

Em 1984 foi criado um Comitê de Consultores para a Área Didático-Pedagógica, composto por cientistas e políticos de áreas distintas. As funções do

comitê foram descritas em carta ofício enviada aos seus membros em 09/11/1984 com o seguinte teor:

- “I - orientar a presidência da FAE sobre a política e os Planos da Instituição;**
- II - apreciar o plano anual e o relatório de atividades da FAE;**
- III - subsidiar a formulação das políticas e diretrizes para a área didático pedagógica;**
- IV - propor a realização de estudos e pesquisas na área do livro didático e material instrucional, bem como avaliar a qualidade das propostas apresentadas para financiamento, pela FAE, e os seus resultados; (...)**
- VI - propor medidas que contribuam para o aprimoramento da qualidade dos livros didáticos e materiais escolares etc.,”** (Carta ofício 662/84 Freitag *et alii*, 1989. p.17).

Nas reuniões do Comitê, foram periodicamente apresentadas as críticas anteriormente feitas por estudiosos do assunto ao próprio presidente da FAE. Embora teoricamente o Comitê contasse com amplos poderes, sua atuação não passou de sugestões que jamais tiveram o peso das emitidas pelas duas comissões anteriores a CNLD e a COLTED. Situação que se repetirá em 1994, como será demonstrado adiante.

Algumas das sugestões do Comitê foram parcialmente integradas ao decreto 91.542 de 19/08/85 (anexo 2), durante o governo José Samey, decreto este que procurou corrigir algumas das mazelas da centralização de programas assistenciais . Entretanto, o Comitê foi desativado pelo novo presidente da FAE.

O decreto 91.542 sugere que o livro didático seja selecionado pelo professor que irá utilizá-lo em sala de aula e institui também o livro reutilizável. Este decreto.

que criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), completa em 1995, dez anos e ainda está em vigor.

Em agosto de 1993 foi instituído um Grupo de Trabalho através da Portaria 1.130 (anexo 3), com a finalidade de analisar a qualidade dos livros didáticos adotados nas séries iniciais nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

O GT/Português (área de particular interesse para minha pesquisa) foi constituído pelos seguintes professores : Prof Dr. Antenor Antônio Gonçalves Filho (UNESP, Marília), Profa. Dra. Heliane Gramiscelli Ferreira de Mello (UFMG), Profa. Jaqueline Moll (Prefeitura de Porto Alegre), Prof Luiz Percival Leme Britto (UNICAMP), Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral (UFSC), Profa. Dra. Magda Becker Soares (UFMG), Profa. Dra. Nadja da Costa Ribeiro Moreira (UFCE) (anexo 4).

O trabalho efetuado pelos consultores resultou na publicação de um relatório intitulado: *Definição dos Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos*, editado em 1994 pelo MEC/FAE.

Em 1994 o MEC investiu 110 milhões de dólares na aquisição de Livros Didáticos, grande parte deles anteriormente rejeitada pelos consultores por apresentar qualidade deficiente, o que pode ser comprovado se analisarmos o relatório da FAE e posteriormente verificarmos quais as aquisições feitas para o exercício de 1995. A incoerência das aquisições é tão grande que chegou a ser publicada denúncia em uma revista semanal de circulação nacional (anexo 5), fato que só pode ser considerado como fraude e demonstra o conchavo existente entre a FAE e as editoras.

Em entrevista realizada junto à Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina em abril de 1995, pude constatar que a aquisição do Livro Didático se processa da seguinte forma, ou melhor, deveria se processar:

O Ministério da Educação e do Desporto envia à Secretaria de Educação do Estado um Manual de Indicação do Livro Didático, juntamente com um ofício (anexo 6), que contém uma relação dos títulos e das editoras com as quais a FAE mantém transações comerciais, além de informações destinadas a orientar o processo de escolha, **que têm se mostrado totalmente ineficazes**, (grifo meu)

Juntamente com o Manual seguem os formulários, acompanhados de ofício da Secretaria de Educação do Estado (anexo 7) a serem preenchidos pelos responsáveis em cada escola, que deverão ser encaminhados à FAE, em data previamente estipulada. É interessante observar que no formulário há duas opções de títulos de livros, pois caso não haja disponibilidade de atender a primeira opção, automaticamente os títulos da segunda opção serão enviados à escola. **Como explicar então, a remessa de livros que não constam na primeira, nem constam na segunda opção?**

A Secretaria de Educação, por sua vez, serve como mediadora entre as escolas e a FAE, que efetiva a aquisição dos livros.

Porém, visitando escolas municipais e estaduais da capital catarinense, selecionadas de forma aleatória, comprovei que as negociações não se deram de forma tão harmoniosa assim. As escolas visitadas encontram-se relacionadas abaixo:

- Colégio Estadual Getúlio Vargas;
- Colégio Estadual Presidente Roosevelt;
- Escola Básica América Dutra Machado;
- Escola Básica Edith Gama Ramos;
- Escola Isolada Rio Verde;
- Escola Básica Centro de Educação Integrada;
- Colégio Estadual Bela Vista;
- Colégio Estadual Jurema Cavallazzi;

- Colégio Estadual Maria Luiza de Melo;
- Escola Básica Professora Maria Clementina.

As Escolas, na realidade, não receberam Manual nenhum, apenas formulários para a solicitação de livros. Na maioria das vezes as obras solicitadas não chegaram; das dez escolas apenas três receberam os livros solicitados, duas não receberam nada e cinco receberam outros títulos; embora fosse comprovado que as obras solicitadas pertenciam a editoras com as quais a FAE mantinha negociações.

Daí se pode inferir que tal qual o MEC mascara seu descaso através da criação de comissões formadas por cientistas de renome nacional, para depois desconsiderar suas apreciações, a FAE encena uma atuação que faz parecer que é o professor quem escolhe o livro didático a ser utilizado.

Além disso, o professor encontra-se despreparado, na maioria das vezes em função de sua alta carga horária e baixos salários, para selecionar material de qualidade, principalmente porque ele não tem acesso ao resultado de grande parte das pesquisas realizadas nesta área, que acabam muitas vezes restritas às secretarias dos cursos de Pós-Graduação e bibliotecas setoriais.

Concluimos que a crise do livro didático não é novidade na educação do país e que o problema vem sendo tratado de forma aleatória e ineficaz, imia vez que se repetem os mesmo erros há décadas. Faz-se necessária então uma urgente conscientização' desta trajetória para posterior encaminhamento de soluções capazes de contornar os entraves políticos que sempre estiveram presentes nesta área.

Embora grande parte do livro didático que circula no país não apresente a qualidade necessária para a efetivação de um processo de aprendizagem eficaz, é impossível negar que a educação nas escolas brasileiras seria muito pior sem ele .

Não podemos jamais ser contra o livro e sim contra o mau livro, principalmente porque ele é muitas vezes o único material impresso ao qual o estudante tem acesso em toda a sua vida, por ser gratuito e destinado ao alunado carente e também, por auxiliar o professor que nele encontra a distribuição dos conteúdos para cada série, o roteiro de atividades do ano letivo, as atividades de cada um no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos grande parte do tempo em classe e em casa, na execução das tarefas propostas. Mas tudo isso não pode justificar sua baixa qualidade.

A exigência desta qualidade passa inevitavelmente pela capacitação do professor, uma vez que, se devidamente informado terá condições de analisar, criticar, selecionar ou repudiar o material que lhe é oferecido, muitas vezes tal qual um “ presente grego”.

2.1 A Construção do Conhecimento e o Livro Didático

Ao proceder a análise nas coleções de Livros Didáticos da disciplina de Língua Portuguesa, mais demandados pelos professores à FAE no ano de 1991, ficou evidente que a relação entre construção do conhecimento e Livro Didático é no mínimo equivocada.

Os autores em sua maioria parecem desconsiderar que a construção do conhecimento é determinada por fatores psicobiológicos e socioculturais e também que a afetividade desempenha um importante papel na sua construção, a qual ocorre em etapas, obedecendo, entre outros fatores, a tetos de amadurecimento do educando, uma vez que ele necessita de tempo e de maturidade para acomodação daquilo que está sendo aprendido.

“(...)o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo ficará mais sólido, ou à montagem de um equipamento delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.” (Piaget,1964, p.12)

Para Piaget o desenvolvimento psíquico ocorre em busca de um equilíbrio progressivo, podendo ser observado em estágios.

O que caracteriza os estágios propostos por Piaget é o aparecimento de estruturas originais, construídas de forma distinta dos estágios anteriores. O que é

essencial nestas estruturas funciona como superestruturas, que servem de alicerce para estágios posteriores.

A construção destas estruturas dar-se-á de acordo com a necessidade.

“A criança como o adulto, só executa uma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre em forma de uma necessidade.” (idem p. 14)

A necessidade é o fator que propicia todo movimento, pensamento ou sentimento e, como toda necessidade gera um desequilíbrio, pode-se então traçar um caminho a ser percorrido pelo desenvolvimento psíquico segundo o qual haveria um desequilíbrio gerado por uma necessidade e o alcance do conhecimento seguido de um período de acomodação seria o elemento capaz de restabelecer o equilíbrio.

A linguagem verbal utilizada pela criança na primeira infância traz fortes marcas de egocentrismo, que implica uma não necessidade da criança de explicar o que diz, pois tem certeza de estar sendo compreendida.

Posteriormente ocorrerá a redução gradual do egocentrismo, em favor de uma sociabilização progressiva do pensamento, período este em que a criança começa a assimilar as normas e valores do meio, o que segundo Piaget é denominado de estágio das operações concretas (entre os 7 aos 12 anos, mais ou menos), coincidindo seu início, com o início do processo de escolarização e por conseguinte, de letramento.

Este é o período que deveria interessar mais de perto os autores dos livros didáticos, (principalmente aqueles dos quais este trabalho se ocupa), e também os professores que deles fazem uso, uma vez que ele é marcado por uma modificação decisiva no processo de desenvolvimento mental.

Novas formas de organização podem ser observadas, com relação tanto à inteligência quanto à vida afetiva, bem como às relações sociais ou a atividade individual. A criança então já é capaz de um certo grau de reflexão, conseguindo coordenar suas ações com as de outrem e também manter uma concentração individual.

O fato de a criança ser então capaz de cooperar é decorrência da possibilidade de não mais confundir seu próprio ponto de vista com o dos outros e do início da superação do egocentrismo já que nesta fase, a linguagem egocêntrica, antes tão presente, quase não se manifesta, desaparecendo gradativamente.

“As discussões tornam-se possíveis, porque comportam compreensão a respeito dos pontos de vista do adversário e procura de justificações ou provas para a afirmação própria. As explicações mútuas entre crianças se desenvolvem no plano do pensamento e não somente no da ação material. A linguagem “egocêntrica” desaparece quase totalmente e os propósitos espontâneos da criança testemunham, pela própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as idéias e de justificação lógica.”
(Ibidem p.43)

A necessidade de conexão entre as idéias e de justificação lógica, descrita por Piaget, na maioria das vezes não é satisfeita pelo Livro Didático, o qual, ao apresentar conteúdos incoerentes e desconexos e sem levar em conta o desenvolvimento cognitivo da criança, deixa transparecer uma concepção behaviorista de aprendizagem.

Esta concepção behaviorista pode ser observada pela quantidade de exercícios de prontidão; listas para memorização; perguntas localizadoras; textos fragmentados; falta de coesão e coerência nos enunciados, elementos estes tão presentes nos livros analisados.

Embora em momento algum tenha sido apresentada a concepção de como o conhecimento é construído, nem mesmo no livro destinado ao professor, pode-se inferir que os autores dos livros analisados concebem que tal construção se dá através do método estímulo/resposta/recompensa, proposto por Skinner em seu modelo comportamentalista.

Ao discutir a construção do conhecimento, há um autor que não pode ser desconsiderado, trata-se de Lev S. Vygotsky (1896 - 1934), sem perder de vista, porém, que seu trabalho foi desenvolvido dentro das concepções materialistas de seu país, a então União Soviética, em um período posterior à revolução de 1917.

Um dos pressupostos básicos de sua teoria é o de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. Para ele, a cultura toma-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem.

Sendo assim, Vygotsky insere a interação social como fator importante para desencadear o processo de construção do conhecimento e, dentro deste processo, a linguagem articulada desempenha papel fundamental.

Para ele, a linguagem humana é um sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento e tem duas funções básicas a saber: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante.

“...além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de

objetos que têm em comum certos atributos.” (Vygotsky 1991 p. 72)

Aqueles que estão envolvidos no processo educacional, como é o caso dos autores dos Livros Didáticos por exemplo, precisam levar em consideração que a utilização da linguagem auxilia os processos de abstração e generalização.

“Os atributos relevantes têm de ser abstraídos da totalidade da experiência (para que um objeto seja denominado “triângulo” ele deve ter três lados, independentemente de sua cor ou tamanho, por exemplo) e a presença de um mesmo conjunto de atributos relevantes permite a aplicação de um mesmo nome a objetos diversos (um pastor alemão e um pequinês são ambos cachorros, apesar de suas diferenças: os atributos de que compartilham permitem que sejam classificados numa mesma categoria conceitual). As palavras, portanto, como signos mediadores na relação do homem com o mundo são, em si, generalizações: cada palavra refere-se a uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria de objetos, desse conceito. (Idemp.86)

Os estudos de Vygotsky acerca do processo de formação dos conceitos apresentam resultados particularmente interessantes na construção do conhecimento, uma vez que ele distingue conceitos cotidianos ou espontâneos dos conceitos científicos.

Conceitos cotidianos são aqueles desenvolvidos no curso da vida prática do indivíduo, decorrentes de suas interações sociais imediatas com o meio que o cerca.

Já os conceitos científicos são resultantes do ensino sistematizado, fazem parte de um sistema organizado de conhecimentos, que nas sociedades letradas é bastante relevante.

A aquisição de um conceito por parte da criança não implica a conscientização deste conceito. Para avaliar se um conceito já está formado não basta inquirir a criança, pois ao fazê-lo pode-se obter seu nível de capacidade lingüística e não de aprendizagem do conceito.

..."Quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito: mais cedo ou mais tarde ela... sentirá necessidade de usar essa palavra - e uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem... Mas transmitir deliberadamente novos conceitos ao aluno... é, estou convencido, tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio." (Tolstoi p.143, *apud* Vygotsky p.72)

Através das considerações de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, podemos considerar que diferentes culturas apresentam modos diversos de funcionamento psicológico.

Além disso, os grupos culturais que não dispõem da ciência como forma de construção do conhecimento, ou seja, não têm acesso aos conceitos científicos constróem seu conhecimento, baseados apenas em conceitos espontâneos, adquiridos em situações concretas e nas experiências pessoais.

Supostamente, esses indivíduos teriam maior dificuldade no processo de formação dos conceitos com a mediação do signo lingüístico. Principalmente porque a exposição sistemática ao conhecimento estruturado da ciência auxilia sobremaneira o processo de formação dos conceitos.

As postulações de Vygotsky apontam para dois caminhos de investigação que se completam: de um lado, o conhecimento do cérebro como substrato material da

atividade psicológica (biológico), de outro, a cultura como parte essencial da constituição do ser humano (social), num processo em que o biológico transforma-se no sociohistórico.

Alexandr Romanovich Luria aprofundou as pesquisas de Vygotsky, do qual foi discípulo e colaborador, estruturando seus estudos em forma de uma teoria neuropsicológica, ao longo de mais de quarenta anos durante os quais analisou os mecanismos cerebrais subjacentes aos processos mentais.

Durante suas pesquisas, procurou uma formulação lingüística dos fenômenos neuropsicológicos, tendo sido fortemente influenciado por Roman Jakobson.

Ao analisar a consciência, Luria questiona como estaria organizada a linguagem, apresentando, então, um estudo sobre a palavra, partindo da origem da palavra, analisando sua estrutura e função, passando pelo seu significado categorial e pelas funções léxicas e valências das palavras, até chegar à análise da estrutura semântica da palavra que inclui uma abordagem acerca do campo semântico.

“O elemento fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência.”
(Luria, 1987,p. 27)

Uma leitura criteriosa dos trabalhos de Luria certamente seria salutar na formação de todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem, pois ao relacionar pensamento e linguagem e linguagem e consciência, no desenvolvimento do indivíduo, ele apresenta contribuições acerca de como se constrói o conhecimento.

Também discípulo de Vygotsky, Alexis Leontiev, ao estudar o desenvolvimento do psiquismo, relaciona de maneira bastante clara o homem e a sociedade e o desenvolvimento biológico e socio-histórico do homem.

Ao apresentar os mecanismos fundamentais do comportamento na ontogênese animal e humana, Leontiev demonstra a importância do meio no desenvolvimento psíquico do homem.

Tomar conhecimento desta importância traria como consequência no caso particular do Livro Didático, uma abordagem mais contextualizada, dentro da qual o conhecimento pudesse realmente ser construído e não apenas disposto para a assimilação por meio de repetições e exercícios de prontidão.

Os autores do Livro Didático, em sua maioria, não levam em consideração muitas vezes que seus usuários possuem um sistema cognitivo altamente capacitado, capaz de adaptar-se a novas situações e de assimilar conhecimentos que possibilitem a resolução de problemas que se lhes apresentam em seu cotidiano. Esta capacidade não deve ser desprezada, mas sim incentivada.

O fator que determina o (des) serviço prestado pelo Livro Didático é basicamente uma deficiência na formação do autor que, aliada à desinformação de grande parte de professores de primeiro grau, contribui sobremaneira para o insucesso no processo educativo e aos altos índices tanto de repetência, quanto de evasão escolar.

Ao mencionar a deficiência na formação dos autores do Livro Didático, não se pode deixar de abordar a questão da autoria, uma vez que é notório que há um acordo entre as editoras, os autores e a FAE, pois somente isto explicaria o porquê de tantas obras serem “maquiadas” para reedição e o uso de vários pseudônimos para o mesmo autor.

Seria salutar que o Livro Didático apresentasse informações a respeito de seu autor, uma sucinta biografia. Da maneira como está hoje, não é possível saber mais do que o nome, quando não se tratar de um pseudônimo.

A formação do autor é um pré-requisito indispensável na seleção do Livro Didático. É necessário, portanto, que o professor tenha condições de saber quem é o autor do Livro a ser adotado, qual a sua formação profissional, área de concentração, trabalhos anteriores, representatividade na comunidade científica e principalmente qual a concepção deste autor acerca da construção do conhecimento.

A satisfação destes pré-requisitos, se não garante a qualidade do livro, pelo menos protege contra a picaretagem existente atualmente neste rentável mercado de trabalho, que é a produção em grande escala de material didático.

Uma formação deficiente acaba trazendo conseqüências desastrosas tais como: a apresentação de textos fragmentados sem coerência e/ou coesão; a falta de referência dos textos de terceiros apresentados; os pseudotextos presentes muitas vezes apenas para fixar regras da gramática normativa e até mesmo a falta de referências bibliográficas, o que inviabiliza a consulta direta da fonte de pesquisa, por parte do professor.

2.2 A Psicolinguística e o Livro Didático

As pesquisas psicolinguísticas têm auxiliado profissionais de educação a enfrentar problemas que surgem no processo ensino/aprendizagem seja em língua materna ou na aquisição de segunda língua, na medida em que interessa particularmente à psicolinguística como o conhecimento lingüístico é armazenado e posteriormente representado. De acordo com Scliar-Cabral psicolinguística é:

“(...) ciência que se ocupa em observar, descrever < explicar os processos envolvidos na comunicação, tanto do ponto de vista ontogenético, quanto filogenético e (que realmente ocorre no momento em que se estabelece a cadeia que une um emissor a um receptor, através de uma mensagem veiculada por um canal, cercada por vários contextos num dado momento histórico.” (Scliar-Cabral, 1986, p.08)

Dentre as pesquisas desenvolvidas em psicolinguística destacam-se os estudos de aquisição da linguagem e dos processos de leitura, compreensão e produção de textos tanto orais quanto escritos.

Embora sejam muitos os avanços já alcançados em relação a estratégias de pré-leitura; de leitura; de compreensão; de distribuição do conhecimento na memória, os livros didáticos não colocam em prática resultados destas pesquisas e continuam insistindo em uma educação mecanicista e massificadora.

Não há menção a nenhum modelo de processamento de textos, porém é possível inferir que o modelo de leitura de Gough (1970) é o que mais se aproxima da forma de tratamento conferida à leitura nos livros analisados.

O modelo de leitura de Philip B. Gough (Universidade do Texas) foi reeditado em 1972 por J. Kavanagh e I. G. Mattingly na obra: *Language by Ear and by Eye* (Cambridge) em 1972 e é resultante de seus trabalhos de 1968, 1970 e 1971, sendo o de 1970 em parceria do W.C. Stewart.

Gough descreve uma série de eventos que ocorrem em um segundo de leitura. Desde o momento da percepção visual do grafema até o seu ingresso no sistema vocal.

A fixação ocular ocorre em investidas que duram em média de 10 a 23 milésimos de segundo, o sinal gráfico reflete-se na retina, com o auxílio da luz, deflagrando uma representação icônica, que pode ser entendida como um conjunto de barras, ângulos e curvas ainda amorfa.

Os padrões reconhecidos como familiares serão identificados como letras, passando a fazer parte de um registro de caracteres, processo este que leva em tomo de 10 milésimos de segundo.

Durante a decodificação, a leitura é feita através de um processo serial, letra por letra seguindo a direção da esquerda para a direita.

Entendendo que as sentenças são formadas por letras, Gough acredita que para serem associadas a um significado, elas passam por uma representação abstrata, daí a transposição das letras para fonemas no que ele chama de "fita fonêmica".

A representação, agora fonêmica, após gravada, fica a espera do que se denomina bibliotecária, para então proceder a busca lexical.

Durante a busca lexical, os problemas que ocorrerem serão inicialmente ignorados pelo modelo, ou seja, a palavra é aceita sem quaisquer restrições até o momento em que os dados subsequentes invalidem a leitura, quando então ocorrerá uma nova busca.

As entradas lexicais ficam armazenadas na memória primária, para serem submetidas às regras fonêmicas, sintáticas e semânticas, que ali se encontram.

Chega o momento da atuação da memória operacional (caixa preta), onde se encontram os mecanismos de compreensão capazes de proceder o entendimento da sentença. Seria este o momento da "mágica" da leitura, tanto que Gough chama esta etapa de Merlin, pela complexidade e dificuldade de acesso ao desvelamento do processo ali ocorrido.

A informação advinda da memória semântica passa agora por um processo de descoberta da estrutura profunda, bem como das relações gramaticais existentes entre as partes.

Este processo pode ser chamado de interpretação semântica, pois o que for entendido será enviado para uma "estação" denominada " lugar para onde vão as sentenças quando são entendidas". Caso a tarefa de interpretação não seja bem sucedida, haverá uma fixação mais demorada a fim de propiciar maior tempo para o processamento, ou mesmo a repetição das etapas anteriores. Esta parte do processo pode ser comprovada na observação dos movimentos do olho quando quantificados em relação à dificuldade apresentada pelo material que está sendo lido.

Após o êxito da etapa anterior, chega o momento da edição da sentença, a ser feita por um editor que aplicará regras fonológicas a fim de viabilizar a pronúncia.

Para que se possa pronunciar o que foi lido é necessário uma organização e seleção dos caracteres relevantes, já devidamente reconhecidos, para que o sinal gráfico, posteriormente transformado em representação abstrata, possa então tomar forma de fenômeno físico, passível de análise, através de sua expressão pelo sistema vocal. Esta organização é o papel desempenhado pelo que Gough chama de "Script".

Com seu modelo, linear e indutivo, Gough apresenta, numa concepção estruturalista, uma cuidadosa descrição das etapas envolvidas no processamento de um texto.

Sua criteriosa descrição abarca desde o momento em que o olho capta sinal impresso e o "varre" letra por letra, até o instante em que o significado é extraído do estímulo visual, tomando-se apto para ser vocalizado.

Por ser um modelo de processamento ascendente, fica impossibilitada a interferência das regras semânticas, sintáticas, lexicais e cognitivas, no reconhecimento das letras e palavras, criando assim o que se poderia chamar de léxico fonológico.

Além disso, o modelo trata a compreensão como resultado da decodificação das pistas lingüísticas, assemelando-se assim aos modelos de processamento de dados realizados para operação de computadores.

"No modelo que construí, o leitor não é um adivinhador. Do lado de fora, ele parece ir da escrita para o significado como em um passe de mágica. Mas eu digo que tudo isso é apenas ilusão, que ele realmente caminha pela sentença, letra por letra, palavra por palavra. Pode até ser que ele não faça isso, mas, para mostrar que ele não faz, é preciso demonstrar qual é a sua mágica. "(Gough apud Kato, 1986 p.62-63)

Há entretanto, algumas restrições ao modelo de Gough assinalado por diversos autores entre eles Goodman (1976), Rumelhart (1977) e Stanovich (1980):

- a impossibilidade de utilização das regras semânticas, sintáticas, lexicais e cognitivas, ocasionadas pelo fato de o modelo sugerir um processamento ascendente, dificulta uma leitura produtiva, rápida e eficiente;
- não há sequer menção a possíveis variações de padrão ocular de um leitor para o outro;
- sendo o modelo uma descrição do processamento e reconhecimento de palavras é preciso observar que implicações isso traz se concebermos o processo de leitura como tal;
- não leva em conta o contexto sentencial onde ocorre a palavra, pelo menos não até que haja incompatibilidade com dados subsequentes, aceitando palavra por palavra sem restrição;
- não considera também o conhecimento prévio do leitor, o qual é capaz de tomá-lo coadjuvante no processo de construção do significado.

Embora haja uma série de restrições ao modelo, não devemos esquecer que Gough ao tentar desvelar a complexidade do processo de leitura, contribuiu sobremaneira para o entendimento da seqüência de eventos que envolvem o processo.

É importante observar que sua pesquisa segue os passos dos avanços da lingüística, ao iniciar pela análise das estruturas menores até chegar ao texto e também que foi preciso a existência dos estudos de Copérnico, seguidos dos de Galileu, para só muito mais tarde surgirem os de Einstein.

Já para Goodman (1976), a busca de compreensão do significado em leitura não envolve somente estímulos externos ao indivíduo, ou seja, não diz respeito somente aos aspectos gráficos, lingüísticos da decodificação. Para ele a leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhação, que envolve interação entre pensamento e língua.

Goodman classifica como leitura eficiente, não aquela que produz a identificação precisa de todos os elementos, mas sim, aquela que seleciona pistas produtivas que permitem adivinhações que posteriormente possam ser confirmadas.

Rumelhart (1986), por sua vez, propõe um modelo de leitura que pode ser considerado interativo, pois não é nem só ascendente, nem só descendente, mas sim uma mistura dos modelos anteriores em busca do significado.

Entretanto, o que parece mais coerente para explicar o processo de leitura é o proposto por Stanovich (1980), que apresenta um modelo interativo-compensatório.

Neste modelo um processo em qualquer estágio pode compensar deficiências em algum outro estágio e também o processamento de nível superior pode compensar deficiências de nível inferior.

De acordo com Stanovich, o processamento interativo - compensatório ocorre ao nível da palavra, mas, quando a identificação da palavra for lenta o leitor poderá valer-se de outras pistas para facilitar o reconhecimento, tais pistas estariam

relacionadas a fontes de conhecimento de nível superior ao da palavra; o tipo de material que está sendo lido e o contexto circundante, por exemplo.

O exame de algumas teorias psicolinguísticas sobre construção do conhecimento e processamento em leitura, levam a crer que autores do Livro Didático desconhecem por completo a diferença entre compreender e interpretar.

Enquanto compreender é emparelhar-se com a intenção do autor ou ainda, chegar à macroestrutura do texto, como propõe van Dijk (1992), interpretar envolve julgamento e atribuição de juízo de valor ao que foi compreendido: não é possível interpretar sem compreender.

Entretanto, ao demonstrarem desconhecimento das diferenças existentes entre os sistemas oral e escrito, ao fazerem perguntas localizadoras, cujas respostas exigem cópias e exercícios de prontidão, os autores deixam de aproveitar a capacidade de inferência dos alunos na busca da compreensão e da interpretação.

Por outro lado, infere-se que os autores adotam modelos de aprendizagem no paradigma estímulo-resposta-recompensa para produção.

A coerência entre o material apresentado e a fundamentação teórica explícita ou implícita é outro fator que deve ser atentamente observado.

Apenas para citar um exemplo, o livro *Alegria do Saber* das autoras: Lucina Passos, Albani Fonseca e Marta Chaves apresenta, em sua fundamentação teórica, informações que possibilitam inferir a aplicação dos resultados dos estudos de Piaget e também uma abordagem socioconstrutivista da linguagem, de acordo com as teorias propostas por Vygotsky.

Entretanto, os exercícios propostos são exercícios de prontidão e a concepção de construção do conhecimento que se pode inferir deste material é a de que o letramento é uma atividade mecânica que deve ser, simplesmente, memorizada.

Aliás, virou moda falar em Construtivismo, embora muitas vezes falte precisar o que é; para quem é; para que é; e como é.

Há que se observar ainda, o elevado número de textos narrativos apresentado nos livros didáticos. É certo que a narrativa é muito importante para o desenvolvimento da competência comunicativa, por ser um dos principais instrumentos de ordenação e transmissão da experiência, pela sua importância na elaboração dos conflitos infantis e para a manifestação da função estética da linguagem (Scliar-Cabral e Grimm-Cabral 1984).

Mas isso não justifica a presença predominante de textos narrativos no livro didático, principalmente por se tratarem, na maioria das vezes, de fragmentos que além de não auxiliarem, prejudicam a formação dos esquemas cognitivos do leitor em relação ao estabelecimento de relações de causa e consequência, meio e fim, etc..

Segundo os consultores do grupo de trabalho de português (anexo 4), não há um planejamento por parte dos autores na apresentação de textos para leitura e as demais formas que aparecem sem ser a narrativa, são inseridas mais por uma questão de modismo do que qualquer outra coisa.

Para cumprir com o objetivo de um livro didático de língua portuguesa, capaz de auxiliar o processo de letramento do indivíduo, o ideal seria o desenvolvimento de habilidades de leitura e de atitudes e valores em relação ao convívio com a língua escrita.

Desta forma, a escolha de textos deveria contemplar a apresentação dos mais variados gêneros e funções sociais numa atitude pluralista que enriqueceria o universo do aluno.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 A Pesquisa

O projeto de pesquisa “Da Oralidade ao Letramento, Continuidades e Descontinuidades”, coordenado pela Professora Doutora Leonor Scliar-Cabral, desenvolveu-se através da apresentação de seminários e também de um projeto de extensão, do qual faaáa parte um curso de capacitação para professores de primeiro grau das séries iniciais (*folder anexo 9*), com o objetivo de auxiliar os professores participantes a selecionarem o livro didático a ser utilizado como material pedagógico em sala de aula.

O curso teve a duração de 45 horas de aula e mais 12 horas de prática para grupos de até cinco professores, em tomo dos livros didáticos por eles adotados. Na divisão desses grupos procurou-se aglutinar professores que utilizassem o mesmo livro.

Acompanhei toda a parte teórica do curso e fiquei responsável pela orientação de dois grupos com 4 (quatro) e 6 (seis) professores, respectivamente, totalizando 10 professores de escolas públicas diferentes, sob a supervisão de minha orientadora.

As 12 horas de aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso foram distribuídas em encontros semanais com duração de uma hora cada um. Durante estes encontros pude observar a necessidade de se divulgar e ampliar o conhecimento adquirido na academia, particularmente na pós-graduação.

Entrando em contato com minha orientadora e coordenadora do projeto manifestei meu interesse em desenvolver minha dissertação de mestrado de uma forma

que, após discutida pela banca e apreciada por professores de Língua Portuguesa de primeiro, segundo e terceiros graus, pudesse ser transcrita em forma de um curso destinado a professores de primeiro grau, apresentando alguns critérios para análise e seleção do livro didático de português nas séries iniciais, com ênfase na produção escrita.

Dentre os livros analisados, selecionei dez para apresentar neste trabalho: cinco da terceira e cinco da quarta série na tentativa de verificar a existência de progressão entre os conteúdos apresentados, tais livros constituíram o Corpus desta dissertação e foram:

-Título: Alegria do Saber

Autores: Lucina Passos, Albani Fonseca e Marta Chaves

- Título: Brincando com as Palavras

Autores: Joanita Passos

-Título: Como é Fácil Português

Autores: Maria Emília Correia e Mauro Galhardi

- Título: Educação e Desenvolvimento do Senso Crítico

Autora: Eloísa Mara Márcia

- Título: Texto e Contexto

Autora: Janice Janete Persuhn

Dois fatores contribuíram para esta delimitação: a análise já executada nestes livros durante minha participação no projeto "Da Oralidade ao Letramento, Continuidades e Descontinuidades" e também porque os livros destas séries (3a. e 4a.) destinam-se a alunos que estão no processo de letramento há mais tempo do que os

da primeira e da segunda séries, o que lhes confere maior maturidade lingüística para a produção textual escrita.

A análise dos conteúdos efetivou-se de acordo com a ordem em que costumeiramente aparecem nos livros didáticos: leitura; compreensão e interpretação dos textos e produção escrita, embora seja interessante ressaltar que a divisão entre os conteúdos de Língua Portuguesa decorre de questões puramente didáticas.

Os conhecimentos lingüísticos não foram levados em consideração neste trabalho, pelos motivos expostos na análise qualitativa das obras, apresentada no capítulo 5.

Junto à Secretaria de Educação e do Desporto do Estado de Santa Catarina, no setor de distribuição do livro didático, verifiquei como se processa a aquisição e a distribuição no Estado, através de entrevista com a professora responsável pelo setor que, além de me conceder todas as informações solicitadas, cedeu-me cópias de formulários para solicitação de livros preenchidas pelas escolas e cópia da circular encaminhada pelo MEC que orienta a escolha e distribuição dos livros (anexos 7 e 8).

De posse dos formulários de solicitação do livro didático, visitei 10 escolas da grande Florianópolis, escolhidas aleatoriamente, no intuito de checar: se havia coerência entre a solicitação e a distribuição; quem realmente tinha feito a escolha do livro e quais os critérios da seleção. As escolas selecionadas foram:

- Colégio Estadual Getúlio Vargas;
- Colégio Estadual Presidente Roosevelt;
- Escola Básica América Dutra Machado;
- Escola Básica Edith Gama Ramos;
- Escola Isolada Rio Verde;
- Escola Básica Centro de Educação Integrada;

- Colégio Estadual Bela Vista;
- Colégio Estadual Jurema Cavallazzi;
- Colégio Estadual Maria Luiza de Melo;
- Escola Básica Professora Maria Clementina.

Os resultados desta parte da pesquisa encontram-se no histórico apresentado nesta dissertação no capítulo 1.

3.2 Instrumentos de Pesquisa

Foram utilizados os formulários organizados pelo Grupo de Trabalho de Português criado através da portaria número 1.130 em 1993, pelo MEC para proceder a avaliação nos livros didáticos anexos (3 e 10), juntamente com os relatórios decorrentes da análise dos livros.

As categorias sugeridas pelo GT de Português (anexo 4) sofreram delimitações para que pudessem atender aos propósitos deste trabalho.

Esta pesquisa valeu-se também de relatos de profissionais envolvidos no processo educacional: coordenadores, professores, orientadores pedagógicos e funcionários da Secretaria de Educação, que foram entrevistados para informar a respeito da situação do livro didático e seu papel no ensino aprendizagem. Estes relatos foram gravados, posteriormente sistematizados e apresentados no decorrer da pesquisa.

Entretanto, a maior parte do trabalho procedeu-se através de pesquisa bibliográfica e discussões com a orientadora sobre quais os critérios que podem ser adotados para auxiliar o professor a escolher o livro didático.

3.3 Critérios para aplicação dos instrumentos

Para a análise da leitura no livro didático considerei: gênero; autoria; temática e trabalho com o texto. Inicialmente procedi uma contagem dos tipos de textos apresentados para leitura (cada unidade inicia-se com a apresentação de um texto para ser lido), já nesta etapa, foi possível perceber que muitas vezes era apresentado um pseudotexto, principalmente pela fragmentação descontextualizada.

Observei logo após, a indicação de autoria dos textos apresentados, se esta indicação obedecia determinado padrão, se era suficiente para o desenvolvimento de atividades de pré-leitura e se continha dados suficientes para se recuperar a fonte de onde os textos ou fragmentos haviam sido retirados.

O item temática foi considerado levando em conta os assuntos abordados pelos textos.

Para a análise das atividades com os textos verifiquei se tratava-se de compreensão ou interpretação e pude perceber que na maioria das vezes as atividades, embora denominadas como sendo de interpretação de texto, não passam de perguntas localizadoras que exigem apenas atividades de cópia.

As propostas de produção escrita foram quantificadas e analisadas qualitativamente levando em conta o número de vezes em que o receptor era definido, as condições para constituição da autorreferencialidade e a funcionalidade das propostas apresentadas.

CAPÍTULO 4

4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

Para proceder a análise dos livros foram adotados os critérios indicados no capítulo de Metodologia.

4.1.1 Alegria do Saber

Título: Alegria do Saber

Autores: Lucina Passos, Albani Fonseca e Marta Chaves

Séries: 3a. e 4a. Editora: Scipione - São Paulo -1990

Autoria

Nos livros desta coleção cada unidade inicia-se com um texto para leitura ao final do qual aparece escrito: “Esta história (ou poesia) foi retirada do livro..... de....., com indicação do nome do livro e do autor, sem que haja nome da editora, local, ano, edição, ou seja, sem preocupação em seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Quando se trata de adaptação feita por uma das autoras a indicação é a seguinte: “Esta história foi adaptada do livro ... por ...”.

Leitura

O livro da terceira série apresenta 32 textos para leitura dos quais 07 são poesias, 01 é texto informativo e 24 são prosa ficcional, entretanto apenas 03 destes textos narrativos não são fragmentos, e sim adaptações feitas por uma das autoras, apenas 07 podem ser classificados como fragmentos nos quais é possível perceber os elementos da textualidade, os 15 restantes são fragmentos sem unidade e apresentam problemas de coesão e coerência. Há, por exemplo, dois textos que se iniciam assim:

‘Togo de manhã, Marcelo começou a falar a sua nova língua.’(p.2G)

“Terrível foi crescendo, crescendo, ficou grande. E os donos todo o dia treinando ele pra brigar.” (p.41)

No primeiro exemplo trata-se de um fragmento do livro de Ruth Rocha, Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias que foi descolado de seu contexto para servir de pretexto para exercícios gramaticais.

No segundo exemplo trata-se do livro A Bolsa Amarela de Lygia Bojunga Nunes e por falta de contextualização é difícil para o aluno assimilar a estrutura do texto narrativo.

No livro da 4a. série são apresentados 36 textos: 03 poesias, 28 prosas ficcionais, 01 correspondência, 01 história em quadrinhos, 02 canções e 01 texto informativo. Dos textos de prosa ficcional, 15 são fragmentos sem unidade, tais como os que se iniciam desta forma:

“Tânia volta correndo.” (p.53)

“ Foi mais ou menos por esse tempo que eu, pela primeira vez, escapei de morrer afogado.”(p.79)

No primeiro exemplo, nem mesmo a leitura de todo o fragmento é capaz de elucidar o mistério: De onde será que Tânia volta?, ou ainda: Quem é Tânia? Para onde volta?

No segundo exemplo, que tempo será esse ao qual o pseudotexto se refere? Há ainda problemas de coerência ocasionados pela impossibilidade de se recuperar o antecedente nos casos em que a fragmentação do texto se deu sem considerar personagens e ambientes descritos anteriormente.

Temática

A prosa ficcional predomina nos textos apresentados, porém, nem sempre é possível chegar ao tema por excesso de fragmentação: são colocados em pauta, através dos textos, temas de caráter universal e também alguns de caráter regional, há a presença recorrente de animais, que interagem com as crianças principalmente nas fábulas. Pode-se dizer que os assuntos dominantes são os animais, a criança e o universo infantil.

Com relação ao contexto em que os personagens se inserem há certo equilíbrio entre o contexto rural e o contexto urbano, principalmente na inserção de fábulas, lendas, adaptações do folclore nacional e universal.

O índio brasileiro é retratado em 05 textos da terceira série e em 04 textos da quarta série, porém não são retratados o negro, nem o idoso.

De um modo geral os textos não estabelecem ligação entre a criança e o mundo em que ela está inserida.

Atividades com o Texto

Após a apresentação dos textos em cada unidade, há um exercício chamado Vocabulário, que funciona predominantemente através de cópia:

“ Copie, substituindo as palavras destacadas por sinônimos tirados da história:” (terceira série p. 05)

“ Observe as expressões do quadro, copie e complete as frases:” (quarta série p. 97)

Entendendo o Texto é o nome do próximo conteúdo presente em todas as unidades de ambas as séries e que é recheado de perguntas localizadoras a respeito do texto, nas quais o aluno não precisa fazer mais do que copiar:

“ Copie as frases e complete: O título da poesia é...” (terceira série p. 63)

“ Copie e complete a ficha com as características particulares de cada personagem:” (quarta série p. 149)

A seguir, há uma atividade denominada **Conversando sobre o Texto**, cujo objetivo provavelmente é o desenvolvimento da expressão oral. Esta atividade é conduzida através de perguntas que exigem a interpretação do texto; entretanto, não são exploradas as habilidades de inferir e formular hipóteses nos alunos e nem o estabelecimento de relações de causa, consequência, espaço, tempo e outras relações que os auxiliariam a desenvolver a competência cognitiva e lingüística:

“ O que você achou da história? Por quê?...”(terceira série p. 134)

“ Maruca mereceu o que aconteceu a ela? Por quê?”(quarta série p. 32)

Embora enunciem concepções acerca da construção do conhecimento de acordo com os estudos de Piaget, na apresentação do livro destinado ao professor, o mínimo que se pode inferir é que as autoras acreditam que o aprendizado é possível através de exercícios de fixação, cópias, listas, e demais exercícios de prontidão. O que será que significa “entender” para elas?

Não há progressão alguma nos exercícios da quarta série em relação aos exercícios da terceira. Além disso, as autoras parecem desconhecer que a competência para a compreensão desenvolve-se antes e é sempre maior do que a competência para produção.

Produção Escrita

No livro da terceira série, as 32 propostas de produção do texto apresentadas podem ser classificadas da seguinte forma: 15 narrativas ficcionais (sendo 06 delas com roteiro), a maioria baseada em gravuras apresentadas; 02 Cartões, um

parabenizando pelo nascimento de filhote e outro com felicitações de natal; 05 cópias de trechos do texto apresentado para leitura; 01 biografia com roteiro; 02 histórias em quadrinhos; 01 bilhete; 01 anúncio de jornal; 02 descrições; 01 resumo; 01 convite; 01 criação de mural.

De todas estas propostas apenas 02 apresentam um receptor definido, ou seja; há 30 solicitações de produção que não levam em conta o possível receptor do texto a ser produzido, o que prejudica sobremaneira a constituição da autorreferencialidade, além de destituir o ato de fimção comunicativa.

As únicas recomendações encontradas são para o aluno não esquecer do título e para seguir o roteiro.

No livro da quarta série as 36 propostas de produção podem ser assim classificadas: 14 narrativas ficcionais a partir de figuras (08 delas com roteiro a ser seguido); 01 diálogo (que na realidade é uma cópia, na qual devem ser inseridos os sinais de pontuação); 07 exercícios para completar textos (acrescentar início, meio ou fim); 03 descrições (01 de pessoa e 02 de animais); 03 correspondências (1 bilhete-resposta a outro apresentado, uma carta e 01 telegrama); 01 autobiografia (acompanhada de um roteiro porém, sem um receptor definido); 01 entrevista; 01 convite (sem menção de receptor); 01 diário; 02 cartazes (01 comemorativo e 01 aviso); 01 anúncio de jornal; 01 resumo; 01 cartão (natal).

A falta de fíncionalidade e contextualização das propostas é tamanha que há um exercício solicitando ao aluno que entreviste o próprio pai e que apresenta o seguinte roteiro para as perguntas:

**“Qual é o seu nome todo?
Quando e onde você nasceu?
Qual é a sua profissão?
Qual é o seu esporte preferido?
Por qual time você torce?(...)” (quarta série p.120)**

Para percebermos a incoerência deste roteiro, basta considerar que a idade média de uma criança na quarta série é 10 anos. Ao oferecerem um roteiro tão esdrúxulo os autores demonstram que não levam em conta o desenvolvimento cognitivo da criança, embora enunciem concepções construtivistas e declarem-se adeptos das teorias de Piaget.

Este tipo de exercício contribui para aumentar a distorção entre o conhecimento adquirido na escola e o conhecimento de mundo de cada aluno.

O papel do receptor não recebe nenhum destaque nas propostas de produção, há 04 solicitações do tipo: escreva para um amigo. Nos demais 32 casos o possível receptor não é sequer mencionado.

As recomendações que acompanham as propostas continuam se restringindo à questões formais: título, pontuação e parágrafo:

“Não esqueça do título: Um passeio na fazenda.” (quarta série, p.125)

“Escreva a história. Não se esqueça da pontuação e de organizar os parágrafos.” (quarta série, p. 10)

A única progressão que pode ser notada nas propostas de uma série para a outra é a quantidade de solicitações que é maior na quarta série do que na terceira série.

4.1.2

Brincando com as Palavras

Título: Brincando com as Palavras

Autora: Joanita Souza

Séries: 3a. e 4a. Editora: do Brasil - São Paulo -1991

Autoria

Cada uma das 39 lições inicia-se com um texto, na maioria das vezes fragmento, sem que seja indicada a fonte, com exceção de 04 textos, que a indicam, mas não seguem normas da ABNT. Há ainda 02 textos da *Folha de São Paulo*, da seção Folhinha, com a indicação do mês e ano da publicação, embora se trate de um suplemento semanal. Nos 36 textos restantes, há o nome do autor logo abaixo do título que somente em 02 casos corresponde ao original do texto de onde foi retirado. Os demais fragmentos recebem outro título.

O mesmo ocorre com os 44 textos apresentados no livro da quarta série, apenas 03 possuem indicação do nome da obra, editora e data, embora também desconsiderem normas da ABNT. Somente 02 mantêm o título original do livro fonte no fragmento selecionado; os demais textos são seguidos pela indicação do nome do autor, tradutor ou adaptador.

Desta forma fica muito difícil proceder um levantamento bibliográfico das obras utilizadas no decorrer do livro. Exemplos:

“ Um amigo não se compra”

“ Martha M. Rezende Martins” (terceira série, p. 09)

“ Horizontes Estreitos”

“ Millôr Fernandes” (terceira série, p. 19)

“ Artes do Zezé”

“ José Mauro de Vasconcelos.”(quarta série, p. 94)

“ A casa da Gritaria”

“ Monteiro Lobato” (quarta série, p. 187)

Leitura

Nos textos apresentados para leitura predomina o gênero narrativo. Dos 39 textos apresentados na terceira série há 05 poesias e 34 prosas de ficção, das quais apenas 12 apresentam os fatores da textualidade; os outros 22 fi-agmentos são pseudotextos, conforme dois exemplos de início de texto que se seguem:

“ Outra grande amiga da fada Clara Luz era a Gota de Chuva.” (p. 115)

“ Quando foi na quarta-feira de tarde, Cara-de-Pau ia saindo de mansinho do supermercado, carregando uma folhas de couve no bolso xadrez...” (p. 137)

No primeiro exemplo, o texto A Chuva Colorida de Fernanda Lopes de Akneida foi fragmentado sem a devida apresentação dos personagens, o que impossibilita ao leitor recuperar o antecedente e entender o significado de “outra grande amiga”, quando ainda não havia aparecido nenhuma, comprometendo a coesão e a coerência do texto.

No segundo exemplo, o fi-agmento, retirado de um texto de Lygia Bojunga Nxmes, prejudica sobremaneira a criação de esquemas narrativos e a assimilação de categorias como tempo e espaço, personagens e demais elementos da narrativa.

Dos 44 textos apresentados no livro da quarta série, (embora o livro termine na lição 45, falta a lição 34), 2 são poesias e 42 são narrativas, sendo que destes 42, podem ser considerados pseudotextos 27, como os dois exemplos de início que seguem:

“Ele coçou a cabeça admirado.” (p. 94)

“ - Cachorro! Cachorro ordinário!” (p. 98)

No primeiro exemplo trata-se de uma conversa entre o personagem Zezé de José Mauro de Vasconcelos e Portuga, personagens da obra O Meu Pé de Laranja

Lima, que nem ao menos é citada no livro. Ao fragmento apresentado a autora deu o nome de: Artes do Zezé, mas não é possível recuperar quem está falando com quem, onde, ou quando; só se consegue chegar ao assunto “surra”, mas mesmo assim, não há um desfecho e o diálogo é simplesmente interrompido no fim da página, talvez por falta de espaço (sic).

No segundo exemplo o texto Confissões de um Vira-Lata, de Orígenes Lessa, tem seu início com um diálogo em que também é impossível descobrir os interlocutores, ou recuperar os antecedentes: faltam elementos essenciais ao texto narrativo.

Temática

Predominam temas como a criança, o universo infantil e os animais. Embora haja um considerável número de fábulas e contos populares, ainda que em forma de fragmentos e adaptações, é impossível não perceber o conteúdo moralizante e maniqueísta das narrativas apresentadas.

Os textos parecem ter sido colocados nos livros apenas como pretexto para a fixação sistemática das regras da gramática normativa, deixando de cumprir a função estética.

Atividades com o Texto

O trabalho com o texto limita-se a duas seções: Vocabulário, com predomínio da cópia e Vamos ver se você entendeu o texto, com perguntas localizadoras cujas respostas podem ser simplesmente copiadas do texto. Para cada quatro perguntas referentes a cada texto há uma interpretativa que pede a opinião do aluno, geralmente, sobre posicionamento moral.

Além de não haver progressão nos exercícios de uma série para a outra, a autora parece desconsiderar como se processa a leitura e também demonstra ter dificuldades em formular questões;

“O jabuti demonstrou assim que não era nem um pouco o que?” (p. 79)

“ Ele é uma personagem - como?” (p. 176)

Produção Escrita

O livro da terceira série apresenta 29 propostas de produção, que podem ser assim classificadas: 19 narrativas ficcionais baseadas em gravuras; 03 descrições; 04 cópias; 02 bilhetes e 01 solicitação para que se escrevam palavras soltas.

Há dois receptores definidos e mesmo na solicitação da produção de um bilhete não é feita nenhuma referência ao local e a data.

A única recomendação é a de que se deve sempre dar um título ao texto.

O livro da quarta série apresenta 19 propostas de produção (nem todas as lições as apresentam). Destas propostas, 15 são narrativas ficcionais baseadas em gravura; 01 é correspondência; 01 é preenchimento de um recibo; 01 é preenchimento de um cheque e 01 é um exercício para completar um texto apresentado acrescentando-lhe um final.

As recomendações restringem-se ao plano formal do texto: confecção de parágrafos, pontuação, além de manterem a solicitação de que se dê um título ao texto elaborado.

4.1.3 Como é Fácil Português

Título: Como é Fácil Português

Autores: Maria Emília Correia e Mauro Galhardi

Séries: 3a. e 4a. Editora Scipione - São Paulo -1990

Autoria

Cada uma das obras utilizadas nos livros desta coleção está citada de forma que é possível saber o nome do autor, o nome do livro, o nome da editora, a data da publicação e a cidade. A única informação que falta é o número da edição a que o texto ou fragmento pertence.

Leitura

O livro da terceira série apresenta 24 textos, 03 poesias e 21 narrações das quais 17 são pseudotextos, tais como os que seguem abaixo e se iniciam desta forma:

“ Acho que guloso ali não era a velha, era o Tião” (p. 100)

“ - Pirata Pinote! Estou reparando que você não me obedeceu em nada. Quer ir preso?” (p. 108)

No primeiro exemplo o texto, de Ana Maria Machado, do livro Severino faz chover e outras histórias, inicia-se com uma apreciação de um personagem sobre outros personagens de uma forma que todos parecem ter surgido do nada.

No segundo exemplo o texto, de Fernanda Lopes de Almeida e Alcy Linares, recortado aleatoriamente do livro: Pinote, o fracote e Janjão, inicia-se com um diálogo que faz pressupor que a ação já está em desenvolvimento há algum tempo.

O livro da quarta série apresenta 25 textos: 01 correspondência, 04 poesias e 20 narrativas, das quais 17 são pseudotextos, ou porque se iniciam com a narrativa já em andamento, ou porque são interrompidos de forma brusca, conforme os exemplos de dois inícios:

“Um dia resolveram pregar uma peça nela.” (p. 11)

“ E na hora do recreio todo mundo viu.” (p. 147)

Em todos os livros desta coleção, os autores tentam contextualizar o texto, substituindo o início da narrativa por uma pequena introdução, que não consegue minimizar a desestruturação do fragmento. No primeiro exemplo, o fragmento de um texto de Ana Maria Machado: Alguns medos e seus segredos, não possibilita recuperar o referente. No segundo exemplo a fragmentação impossibilita que se conheça o fato que ocasionou a ação, os personagens ou o ambiente.

Temática

Nos livros destinados ao professor tanto da terceira, quanto da quarta série há uma referência quanto ao critério de seleção dos temas, nas palavras dos autores:

**“os temas variam da fantasia à dura realidade, do dia - a - dia à miséria e o abandono da maioria das crianças brasileiras”
(p. V livros 3 e 4).**

Pode-se perceber uma preocupação com o amadurecimento gradual da criança em relação aos temas abordados pelos textos, embora sejam poucos os textos sobre a diversidade dos grupos sociais cuja diferença não resida apenas no aspecto econômico tais quais: o idoso, a mulher, o imigrante e o negro, por exemplo.

Atividades com o Texto

A seção que inicia o trabalho com o texto chama-se: **Como é fácil conhecer palavras novas** e não passa de um exercício de fixação do vocabulário através de cópia.

A seguir, aparece a seção **Como é fácil entender o texto**, que consiste em cópias, para responder perguntas localizadoras, solicitação de ordenação das sentenças do texto, exercícios gramaticais e perguntas solicitando a opinião do aluno em relação ao texto:

“Onde Chico vivia?” (terceira série p. 87)

“ Copie as frases que estão de acordo com o texto.” (quarta série p.90)

Não há gradação alguma no nível de complexidade das perguntas de uma série para a outra. Os autores parecem desconsiderar totalmente como se dá o processo de aprendizagem e também as estratégias de leitura.

Produção Escrita

O livro da terceira série apresenta 36 propostas de produção (algumas unidades chegam a apresentar três), das quais 11 são narrativas ficcionais, 07 delas baseadas em gravuras; 07 solicitações de pesquisa a respeito de um assunto ligado ao tema discutido na unidade; 02 cópias; 05 anúncios de jornal; 04 correspondências (03 bilhetes e 01 carta); 01 preenchimento de envelope de correspondência; 04 respostas a questões a respeito do tema apresentado pela unidade, 01 elaboração de questão; 01 convite.

O receptor é definido em 06 propostas, embora esteja longe do que seria ideal. É interessante observar que há um progresso neste sentido em relação aos demais livros analisados, entretanto não há uma recomendação especial para a importância do receptor na comunicação escrita.

As únicas recomendações que existem no livro desta série são para que o aluno não deixe de colocar o título em seu texto.

No livro da quarta série há 62 propostas de produção, distribuídas da seguinte maneira: 13 narrativas de ficção baseadas em figuras; 19 pesquisas a respeito de assuntos relacionados ao tema apresentado na unidade; 07 correspondências (02 bilhetes e 05 cartas); 01 preenchimento de envelope de correspondência; 04

dissertações; 03 cartazes; 01 cópia; 01 descrição; 13 solicitações de respostas a questões referentes ao tema apresentado na unidade.

O receptor é definido em 08 das propostas apresentadas, notadamente nas correspondências e no preenchimento do envelope. Entretanto, sua importância não é ressaltada em nenhum momento.

A gradação que existe de uma série para a outra restringe-se às quantidades das propostas apresentadas, pois não chegam a ser sequer levantadas para discussão questões de funcionalidade do texto.

4.1.4 Educação e Desenvolvimento do Senso Crítico

Título: Educação e Desenvolvimento do Senso Crítico

Autora: Eloísa Mara Márcia

Séries: 3a. e 4a. Editora do Brasil - São Paulo -1991

Autoria

Após a apresentação de cada texto segue o nome do livro do qual foi retirado, o autor, a editora, a cidade, a data e a página; falta apenas a edição. É interessante observar que a citação bibliográfica não obedece a disposição indicada pela ABNT.

Leitura

Dos 29 textos apresentados 04 são poesias, 01 é correspondência, 01 é texto de diário, 01 é canção e 22 são narrativas, das quais 12 são pseudotextos, conforme os exemplos de início:

“ Ao chegar, Rosa abraçou Mário. Moça bonita de bondade, veio passar a mão pela cabeça e pelas costas de Tuca.” (p. 25)

“ Mas a princesa estava desapontada!” (p. 45)

No primeiro exemplo, o fragmento aleatório de um texto de Lucília de Almeida Prado: Tuca o Tucano, deixa em aberto as seguintes questões: Quem é Rosa? Onde chegou? De onde chegou? Quem é Mário? Quem é Tuca?

No segundo exemplo, como explicar o uso do conetivo “Mas” no início de um texto?

No livro da quarta série há 23 textos, 04 poesias, 02 canções, 02 crônicas, (01 é fragmento sem unidade), 01 correspondência e 01 fragmento de texto dissertativo retirado do Manual da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, 13 narrativas, sendo 07 pseudotextos, conforme os exemplos :

“ Dava pena ver o papai, todo enrolado nas coisas que queria dizer e não conseguia. Daí resolvi ajudar: (p. 82)

“Severino não seria anunciado por nenhuma estrela, mas por um disco voador.” (p. 171)

No primeiro exemplo, o fragmento foi recortado do texto de Wemer Zotz, Mamãe é Mulher do Pai, de uma forma tão aleatória que é impossível descobrir o que provocou o estado em que se encontra o personagem. Tal irresponsabilidade prejudica sobremaneira o aprendizado de relações de causalidade tanto na compreensão, quanto na produção dos textos, embora essa relação não pareça de forma alguma preocupar as autoras.

No segundo exemplo, ao fragmentar uma crônica de Rubem Braga, Coisas Simples do Cotidiano, as autoras conseguiram descontextualizá-la e inviabilizar a recuperação de referentes espaciais ou temporais, tão importantes na formação de esquemas narrativos.

Temática

Pode-se perceber uma preocupação das autoras em apresentar uma grande variedade de assuntos. Em cada unidade pretende-se desenvolver um tema, que abre a unidade como uma palavra chave. Predominam os textos que tratam de questões sociais e culturais com uma possibilidade de ampliação em outras duas seções do livro: “Você diz o que pensa” e “Ampliando a visão do mundo”, presentes em todas as unidades em ambas as séries analisadas.

Atividades com o Texto

O trabalho com o texto neste livro distribui-se em três seções que em cada série recebem diferentes denominações: **Trabalhando as palavras do texto**, **Trabalhando as idéias e Ampliando a visão de mundo** (terceira série), **Você usa as palavras**, **Você conhece o texto**, **Você diz o que pensa** (quarta série)

Nas duas primeiras seções há o predomínio da cópia com perguntas localizadoras cujas respostas precisam apenas ser retiradas do texto. Não há gradação no nível de complexidade destas perguntas de uma unidade para outra e nem de uma série para a outra.

A terceira seção, **Você diz o que pensa** (terceira série) e **Ampliando a visão de mundo** (quarta série) constitui-se de interpelações acerca de opiniões do aluno a respeito do tema proposto pela unidade em desenvolvimento. Nem mesmo nesta seção há uma gradação no nível de complexidade das questões.

Após o trabalho com a gramática deste livro consta tanto na terceira, quanto na quarta série uma seção chamada **Discutindo** que apresenta um texto seguido de questões capazes de fomentar irai debate em uma escala mais ampla.

Nesta seção há uma progressão significativa em relação ao nível de complexidade das discussões propostas em cada unidade e também de uma série para a

outra, principalmente porque as questões são apenas sugeridas e há no livro do professor a recomendação para fomentar a discussão deixando os alunos se expressarem, por exemplo:

“ Nesta Crônica de Stanislaw Ponte Preta, você pode perceber um lado negativo da televisão: a influência negativa que ela tem na vida das pessoas, fazendo com que algumas não criem nada, imitando tudo o que vêem. Diante disso reflita: De que maneira as pessoas podem impedir essa influência negativa da televisão? Como as pessoas que não têm visão crítica podem ser prejudicadas pela televisão?” (quarta série, p.116)

Produção Escrita

O livro da terceira série apresenta 05 narrativas ficcionais, (03 baseadas em gravuras); 12 descrições (animais, pessoas, ambientes); 03 entrevistas; 01 regulamento; 01 história em quadrinhos; 01 poesia; 02 correspondências; 01 diário; 01 preenchimento de envelope; 01 anúncio de jornal; 05 dissertações; 02 cartazes; 01 notícia de jornal; 01 campanha publicitária; 01 logotipo; 01 programação de TV; 01 charada; 01 convite; 01 mensagem de natal; 01 cartão de natal; 01 biografia, totalizando 44 propostas.

Não há recomendações a serem seguidas na confecção dos textos.

O livro da quarta série apresenta 14 narrativas ficcionais (06 baseadas em gravuras); 04 descrições (animais, pessoas, ambientes); 01 entrevista; 01 regulamento; 01 história em quadrinhos; 02 poesias; 02 correspondências; 01 preenchimento de envelope; 02 dissertações; 03 notícias de jornal; 01 campanha publicitária; 01 logotipo; 01 telegrama; 01 anúncio; 01 estatuto; 01 jornal (elaboração de trabalho em grupo).

Há uma interessante diversidade de modalidades textuais nesta edição, mas o receptor continua recebendo pouca atenção: das 44 propostas na terceira série apenas

05 sugerem a definição do receptor, e, das 37 propostas da quarta série, apenas 03 o fazem.

Não há recomendações a respeito de como elaborar os textos e nem a respeito dos elementos que devem estar envolvidos na produção do texto para que haja funcionalidade.

É possível inferir uma gradação no nível de complexidade das propostas apresentadas, embora estas complexidades não sejam mencionadas.

De todos os livros que foram analisados, este é o que apresentou maior variedade de modalidades textuais.

4.1.5 Texto e Contexto

Título: Texto e Contexto

Autora: Janice Janete Persuhn

Séries: 3a. e 4a. Editora do Brasil - São Paulo -1990

Autoria

No início de cada texto, logo abaixo do título há a indicação do nome da obra, do autor, da editora, da data e da página de onde foi retirado. Ficam faltando a cidade que não apareceu em nenhum dos textos e a edição que na maioria das vezes não é citada

(4 vezes para 28 textos na terceira série e 10 vezes para 32 textos na quarta série). É interessante observar que não são seguidas as recomendações da ABNT .

Leitura

Nos 28 textos apresentados na terceira série há 06 poesias, 02 canções, e 20 narrativas, das quais 13 são fragmentos sem unidade, como os exemplos de início:

“Um tipo diferente que ao vê-las apresenta-se:

Sejam bem-vindas.” (p. 73)

“ Na floresta morava também um duende, que os índios chamavam Curupira, (p. 106)

No primeiro exemplo, trata-se de um fragmento do livro Flor de Maio, de Maria Cristina Furtado, totalmente descontextualizado em que a coerência está seriamente afetada: “diferente” de que ou de quem? Qual é o referente do pronome “Ias”?

No segundo exemplo, o livro O Duende dos Cabelos de Fogo, de Tau Golin e Geraldo Marques, foi fragmentado aleatoriamente de uma forma em que não é possível explicar o significado de “também”; além disso, a narrativa inicia-se com a ação já em desenvolvimento, como pode ser verificado com a leitura de todo o fragmento.

No livro da quarta série são apresentados 32 textos: 08 poesias, 01 canção, 01 declaração (fragmento da Declaração Universal dos Direitos Humanos), 22 narrativas das quais 12 são fragmentos sem xuídade, por exemplo:

“Zé começa, então, a pensar:” (p. 09)

“ - Presta atenção, filhote: não vá longe de nossa árvore porque tem uns homens caçando tudo que é ave colorida.” (p. 164)

No primeiro exemplo, o fragmento do livro Zé Diferente, de Lúcia Pimentel Góes, foi retirado aleatoriamente, sem a menor preocupação de garantir a coerência do texto.

No segundo exemplo, o fragmento aleatório de um texto de Lucília de Almeida Prado: Tuca o Tucano, inicia o texto sem apresentar personagens nem ambiente, o leitor fica sem referentes. É interessante observar que outro fragmento descontextualizado deste mesmo livro foi utilizado no Livro Didático: Educação e Desenvolvimento do Senso Crítico, anteriormente analisado neste trabalho.

Temática

Embora no índice dos livros da terceira e da quarta série, ao lado do título da unidade, haja a indicação do tema, nem sempre trata-se realmente do tema. Frequentemente é um assunto secundário, um personagem ou um ambiente que está relacionado ao que aparece proposto como tema.

Não há um planejamento no sentido de explorar temas específicos ao longo do desenvolvimento da unidade, pois muitas vezes o que constava como tema não é sequer mencionado após a leitura do texto.

A falta de uma sistematização e o excesso de fi-amentação impossibilitam que se trace uma temática predominante nestes livros.

Atividades com o Texto

Em cada unidade após a leitura de um texto há três seções de trabalho com o texto: A palavra na fi-ase, Entenda o Texto e Entenda o Contexto.

Na primeira seção o vocabulário é trabalhado através da solicitação da busca de sinônimos e de cópia de palavras do texto para completar fi-ases. Há ainda alguns exercícios solicitando a formação de frase com palavras presentes do texto, mas totalmente fora de um contexto:

“Forme uma frase usando a palavra inflação” (terceira série, p. 79)

“Copie as frases completando-as com o sinônimo das palavras entre parênteses: Meu pai é (cosmonauta)” (quarta série, p. 109)

A segunda seção embora se chame **Entenda o Texto** não passa de um pretexto para o exercício da cópia. A maioria das perguntas inicia-se com: “quem, quando, onde, qual”, sem contudo estabelecer relações de causa, consequência, finalidade, modo, por exemplo:

“ Em que lugar ficava a estrelinha?” (terceira série, p. 124)

“ Quando a gente fica igual?” (quarta série, p. 10)

Para responder às questões, é necessário apenas localizar no texto a frase que contém a resposta e copiar:

“ Ela ficava o tempo todo dentro das nuvens..”(terceira série, p. 123) “A gente fica igual quando pára de pensar” (quarta série, p. 09)

A terceira seção propõe questões pessoais à criança em torno do tema proposto pelo texto; entretanto, na maioria das vezes não possibilita um debate em uma escala mais ampla, limitando-se a apreciações subjetivas:

“Você gosta de música?” (terceira série, p. 101)
“ Você já fez essa brincadeira?”(quarta série. p. 42)

Não há progressão no nível de complexidade das questões em cada unidade e nem de uma série para a outra.

Produção Escrita

O livro da terceira série apresenta 28 propostas de produção textual assim distribuídas: 14 narrativas ficcionais (10 baseadas em gravuras); 01 biografia; 01 história em quadrinhos; 02 textos para completar (01 para acrescentar final e 01 para acrescentar início); 02 diálogos; 01 poesia; 02 descrições (pessoa e animal); 05 correspondências (01 bilhete, 03 cartas e 01 telegrama).

O receptor é definido apenas em 05 destas propostas (nas correspondências e no telegrama).

As recomendações presentes nos exercícios de produção limitam-se a solicitar que o aluno dê um título à sua redação.

O livro da quarta série apresenta 31 propostas de produção textual assim distribuídas: 10 narrativas ficcionais (04 baseadas em gravuras); 07 textos para completar (para acrescentar início, desenvolvimento e fim); 03 diálogos; 05

descrições (pessoa e animal e ambiente); 03 correspondências (01 bilhete, 01 carta e 01 telegrama); 01 entrevista; 01 notícia de jornal e 01 cartão de natal.

O receptor é definido apenas em 03 propostas e a funcionalidade dos textos produzidos é bastante questionável, uma vez que, em nenhum momento, a escrita é trabalhada como um fator que possibilita a interação entre os indivíduos, servindo apenas para preencher exigências de programas de ensino completamente desligados da realidade que cerca os alunos.

Com relação à produção escrita o livro **Texto e Contexto** sintetiza o que é uma boa redação para os autores dos livros didáticos em geral:

“Observe alguns conselhos para fazer uma boa redação:

Escrever com letra caprichada.

Empregar as maiúsculas e os sinais de pontuação.

Empregar o parágrafo.

Criar frases curtas, simples e criativas.” (quarta série, p. 135)

Para uma melhor visualização, seguem abaixo tabelas resumitivas dos textos apresentados para leitura e das propostas para produção escrita em cada uma das séries analisadas:

Leitura Gêneros/Livros Terceira série	Alegria do Saber	Brincando com as Palavras	Como é Fácil Português	Educação e Desenvol. do S. Crítico	Texto e Contexto
Narrativa (Pseudotextos)	24 (15)	34 (22)	21 (17)	22 (12)	20 (13)
Poesia	07	05	03	04	06
Informativo	01	-	-	-	-
Correspondência	-	-	-	01	-
Canção	-	-	-	01	02
Diário	-	-	-	01	-
% Pseudotexto	62,50%	64,71%	80,95%	54,55%	65,00%

Tabela 1 - Gêneros apresentados para leitura na terceira série

Leitura Gêneros / Livros Quarta série	Alegria do Saber	Brincando com as palavras	Como é Fácil Português	Educação e Desenvol. do S. Crítico	Texto e Contexto
Narrativa (Pseudotextos)	28 (15)	42 (27)	20 (17)	13 (07)	22 (12)
Poesia	03	02	04	04	08
Informativo	01	-	-	-	-
Correspondência	01	-	01	01	-
Canção	02	-	-	02	01
Crônica (Pseudotextos)	-	-	-	02 (01)	-
Dissertação '(*)	-	-	-	(01)	-
Declaração ^*)	-	-	-	-	01
Quadrinhos	01	-	-	-	-
% Pseudotexto	53,57%	64,29%	85,00%	53,33%	54,55%

Tabela 2 - Gêneros apresentados para leitura na quarta série.

^(*) Fragmento de texto dissertativo da CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil)

^(*) Fragmento da Declaração Universal dos Direitos Humanos

Produção Gêneros/Livros Terceira série	Alegria do Saber	Brincando com as Palavras	Como é Fácil Português	Educação e Desenvol. do S. Crítico	Texto e Contexto
Cópia	05	04	02	-	-
Narrativa	15	19	11	05	14
Mensagem de Natal	-	-	-	01	-
Cartão	02	-	-	01	-
Biografia	01	-	-	01	01
Carta	-	-	01	02	03
Bilhete	01	02	03	-	01
Quadrinhos	02	-	-	01	01
Campanha publicitária	-	-	-	01	-
Charada	-	-	-	01	-
Programação de TV	-	-	-	01	-
Logotipo	-	-	-	01	-
Notícia de jornal	-	-	-	01	-
Dissertação	-	-	-	05	-
Anúncio	01	-	05	01	-
Cartaz	-	-	-	02	-
Descrição	02	03	-	12	02
Resumo	01	-	-	-	-
Poesia	-	-	-	01	01
Convite	01	-	01	01	-
Mural	01	-	-	-	-
Palavras soltas	-	01	-	-	-
Pesquisa	-	-	07	-	-
Elaboração de questão	-	-	01	-	-
Resposta de questão	-	-	04	-	-
Preenchimento de envelope	-	-	01	01	-
Diálogo	-	-	-	-	02
Regulamento	-	-	-	01	-
Trechos para completar	-	-	-	-	02
Entrevista	-	-	-	03	-
Telegrama	-	-	-	-	01
Diário	-	-	-	01	-
Total de Propostas	32	29	36	44	28
Receptor Definido	02	02	06	05	05
% Receptor Definido	6,25%	6,9	16,67	11,36	17,86

Tabela 3 - Propostas apresentadas para produção escrita na terceira série

Produção Gêneros/ Livros Quarta série	Alegria do Saber	Brincando com as Palavras	Como é Fácil Português	Educação e Desenvol. do S. Crítico	Texto e Contexto
Cópia	01	-	01	-	-
Narrativa	14	15	13	14	10
Cartão	01	-	-	-	01
Biografia	01	-	-	-	-
Carta	01	01	05	02	01
Bilhete	01	-	02	-	01
Estatuto	-	-	-	01	-
Elaboração de Jornal	-	-	-	01	-
Logotipo	-	-	-	01	-
Quadrinhos	-	-	-	01	-
Campanha Publicitária	-	-	-	01	-
Notícia de jornal	-	-	-	03	01
Anúncio	01	-	-	01	-
Dissertação	-	-	04	02	-
Descrição	03	-	01	04	05
Resumo	01	-	-	-	-
Convite	01	-	-	-	-
Poesia	-	-	-	02	-
Diálogo	-	-	-	-	03
Telegrama	01	-	-	01	01
Recibo	-	01	-	-	-
Cheque	-	01	-	-	-
Preenchimento de envelope	-	-	01	01	-
Trechos para completar	07	01	-	-	07
Entrevista	01	-	-	01	01
Resposta de questões	-	-	13	-	-
Pesquisa	-	-	19	-	-
Cartaz	02	-	03	-	-
Regulamento	-	-	-	01	-
Diário	01	-	-	-	-
Total de Propostas	36	19	62	37	31
Receptor Definido	02	03	08	03	03
% Receptor definido	5,56	15,79	12,9	8,11	9,68

Tabela 4: Gêneros propostos para a produção escrita na 4ª série

CAPÍTULO 5

ANÁLISE QUALITATIVA

5.1 Ensino de Língua Portuguesa e Livro Didático

Toda esta análise do livro didático de Língua Portuguesa está comprometida com a reconstrução da escola pública, no interior de um projeto político que ambiciona pelo menos ampliar a modernização da sociedade. Por isso só pode optar pelo novo, pelo combate ao arcaico, pelo ensino que - respondendo às exigências da face moderna da sociedade brasileira contemporânea e, ao mesmo tempo, às contradições postas pela face arcaica - garanta ao estudante o efetivo domínio das atividades verbais.

Trata-se de superar o ensino que só sabe repassar conteúdos gramaticais fragmentados e descontextualizados e que só sabe trabalhar burocraticamente fala, leitura e escrita.

A opção pelo novo é orientada pelo direito de todo cidadão à educação lingüística. O domínio das atividades verbais é vuna importante dimensão da cidadania. Nesse sentido, não é demais lembrar que cada um se constitui em meio a uma intrincada rede de relações interacionais; ou - em outros termos - que a linguagem é uma prática social pela qual nos constituímos e agimos como sujeitos históricos.

Optar pelo novo, significa também optar por outra forma de ver a linguagem, forma essa que deverá orientar a programação, a metodologia e os critérios e processos de avaliação. Sem o fundamento firme de uma clara concepção de linguagem, não se constrói uma prática pedagógica sólida no ensino de língua portuguesa.

É preciso ter claro que não existe uma forma única de conceber a linguagem: alguns a tomam como uma instituição pronta e acabada (precisamos apenas decorar expressões corretas); outros a tomam como um dom da natureza (precisamos apenas fazê-la desabrochar); outros ainda a consideram como um código (precisamos apenas ser programados como máquinas de cifrar e decifrar).

Falar em direito à educação lingüística; ver esse direito como dimensão da cidadania; destacar que o sujeito se constitui em meio a (e por meio de) atividades verbais, significa rejeitar aquelas formas de conceber o ensino da linguagem como um fim em si mesmo, significa também conceber a linguagem como um conjunto de práticas interacionais, social e historicamente constituídas e se constituindo. É preciso deixar de lado concepções que isolam a linguagem e os falantes, que tratam a linguagem como uma coisa, como uma entidade suprahumana; e adotar um ponto de vista que reconhece a linguagem como uma realidade social e histórica, como uma atividade interhumana.

É esse ponto de vista que desvela a linguagem como uma multidão de discursos, uma multidão de vozes. São discursos, são vozes que revelam história, grupos sociais, práticas coletivas, visões de mundo, experiências pessoais diferentes.

Posto isso, é possível arrolar os objetivos do ensino de língua materna. O sistema escolar e os responsáveis diretos por ele têm obrigações de garantir a todos o domínio pleno das atividades verbais, o que significa, em detalhe, garantir a todos:

- a) o domínio da leitura;
- b) o domínio da escrita;
- c) o domínio da fala em situações formais;
- d) a compreensão da realidade social, histórica e estrutural da linguagem.

Alguns dirão que esses são já os objetivos tradicionais do ensino de português, o que é verdade, mas apenas em parte.

Primeiro, porque na prática do dia-a-dia escolar o centro do ensino de português continua sendo o repasse de conteúdos gramaticais (para verificar isso, basta ver os livros didáticos analisados neste trabalho ou os conteúdos dos exames escolares). É claro que, no discurso, muitos justificam esse ensino proclamando excelências miraculosas do saber gramatical fragmentado e descontextualizado para o domínio da escrita e da fala, excelências, aliás, nunca comprovadas.

Aliás, tendo trabalhado com primeiro, segundo e terceiro graus, posso dizer que o ensino de gramática, da forma como está sistematizado no livro didático, não garante o domínio efetivo das atividades verbais.

Os conteúdos são sempre repetidos e a gramática acaba sendo ensinada como um fim em si mesma e não como um dos instrumentos para o processamento de textos adequados à norma padrão.

Em decorrência de minha experiência em sala de aula e da metalinguagem que verifiquei nos livros analisados, entendo que um livro didático de primeira à quarta série não deve apresentar trabalhos acerca de conteúdos gramaticais, mas tão somente ensinar a ler e a escrever.

Cada vez que o aluno tivesse dúvidas em relação à forma padrão da linguagem o professor deveria auxiliá-lo com informações metalinguísticas.

A partir da quinta série do primeiro grau, o aluno então seria iniciado nos estudos metalinguísticos, de forma sistematizada quando já tivesse desenvolvido as habilidades de leitura e escrita.

Mas, mesmo após as quatro séries do primeiro grau, o ensino de conteúdos gramaticais precisaria ser totalmente reformulado, levando em consideração tratar-se de um meio e jamais de um fim.

Segundo e mais importante: as palavras não têm um único e absoluto sentido. Assim, as palavras fala, leitura, escrita, talvez sejam as mesmas neste texto e em outros textos relacionados ao ensino de língua portuguesa, contudo, elas ocorrem aqui e lá com sentidos diferentes.

Nessa perspectiva, vale a pena desdobrar um pouco os objetivos de falar, ler e escrever.

Falar é ter fluência nas mais diversas situações (isto é, diante de um indivíduo ou de um conjunto plural de interlocutores), em atividades de transmissão de informações, de exposição de idéias, de troca de opiniões, de defesa de ponto-de-vista, de representação. É adequar a linguagem às circunstâncias (aos interlocutores, ao assunto, às intenções), utilizando a norma padrão oral quando isso for necessário; aproveitando os imensos recursos expressivos da língua. É, principalmente, praticar a convivência democrática, quer pelo exercício do direito da livre expressão, quer pelo reconhecimento do direito do outro à livre expressão, seguindo as frases do discurso.

Ler criticamente significa perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão-de-mundo, uma intenção. Ler compreensivamente implica responder ao texto, concordando com ele, discordando dele, rindo dele, emocionando-se com ele, aplaudindo-o, rejeitando-o, assimilando-o, repetindo-o, redizendo-o, parodiando-o e aumentando o universo de conhecimentos.

Escrever para alguém ler é reconhecer que o interlocutor é um dos condicionadores de nossos textos e, em conseqüência é necessário, que os textos sejam adequados às circunstâncias de sua produção. Escrever é controlar os processos estruturadores do texto (coesão e coerência); é adequar-se às exigências socioculturais

que circundam a escrita (norma padrão e grafia oficial); é dispor dos imensos recursos expressivos da língua, operando escolhas adequadas tanto à produção de um texto particular (retórica da expressão), quanto à construção de um discurso próprio (estilo); é respeitar a especificidade de textos ficcionais (narrativos ou poéticos) e não ficcionais (informativos e argumentativos).

Quanto ao último objetivo, é importante destacar que nele está contida a atividade de reflexão sobre a linguagem. Não cabe, ao ensino de português, apenas propiciar ao aluno o domínio das atividades socioverbais de fala, de leitura e de escrita. Junto com esse trabalho, é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria linguagem, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas. Pensar que envolve a compreensão não só da realidade estrutural da língua, mas também da sua realidade social e histórica, o que significa: perceber a variedade lingüística (a língua como um conjunto múltiplo de variedades) e entendê-la como correlacionada com a vida e a história dos grupos sociais; perceber a organização estrutural da língua e imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição do falante; perceber a diferença entre linguagem oral e linguagem escrita; analisar os textos como objetivos verbais estruturados, reconstituindo as opções de idéias, de seqüência, de expressão feitas pelo autor; analisar textos produzidos pelos alunos, reconstruindo coletivamente sua estrutura e expressão.

Concluindo, é importante dizer que essa caracterização detalhada dos objetivos não lhes esgota a abrangência, apenas destaca aspectos básicos, o mínimo a ser atingido.

De acordo com as considerações expostas até aqui minha proposta em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos no livro didático das séries iniciais segue abaixo:

1 - Fala e prática de análise de textos orais

- 2 - Estratégias auxiliares da fala em situações formais e informais
- 3 - Estratégias auxiliares de pré-leitura
- 4 - Estratégias de leitura, compreensão e interpretação
- 5 - Leitura e prática da análise de textos lidos (não pseudotextos)
- 6 - Estratégias auxiliares da escrita levando em conta a funcionalidade dos textos e seus respectivos gêneros
- 7 - Desenvolvimento de atividades de monitoria dos textos produzidos
- 8 - Escrita e prática de análise de textos produzidos
- 9 - Reflexões complementares sobre a língua.

5.2 Leitura no Livro Didático

Analisados os livros didáticos de terceira e quartas séries, o problema que parece ser mais grave é o da fragmentação dos textos apresentados.

Em análise anterior os consultores do MEC apontaram entre outros problemas a falta de textos de autores representativos da literatura brasileira, principalmente pela grande quantidade de textos elaborados pelos próprios autores dos livros didáticos.

Para satisfazer exigências do MEC, os autores rechearam os livros didáticos de textos de “bons autores”, entretanto não tiveram sequer o cuidado de escolher textos completos.

Na tentativa de apresentar uma gama variada de textos, os autores fragmentam sem nenhum critério obras de grandes nomes da literatura nacional, conseguindo com isso apresentar ao invés de textos, pseudotextos, uma vez que não obedecem aos critérios de textualidade, que segundo Beaugrande e Dressler (1983 *apud* Fávero e

Koch, 1988), são características que fazem com que um texto seja realmente um texto e não um amontoado de frases .

O texto não é uma sobreposição de sentenças, mas sim um encadeamento semântico portador de um significado que possibilita a interação entre os interlocutores.

Desta forma, para Beaugrande e Dressler (1983 *apud* Vai, 1991), é preciso que um texto preencha os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo: intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e a intertextualidade e também, os fatores que se relacionam com o material conceitual e lingüístico do texto: Segue resumo das definições dos fatores de textualidade de Beaugrande e Dressler de acordo com Vai, 1991:

A coerência, resultante da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual, é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto.

A coesão é a manifestação lingüística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual.

A intencionalidade concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa.

A aceitabilidade concerne à expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor.

A situacionalidade diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre: é a adequação do texto à situação sociocomunicativa.

A informatividade diz respeito à media na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não.

A intertextualidade concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outros textos.

Das definições arroladas decorre que a fragmentação descontextualizada prejudica a formação de esquemas cognitivos capazes de auxiliar a leitura e a compreensão dos textos, uma vez que o leitor precisa de pistas para alimentar seus esquemas e ativar sua memória para chegar ao sentido proposto pelo texto, o que é bastante difícil fazer com a apresentação de pseudotextos que não apresentam coesão nem coerência.

A questão da autoria dos textos utilizados no Livro didático também deve merecer atenção especial. Os alunos precisam ser incentivados a apontar as fontes dos materiais lidos e produzidos e nunca é cedo demais para começar. Estas fontes deveriam vir numa disposição padrão, seguindo as normas da ABNT, por exemplo.

Ao desprezar a correta indicação da fonte dos textos apresentados, os autores desconsideram que estas informações são importantes pistas para a compreensão textual e podem se constituir em valiosas estratégias de pré-leitura, que também têm a função de auxiliar o leitor a “puxar” os esquemas adequados para o texto que irá ler.

Como estratégias de pré-leitura, podem ser consideradas informações que vão desde o nome do autor e da obra até o nome da editora, passando pela edição, ano de publicação e demais informações complementares como número de páginas, bibliografia utilizada, etc.

Estas lacunas deixadas pelos autores dos livros didáticos em relação à leitura devem-se principalmente à falta de conhecimento em relação a modelos de leitura

existentes que, se conhecidos e aplicados, poderão auxiliar a metodologia para incentivar o processo de leitura e compreensão dos textos.

Resta saber qual é a concepção de leitura que os autores dos livros didáticos analisados possuem. Subjacente à apresentação dos textos, foi possível inferir que o modelo de leitura de Gough parece ser o mais provável para explicar tal concepção, entretanto, é bastante provável que os autores em questão não tenham sequer noção a respeito deste modelo e nem de nenhum outro.

5.3 Produção Escrita no Livro Didático

Embora a maioria de nossos educandos não tenha, em geral, grandes dificuldades em comunicar-se oralmente, o mesmo não pode ser dito quando se trata da comunicação escrita.

Sem querer transformar o livro didático no único vilão do fi-acasso escolar de alguns, cabe assinalar que as seqüelas deixadas pela sua baixa qualidade podem alastrar-se durante toda a vida do indivíduo.

Somente pode-se explicar a inabilidade de escrita de um estudante que, ao ingressar na universidade, passou em média, pelo menos 11 (onze) anos em contato estreito com textos escritos em língua materna, levando em conta que este contato foi efetivado muitas vezes de forma desestruturada, durante seu processo de escolarização.

Para comprovar isto, basta verificarmos a distribuição dos conteúdos dos livros didáticos, por exemplo.

Diversos fatores podem coibir o domínio efetivo da expressão escrita e muitas vezes diante de um texto, no papel de leitores acabamos por perguntar: " O que o autor deste texto quis dizer com isso?"

Cinco fatores parecem destacar-se como prejudiciais na capacidade de se produzirem textos, capazes de atender às necessidades de uma sociedade que privilegia a comunicação escrita:

- o desconhecimento das diferenças entre os sistemas oral e escrito;
- a escassez de intemalização estruturada dos textos lidos;
- a incapacidade do emissor de representar-se o fiituro receptor, ausente no espaço e no tempo;
- o não desenvolvimento das habilidades de planejar, executar e monitorar o texto escrito;
- a falta de domínio da norma padrão escrita.

Notadamente a partir das pesquisas realizadas na área de psicolinguística e da análise do discurso, diversos estudos têm sido desenvolvidos no sentido de desvendar os entraves para a aquisição da competência em escrita e apontar caminhos para sua efetivação.

Selecionei para uma abordagem mais detalhada os dois primeiros fatores apresentados, por entendê-los diretamente ligados à constituição da autorreferencialidade, fator determinante na construção do texto escrito, com o intuito de analisar a produção escrita, numa perspectiva psicolinguística.

Sendo assim, gostaria de discutir o que é autorreferencialidade e em que medida sua constituição auxilia a competência comunicativa, notadamente nos textos escritos, bem como, quais são as condições necessárias para que ela se constitua.

Durante a análise dos livros didáticos de terceira e quarta séries, foi possível perceber que a constituição da autorreferencialidade não é trabalhada neste tipo de

material, e que tal lacuna prejudica sobremaneira a qualidade dos textos produzidos pelos educandos que deles fazem uso.

Além de conceituar autorreferencialidade, pretendo apresentar e discutir as condições básicas para sua construção:

- a projeção de um interlocutor ausente no tempo e/ou no espaço.
- não dependência dos dêiticos, que assinalam a situação imediatamente circundante
- a libertação gradual das ilustrações contextualizantes e/ou campo mostrativo;

A autorreferencialidade é o fornecimento de pistas Unguísticas, que funcionam como acessórios contextuaüizadores capazes de proceder a reposição verbal do contexto extralinguístico ausente no texto escrito.

Para ser processado pelo leitor, o texto carece de uma contextualização situacional capaz de minimizar os problemas causados pelo relação indireta que se estabelece entre os interlocutores.

No texto escrito a comunicação passa a depender de referências textuais; dos discursos compartilhados pelo emissor e o receptor e do conhecimento prévio daquele para o qual a mensagem se destina.

A autorreferencialidade inicia-se quando a criança tem necessidade de narrar histórias nas quais não participa, quando se refere a fatos ocorridos em momento anterior à enunciação e quando tem de apresentar personagens sobre os quais fala.

Sua constituição depende da superação do egocentrismo, da maturidade cognitiva e do desenvolvimento da consciência Hnguística e metalinguística.

De acordo com Piaget (1964), no período pré-operatório, durante a primeira infância (2 a 6 anos aproximadamente), a criança vivencia o egocentrismo, período em que ela não considera a realidade externa e os objetos que a cercam, como diferentes de si mesma e de um ponto de vista diferente do seu.

Durante esta fase, por não conseguir dissociar-se do meio em que está inserida, tem dificuldade de ampliar as relações sociais, seu raciocínio não é indutivo nem dedutivo, é o que Piaget nomina de transutivo (vai do particular para o particular). O que ocorre é apenas a ampliação do "eu". Assim, sua comunicação se dá, na maioria das vezes, através de solilóquios e os outros funcionam apenas como instrumento.

Através da interação do indivíduo em um meio social, o desenvolvimento da maturidade cognitiva é acelerado, uma vez que o ser humano é biopsicologicamente apto para adquirir o código escrito.

Nesta fase a exposição a contextos narrativos só tende a solidificar o desenvolvimento cognitivo, auxiliando o estabelecimento das relações de espaço, tempo, causa, consequência, modo, meio, fim, etc.

Em decorrência da maturidade cognitiva e linguística da criança, é possível o conhecimento implícito da língua, através do uso e da monitoração de sua própria linguagem.

Já a consciência metalinguística é um conhecimento explícito e formal dos aspectos e funções da língua, conhecimento este que possibilita tomar a língua objeto de análise. A aquisição desta consciência possibilita um controle e escolha dos atos de linguagem, uma reflexão e análise das formas e padrões linguísticos e também um conhecimento motivado das funções da linguagem.

Durante a aprendizagem da expressão escrita o aluno necessita de um grau de distanciamento que lhe permita colocar-se na posição de seu possível receptor, que na maioria das vezes não compartilha do mesmo tempo e espaço que ele.

Nesta etapa, a autorreferencialidade é condição *sim qua non* para o alcance efetivo dos objetivos da comunicação, na medida em que no texto escrito o leitor não pode contar com pistas extralinguísticas para atribuir significado ao texto.

Cabe lembrar que um fator determinante para o grau de autorreferencialidade necessário em um texto está intimamente ligado ao gênero ao qual pertence. Alguns gêneros como o científico e o técnico carecem de maior grau do que a correspondência familiar, por exemplo. Assim, a autorreferência deve ser construída de acordo com o gênero e também inferências que deverão ser realizadas acerca do leitor.

É preciso veicular o estudo dos gêneros textuais a sua função textual, para capacitar o educando ao domínio de estratégias capazes de fazer com que seus textos sejam compreendidos por si só.

Dentre os fatores analisados com relação à produção textual escrita no livro didático, é bastante grave a falta de funcionalidade dos textos a serem produzidos, o que ocasiona um distanciamento entre os conteúdos aprendidos na escola e a realidade do aluno.

O número de leitores aos quais o texto se destina também é fator preponderante; quanto maior o número de receptores (de diferentes áreas), mais autorreferenciado o texto deverá ser.

Há ainda que se observar o conhecimento compartilhado entre os interlocutores, que além de ser responsável pela coerência interna do texto, possibilita ao emissor adequar seu texto em fluência daquilo que o receptor já sabe, promovendo assim a alternância entre o dado e o novo.

Quanto maior o grau de conhecimento compartilhado entre os interlocutores, menor será a necessidade de pistas de autorreferência a serem fornecidas pelo texto.

Entretanto, convém salientar que muitas vezes o que parece evidente para o emissor, não o é para o receptor. É necessário que haja um equilíbrio para que não se incorra em equívoco de dizer mais do que é necessário, tomando o texto redundante e com baixa informatividade, e nem dizer menos, tomando o texto insuficiente.

Ao produzir um texto, o emissor deve questionar quantos e quais serão os receptores, o que eles já sabem e de onde se pode partir.

Durante a análise de livros didáticos, realizada para esta pesquisa, ficou evidente que não há preocupação em conscientizar o aluno de que quem escreve o faz para alguém ler, o que pode ser observado principalmente pela quantidade de sugestões de produção de texto sem receptores definidos, ou melhor, nem sequer mencionados.

A produção textual é um exercício de linguagem para o qual o produtor tem de ter presente que a organização do texto escrito é necessariamente diferente da produção do texto oral.

O fato de não se escrever como se fala deve ser evidenciado na própria sala de aula, para que o aluno perceba a importância e o valor tanto dos conhecimentos lingüísticos, como daqueles que dizem respeito à necessária e indispensável viabilização da norma padrão.

A questão da escrita não se resolve por meio de fórmulas prontas ou a apresentação de listas, como a maioria dos livros didáticos faz, mas sim através do hábito da leitura e prática constante de confecção dos mais variados tipos de texto (bilhetes, cartas, memorandos, entrevistas, trabalhos escolares, convites...).

Embora diversas pesquisas comprovem o aumento da competência comunicativa advinda do trabalho com narrativas, muitos livros didáticos insistem em apresentar fragmentos de textos narrativos com pouca ou nenhuma autorreferencialidade.

A não dependência dos dêiticos que assinalam a situação imediatamente circundante é uma das condições para a constituição da autoreferencialidade. À medida em que o aluno toma-se consciente de que os dêiticos são elementos lingüísticos que se referem à instância de enunciação e às suas coordenadas espaço/temporais, terá condições de empregá-los referencializando seu discurso.

Ao professor cabe além incentivar o bom uso dos dêiticos, a libertação gradual das ilustrações, no caso do livro didático, e/ou do campo mostrativo. O aluno precisa estar consciente de que seu receptor vai ocupar um espaço diferente daquele em que se insere a produção do texto, e também que as referências temporais precisam estar autorreferenciadas. Não se pode dizer simplesmente, "hoje", "amanhã" ou "aqui" e "lá" na esperança de que o receptor vá saber de quando e onde se está falando.

5.4 O Professor e o Livro Didático

Durante orientação aos professores durante o curso de capacitação mencionado na metodologia deste trabalho, pude perceber três posicionamentos em relação ao livro didático:

- a aceitação passiva da situação e utilização do material enviado pela FAE;
- a supressão de materiais didáticos quaisquer e trabalho com os textos produzidos pelos alunos;

- o inconformismo e busca de materiais alternativos.

Cada um destes comportamentos apresenta implicações que gostaria de elencar:

Há uma tendência de associar as teorias construtivistas com a supressão do livro didático. Professores que participaram do curso, ministrado pela Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral, relataram que baseiam seu ensino de língua materna exclusivamente em textos produzidos pelos alunos. Acreditam estes professores que desta forma estão colocando em prática a proposta construtivista, uma vez que estão “partindo da realidade dos educandos”.

O primeiro complicador que este procedimento acarreta é que a capacidade de produção textual é sempre menor do que a capacidade de recepção, fato este já provado cientificamente (Scliar-Cabral, 1991).

Sendo assim, subordinar o ensino de língua à produção escrita de um aluno de terceira ou quarta série do primeiro grau é, no mínimo; restringir o universo de possibilidades que a leitura de demais textos poderia propiciar.

A atitude conformista de aproveitar o livro didático como ele está, apenas porque exige menos trabalho, embora não tenha sido admitida verbalmente em nenhum momento pelos professores, ainda é uma alternativa bastante utilizada em sala de aula.

Foi possível chegar a esta conclusão pelos questionamentos feitos por professores, durante a parte teórica do curso e também durante as orientações para análise dos livros.

Estes questionamentos buscavam fórmulas prontas, “receitas acabadas”, que pudessem simplesmente ser memorizadas e levadas para a sala de aula para melhorar a qualidade de ensino, tal qual um passe de mágica.

Infelizmente tais fórmulas não existem, somente a (in)formação será capaz de reverter o quadro desalentador em que se encontram inúmeras escolas de primeiro grau.

Tal atitude deve-se principalmente à falta de um preparo teórico-pedagógico que acomete alguns profissionais da área da educação.

Dos 52 professores que participaram do curso sobre o livro didático, acredito que 35 estavam realmente motivados, 03 nem chegaram a concluir e 12 estavam interessados apenas em preencher a carga horária, conseguir mais um certificado a ser usado posteriormente em promoção de carreira, etc..

Entretanto, há um grande número de professores interessados em aprender e efetivamente melhorar sua qualidade de ensino. Em contato com estes professores tomei conhecimento de variadas formas de trabalho: uso de textos de jornais, revistas, bulas de remédio, receitas culinárias, gibis, agendas, diários, sinais de trânsito, cartazes, para desenvolver atividades de leitura e escrita. Enfim, uma gama variada de textos que são levados para a sala de aula pelos alunos e professores para leitura, compreensão e produção de similares.

O livro didático encontra-se muitas vezes aliado a este trabalho e o professor o utiliza de uma forma crítica, aproveitando o que lhe for conveniente, questionando com os alunos aquilo que parecer incoerente e substituindo-o por um material alternativo quando possível e necessário.

Mesmo com todos os problemas que o livro didático apresenta não pretendo fazer uma apologia contra o livro didático, mas sim, contra o mau livro, aquele que não cumpre com o papel de auxiliar o indivíduo em seu processo de letramento.

Se bem construído, o livro didático poderá auxiliar neste processo, que vai muito além da alfabetização e, se estende de certa forma por toda a vida.

A relação do professor com o livro didático deve ser baseada na criticidade, criticidade esta que só pode advir do conhecimento. Como cobrar posicionamento crítico daquele que não tem ciência do que está fazendo, para quem está fazendo e com que objetivo está fazendo?

Em primeiro lugar é preciso definir o “quê”, depois, definir o “para quem”, para só então, definir o “como”.

Durante levantamento dos textos apresentados para leitura pude constatar que diversos professores nem tinham se dado conta da fragmentação, alguns até intuíaam que havia algo de estranho com o texto, mas não sabiam dizer o que.

Com relação ao trabalho de análise das propostas de produção junto aos professores, a maior dificuldade que encontrei foi a de que eles nem sequer sabiam o que é autorreferencialidade, nem tinham percebido a falta de funcionalidade das propostas e a ausência de um possível receptor para o texto a ser produzido.

O professor só poderá desempenhar o papel que lhe cabe na seleção de um livro didático de qualidade quando tiver estruturado conhecimentos acerca do processo de letramento, da construção do conhecimento e souber que tipo de indivíduo ele pretende formar, levando em conta que este indivíduo está inserido em uma sociedade letrada, na qual a competência comunicativa é fator preponderante.

CONCLUSÃO

Um Livro Didático deve ser um instrumento a ser utilizado pelo professor e pelo aluno na interação de sala de aula, com intuito de contribuir na efetivação da construção do conhecimento.

No caso específico do Livro de Língua Portuguesa, das séries iniciais, deve ser mais uma ferramenta para auxiliar no desenvolvimento da competência lingüística e no domínio da norma padrão escrita, em uma sociedade letrada que, portanto, privilegia a expressão escrita, por entendê-la como parte do processo de letramento, que se completa quando o aluno lê, escreve e tem capacidade de julgar o que lê e escreve.

Para a obtenção de êxito no processo de letramento, é muito importante que aquele para o qual o livro se destina seja tratado realmente como um interlocutor. Sendo assim, a função social do Livro deve ser observada durante sua avaliação e escolha.

Para avaliar a função social do Livro Didático a ser selecionado, devem ser observadas diversas especificidades, que vão desde o nível cultural, com o qual o educando inicia sua aprendizagem na escola, até a verificação da possibilidade de construção, ampliação e aprofundamento de universos de conhecimento; passando pelo grau de conhecimento prévio do educando acerca dos conteúdos a serem abordados, sem deixar de lado fatores como: variedade sociolingüística do aluno, idade, quantidade e qualidade de interação com material impresso ao qual ele está sujeito fora do contexto escolar, etc.

Para ser considerado de qualidade, é necessário que o Livro Didático possibilite a internalização e o domínio de uma dada linguagem; que ensine a aprender a aprender; que possibilite aprender a resolver problemas numa sociedade em mudanças, que desenvolva as capacidades do indivíduo como um todo (éticas, afetivas, estéticas, lúdicas, heurísticas...). (Scliar-Cabral, 1994).

Além disso, um bom Livro Didático deverá ser contextualizado; apresentar seus conteúdos em um registro adequado; promover um equilíbrio balanceado entre a informação nova e a que o aluno já possui; levar em consideração que a competência para compreensão apresenta-se mais desenvolvida, do que a competência para produção; permitir ao aluno o desenvolvimento da capacidade de distanciamento do texto e de autorreferencialidade e ainda auxiliar a diminuir a distorção na distribuição do conhecimento.

Concordando com os especialistas convocados pela FAE, transcrevo abaixo as propostas por eles apresentadas como sendo as de maior urgência.

“ a. estabelecimento pelo MEC de um programa mínimo obrigatório de âmbito nacional, com os objetivos, conteúdos e orientação pedagógica em todas as disciplinas que constituem o currículo do 1º grau, visto que, apesar de em muitos Estados da União terem sido elaboradas propostas curriculares atualizadas com assessorias competentes, tais programas são ignorados e é, de fato, o livro didático quem estabelece os conteúdos, a gradação, a metodologia do ensino aprendizagem e a avaliação em sala de aula.

b. instituição na FAE de uma instância de avaliação do livro didático com a constituição de um conjunto de consultores permanentes a *ad hoc* para o controle de qualidade do livro didático em diferentes níveis e nas várias áreas. Deverá ser estabelecido um padrão mínimo aquém do

qual o livro não constará das listas para seleção e indicação a serem distribuídas entre a rede de professores.

c. campanha sistemática de divulgação dos resultados da avaliação do livro didático nas quatro séries do 1º grau entre: alunos, professores, pais, escolas e associações de pais e mestres, entidades que representam os docentes. Secretarias de Educação municipais e estaduais. Universidades, associações e entidades científicas. Todos devem ser informados do papel que o livro didático desempenha e do direito e responsabilidade que têm em exigir melhor qualidade, na defesa da formação da criança brasileira.

d. incentivo a grupos qualificados de produção de livro didático para as quatro primeiras séries do 1º grau e/ou à publicação de material didático já produzido e inédito.”(Relatório MEC, 1994, p.105-104)

Ao encerrar este trabalho, gostaria de incluir às propostas apresentadas a utilização da mídia, na medida do possível, para a divulgação de trabalhos realizados nesta área. Uma sugestão seria a publicação periódica de artigos relacionados ao assunto na revista **Nova Escola** que, infelizmente, possui maior circulação entre os professores do que dissertações de mestrado e revistas científicas.

É interessante observar que tal sugestão não visa de forma alguma à banalização dos resultados das pesquisas científicas, mas sim, encurtar a distância entre a produção do conhecimento e a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo, 8a. edição, 1995
- CARDOSO, Beatriz & Ana Teberosky Reflexões sobre o ensino da leitura e da Escrita. Campinas: Editora da Unicamp, 5a. edição, 1993
- DEBOIS, J. et al. Dicionário de Linguística. São Paulo: Cultrix, 1991.
- van DIJK, T. A Cognição, discurso e interação. São Paulo: Contexto, 1992 (trad.de Ingedore G. V. Koch).
- FÁVERO, L. L.; KOCH, L. G. V. Linguística textual: introdução. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- FRANCHI, Eglê E as crianças eram difíceis - A Redação na Escola São Paulo: Martins Fontes, 5. Edição, 1990.
- FREITAG, Bárbara, MOTTA, Valéria Rodrigues & COSTA, Wanderly Ferreira da - O Livro Didático em Questão Editora Cortez: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), São Paulo, 1989
- GOODMAN, Yetta M. (organizadora) Como as Crianças Constróem a Leitura e a Escrita: Perspectivas piagetianas. Porto Alegre,: Artes Médicas, 1995
- GOODMAN, K. S. Behind the eye: what happens in reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R. B. (eds.) Theoretical models an process of reading. Newark: International Reading Association, 1976. p. 470 - 496.
- Reading: a psycholinguistic guessing game. In: Theoretical models and process of reading. Newark: International Reading Association, 1976. p. 497 . 508.
- GOUGH, P. B. One second of reading. In: Theoretical models and process of reading. Newark: International Reading Association, 1976. p. 509 - 535.
- KATO, M. O aprendizado da leitura. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- No Mundo da Escrita- Uma perspectiva psicolinguística São Paulo. Ática, 1986
- KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 2.ed. Campinas: Pontes, 1989.
- TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1990.
- LA TAILLE, Yves et alli Piaget. Vygotsky. Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

- LEONTIEV, Alexis O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978
- LURIA & YUDOVICH, Linguagem e Desenvolvimento intelectual na criança. Porto Alegre, 1987, Ed. Artes Médicas
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles Leitura Produção de Textos e a Escola. Campinas: Editora Autores Associados, 1994.
- MEC/FAE Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos - Português. Matemática. Estudos Sociais e Ciências - la. a 4a séries. FAE/MEC - UNESCO, Brasília, 1994
- PIAGET, Jean A Linguagem e o Pensamento da Criança São Paulo: Martins Fontes, 1993
- PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. 18 ed. (trad. de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- RUMELHART, D. E. Toward an Interactive model of reading. In: RUDELL, R. B.; ET AL. (eds.) Theoretical models and processes of reading. Newark: International Reading Association, 1994. p. 864 - 894.
- SCLIAR-CABRAL, L. Introdução à Psicolinguística. São Paulo: Ática, 1991.
- Narratividade em crianças e processos de leitura Projeto de Pesquisa Departamento de Língua e Literatura Vernáculas UFSC, Florianópolis, 1983
- Processos psicolinguísticos de leitura. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 19, n.1,p.7-20, 1986.
- Primeiras Leituras. Livro I de Ávila -Cartilha -Orientação ao professor- Fragmentos vol 3 número 2, Editora da UFSC, 1992 p. 110-119
- & CABRAL, Grimm Loni Caracterização das qualidades de narrativas pré escolares Ilha do Desterro, Editora da UFSC, 1984 número 11 p. 56- 74
- SILVA, Maria Alice Setúbal Souza e Construindo o mundo da Escrita. São Paulo: Ática, 1994.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da & ZILBERMAN, Regina (organizadores) Leitura Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2º edição, 1991.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante A criança na fase inicial da escrita - Alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez Editora, 2a. edição, 1989
- SOARES, Magda Linguagem e Escola- Uma perspectiva Social. São Paulo, 11a. edição, 1994.

----- Literacy Assessment and its implications for Statistical Measurement in
Current surveys and research in statistics UNESCO, 1992.

STANOVICH, K. E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. Reading Research Quarterly. v. 16, n. 1, p. 32-71, 1980.

TAGLIEBER, Loni Kreis. Improving CoUege Students Reading and Writing Activities in the EFL Classroom in Ilha do Desterro número 29 Florianópolis: Editora da UFSC, 1993

TANNEN, Deborah - Oral and Literate strategies in spoken and written narratives Language, vol 58 número 1, 1982

VAL, Maria da Graça Costa Redação e Textvialidade. São Paulo: Martins Fontes, 1991

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168p.

----- Pensamento e Linguagem (trad. de Jeferson Luiz Camargo). São Paulo: Martins Fontes, 1993.

NOVA ESCOLA, agosto 1994 - Fundação Victor Civita, Editora Abril, São Paulo, 1994

ISTOÉ - Vovó viu o ouro - Editora Abril, 1301- 07/09/94

Entrevista realizada em 20 de abril de 1994 na Secretaria de Educação e do Desporto do Estado de Santa Catarina, no setor de distribuição do livro didático.

ANEXOS

Relação de Instituições que pesquisam o livro didático

ASSOCIAÇÃO BRASn.EIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL - ABT

Rua jornalista Orlando Dantas, 56 - Botafogo

Rio de Janeiro - RJ

ALVES, Nilda (coord.) - Grupo de Pesquisa

O cotidiano do Livro Didático na Escola. A articulação e o método dos livros didáticos. FLACSO/ Programa Brasil (vide FLACSO/INEO/UFF)

FACUT..DADE LATINO AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS FLACSO

Programa Brasil

R. Alcino Guanabara, 24, salas 507/508

Rio de Janeiro - RJ

FRANCALAZA, Hilário (coord.) Projeto Material Didático

Unicamp/Departamento de Metodologia de Ensino

Caixa Postal 6136

Campinas - SP

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - FCC/ Biblioteca

Av. Prof. Francisco Morato, 1565, 3º andar

São Paulo - SP

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE - FAE

SCN/ QUADRA 2 Projeção C

Brasília - DF

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS - FGV/CPDOC

Praia do Botafogo, 190

Caixa Postal 21120

Rio de Janeiro - RJ

FUNDAÇÃO PARA O LIVRO ESCOLAR - FLE/ Sede e Biblioteca

Av. Paulista, 352

São Paulo

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO-METODOLOGIA DE

PESQUISA E AÇÃO - GEEMPA

Rua Loppo Gonçalves, 511

Porto Alegre - RS

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

Caixa Postal 6136

Campinas - SP

INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO - INL/BIBLIOTECA
AV. V-3 SUL, EQ - 506/507
Brasília - DF

MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG
D- 100 - Berlin - 33, Lentzeallee 94

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC - SP
Centro de Pós-Graduação em Filosofia da Educação
Rua Monte Alegre, 984
Caixa Postal 7887
São Paulo - SP

SENADO FEDERAL/BIBLIOTECA
ANEXO II - TÉRREO SF
BRASÍLIA - DF

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB/Biblioteca Central
Campus Universitário - Asa Norte
Brasília - DF

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ SEÇÃO DE APOIO À PESQUISA
CIDADE UNIVERSITÁRIA
Caixa Postal 8105
São Paulo - SP

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF
Rua Almirante Tefé, 637 - Centro
Rio de Janeiro - RJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
Centro de Educação e Ciências Humanas
Caixa Postal 676
São Carlos - SP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
Programa Integrado de Mestrado - PIMES - CFCH - 8º andar
Cidade Universitária
Recife - Pe

CENTRO DE PESQUISAS LITERÁRIAS DA PONTIFÍCIA
UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL - PUC - RS
Zilbermann, Regina (coord.)
Porto Alegre - RS

DECRETO Nº542 DE 19 DE AGOSTO DE 1985

Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e

Considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa "Educação para Todos";

Considerando a necessidade de promover-se a valorização do professor na indicação do livro didático;

Considerando, finalmente, o objetivo de reduzir gastos da família com educação

DECRETA

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º grau.

Art. 2º O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º A seleção far-se-á por escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

Art. 3º Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

§ 1º Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subsequentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e seu acabamento.

§ 2º A reutilização deverá permitir a progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação.

Art. 4º A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

Parágrafo Único - A execução prevista neste artigo compreenderá a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino de 1º grau, bem como atividades de acompanhamento e controle do Programa.

Art. 5º A Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus - SEPS, do Ministério da Educação, assistirá a FAE na execução do Programa Nacional do Livro Didático, participando, também, de sua supervisão e avaliação.

Art. 6º O Programa Nacional do Livro Didático instituído por este Decreto entrará em vigor no ano letivo de 1986.

Art. 7º O Ministro de Estado da Educação expedirá as normas que se fizerem necessárias à execução deste Decreto.

Art. 8º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 19 de agosto de 1985

164º da Independência e 97º da República.

José Sarney
Marco Maciel

PORTARIA Nº 1.130, DE 5 DE AGOSTO DE 1993

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições e, considerando a relevância do livro-texto no processo ensino-aprendizagem, a necessidade de aperfeiçoamento da seleção de obras didáticas, executada pelo Programa Nacional do Livro Didático, da Fundação de Assistência ao Estudante, e a imprescindibilidade da participação dos sistemas estaduais e municipais de ensino, nessa escolha, resolve:

Art. 1º Instituir Grupo de Trabalho com o objetivo de analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos de livros adequados às séries iniciais do 1º grau, usualmente adotados no ensino de Português, Matemática e Estudos Sociais e Ciências.

Art. 2º O Grupo de Trabalho, a que se refere o artigo anterior, será composto por 20 (vinte) membros, indicados, paritariamente, pela Secretaria de Ensino Fundamental - SEF, Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação - CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd.

Parágrafo Único - Os 20 (vinte) representantes constituirão 04 (quatro) subgrupos de trabalho, compostos, equitativamente, cada um dos quais incumbido de analisar livros de uma determinada matéria do currículo básico.

Art. 3º O Grupo de Trabalho atuará sob a coordenação da FAE, que se responsabilizará pela instalação dos trabalhos, consultadas as entidades representadas, assegurando-lhes o apoio técnico-administrativo para a consecução dos objetivos propostos.

Art. 4º Fica estabelecido o prazo de 120 (cento e vinte) dias, contados a partir da ata da instalação do Grupo de Trabalho, para a conclusão dos trabalhos e a apresentação do relatório final.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Murilio de Azevedo Hingel
Ministro de Estado da Educação e do Desporto

PORTUGUÊS

ANTENOR ANTÔNIO GONÇALVES FILHO
HELIANE GRAMISCELLI FERREIRA DE MELLO
JAQUELINE MOLL
LUIZ PERCIIVAL LEME BRITTO
LEONOR SCUAR-CABRAL.
MACDA BECKER SOARES
NADJA DA COSTA RIBEIRO MOREIRA

Vovó viu o ouro

Escritora misteriosa venderá milhões de livros de Português e Matemática em todo o Nordeste

LUIZ ALBERTO WEBER E DIEGO CASTELLARI

Agosto é um mês tradicionalmente associado à má sorte. Mas para as editoras - ou pelo menos algumas - agosto teve um gostinho de Natal. Nem bem terminara de comemorar os bons resultados da Bienal do Livro, em São Paulo, a editora paulistana Ibp soube que venceu uma concorrência de US\$ 12 milhões, promovida pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) com recursos do Banco Mundial, para distribuir 11,5 milhões de livros didáticos a seis milhões de alunos, nos nove estados do Nordeste. O curioso é que toda essa multidão de crianças da primeira à quarta série estudará com os mesmos livros, de português e de matemática. Mais curioso ainda é que os dois livros, *Viajando com as Palavras* e *Viajando em Números*, têm nas capas o nome da mesma autora, Mafalda Martins Andrade. Nome, não; pseudônimo. A polivalente dona Mafalda na verdade é a professora Deborah Pádua Mello Neves, 75 anos, que escreve livros didáticos há décadas, desde a cartilha *Ciranda do saber*, nos anos 70. Ela também utiliza os pseudônimos de Iolanda Marques (quatro livros pelo Ibp) e Rosilda Vargas (dois livros editados pela empresa), cobrindo todo o currículo das quatro primeiras séries. A editora Ibp é de propriedade de Jorge Yunes, candidato ao Senado pelo PPR paulista, que retirou-se da corrida na semana passada. Yunes faz parte do círculo mais próximo de amigos do prefeito paulistano Paulo Maluf, a quem emprestou uma mansão na rua Venezuela (bairro dos Jardins) para a gravação de programas de tevê, durante a campanha eleitoral de 1992.

A escolha de um único livro por disciplina para utilização em todo o Nordeste desencadeou uma ação na Procuradoria Geral da República. Na terça-feira 30, a pedagoga Inalda Baptista, do Centro Luiz Freire — uma

organização não-governamental que atua na área educacional - solicitou à procuradoria uma investigação. "Isso é uma pasteurização do ensino. É um autoritarismo pedagógico impor um padrão de idioma para uma região tão vasta", protesta a pedagoga. A ação

não questiona a licitação, que estipulava um preço aproximado de US\$ 1 por livro. "Para quem nunca recebeu sequer um livro, questionar o texto porque ele não fala do frevo de Pernambuco é loucura", retruca Robin Horn, da equipe do Banco Mundial no Brasil. "E como discutir o sabor de um alimento mandado para a África em uma ação assistencial", conclui, o próprio Jorge Yunes acha "discutível" a adoção de um só livro para tanta gente, "porque é fundamental preservar a autonomia do professor e das escolas". Ele ressalva, porém, que "a simples compra dos livros numa situação de tanta pobreza como a do Nordeste já é uma grande vantagem".

"Os livros foram escolhidos pela qualidade, ainda que eu não conheça



ANDRÉ DUSEK



ANDRÉ DUSEK

A pedagoga a autora", garante Inalda (acima): a secretária nacional de Ensino Fundamental, Maria Maria Aglaê, Aglaê Medeiros, do MEC, rejeita "Se o conteúdo do livro foi aprovado, importa pouco quem é o autor", emenda o diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional do MEC, José Parente, para concluir: "Sei lá, talvez seja uma Phd." Ele e Márcia Aglaê não são os únicos a desconhecer a identidade de dona Mafalda Andrade, "um dos maiores segredos do mundo editorial brasileiro". Segundo o editor Jorge Yunes, "ela é uma professora muito tímida e culta' que vive no interior do

Nordeste mas não gosta de dar entrevistas para que os vizinhos não digam que enriqueceu". Nada disso: Dona Débora, ou Mafalda, ou Iolanda ou Rosilda é uma pessoa recatada mas de posses, que passa grande parte do ano viajando pela Europa. Aliás, é lá que ela está, até o fim do mês. "Tudo indica que o Ibep *requente* periodicamente os livros dela, utilizando novos pseudônimos", comentou um diretor de outra editora. Apesar do perfil baixo e da meia dúzia de identidades literárias, Deborah Pádua Mello Neves poderá deixar no chinelo todos os grandes best-sellers brasileiros, como o baiano Jorge Amado ou o mago Paulo Coelho, graças apenas à montanha de livros que distribuirá no Nordeste.

com uma fatia de US\$ 63,1 milhões, e mais US\$ 35,8 milhões serão destinados à compra de livros para leitura em classe. Essa foi a primeira licitação realizada no Brasil para a compra de livros. Em outras regiões, os próprios professores escolhem seu material de trabalho, a partir de um catálogo amplo. As duas obras de dona Mafalda/Deborah, pelo Ibep, ficaram

cerca de 100 livros inscritos para a licitação. "A qualidade de todos os que passaram pela primeira seleção ainda estava abaixo das expectativas", lembra Maria Aglaê, do MEC. "Ganhou o que tinha o menor preço, inferior a US\$ 1 por exemplar, o que está dentro dos parâmetros internacionais. Os livros do Ibep, porém, não têm direitos exclusivos para os cinco anos de duração do convênio, já que

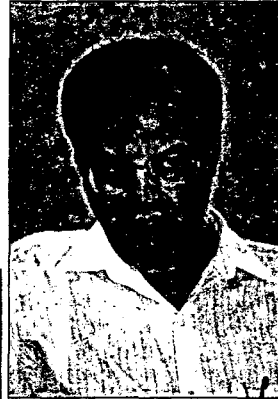
faremos licitações anuais", conclui. O preço dos dois livros do Ibep foi 50% inferior ao da editora que ficou em segundo lugar. "Temos um parque industrial moderno e trabalhamos com lucro mínimo, o que nos faz mais competitivos", afirma Jorge Yunes. Segundo o diretor-presidente da editora FTD, João Tissi, "a licitação foi perfeita e rigorosa, mas ninguém imaginava que haveria um

só vencedor, com uma diferença tão grande de preço".

"Todas as editoras aprovaram - de início - a idéia da licitação, que deveria forçar-nos a produzir livros mais baratos e de melhor qualidade", diz o editor de uma empresa rival. "Mas o critério definitivo foi o de preço e venceu quem optou por não ganhar nada, de olho em futuras concorrências. O Ibep tem custos editoriais muito baixo porque *recicla* seus produtos e ainda por cima apresentou livros fininhos, já que a licitação enfatizava o preço baixo e não definia um número mínimo de páginas", conclui. Choradeira de quem foi derrotado? Pode ser.

Seja como for, as investigações da Procuradoria da República sobre o Projeto Nordeste II colocam os alunos da rede pública em uma situação delicada. Caso dona Mafalda/Deborah se consagre mesmo como a maior vendedora de livros da região e talvez do Brasil, os estudantes da Paraíba ou de Pernambuco correm o risco de contar com um ensino muito dirigido e sem alternativas, no estilo das antigas - e superadas - cartilhas de alfabetização. Caso a ação do Centro Luiz Freire interrompa a distribuição dos textos de dona Mafalda, o Nordeste poderá continuar amargando a histórica seca de livros.

Yunes (abaixo) esconde a autora* estrela que venceu a licitação. Para Tissi, da FTD, tudo foi legal



CARLOS FENRICH



JOÃO PRIMO

A licitação ganha pelo Ibep faz parte do Projeto Nordeste II, que prevê a compra de livros didáticos, manuais do professor e cadernos de atividades para cada criança matriculada nas escolas públicas nordestinas, da primeira à quarta série. Serão adquiridos também dicionários, atlas e 100 livros paradidáticos por classe. Mais de 600 mil professores também devem receber livros didáticos, gratuitamente. O Banco Mundial repassará ao Brasil US\$ 418 milhões, para gastos com a construção e reforma de salas de aula, mas principalmente para a compra de livros, nos próximos cinco anos, graças a um convênio com os governos federal e dos Estados. Os livros e cadernos de exercícios ficarão

com o naco mais generoso - 80% dos livros que serão adquiridos depois da licitação desse ano. O restante será dividido entre outras editoras, como a FTD, Saraiva e Scipione. Para chegar às obras de dona Mafalda/Deborah, os técnicos do MEC e das secretarias de educação do Nordeste, além de um consultor ligado ao Banco Mundial, avaliaram a qualidade de

"Dona Mafalda vive no interior do Nordeste e não quer que os vizinhos pensem que ela enriqueceu"

ESTADO DE SANTA CATARINA

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO
DIRETORIA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE
GERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA ESPECIAL**

Ilj7 i'Ca) Sr.(a)

Of. CIRC./SEC/DAES/GEESP/Nº / *5 S* / 93
Florianópolis, 20 de julho de 1993.

Prezado(a) Senhor(a),

A FAE dá início ao Programa Nacional do Livro Didático 1994. Os professores deverão, mais uma vez, participar do processo de escolha e indicação dos livros didáticos que serão utilizados em sua escola.

Este programa da FAE tem por objetivo distribuir livros didáticos de 1ª a 8ª série para as escolas do ensino fundamental da rede pública de todo o país.

Para 1994 a FAE adotou as seguintes prioridades :

- atendimento a todos os alunos de 1ª a 4ª - série;
- atendimento aos quatro componentes básicos do núcleo comum, conforme o manual de indicação do livro didático, ou seja : Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

Assim sendo, estamos encaminhando os manuais com os formulários de indicação do livro didático - PNLD 1994, inseridos no manual. O manual contém relação de todos os livros inscritos no Programa.

A SERE cabe distribuí-los às escolas e Prefeituras, no menor prazo possível.

Os formulários devidamente preenchidos deverão ser devolvidos até o dia 06/08/93, impreterivelmente para :

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO
DIRETORIA DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE
GERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA ESPECIAL
A/C PROF. ÊNIO LODETTI
COORDENADOR ESTADUAL DO LIVRO DIDÁTICO / SC
RUA ANTÔNIO LUZ, 111 - 4º ANDAR - SALA 405
FLORIANÓPOLIS - SC
CEP : 83010-410**



Esta Coordenação os remeterá a FAE onde deverão chegar até o dia 15/08/93.

A SERE é responsável pelo preenchimento e devolução dos formulários das escolas estaduais; as Prefeituras se responsabilizarão pelo preenchimento e devolução dos formulários das escolas municipais a esta Coordenação.

Salientamos mais uma vez que a escolha deverá ser um consenso de todos os professores dos diversos componentes curriculares. Que a escola planeje um dia exclusivamente para análise, discussão referente a escolha e preenchimento do formulário.

De preferência, escolher o título do mesmo autor / editora (if a 4ª série) para não haver quebra de seqüência pedagógica de um ano letivo para o outro.

Os professores deverão tomar conhecimento de todos os itens do manual antes de fazer a escolha efetivamente.

Utilize o formulário para o registro definitivo dos livros escolhidos. Faça os registros observando a ordem de prioridade dos componentes curriculares : Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

Para todo livro indicado em 1ª opção é necessária a indicação de um outro título em 2ª opção, sempre da mesma série, do mesmo componente curricular e de editora diferente.

A 1ª via do formulário deverá ser devolvida a esta Coordenação para encaminhamento à FAE e a 2ª via deverá ficar arquivada na escola.

Solicitamos as escolas que, posteriormente, façam xerox da 2ª via arquivada e encaminhe para SEE/GEESP/Coordenação do Livro Didático.

Ao preencher o formulário, dispensar especial atenção ao número de alunos, por série, informando o total de alunos. Esses números serão utilizados para o fornecimento dos livros. Registrar, também, o número de professores, por série informando o total de professores pois por esses números serão fornecidos os manuais do professor e cadernos de atividade.

Copie do manual o código e o título do livro indicado em 1ª opção para cada série e componente curricular.

Se for indicado livros multidisciplinares, deixe em branco os campos dos componentes curriculares neles atendidos.

As escolas deverão prever um acréscimo de matrícula para 1994, dando uma margem mínima no total de matrículas.

Segue, anexo, FAK da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE (Of. Circular 010/93) solicitando divulgação da listagem dos livros didáticos da Editora Nablá,



também inscritos no Programa Nacional do Livro Didático / 94.

Atenciosamente,

Prof. Ênio Lodetti
Gerente / Coordenador do Livro Didático/SC

Eng. Eutides Tavares
Diretor

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE

FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE / DIRETORIA DE APOIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

1 NOME DO RESPONSÁVEL: LUCIENE M.C. CARNEIRO

2 ASSINATURA:

3 CARTEIRA DE IDENTIDADE: 1.812.183

4 NOME DA ESCOLA: COLÉGIO MUNICIPAL MARIA LUIZA DE MELO

5 ENDEREÇO: RUA JOSÉ FERMINO DE NOVAIS

6 BAIRRO: XI BARRIS

7 DISTRITO: XI BARRIS

8 MUNICÍPIO: SIATÓ JOSÉ

9 ZONA: URBANA RURAL

12 DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA: FEDERAL ESTADUAL MUNICIPAL CNEC CONVENIADA

13 QUANTIDADES DE: SALAS DE AULA: 13 TURMAS: 26 TURNOS: 03 PROFESSORES DA ESCOLA: 16

14 QUANTIDADE DE ALUNOS POR SÉRIE: 1º 350 2º 380 3º 400 4º 400 TOTAL 1530

15 QUANTIDADE DE PROFESSORES POR SÉRIE: 1º 007 2º 006 3º 006 4º 007 TOTAL 026

SÉRIE	COMPONENTE CURRICULAR	CÓDIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO
1ª	1.1 LÍNGUA PORTUGUESA	010035	TIRANDO DE LETRA
	1.2 MATEMÁTICA		
	1.3 CIÊNCIAS		
	1.4 ESTUDOS SOCIAIS		
	1.5 MULTIDISCIPLINAR		
2ª	2.1 LÍNGUA PORTUGUESA	06645	EU GOSTO DE COMUNICAÇÃO
	2.2 MATEMÁTICA		
	2.3 CIÊNCIAS		
	2.4 ESTUDOS SOCIAIS		
	2.5 MULTIDISCIPLINAR		
3ª	3.1 LÍNGUA PORTUGUESA	06653	EU GOSTO DE COMUNICAÇÃO
	3.2 MATEMÁTICA		
	3.3 CIÊNCIAS		
	3.4 ESTUDOS SOCIAIS	05426	SANTA (e bela) CATARINA
	3.5 MULTIDISCIPLINAR		
4ª	4.1 LÍNGUA PORTUGUESA	06661	EU GOSTO DE COMUNICAÇÃO
	4.2 MATEMÁTICA		
	4.3 CIÊNCIAS	04812	APRENDENDO CIÊNCIAS
	4.4 ESTUDOS SOCIAIS	05045	ESTUDOS SOCIAIS - Brasil
	4.5 MULTIDISCIPLINAR		

CÓDIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO
03972	FESTA DAS LETRAS
06297	VIVER E APRENDER
06300	VIVER E APRENDER
05126	SANTA (e bela) CATARINA
06319	VIVER E APRENDER
06432	VIVER E APRENDER
06475	VIVER E APRENDER

DEVOLVER PARA FAE - SAS QUADRA 1 - BLOCO A - 9º ANDAR - DIRETORIA DE APOIO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO - CEP: 70729-900 - BRASÍLIA

4 NOME DA ESCOLA Escola Básica Placota Maria Clementina

5 ENDEREÇO Rua Jorge Pavão de Souza 6 UF SC 7 CEP 81130-000

8 BAIRRO São Sebastião 9 DISTRITO [vazio] 10 MUNICÍPIO Paulista 11 ZONA RURAL URBANA

12 DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA FEDERAL ESTADUAL MUNICIPAL CNEC CONVENIADA 13 QUANTIDADES DE SALAS DE AULA 006 TURMAS 005 TURNOS 002 PROFESSORES DA ESCOLA 006

14 QUANTIDADE DE ALUNOS POR SÉRIE 1º 040 2º 050 3º 030 4º 050 TOTAL 170 15 QUANTIDADE DE PROFESSORES POR SÉRIE 1º 001 2º 002 3º 001 4º 002 TOTAL 006

SÉRIE	COMPONENTE CURRICULAR	CODIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO
1ª	1.1 LINGUA PORTUGUESA	0171713	Texto e Contexto
	1.2 MATEMÁTICA	0181206	Texto e Contexto
	1.3 CIÊNCIAS	0114016	Estudando Ciências
	1.4 ESTUDOS SOCIAIS	0115162	Viva no Mundo dos Estudos Sociais
	1.5 MULTIDISCIPLINAR	0181910	Estudos Sociais, Ciências e Saúde
2ª	2.1 LINGUA PORTUGUESA	0171710	Texto e Contexto
	2.2 MATEMÁTICA	0181214	Texto e Contexto
	2.3 CIÊNCIAS	0114114	Estudando Ciências
	2.4 ESTUDOS SOCIAIS	0115170	Viva no Mundo dos Estudos Sociais
	2.5 MULTIDISCIPLINAR	0191018	Estudos Sociais, Ciências e Saúde
3ª	3.1 LINGUA PORTUGUESA	01718103	Texto e Contexto
	3.2 MATEMÁTICA	0181212	Texto e Contexto
	3.3 CIÊNCIAS	0114122	Estudando Ciências
	3.4 ESTUDOS SOCIAIS	0115189	Viva no Mundo dos Estudos Sociais
	3.5 MULTIDISCIPLINAR	0191016	Estudos Sociais, Ciências e Saúde
4ª	4.1 LINGUA PORTUGUESA	01718111	Texto e Contexto
	4.2 MATEMÁTICA	0181230	Texto e Contexto
	4.3 CIÊNCIAS	0114130	Estudando Ciências
	4.4 ESTUDOS SOCIAIS	0115197	Viva no Mundo dos Estudos Sociais
	4.5 MULTIDISCIPLINAR	0191014	Estudos Sociais, Ciências e Saúde

SÉRIE	CODIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO
1ª	0101159	Mundo Mágico
	010131710	Mundo Mágico
	01014118	Mundo Mágico - Ciências e Saúde
	01015112	Mundo Mágico
	010171915	Mundo Mágico
2ª	01011115	Mundo Mágico
	010131818	Mundo Mágico
	010141216	Mundo Mágico - Ciências e Saúde
	010151910	Mundo Mágico
	010181019	Mundo Mágico
3ª	010111813	Mundo Mágico
	010131916	Mundo Mágico
	010141314	Mundo Mágico - Ciências e Saúde
	010161014	Mundo Mágico
	010181117	Mundo Mágico
4ª	010121911	Mundo Mágico
	010141010	Mundo Mágico
	010141412	Mundo Mágico
	010161112	Mundo Mágico
	010181215	Mundo Mágico

4 NOME DA ESCOLA

ESICISCOLIA | BIASITICIA | ELDITITHI | GAIMAI | RIAMOS

5 ENDEREÇO

Rua | Di | b | i | e | r | i | e | m | N | o | 1 | 2 | 1 | 7 | 1 | 3 |

6 UF

SI

7 CEP

8 | 1 | 8 | 1 | 0 | 1 | 8 | 1 | 5 | - | 1 | 0 | 1 | 3 | 0

8 BAIRRO

Clapoleirais

9 DISTRITO

10 MUNICÍPIO

Piloriãoópolis

11 ZONA

RURAL URBANA

12 DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

FEDERAL ESTADUAL MUNICIPAL CNEC CONVENIADA

13 QUANTIDADES DE

SALAS DE AULA 0 0 1 3 TURMAS 0 1 2 6 TURNOS 0 0 2 PROFESSORES DA ESCOLA 0 3 0

14 QUANTIDADE DE ALUNOS POR SÉRIE

1º 140 2º 120 3º 120 4º 105 TOTAL 485

15 QUANTIDADE DE PROFESSORES POR SÉRIE

1º 10 2º 10 3º 10 4º 10 TOTAL 40

SÉRIE	COMPONENTE CURRICULAR	1ª OPÇÃO	
		CODIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO
1ª	1.1 LINGUA PORTUGUESA	0 6 2 7, 0	Pipeco-método lúdico
	1.2 MATEMÁTICA	0 5 8 9, 4	Como é fácil
	1.3 CIÊNCIAS		
	1.4 ESTUDOS SOCIAIS		
	1.5 MULTIDISCIPLINAR		
2ª	2.1 LINGUA PORTUGUESA	0 5 8 2, 7	Como é fácil
	2.2 MATEMÁTICA	0 5 9 0, 8	Como é fácil
	2.3 CIÊNCIAS		
	2.4 ESTUDOS SOCIAIS		
	2.5 MULTIDISCIPLINAR		
3ª	3.1 LINGUA PORTUGUESA	0 5 8 3, 5	Como é fácil
	3.2 MATEMÁTICA	0 5 9 1, 6	Como é fácil
	3.3 CIÊNCIAS		
	3.4 ESTUDOS SOCIAIS		
	3.5 MULTIDISCIPLINAR		
4ª	4.1 LINGUA PORTUGUESA	0 5 8 4, 3	Como é fácil
	4.2 MATEMÁTICA	0 5 9 2, 4	Como é fácil
	4.3 CIÊNCIAS		
	4.4 ESTUDOS SOCIAIS	0 5 1 1, 2, 6	Santa (e bela) Catarina
	4.5 MULTIDISCIPLINAR		

SÉRIE	2ª OPÇÃO	
	CODIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO
1ª	0 5 1 7 5, 4	Carrossel
	0 1 0 3 1 7, 0	Mundo Mágico
2ª	0 1 4 2 1 2, 7	Festa das Palavras-edição renovada
	0 1 0 3 1 8, 8	Mundo Mágico
3ª	0 1 4 2 1 3, 5	Festa das Palavras-edição renovada
	0 1 0 3 1 9, 6	Mundo Mágico
4ª	0 1 4 2 1 4, 3	Festa das Palavras-edição renovada
	0 1 0 4 1 0, 0	Mundo Mágico

4 NOME DA ESCOLA ESCOLA DISCIPLINAR PRIO NIERIDIE

5 ENDEREÇO RIO NIERIDIE 6 UF [UF] 7 CEP 81846-01-100

8 BAIRRO RIO NIERIDIE 9 DISTRITO BAIRRA CURIA 10 MUNICÍPIO AMERICA LIMA 11 ZONA RURAL URB

12 DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA FEDERAL ESTADUAL MUNICIPAL CNEC CONVENIADA

13 QUANTIDADES DE: SALAS DE AULA 001 TURMAS 004 TURNOS 001 PROFESSORES DA ESCOLA 001

14 QUANTIDADE DE ALUNOS POR SÉRIE: 1º 007 2º 006 3º 005 4º 005 TOTAL 023 15 QUANTIDADE DE PROFESSORES POR SÉRIE: 1º 001 2º 001 3º 001 4º 001 TOTAL 004

SÉRIE	COMPONENTE CURRICULAR	1ª OPÇÃO		2ª OPÇÃO	
		CÓDIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO	CÓDIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO
1ª	1.1 LÍNGUA PORTUGUESA	01011018	CARTILHA Aquarela		
	1.2 MATEMÁTICA				
	1.3 CIÊNCIAS				
	1.4 ESTUDOS SOCIAIS				
	1.5 MULTIDISCIPLINAR	01011015	COLEÇÃO Aquarela	01611913	Integrando o Aprender
2ª	2.1 LÍNGUA PORTUGUESA				
	2.2 MATEMÁTICA				
	2.3 CIÊNCIAS				
	2.4 ESTUDOS SOCIAIS				
	2.5 MULTIDISCIPLINAR	01011012	COLEÇÃO Aquarela	01611811	Integrando o Aprender
3ª	3.1 LÍNGUA PORTUGUESA				
	3.2 MATEMÁTICA				
	3.3 CIÊNCIAS				
	3.4 ESTUDOS SOCIAIS				
	3.5 MULTIDISCIPLINAR	01011016	COLEÇÃO Aquarela	01611910	Integrando o Aprender
4ª	4.1 LÍNGUA PORTUGUESA				
	4.2 MATEMÁTICA				
	4.3 CIÊNCIAS				
	4.4 ESTUDOS SOCIAIS				
	4.5 MULTIDISCIPLINAR	01011014	COLEÇÃO Aquarela	01612013	Integrando o Aprender

DEVOLVER PARA FAE - SAS QUADRA 1 - BLOCO A - 9º ANDAR - DIRETORIA DE APOIO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO - CEP: 70729-900 - BRASÍLIA-DF

FORMULARIO PARA INDICAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE / DIRETORIA DE APOIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

1 NOME DO RESPONSÁVEL _____ 2 ASSINATURA _____ 3 CARTEIRA DE IDENTIDADE _____

4 NOME DA ESCOLA
E L I C I O D I A L I B R Á R I O I T A I A I M I E R I T O I A I D I R E T O R I A I M I A C E A D I C I

5 ENDEREÇO
R U A D E P I R O I T A I A D I A I S / N _____ 6 UF 7 CEP

8 BAIRRO 9 DISTRITO 10 MUNICÍPIO 11 ZONA RURAL URBANA

12 DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA
 FEDERAL ESTADUAL MUNICIPAL CNEC CONVENIADA

13 QUANTIDADES DE: SALAS DE AULA TURMAS TURNOS PROFESSORES DA ESCOLA

14 QUANTIDADE DE ALUNOS POR SÉRIE
1ª 2ª 3ª 4ª TOTAL

15 QUANTIDADE DE PROFESSORES POR SÉRIE
1ª 2ª 3ª 4ª TOTAL

SÉRIE	COMPONENTE CURRICULAR	1ª OPÇÃO		2ª OPÇÃO	
		CÓDIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO	CÓDIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO
1ª	1.1 LÍNGUA PORTUGUESA	0171773	Texto e contexto	0151216	Conhecendo descobrindo, 40ª edição
	1.2 MATEMÁTICA	010131710	Mundo Mágico	01519112	Matemática para a pause
	1.3 CIÊNCIAS	010141510	Ciências	016131610	Vamos aprender Ciências
	1.4 ESTUDOS SOCIAIS	016101510	Alegria de Saber	016141410	Viver e aprender
	1.5 MULTIDISCIPLINAR				
2ª	2.1 LÍNGUA PORTUGUESA	01717910	Texto e contexto	017161618	Linguagem Vivenciada
	2.2 MATEMÁTICA	010131818	Mundo Mágico	01414120	A conquista da matemática
	2.3 CIÊNCIAS	01041617	Ciências	016131718	Vamos aprender Ciências
	2.4 ESTUDOS SOCIAIS	016101618	Alegria de Saber	016141519	Viver e aprender
	2.5 MULTIDISCIPLINAR				
3ª	3.1 LÍNGUA PORTUGUESA	017181013	Texto e contexto	017161716	Linguagem Vivenciada
	3.2 MATEMÁTICA	010131916	Mundo Mágico	014141418	A conquista da matemática
	3.3 CIÊNCIAS	01041717	Ciências	016131816	Vamos aprender Ciências
	3.4 ESTUDOS SOCIAIS	016101716	Alegria de Saber	018171317	Educação e desenvolvimento do senso crítico
	3.5 MULTIDISCIPLINAR				
4ª	4.1 LÍNGUA PORTUGUESA	017181111	Texto e contexto	017161814	Linguagem Vivenciada
	4.2 MATEMÁTICA	010141010	Mundo Mágico	014141516	A conquista da matemática
	4.3 CIÊNCIAS	01041815	Ciências	016131914	Vamos aprender Ciências
	4.4 ESTUDOS SOCIAIS	016101814	Alegria de Saber	018171415	Educação e desenvolvimento
	4.5 MULTIDISCIPLINAR				

DEVOLVER PARA FAE - SAS QUADRA 1 - BLOCO A - 9º ANDAR - DIRETORIA DE APOIO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO - CEP: 70729-900 - BRASÍLIA-DF

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
 FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE / DIRETORIA DE APOIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

1 NOME DO RESPONSÁVEL ROSIMÉRI JORGE DA SILVA

2 ASSINATURA *[assinatura]*

3 CARTERA DE IDENTIDADE 20/R 1.737.103

4 NOME DA ESCOLA COLÉGIO ESTADUAL JUREMA CAVALAZZI

5 ENDEREÇO R. PROF. ANIBAL NUNES PIRES

6 UF S C

7 CEP 88.045-

8 BARRIO JO SÉ MENDES

9 DISTRITO FLORIANÓPOLIS

10 MUNICÍPIO FLORIANÓPOLIS

11 ZONA RURAL URBANA

12 DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA FEDERAL ESTADUAL MUNICIPAL CNEC CONVENIADA

13 QUANTIDADES DE SALAS DE AULA 0 1 2 TURMAS 0 3 0 TURNOS 0 0 3 PROFESSORES DA ESCOLA 0 1 2

14 QUANTIDADE DE ALUNOS POR SÉRIE

1º 0 9 5 2º 1 0 0 3º 1 0 0 4º 0 9 5 TOTAL 3 9 0

15 QUANTIDADE DE PROFESSORES POR SÉRIE

1º 0 0 3 2º 0 0 3 3º 0 0 3 4º 0 0 3 TOTAL 0 1 2

SÉRIE	COMPONENTE CURRICULAR	CÓDIGO DO LIVRO	1ª OPÇÃO		2ª OPÇÃO	
			TÍTULO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO	
1ª	1.1 LINGUA PORTUGUESA	0 8 1 0 6 0	Eu vou construindo alfabetizando I	0 8 1 0 3 6	Eu vou construindo alfabetizando II	
	1.2 MATEMÁTICA	0 6 3 2 7	Viver e Aprender	0 5 8 5 1	Alegria de Saber	
	1.3 CIÊNCIAS	0 4 7 8 2	Aprendendo Ciências	0 1 0 4 1 5 1 0	Ciências	
	1.4 ESTUDOS SOCIAIS	0 8 7 1 1 0	Educ. e Desenv. do Senso Crítico	0 6 1 0 5 1 0	Alegria de Saber	
	1.5 MULTIDISCIPLINAR					
2ª	2.1 LINGUA PORTUGUESA	0 7 4 7 1 1	Educ. e Desenv. do Senso Crítico	0 4 2 2 7	Festa das Palavras	
	2.2 MATEMÁTICA	0 5 8 6 0	Alegria de Saber	0 1 0 3 8 8	Mundo Mágico	
	2.3 CIÊNCIAS	0 8 5 3 2	Ainda Brincando	0 1 0 4 1 6 1 7	Ciências	
	2.4 ESTUDOS SOCIAIS	0 6 0 6 8	Alegria de Saber	0 6 4 5 9	Viver e Aprender	
	2.5 MULTIDISCIPLINAR					
3ª	3.1 LINGUA PORTUGUESA	0 7 4 8 1 0	Educ. e Desenv. do Senso Crítico	0 4 2 3 5 1	Festa das Palavras	
	3.2 MATEMÁTICA	0 4 6 0 0	Crescer em Matemática	0 5 8 7 8	Alegria de Saber	
	3.3 CIÊNCIAS	0 6 4 2 4	Viver e Aprender	0 6 0 3 3	Alegria de Saber	
	3.4 ESTUDOS SOCIAIS	0 3 8 1 6	Nosso Estado no Brasil Santa Catarina	0 8 7 3 7	Educ. e Desenv. do Senso Crítico	
	3.5 MULTIDISCIPLINAR					
4ª	4.1 LINGUA PORTUGUESA	0 7 4 9 8	Educ. e Desenv. do Senso Crítico	0 4 2 4 3	Festa das Palavras	
	4.2 MATEMÁTICA	0 1 0 4 0 0	Mundo Mágico	0 4 6 1 8	Crescer em Matemática	
	4.3 CIÊNCIAS	0 1 0 4 1 8 1 5	Ciências	0 1 6 4 1 3 2	Viver e Aprender	
	4.4 ESTUDOS SOCIAIS	0 6 4 7 1 5	Viver e Aprender	0 8 7 4 5	Educ. e Desenv. do Senso Crítico	
	4.5 MULTIDISCIPLINAR					

4 NOME DA ESCOLA F. 1930 FCEE
5 ENDEREÇO UNIVERSIDADE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA ESCOLA BÁSICA

6 BAIRRO PIAUÍ 7 UF SE 8 CEP 81810-510

9 DISTRITO _____ 10 MUNICÍPIO SIAI 11 ZONA RURAL URBAN

12 DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA FEDERAL ESTADUAL MUNICIPAL CNEC CONVENIADA 13 QUANTIDADES DE SALAS DE AULA 005 TURMAS 011 TURNOS - - 2 PROFESSORES DA ESCOLA 009

14 QUANTIDADE DE ALUNOS POR SÉRIE 1ª 049 2ª 052 3ª 030 4ª 045 TOTAL 172 15 QUANTIDADE DE PROFESSORES POR SÉRIE 1ª 003 2ª 003 3ª 001 4ª 003 TOTAL 070

SÉRIE	COMPONENTE CURRICULAR	1ª OPÇÃO		2ª OPÇÃO	
		CÓDIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO	CÓDIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO
1ª	1.1 LÍNGUA PORTUGUESA	0714163	Educ. e desenv. do senso crítico	0140110	ALP - Análise Linguagem e Pensam.
	1.2 MATEMÁTICA	01812149	" " " " " "	0147107	Matemática Vivenciada
	1.3 CIÊNCIAS				
	1.4 ESTUDOS SOCIAIS				
	1.5 MULTIDISCIPLINAR				
2ª	2.1 LÍNGUA PORTUGUESA	0711712	Educ. e desenv. do senso crítico	0140122	ALP - Análise Linguagem e Pensamento
	2.2 MATEMÁTICA	01812157	" " " " " "	0147115	Matemática Vivenciada
	2.3 CIÊNCIAS				
	2.4 ESTUDOS SOCIAIS				
	2.5 MULTIDISCIPLINAR				
3ª	3.1 LÍNGUA PORTUGUESA	07141810	Educ. e desenv. do senso crítico	01401310	ALP - Análise Linguagem e Pensamento
	3.2 MATEMÁTICA	01812165	" " " " " "	01471213	Matemática Vivenciada
	3.3 CIÊNCIAS				
	3.4 ESTUDOS SOCIAIS				
	3.5 MULTIDISCIPLINAR				
4ª	4.1 LÍNGUA PORTUGUESA	07141918	Educ. e desenv. do senso crítico	01401419	ALP - Análise Linguagem e Pensamento
	4.2 MATEMÁTICA	01812173	" " " " " "	01471311	Matemática Vivenciada
	4.3 CIÊNCIAS				
	4.4 ESTUDOS SOCIAIS				
	4.5 MULTIDISCIPLINAR				

DEVOLVER PARA FÁE - SAS QUADRA 1 - BLOCO A - 9º ANDAR - DIRETORIA DE APOIO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO - CEP: 70729-900 - BRASÍLIA-DF

4 NOME DA ESCOLA
CICLO DE EDUCAÇÃO INFANTIL BELLA VISTA

5 ENDEREÇO
AV. BRASÍLIA S/Nº

6 UF
S.C

7 CEP

8 BAIRRO
BELLA VISTA II

9 DISTRITO
BARREIROS

10 MUNICÍPIO
SÃO JOSÉ

11 ZONA
 RURAL URBANA

12 DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA
 FEDERAL ESTADUAL MUNICIPAL CNEC CONVENIADA

13 QUANTIDADES DE:
SALAS DE AULA: 11 TURMAS: 15 TURNOS: 02 PROFESSORES DA ESCOLA: 15

14 QUANTIDADE DE ALUNOS POR SÉRIE
1ª: 40 2ª: 20 3ª: 20 TOTAL: 80

15 QUANTIDADE DE PROFESSORES POR SÉRIE
1ª: 04 2ª: 03 3ª: 03 4ª: 03 TOTAL: 13

SÉRIE	COMPONENTE CURRICULAR	Nº	CODIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO
1ª	1.1 LINGUA PORTUGUESA	01412119	01412119	FESTA DAS PALAVRAS
	1.2 MATEMÁTICA	01613127	01613127	VIVER E APRENDER
	1.3 CIÊNCIAS	01614108	01614108	VIVER E APRENDER
	1.4 ESTUDOS SOCIAIS	01614140	01614140	VIVER E APRENDER
	1.5 MULTIDISCIPLINAR			
2ª	2.1 LINGUA PORTUGUESA	01616145	01616145	EU GOSTO DE COMUNICAÇÃO
	2.2 MATEMÁTICA	01613135	01613135	VIVER E APRENDER
	2.3 CIÊNCIAS	016171216	016171216	EU GOSTO DE CIÊNCIAS
	2.4 ESTUDOS SOCIAIS	016171619	016171619	EU GOSTO DE EST. SOCIAIS
	2.5 MULTIDISCIPLINAR			
3ª	3.1 LINGUA PORTUGUESA	016131010	016131010	VIVER E APRENDER
	3.2 MATEMÁTICA	016131413	016131413	VIVER E APRENDER
	3.3 CIÊNCIAS	016141214	016141214	VIVER E APRENDER
	3.4 ESTUDOS SOCIAIS	016141617	016141617	VIVER E APRENDER
	3.5 MULTIDISCIPLINAR			
4ª	4.1 LINGUA PORTUGUESA	016131119	016131119	VIVER E APRENDER
	4.2 MATEMÁTICA	016131511	016131511	VIVER E APRENDER
	4.3 CIÊNCIAS	016141312	016141312	VIVER E APRENDER
	4.4 ESTUDOS SOCIAIS	016141717	016141717	VIVER E APRENDER
	4.5 MULTIDISCIPLINAR			

Nº	CODIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO
05770	05770	ALEGRIA DE SABER
05975	05975	MATEMÁTICA AO VIVO
04782	04782	APRENDENDO CIÊNCIAS
06050	06050	ALEGRIA DE SABER
05789	05789	ALEGRIA DE SABER
06688	06688	EU GOSTO DE MATEMÁTICA
06025	06025	ALEGRIA DE SABER: SAÚDE E ED. AM.
06068	06068	ALEGRIA DE SABER
05835	05835	COMO É FÁCIL
05916	05916	COMO É FÁCIL
04804	04804	APRENDENDO CIÊNCIAS
0610716	0610716	ALEGRIA DO SABER
05800	05800	ALEGRIA DO SABER
05886	05886	ALEGRIA DE SABER
060411	060411	ALEGRIA DE SABER: SAÚDE E ED. AMB.
06084	06084	ALEGRIA DE SABER

DEVOLVER PARA FAE - SAS QUADRA 1 - BLOCO A - 9º ANDAR - DIRETORIA DE APOIO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO - CEP: 70729-900 - BRASÍLIA-DF



FORMULÁRIO PARA INDICAÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO

MC-MEN000 FOPIAA-RIO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE / DIRETORIA DE APOIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

1 NOME DO RESPONSÁVEL: Ma da Graça Vieira
2 ASSINATURA: [assinatura]
3 CARTEIRA DE IDENTIDADE: RG 149.385

4 NOME DA ESCOLA: COLEGIO INSTITUCIONAL GLEITUNILIO VIDALIS

5 ENDEREÇO: JARDIM MONTANA ISIPUEXIMI
6 UF: SP 7 CEP: 81819-140

8 BAIRRO: SACI DOIS ILIMIOEIS 9 DISTRITO: FILIORIANDINOPIOLIS 10 MUNICÍPIO: FILIORIANDINOPIOLIS 11 ZONA: RURAL URBANA

12 DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA: FEDERAL ESTADUAL MUNICIPAL CNEC CONVENIADA
13 QUANTIDADES DE: SALAS DE AULA 014 TURMAS 028 TURNOS 002 PROFESSORES DA ESCOLA

14 QUANTIDADE DE ALUNOS POR SÉRIE: 1º 280 2º 315 3º 315 4º 315 TOTAL 1225
15 QUANTIDADE DE PROFESSORES POR SÉRIE: 1º 007 2º 007 3º 007 4º 007 TOTAL 028

SÉRIE	COMPONENTE CURRICULAR	1ª OPÇÃO	
		CODIGO DO LIVRO	TITULO DO LIVRO
1ª	1.1 LINGUA PORTUGUESA	018101610	Eu vou Construindo - alfabetizando I
	1.2 MATEMÁTICA	015191715	Matemática ao vivo
	1.3 CIÊNCIAS	016171118	Eu gosto de Ciências
	1.4 ESTUDOS SOCIAIS	016171510	Eu gosto de Estudos Sociais
	1.5 MULTIDISCIPLINAR		
2ª	2.1 LINGUA PORTUGUESA	018101316	Eu vou construindo - alfabetizando II
	2.2 MATEMÁTICA	015141110	A criança e as números
	2.3 CIÊNCIAS	015141512	A criança no mundo das ciências
	2.4 ESTUDOS SOCIAIS	015141915	A criança e sua comunidade
	2.5 MULTIDISCIPLINAR		
3ª	3.1 LINGUA PORTUGUESA	010121211	Coleção desaba
	3.2 MATEMÁTICA	010131513	Matemática a partir da ação
	3.3 CIÊNCIAS	014181014	Aprendendo Ciências
	3.4 ESTUDOS SOCIAIS	015111216	Santa (e bela) Catarina
	3.5 MULTIDISCIPLINAR		
4ª	4.1 LINGUA PORTUGUESA	010121310	Coleção desaba
	4.2 MATEMÁTICA	010131611	Matemática a partir da ação
	4.3 CIÊNCIAS	016101411	Negria de saber - saúde/ed. ambiental
	4.4 ESTUDOS SOCIAIS	015111216	Santa (e bela) Catarina
	4.5 MULTIDISCIPLINAR		

2ª OPÇÃO	
CODIGO DO LIVRO	TITULO DO LIVRO
010101315	Tirando de Lebo
010121919	Coleção desaba
015141414	A criança no mundo das Ciências
015141817	A criança, sua família e sua escola
014131410	Póda de papel
010131012	Coleção desaba
016171216	Eu gosto de Ciências
016171619	Eu gosto de Estudos Sociais
014121315	Festa das palavras - edição renovada
010131110	Coleção desaba
016141214	Viver e aprender
016171815	Eu gosto de Estudos Sociais
014101419	ALP - Análise, Linguagem e Pensamento
015181816	Negria de saber
016141312	Viver e aprender

DEVOLVER PARA FAE - SAS QUADRA 1 - BLOCO A - 9º ANDAR - DIRETORIA DE APOIO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO - CEP: 70729-900 - BRASÍLIA-DF

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
 FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE / DIRETORIA DE APOIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

1 NOME DO RESPONSÁVEL: HELOÍZA PASTILHA BOTTARO
 2 ASSINATURA: [Assinatura]
 3 CARTEIRA DE IDENTIDADE: 2015 777218

4 NOME DA ESCOLA: ESCOLA ESTADUAL DE RESIDENTES INCOGNIZIVIENTI

5 ENDEREÇO: R. S. S. SIMONE, 80
 6 UF: SE
 7 CEP: 83210-700

8 BAIRRO: BRUNTOPO
 9 DISTRITO: SANTA CATARINA
 10 MUNICÍPIO: TIMOPELIANO-ROJÓIS
 11 ZONA: RURAL URBANA

12 DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA: FEDERAL ESTADUAL MUNICIPAL CNEC CONVENIADA
 13 QUANTIDADES DE SALAS DE AULA: 108 TURMAS: 15 TURNOS: 2 PROFESSORES DA ESCOLA: 16

14 QUANTIDADE DE ALUNOS POR SÉRIE: 1ª: 33 2ª: 36 3ª: 33 4ª: 40 TOTAL: 142
 15 QUANTIDADE DE PROFESSORES POR SÉRIE: 1ª: 5 2ª: 4 3ª: 4 4ª: 3 TOTAL: 16

SÉRIE	COMPONENTE CURRICULAR	1ª OPÇÃO		2ª OPÇÃO	
		CODIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO	CODIGO DO LIVRO	TÍTULO DO LIVRO
1ª	1.1 LÍNGUA PORTUGUESA	0 0 0 3 5	TIRANDO DE LETRA	0 1 5 1 7 2 1 0	ESTRUTURADO
	1.2 MATEMÁTICA	0 6 3 2 7	VIVER E APRENDER	0 1 0 1 2 2 6	COLEÇÃO DESAFIO
	1.3 CIÊNCIAS	0 6 4 1 8	VIVER E APRENDER	0 6 0 1 2 7	ALEGRIA DE SABER
	1.4 ESTUDOS SOCIAIS	0 6 0 5 0	ALEGRIA DE SABER	0 1 9 7 3 2	EDUCAÇÃO E DESENV. DO SENSO/ESPÁTICO
	1.5 MULTIDISCIPLINAR				
2ª	2.1 LÍNGUA PORTUGUESA	0 4 3 4 0	FORTA DE PAPEL	0 4 2 1 2 7	FORTA DAS PALAVRAS
	2.2 MATEMÁTICA	0 6 3 3 5	VIVER E APRENDER	0 5 9 1 0 8	COMO É FÁCIL
	2.3 CIÊNCIAS	0 6 1 0 2 5	ALEGRIA DE SABER	0 6 1 4 2 4	VIVER E APRENDER
	2.4 ESTUDOS SOCIAIS	0 6 4 1 9	VIVER E APRENDER	0 6 1 6 5 1	ALEGRIA DE SABER
	2.5 MULTIDISCIPLINAR				
3ª	3.1 LÍNGUA PORTUGUESA	0 6 3 0 0	VIVER E APRENDER	0 4 1 3 5 9	FORTA DE PAPEL
	3.2 MATEMÁTICA	0 6 3 4 3	VIVER E APRENDER	0 5 9 1 1 6	COMO É FÁCIL
	3.3 CIÊNCIAS	0 6 4 2 4	VIVER E APRENDER	0 6 1 0 3 1 3	ALEGRIA DE SABER
	3.4 ESTUDOS SOCIAIS	0 6 4 1 6 7	VIVER E APRENDER	0 6 0 9 7 6	ALEGRIA DE SABER
	3.5 MULTIDISCIPLINAR				
4ª	4.1 LÍNGUA PORTUGUESA	0 6 3 1 9	VIVER E APRENDER	0 4 1 3 5 7	FORTA DE PAPEL
	4.2 MATEMÁTICA	0 6 3 5 1	VIVER E APRENDER	0 1 0 1 3 2 1 9	COLEÇÃO DESAFIO
	4.3 CIÊNCIAS	0 4 8 1 2	APRENDENDO CIÊNCIAS	0 6 1 4 1 3 1 2	VIVER E APRENDER
	4.4 ESTUDOS SOCIAIS	0 5 1 2 1 6	SANTA CATARINA		
	4.5 MULTIDISCIPLINAR				

DEVOLVER PARA FAE - SAS QUADRA 1 - BLOCO A - 9º ANDAR - DIRETORIA DE APOIO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO - CEP: 70729-900 - BRASÍLIA-DF

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE
DIRETORIA DE APOIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

OFÍCIO CIRCULAR Nº 06 /93 - DADP

Brasília, 09 de Julho de 1993.

Senhor(a) Coordenador(a),

Comunicamos a V.Sã que a FAE - Fundação de Assistência ao Estudante, em prosseguimento ao PNLD/94, está remetendo, via "VASP", o "Manual de Indicação do Livro Didático" com os respectivos formulários, por intermédio dessa Coordenação, para serem distribuídos a todas as escolas públicas federais, estaduais, municipais e cencistas, de 1ª a 4ª série do 1º grau dessa Unidade Federada.

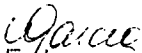
Faz-se necessário esclarecer que, na nova versão do Manual/94, todas as informações destinadas a orientar o processo de escolha, como também, os formulários para registro, estão inseridos no mesmo exemplar.

Solicitamos, nesta oportunidade, que seja dada ampla divulgação ao Programa e efetiva colaboração para que todas as escolas sejam contempladas, enfatizando, ainda, que o processo de escolha deverá se realizar na maior transparência e com a participação de todos os professores, regentes de classe.

Faz-se necessário, ainda, a observância aos critérios estabelecidos para o PNLD, principalmente quanto ao rigoroso cumprimento na devolução dos formulários de escolha, cuja data estabelecida é a de 15 de agosto próximo.

Agradecendo a cooperação de V.Sã, firmamo-nos,

Atenciosamente,


Walter Esteves Garcia
Diretor da DADP

Ilmo. (a) Srº (a)
ENIO LODETTI
Coordenador (a) do Livro Didático
do Estado de Santa Catarina

ESCOLHA

DO LIVRO DIDÁTICO EM LÍNGUA PORTUGUESA NAS SÉRIES INICIAIS: UM ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO

O papel desempenhado pelo livro didático é fundamental. Mas como realizar esta escolha? Quais as implicações envolvidas no uso deste ou daquele material? O curso "Escolha do Livro Didático em Língua Portuguesa nas Séries Iniciais: enfoque psicolingüístico" vem fornecer as respostas para estas e outras perguntas. Ministrado pela Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral, o curso apresenta os mais recentes avanços na análise do material didático e é resultado de uma ampla pesquisa realizada sob os auspícios do MEC/FAE. Os dados dramáticos desta análise mostraram a urgência de implementar programas de reciclagem para professores, coordenadores, articuladores educacionais e elaboradores de material pedagógico no sentido de reverter a atual situação em que se encontra o livro didático em língua portuguesa. Um curso com aulas teóricas e práticas, essencial para todos que trabalham com educação ■



Data/horários

Dia 26 de setembro de 1994, com aulas todas às 2as. feiras, das 14 h às 17 h. Treinamento em horário a combinar, por grupo.

Local de Inscrições

Universidade Federal de Santa Catarina, CCE (Básico), DLLV.

Carga Horária

Curso: 45 h/a (valor: 3 créditos);
Treinamento: 12 h para grupos com 5 pessoas em torno de um mesmo livro e/ou material didático

Ficha de Inscrição

Escolha do Livro Didático em Língua Portuguesa

Coordenadora: Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral

Nome: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ UF: _____

CEP: _____ Fone: _____

Instituição: _____

Cargo: _____ Cheque No. _____

CUSTOS

Inscrição(individual): R\$ 30,00 Treinamento(gnipo): R\$ 30,00

Depositar valor no Banco do Brasil, conta 232.499-7, Agência 1453-2-Florianópolis

Mencionar no verso do cheque, escolha do livro didático

CONTÉÚDO

O papel do livro didático na construção do sistema escrito, no contexto brasileiro

Premissas: concepções e funções do letramento na sociedade contemporânea, no Brasil e em Santa Catarina

O que a criança sabe sobre a escrita quando vem à escola: a questão sociolinguística e familiar

Da oralidade ao letramento: continuidades e descontinuidades

O desmembramento da cadeia da fala

A construção da auto-referencialidade: a narratividade, o texto

O desenvolvimento das capacidades metalingüísticas: refletir sobre o objeto língua (o quê, quando e como)

Discrepâncias entre o sistema escrito e o oral (com ênfase na pontuação)

O Instrumentos de avaliação do livro didático: como escolhê-lo, usá-lo e complementá-lo.

CRITÉRIOS DE ANÁLISE

(redefinição do GT-Português em reunião de 10 de dezembro, 1993)

ÁREAS DE ANÁLISE

1. Leitura

1.1 Seleção de textos

1.2 Atividades de estudo de texto

1.3 Atividades com outros textos e/ou livros e/ou outros tipos de portadores de texto

2. Produção de textos (redação, composição)

2.1 Condições de produção e propostas

2.2 Exercícios e atividades

2.3 Avaliações

3. Conhecimentos lingüísticos

3.1 Escrita: sistema de representação e convenções gráficas

3.2 Vocabulário

■ 3.3 Morfossintaxe

3.4 Variedades lingüísticas

4. Linguagem oral

4.1 Condições de produção e de recepção; propostas

4.2 Exercícios e atividade?

Cartilhas

Além dos critérios acima, acrescentar:

5.1 Proposta metodológica

5.2 Período preparatório

Devem ser **giantificados** os critérios apresentados em *negrito e itálico*, precedidos de um Q.

2.1. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E PROPOSTAS

2.1.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

* situações de uso da escrita (contextualização)

Q ♦ *definição de objetivo e de interlocutor(es) para a produção do texto:*

interlocutor definido, coletivo (exemplo: escrever para o jornal da classe, para um painel de textos) - **interlocutor definido, individual** (exemplo; escrever para um colega) - **interlocutor não definido**

Observação: As condições de produção podem estar ausentes do Livro do aluno, mas estar indicadas no Livro do Professor - verificar.

Z.1.2 TIPOLOGIA

* portadores (sugestão de uso de papel de cana/envelope, de elaboração de canaz...)

Q * *gêneros:*

poesia - prosa de ficção - diário - correspondência - texto enciclopédico -
texto jornalístico - história em quadrinhos - propaganda - jogos (instruções) -
teatro - diálogo - resumo

Q * *registros:* formal, informal

2.2 EXERCÍCIOS E ATIVIDADES

2.2.1 CAPACIDADES E HABILIDADES DESENVOLVIDAS

Q * *tipos de exercícios:*

cópia - paráfrase - início ou término de história - escrita sobre desenho - escrita a partir de seqüência (história muda) - escrita a partir de lista de palavras - escrita a partir de roteiro

2.2.2 ORGANIZAÇÃO DOS EXERCÍCIOS

* **variedade** na formulação dos exercícios

* **graduação**, levando em conta: condições de produção X tipologia X habilidades

* **recorrência** de condições de produção, tipologia, habilidades

* **clareza e correção** na formulação dos exercícios, nível de complexidade da formulação

Q * *capacidades e habilidades que os exercLios desenvolvem*

**cópia - localização de informação^- inferência - extrapolação - opinião -
ordenação de frases - estruturação do texto - aspectos gráficos (exemplo;
identificar número de parágrafos no texto)**

* **gradação das habilidades:**

- nos exercícios para cada texto
- nos exercicios de texto para texto (ao longo do livro)
- nos exercicios de livro para livro (no caso de coleção)

* **recorrência das habilidades ao longo do livro (e ao longo da coleção, se for o caso)**

* **variedade na formulação dos exercicios**

* **clareza e correção na formulação dos exercicios, nível de complexidade da
formulação**

* **integração dos exercicios com as demais panes da unidade**

1 3 ATIVIDADES COM OUTROS LIVROS E OUTROS PORTADORES DE TEXTO

- * **incentivo para a leitura de outros materiais além do livro didático**
- * **temática, autores, tipologia (ver especificação em 1.1)**
- * **sugestão de atividades: habilidades e atitudes que desenvolvem**

^ 3 AVALIAÇÕES PQS TEXTOS PRQDUZIDOS

- * situações de interação escrita
- * definição do universo de leitores
- * avaliação e ^ito-avaiiação dos textos
 - critérios
 - procedimentos
- * atividades de socialização dos textos produzidos (varal de textos, painel de textos, jornal...)

Observação: Sugestões de avaliação podem estar ausentes do Livro do aluno, mas estar Cõicadas no Livro do Professor - verificar

3. CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Explicitação (no Livro do Professor) e/ou identificação (no livro do aluno) dos pressupostos teóricos e metodológicos da aquisição de conhecimentos lingüísticos. Coerência entre esses pressupostos e a seleção de atividades propostas.

3.1 ESCRITA: SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO E CONVENÇÕES GRÁFICAS

3.1.1 ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO

- * sistema alfabético
- * sistema ortográfico
- * conceito de sílaba

3.1.2 EXERCÍCIOS E ATIVIDADES

- * habilidades que os exercícios desenvolvem
- * seqüência dos exercícios (coerente com organização do conteúdo)
- * recorrência das habilidades (ao longo do livro, e ao longo da coleção, se for o caso)
- * variedade na formulação dos exercícios
- * clareza e correção na formulação dos exercícios

3.2 VOCABULÁRIO

- * capacidades e habilidades que os exercícios desenvolvem (sinonímia — identificação ou diferenciação, antonímia, aspectos semânticos, uso de dicionário, formação morfológica de palavras — derivação e composição, formação por fragmentação fônica e/ou gráfica...)
- * gradação das habilidades (em cada texto, de texto para texto, de livro para livro)
- * variedade na formulação dos exercícios
- * recorrência das habilidades ao longo do livro (e ao longo da coleção, se for o caso)
- * clareza e correção na formulação dos exercícios
- * diagramação dos exercícios
- * presença/ausência de glossário

3.3 MORFOSSINTAXE

3.3.1 CONTEÚDO

3.3.1.1 gramática de uso versus teoria gramatical

- * presença/ausência de atividades no nível de: morfema, palavra, sintagma, frase, período, parágrafo, frase — importância, pertinência, necessidade
- * presença/ausência de classes de palavras — seleção, importância, pertinência, necessidade
- * presença/ausência de tópicos fundamentais como: dêixis, anáfora
- * atividades de metalinguagem — pertinência, importância, necessidade

3.3.1.2 gradação do conteúdo (em cada série; ao longo das séries, no caso de coleção)

3.3.1.3 correção do conteúdo

3.3.2. EXERCÍCIOS E ATIVIDADES

- * habilidades que desenvolvem (conhecimentos a respeito da língua / uso da língua; terminologia, metalinguagem...)
- * relação com atividades de leitura e escrita
- * gradação das habilidades
- * recorrência das habilidades (ao longo do livro; ao longo da coleção, se for o caso)
- * variedade na formulação dos exercícios
- * clareza e correção na formulação dos exercícios; nível de complexidade da formulação
- * diagramação dos exercícios
- * uso de ilustrações (adequação)

3.4 VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

- * inclusão/exclusão de variações — regionais ou diatópicas, diastráticas, de gênero, de profissão...
- * atitudes (reveladas pelo autor e/ou inculcadas nos leitores) em relação às variedades lingüísticas

Explicitação (no Livro do Professor) e/ou identificação (no livro do aluno) dos pressupostos teóricos e metodológicos do desenvolvimento da linguagem oral. Coerência entre esses pressupostos e a seleção de atividades propostas.

4.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO; PROPOSTAS

4.1.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

- * situações de uso da linguagem oral (falar e ouvir)
- * objetivos do uso da linguagem oral (falar e ouvir)
- * definição de locutor(es) e interlocutor(es)

4.1.2. TIPOLOGIA

- * funções (metalingüísticas; interativa, informativa, argumentativa, lúdica...)
- * gêneros (exposição, teatro, parlendas, discussões...)
- * registros (formal, informal), variedades

4.2 EXERCÍCIOS E ATIVIDADES

4.2.1 CAPACIDADES E HABILIDADES SEREM DESENVOLVIDAS

- * consciência fonológica
- * planejamento, estruturação/organização (do texto oral produzido; identificação no texto ouvido)
- * coerência e coesão (do texto oral produzido; identificação no texto ouvido)
- * informatividade (do texto oral produzido; identificação no texto ouvido)
- * clareza (do texto oral produzido; identificação no texto ouvido)
- * adequação do registro (do texto oral produzido; identificação no texto ouvido)

4.2.2 ORGANIZAÇÃO DOS EXERCÍCIOS

- * variedade na formulação dos exercícios
- * gradação, levando em conta: condições de produção/recepção *versus* tipologia *versus* habilidades
- * recorrência de condições de produção e de recepção, tipologia, habilidades
- * clareza e correção na formulação dos exercícios
- * diagramação
- * uso de ilustrações (adequação)

Após a análise e avaliação qualitativas, atribuir uma nota de 0 (zero) a 5 (cinco) a cada livro e/ou coleção, em uma das quatro áreas de análise:

1. Leitura
2. Produção de textos
3. Conhecimentos lingüísticos
4. Linguagem oral

Significado das notas em conceitos:

0 (zêro) = nũTõ ~

1 (um) = muito fraco

2 (dois) = fraco

3 (três) = regular

4 (quatro) = bom

5 (cinco) = ótimo