GIANE MARIA DA SILVA

USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO PELOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2016

GIANE MARIA DA SILVA

USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO PELOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel – FaE/UFMG

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça Ferreira da Costa Val – FALE/UFMG

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2016

S586u
T

Silva, Giane Maria da, 1973-
Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Giane Maria da Silva. - Belo Horizonte, 2016.
343 f., enc, il..

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Francisca Izabel Pereira Maciel.
Co-orientadora: Maria da Graça Ferreira da Costa Val.
Bibliografia : f. 305-318.
Anexos: f. 319-343.

1. Educação -- Teses. 2. Livros didaticos -- Avaliação -- Teses. 3. Alfabetização -- Teses. 4. Prática de ensino -- Teses. 5. Inovações educacionais -- Teses.
I. Título. II. Val, Maria da Graça Ferreira da Costa. III. Val, Maria da Graça Ferreira da Costa. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.32

Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA
GIANE MARIA DA SILVA

Realizou-se, no dia 26 de fevereiro de 2016, às 09:00 horas, Sala 402, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 517ª defesa de tese, intitulada *O livro didático de alfabetização e seus modos de uso nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, apresentada por GIANE MARIA DA SILVA, número de registro 2012657162, graduada no curso de PEDAGOGIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Francisca Izabel Pereira Maciel - Orientador (UFMG), Prof(a). Maria da Graça Ferreira da Costa Val – Co-orientador (UFMG), Prof(a). Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG), Prof(a). Artur Gomes de Morais (UFPE), Prof(a). Cancionila Janskovski Cardoso (UFMT), Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho (UFMG).

A Comissão considerou a tese aprovada destacando sua contribuição para os estudos sobre uso de livros didáticos e indicando a importância de sua divulgação em vários artigos científicos.

( ) A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para _____

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2016.

Rosemary da Silva Madeira - Secretário(a)

Prof(a). Francisca Izabel Pereira Maciel (Doutor)

Prof(a). Maria da Graça Ferreira da Costa Val (Doutora)

Prof(a). Isabel Cristina Alves da Silva Frade (Doutora)

Prof(a). Artur Gomes de Morais (Doutor)

Prof(a). Cancionila Janskovski Cardoso (Doutora)

Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho (Doutora)

Dedico

como sempre à minha mãe, Célia, e à memória da minha avó, Maria de Lourdes (ou d. Noscota, como era conhecida).

Aos meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

à Francisca Maciel, pela confiança, oportunidade, direcionamento do trabalho e sinceridade nas observações;

à Graça Costa Val, pelo incentivo, pela condução da orientação e pelo acolhimento nos momentos mais difíceis;

à Anne-Marie Chartier, orientadora no estágio "sanduíche", pelo apoio, contribuições valiosas e direcionamento do trabalho;

ao Renaud d'Enfert, pelo importante apoio para a realização do estágio "sanduíche";

aos professores Artur Gomes de Morais e Isabel Cristina Alves da Silva Frade, pela leitura cuidadosa do meu texto e valiosas contribuições no exame de qualificação;

aos membros da banca de defesa, pela leitura crítica do meu trabalho;

às professoras que participaram deste estudo que, com disponibilidade, me receberam em suas turmas;

à direção e à equipe de coordenação pedagógica da escola investigada, pertencente à RME-BH, por viabilizarem a coleta dos dados para a realização desta pesquisa;

à professora Guillemette d'Enfert que viabilizou minha entrada em uma escola elementar em Paris;

às docentes que responderam ao questionário;

à Ceres Prado, querida amiga, pelo incentivo, pela generosidade e por toda a ajuda de sempre;

à Ceris Ribas, "chefe" que se tornou amiga, pelas oportunidades de aprendizado, especialmente no trabalho de avaliação de livros didáticos de alfabetização;

ao Dute, que admiro, pela motivação desde a Graduação e por ter me dado a oportunidade de trabalhar no PNLD;

à Lalu e Gracinha Bregunci, pelo apoio e incentivo constantes;

ao Rildo Cosson, pela oportunidade de trocar ideias e textos;

ao Clécio Bunzen Jr, pela disponibilidade na elaboração de parecer sobre plano de trabalho para realização do estágio "sanduíche", e à Gilvanice Musial, pela ajuda na preparação de documentos;

aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG;

à Valéria Barbosa de Resende, pelas oportunidades de aprendizagem durante o semestre em que fui monitora da disciplina *Alfabetização e Letramento I*, no curso de Pedagogia;

à equipe do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/UFMG);

à Marildes Marinho (de onde estiver) que, entre tantas outras coisas, me apresentou o Ceale/UFMG;

aos funcionários da FaE/UFMG, especialmente os que atuam na Pós-graduação e na Biblioteca *Profa. Alaíde Lisboa de Oliveira*;

à minha família: mãe e irmãos. Um "obrigada" muito especial às minhas irmãs, Gislene e Tita, que me ajudaram tanto na finalização deste trabalho;

à Luiza Moreira, grande incentivadora deste trabalho e que muito contribuiu para que ele fosse realizado;

à Nathalie Brasil, colega de trabalho e amiga, pelo incentivo e apoio no início da pesquisa;

aos meus amigos, especialmente Martha Lourenço e Nora Zuñiga, pelo reiterado apoio;

à Ana (Momô), Cristiane e Nina, por toda ajuda em Paris e pelas boas risadas.

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos no país, a partir da segunda metade do curso;

ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa para realização do estágio na França;

a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho.

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.

Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo descrever e analisar os usos que três professoras de uma escola pública mineira, que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fizeram de uma coleção didática de letramento e alfabetização ao longo de um ano letivo. Considerando as últimas mudanças ocorridas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em função das novas demandas apresentadas na reorganização do Ensino Fundamental de Nove Anos e na constituição de um ciclo para os três primeiros anos desse segmento, este estudo pretende revelar o papel do livro didático na prática pedagógica dessas professoras. Através de uma abordagem qualitativa, agrupamos variadas estratégias, como observação das aulas, anotações em diário de campo, entrevistas com as professoras. A pesquisa, realizada, principalmente, à luz dos estudos de De Certeau (2003), através de seus conceitos de *estratégia* e *tática,* e dos estudos de Chartier (1998; 2000; 2007), com seu conceito de *prática*, mostrou que os livros didáticos estão presentes nas turmas de alfabetização, mas há distância entre o que se espera do trabalho com uma coleção que teve boa avaliação, aprovada pelo PNLD, e seu uso efetivo na sala de aula. Distância que é perceptível entre o grande volume de exemplares distribuídos para as escolas públicas brasileiras e a sua subutilização, ou até mesmo a negação de utilização desse material, em sala de aula. E existem também, devido à astúcia e à inventividade das professoras, propostas de transformação das atividades apresentadas pelo livro didático adotado, através da ação desses profissionais em sua prática docente e as apropriações que fazem do material. Paralelamente ao trabalho feito com o livro didático adotado, outros impressos, como fragmentos de outras obras didáticas, materiais em forma de apostila - adquiridos pelas professoras com recursos próprios – e também atividades extraídas de *blogs*, constituíram forte presença nas três turmas. O estudo mostrou ainda que as professoras não eram passivas diante das propostas apresentadas pelo livro didático. Cada qual, a seu modo, subverteu seu uso, adequando-o às suas necessidades em sala de aula e de acordo com o perfil dos seus alunos. Essa adequação – bem ou mal – visava atender às necessidades das turmas naquele momento específico.

Palavras-chave: livro didático, alfabetização, prática docente.

ABSTRACT

This research aims to describe and analyze the uses that three teachers of a public school of Minas Gerais - Brazil, who worked in the early years of elementary school, made of a didactic collection of alphabetization and literacy during a school year. According to the latest changes in the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a National Textbook Program, due to the new demands made in the reorganization of the Nine Year Basic Education and the constitution of a cycle for the first three years of this segment, this study aims to reveal the role of the didactic book in the pedagogical practice of those teachers. Through a qualitative approach, we grouped various strategies such as observation of classes in daily notes and interviews with the teachers. The research, made especially based on De Certeau studies (2003), through his concepts of *strategy* and *tactics*, and Chartier studies (1998, 2000, 2007), with her concept of *practice*, showed that the textbooks are present in literacy classes, but there is a distance between what is expected of working with a collection that had good evaluation, approved by PNLD, and its effective use in the classroom. This distance is noticeable among the large volume of copies distributed for Brazilian public schools and its underutilization, or even denial of use of this material in the classroom. And there are also, due to the cunning and creativity of the teachers, proposals for transformation of activities presented by the textbook adopted, through the action of these professionals in their teaching practice and appropriations that they make of the material. Parallel to the work done with the adopted textbooks, other printed works, as fragments of other textbooks, handbook materials - purchased by teachers with their own resources – and also extracted activities of blogs, constituted strong presence in all the three classes. The study also showed that teachers were not passive in the face of proposals presented by the textbook. Each one, in her own way, overthrew its use, adapting it to their needs in the classroom and in accordance with the profile of their students. This adjustment – good or bad – was intended to reach the needs of groups at that particular moment.

Keywords: textbook, literacy, teaching practice.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif de décrire et analyser l'utilisation d'une collection didactique par trois enseignantes d'une école du réseau public d'enseignement de l'État du Minas Gerais, au Brésil, au long de toute une année scolaire. La collection, destinée aux premières années de l'enseignement de base, se propose à travailler la littératie et l'alphabétisation. Cette étude, qui a pris en compte les derniers changements du Programa Nacional do Livro Didático (Programme national du livre didactique – PNLD) dus aux exigences nouvelles découlant de la réorganisation de l'Enseignement Fondamental en neuf ans et de la création d'un cycle pour les trois premières années de ce niveau, voulait appréhender le rôle du manuel didactique dans la pratique pédagogique de ces enseignantes. Dans une approche qualitative, nous avons fait appel à différentes stratégies : observations de classes, prises de notes dans un journal de bord, entretiens avec les enseignantes. La recherche a été menée surtout à la lumière des études de De Certeau (2003), par le moyen des ses concepts de *stratégie* et de *tactique*, et de celles de Chartier (1998, 2000, 2007), avec son concept de *pratique*. Elle a permis de montrer que les manuels didactiques sont présents dans les classes d'alphabétisation mais qu'il y a un écart entre ce qui est attendu du travail prévu par une collection approuvée et évaluée positivement par le PNLD, et son utilisation effective en salle de classe. Cet écart se voit dans le décalage entre le nombre d'exemplaires distribués aux écoles publiques brésiliennes et leur sous-utilisation voire leur rejet en salle de classe. De plus, nous avons obervé que ces enseignantes, qui s'approprient le matériel avec astuce et inventivité, proposent des transformations des activités proposées par le manuel didactique adopté. En parallèle au travail développé avec le manuel, d'autres écrits, tels que des extraits d'autres livres didactiques et même des *apostilas* – acquis avec leurs propres ressources – et aussi des activés prises dans des *blogs* tenaient une place importante dans les classes de trois enseignantes. L'étude a montré aussi que les enseignantes n'étaient pas passives face aux propositions présentées par le manuel. Chacune, à sa façon, a subverti son utilisation, en l'adaptant à ses besoins en salle de classe et au profil de ses élèves. Elles visaient– bien ou mal – à répondre de façon plus adéquate aux besoins des groupes-classe en ce moment spécifique.

Mot-clés: manuel didactique, alphabétisation, pratique enseignante.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Abertura de unidade (LD, v.1, p.33) 131
Figura 2 – Poema “Urubu” (LD, v.1, p.61) 132
Figura 3 – Bilhetes (LD, v.1, p.132) 138
Figura 4 – Bilhetes (LD, v.1, p.133) 138
Figura 5 – Tela “A queda”, René Magritte (LD, v.2, p.84) 140
Figura 6 – Tela “A queda”, René Magritte (LD, v.2, p.85) 140
Figura 7 – Poema “Borboletras” (LD, v.2, p.22) 141
Figura 8 – Poema “Borboletras” (LD, v.2, pp.22-23) 142
Figura 9 – Produção de texto – poema (LD, v.2, p.89) 143
Figura 10 – “Hora de organizar o que estudamos” (LD, v.3, p.166) 147
Figura 11 – “Variedades linguísticas: o formal e o informal” (LD, v.3, pp.164-165) 149
Figura 12 – “Variedades linguísticas: o formal e o informal” (LD, v.3, p.165) 150
Figura 13 – “Palavras em jogo” (LD, v.1, p.58) 153
Figura 14 – Desafio: Letra L (LD, v.2, p.49) 155
Figura 15 – Conceito de sílaba (LD, v.3, p.25) 156
Figura 16 – Completar palavras com a letra V ou F (LD, v.1, p.97) 157
Figura 17 – Palavras em jogo (LD, v.1, p.42) 168
Figura 18 – Leitura: capa de livro (LD, v.1, p.39) 170
Figura 19 – Aí vem história e produção de texto (LD, v.1, p.40) 174
Figura 20 – Produção de texto (LD, v.1, p.41) 175
Figura 21 – Letra de música (LD, v.2, p.114) 186
Figura 22 – Letra de música (LD, v.2, p.115) 187
Figura 23 – Letra de música (LD, v.2, p.116) 188
Figura 24 – Letra de música (LD, v.2, p.117) 189
Figura 25 – Letra de música (LD, v.2, p.118) 191
Figura 26 – Letra de música (LD, v.2, p.119) 192
Figura 27 – Palavras em jogo – R intrometido (LD, v.3, p.68) 197
Figura 28 – Palavras em jogo – R intrometido (LD, v.3, p.69) 198

Figura 29 – Palavras em jogo – R intrometido (LD, v.3, p.70) 199
Figura 30 – Palavras em jogo – R intrometido (LD, v.3, p.71) 202
Figura 31 – Palavras em jogo – R intrometido (LD, v.3, p.72) 203
Figura 32 – Concordância das palavras na frase: gênero (LD, v.3, p.101) 205
Figura 33 – Concordância das palavras na frase: gênero (LD, v.3, p.102) 206
Figura 34 – Concordância das palavras na frase: gênero (LD, v.3, p.103) 207
Figura 35 – Matriz de Língua Portuguesa para o 3º ano – Avalia BH 209
Figura 36 – Atividade para uso do LD registrada no caderno da aluna G. 210
Figura 37 – Texto: "E sempre era uma vez…" (LD, v.3, p.266) 211
Figura 38 – Texto: "E sempre era uma vez…" (LD, v.3, p.267) 212
Figura 39 – Texto para estudo da letra A 243
Figura 40 – Letra inicial e escrita de palavras 244
Figura 41 – "O que pode ficar junto?" 245
Figura 42 – "Um bichinho diferente" 246
Figura 43 – "Fácil, fácil" 247
Figura 44 – Som inicial e escrita de palavras 248
Figura 45 – Completar frases com algumas palavras 249
Figura 46 – "Quantas sílabas? Quantas letras?" 250
Figura 47 – "A barata diz que tem..." 251
Figura 48 – "Vamos completar as frases?" 252
Figura 49 – "Lendo e completando versinhos" 253
Figura 50 – Material em forma de apostila intitulado *Alfabetização Divertida* 259
Figura 51 – Cruza-texto "Talita e totó" 260
Figura 52 – Cruza-texto "Talita e totó" (Continuação) 261
Figura 53 – "Ditado silábico" 263
Figura 54 – "Cruza – RR" 264
Figura 55 – "Ursinho Pooh" 267
Figura 56 – "O girassol" 268

Figura 57 – "Empregando o CH" 269
Figura 58 – "Cruzada genial" 270
Figura 59 – "O leão e o javali" 277
Figura 60 – "Nascer sabendo" 278
Figura 61 – "Nascer sabendo" (Continuação) 279
Figura 62 – "Serafina e o papagaio" 281
Figura 63 – "Serafina e o papagaio" (Continuação) 282
Figura 64 – Proposta de produção de texto (1) 284
Figura 65 – Texto produzido por uma aluna da turma 285
Figura 66 – Proposta de produção de texto (2) 286
Figura 67 – Proposta de produção de texto (3) 287

Gráfico 1 – Materiais usados no ciclo de alfabetização, em 2013 63
Gráfico 2 – Opinião das professoras sobre uso do livro didático 222
Gráfico 3 – Relação de livros didáticos de alfabetização adotados/ utilizados pelas professoras 224
Gráfico 4 – Atendimento do livro didático às expectativas das professoras 225
Gráfico 5 – Livro didático como material interessante para as crianças .. 227
Gráfico 6 – Uso de outro(s) material(ais), além do livro didático 229

Quadro 1 – Dados gerais sobre as professoras participantes da pesquisa 41
Quadro 2 – Relação das aulas observadas no 1º ano do Ensino Fundamental 49-54
Quadro 3 – Relação das aulas observadas no 2º ano do Ensino Fundamental 54-59
Quadro 4 – Relação das aulas observadas no 3º ano do Ensino Fundamental 59-62
Quadro 5 – Materiais usados por cada uma das turmas nos três primeiros anos do ensino fundamental 64
Quadro 6 – Cronograma das entrevistas realizadas com cada professora 68
Quadro 7– Comparação entre a escola elementar no sistema de ensino francês e os cinco primeiros anos do ensino fundamental no Brasil 70

Quadro 8 –	Relação das aulas observadas na turma CPA	73-76
Quadro 9 –	Relação das aulas observadas na turma CPB	76-77
Quadro 10 –	Tempo de experiência na alfabetização	80
Quadro 11 –	Relação de dissertações e teses que abordam o uso do livro didático de alfabetização (2000 - 2015)	94-95
Quadro 12–	Gêneros/tipos de textos da coletânea de leitura propostos para o volume 1	133-135
Quadro 13 –	Gêneros/tipos de textos da coletânea de leitura propostos para o volume 2	135-136
Quadro 14 –	Gêneros/tipos de textos da coletânea de leitura propostos para o volume 3	136-137
Quadro 15 –	Gêneros/tipos propostos para produção de textos escritos no volume 1	144
Quadro 16 –	Gêneros/tipos propostos para produção de textos escritos no volume 2	145
Quadro 17 –	Gêneros/tipos propostos para produção de textos escritos no volume 3	145
Quadro 18 –	Gêneros/tipos propostos para oralidade no volume 1	151
Quadro 19 –	Gêneros/tipos propostos para oralidade no volume 2	151
Quadro 20 –	Gêneros/tipos propostos para oralidade no volume 3	152
Quadro 21 –	Conteúdos propostos para o trabalho com conhecimentos linguísticos no volume 1	158-159
Quadro 22 –	Conteúdos propostos para o trabalho com conhecimentos linguísticos no volume 2	159
Quadro 23 –	Conteúdos propostos para o trabalho com conhecimentos linguísticos no volume 3	159-160
Quadro 24 –	Aspectos gerais sobre o livro didático de alfabetização	230

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEPATE Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho. Escolar

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CNPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

EF Ensino Fundamental

FAE Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LA Livro do Aluno

LD Livro didático

LDP Livro didático de Língua Portuguesa

MEC Ministério da Educação

MP Manual do Professor

PBH Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PIP Projeto de Intervenção Pedagógica

PNBE Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD Programa Nacional do Livro Didático

RME-BH Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

SEA Sistema de Escrita Alfabética

SEB Secretaria da Educação Básica

SEF Secretaria da Educação Fundamental

SMED Secretaria Municipal de Educação

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20

CAPÍTULO 1 - ITINERÁRIO DA PESQUISA..... 36

1.1 Desafios da entrada em campo..... 36

1.2 O contato com as professoras alfabetizadoras e o perfil de cada uma 40

1.3 Caracterização das turmas 43

1.4 Observação das práticas das professoras 47

1.4.1 Práticas individuais 47

1.4.2 Práticas coletivas 65

1.5 A condução das entrevistas 67

1.6 O estágio na França: novas observações e novas questões 69

1.7 Um questionário para professores alfabetizadores: construção de um protocolo de questões e análise das respostas em uma amostra 78

CAPÍTULO 2 - LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇOES 81

2.1 O Programa Nacional do Livro Didático: breve panorama histórico sobre a criação de uma política pública 81

2.2 O Ensino Fundamental de Nove Anos: aspectos legais e suas implicações na configuração dos livros didáticos 87

2.3 Livro didático de alfabetização: o que mudou a partir dos anos de 1980? 90

2.4 Estudos sobre o(s) uso(s) do livro didático de alfabetização na sala de aula (2000 - 2015): levantamento e caracterização 93

CAPÍTULO 3 - A COLEÇÃO DIDÁTICA ADOTADA: PROCESSO DE ESCOLHA E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA 108

3.1 O processo de escolha da coleção didática do ponto de vista das professoras 108

3.2 Avaliação pedagógica da coleção 116

3.2.1 Do ponto de vista das professoras 116

3.2.2 Do ponto de vista da pesquisadora 124

3.3 Diferentes olhares sobre a coleção em questão 163

CAPÍTULO 4 - O LIVRO DIDÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 166

4.1 O livro didático de letramento e alfabetização na sala de aula: o que dizem e o que fazem as três professoras investigadas sobre e com cada um dos volumes da coleção adotada 166

4.1.1 No 1º ano do Ensino Fundamental 167

4.1.2 No 2º ano do Ensino Fundamental 181

4.1.3 No 3º ano do Ensino Fundamental 195

4.2 Afinal, quais foram os usos que essas professoras fizeram desse material? Quais conhecimentos priorizaram em suas turmas ao longo do ano? 215

4.3 O que outros professores alfabetizadores revelam sobre o livro didático? 221

4.3.1 Os dados de um questionário: análise das respostas de professoras mineiras 221

4.3.2 As práticas de duas professoras francesas com crianças de seis anos, a partir do uso do livro didático: algumas observações 235

CAPÍTULO 5 - O USO DE OUTROS MATERIAIS DE ENSINO: SUBSTITUIÇÃO E/OU COMPLEMENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO 241

5.1 Quais eram os outros materiais de ensino que entravam nas turmas de alfabetização? Como era feito o trabalho com eles? 241

5.1.1 No 1º ano do Ensino Fundamental 242

5.1.2 No 2º ano do Ensino Fundamental 258

5.1.3 No 3º ano do Ensino Fundamental 274

5.2 Por que havia a necessidade de atividades complementares? 290

CONSIDERAÇÕES FINAIS 293

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 305

ANEXOS 319

INTRODUÇÃO

> Un manuel n'est pas un livre qu'on lit, mais un outil dont on use, voire parfois aujourd'hui dans lequel on circule ou on zappe. La complexité du manuel - et par conséquent celle de son analyse - vient de ce qu'il assume des fonctions multiples (et, le temps passant, de plus en plus nombreuses) auprès de destinataires qui sont divers (élèves, maîtres, familles,...) et dont les attentes varient suivant les moments (enseignant préparant seul son cours, enseignant menant sa classe, etc.). C'est la prise en compte de la dimension dynamique du manuel (il n'existe, en définitive, que par les usages qu'on en fait!) qui fait défaut à la plupart des travaux d'analyse[1]. (CHOPPIN, 2007, p.9)

O tema e sua escolha

Esta pesquisa tem como objetivo principal descrever e analisar os modos de uso de uma coleção didática de *Letramento e Alfabetização*[2] por três professoras de uma escola pública mineira, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O foco voltou-se para a compreensão sobre o trabalho realizado com a obra mais adotada pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) para o triênio 2013-2015, através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2013.

A opção por esse objeto de estudo tem sua origem no interesse da pesquisadora por essa temática, já que, desde 2005, temos a oportunidade de trabalhar com membros da equipe de avaliação de dicionários e de livros didáticos de Alfabetização e Língua Portuguesa, sob a coordenação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da UFMG, através do PNLD. Esse Programa, executado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem como objetivos

[1] Um manual didático não é um livro que se lê, mas uma ferramenta que se utiliza, por vezes até hoje e que circula ou muda rapidamente. A complexidade do manual didático – e, consequentemente, a de sua análise – decorre do fato de que ele assume funções múltiplas (e, com o passar do tempo, cada vez mais numerosas) junto a destinatários diversos (alunos, mestres, famílias...) cujas expectativas variam de acordo com os momentos (professor preparando, sozinho, sua aula; professor dando aula, etc.). Levar em conta a dimensão dinâmica do manual didático (ele só existe, definitivamente, pelos usos que se fazem dele) é a lacuna existente na maior parte dos trabalhos de análise. (Tradução livre).

[2] A partir do ano de 2010, passamos a ter coleções de alfabetização e não mais volume único como vigorava até então, considerando dois ou três anos iniciais do Ensino Fundamental (PNLD 2010 e 2013, respectivamente). Desse modo, o *Guia de Livros Didáticos do PNLD 2010* passou a denominar as obras destinadas a esse público como coleções de *Letramento e Alfabetização*. Neste trabalho, ora usaremos a terminologia que consta no *Guia*, ora apenas livro didático de alfabetização, pois é dessa forma que a maioria dos professores se refere a esse material de ensino.

básicos a aquisição e a distribuição de livros didáticos para alunos das escolas públicas brasileiras, de modo universal e gratuito.

Durante todo esse tempo trabalhando com a equipe, participamos de discussões sobre o processo de análise de livros didáticos, desde a implantação do projeto, passando pela constituição das equipes, treinamento para avaliação das obras inscritas, e pelo processo de avaliação propriamente dito, até a produção do *Guia de livros didáticos* que chega às escolas, contendo as resenhas dos livros aprovados. Foi (e continua sendo) um período de grandes oportunidades, mas, ao mesmo tempo, gerador de muitas inquietações sobre o uso do livro didático (LD) na sala de aula, considerando, dentre outros fatores, que há um processo dispendioso de avaliação das obras, aquisição e distribuição feito pelo MEC, com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública (BATISTA, 2002, p.7).

Dados disponíveis no site do FNDE[3] revelam que, para a execução do PNLD 2013, foram gastos R$ 751.725.168,04 (setecentos e cinquenta e um milhões, setecentos e vinte e cinco mil, cento e sessenta e oito reais e quatro centavos) com aquisição, distribuição, avaliação das obras etc., para atendimento a 24.304.067 (vinte e quatro milhões, trezentos e quatro mil e sessenta e sete alunos) alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A partir dos anos de 2000, pesquisas constatam que houve melhora na qualidade dos livros didáticos, como os estudos realizados por Rojo & Batista (2003), Batista & Costa Val (2004), Costa Val & Marcuschi (2005), Dionísio & Bezerra (2005), Costa Val (2009), Rangel & Rojo (2010), dentre outros. No entanto, mesmo com reconhecida melhoria da qualidade dos LDs e gradativa ampliação de recursos financeiros que asseguram a aquisição e distribuição desses materiais pelo Programa, suspeitava-se, no início deste trabalho, que parte desse grande investimento se perdia em função da não utilização desse material em sala de aula, especialmente em turmas de alfabetização.

De acordo com Bittencourt (2004), apesar de o livro didático ser considerado de fundamental importância no processo de escolarização, ele é um objeto cultural contraditório, gerador de fortes polêmicas e também de críticas por diversos setores da sociedade, suscitando debates no interior da escola, no meio acadêmico, na imprensa, entre autores e editores, políticos e intelectuais de várias áreas. Ainda de acordo com essa autora, discussões sobre o livro estão relacionadas ainda à sua "importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa

[3] Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos. Acesso em: 24 set. 2015.

produção" e aos investimentos em políticas públicas, tendo em vista o fato de que o PNLD se transformou no "maior programa de livro didático do mundo". (p.471)

Para Soares [entre 1998 e 2008], uma das principais críticas ao uso do livro didático seria a de que a adoção desse tipo de material tiraria a autonomia do professor em sala de aula. Contudo, a própria autora rebate essa crítica ao afirmar que não é propriamente o LD que tira a autonomia e a liberdade do docente. Em suas palavras, "o professor que se deixa dirigir exclusivamente pelo livro didático está renunciando à autonomia e à liberdade que tem, que pode ter e que deve ter". (não paginado)

Apesar das críticas, especialmente no meio acadêmico, o LD está presente em nossas escolas e é usado de modos variados pelos professores, mas pouco ainda se sabe sobre esses diferentes usos, conforme afirma Bunzen Júnior (2009; 2015).

Escolha e uso do livro didático: o que dizem as pesquisas?

No ano de 2005, Batista & Rojo publicaram um *estado da arte* das pesquisas sobre livro didático no Brasil, entre os anos de 1975 e 2003, e apontaram que as pesquisas basicamente se concentravam na análise de conteúdos e metodologias de ensino, critérios e processos de avaliação dos livros didáticos, bem como conteúdos ideológicos. Os dados revelaram que os autores dessas pesquisas pouco utilizaram metodologias e categorias de caráter sócio-histórico para compreensão desse objeto de investigação. Tendo reconhecido o crescimento do volume de investigações sobre políticas públicas do livro didático, produção, circulação e consumo desses materiais, Batista & Rojo (2005) se ressentem do reduzido número de trabalhos que tomam o livro didático em si mesmo como objeto de estudo. Nas palavras dos referidos autores,

> o interesse do pesquisador se dirige antes ao estudo dos conteúdos tratados pelo livro (um tema, um conceito ou noção, um corpo de conteúdos de uma disciplina) e os resultados tendem mais a contribuir para as preocupações da área de estudos da metodologia e da didática do que, propriamente, para a compreensão da literatura escolar. Essa literatura, nessas abordagens, tende em maior ou menor grau – a ser tomada como um *documento* por meio do qual se aborda o fenômeno do ensino do que propriamente um *objeto* de pesquisa e investigação. (BATISTA; ROJO, 2005, p.35)

Batista & Rojo (2005) enfocam a ausência de pesquisas sócio-históricas sobre o objeto livro em contraposição a outras propostas de estudo como, por exemplo, sobre o processo de

escolha dos manuais didáticos, amplamente discutida por outros pesquisadores, como Batista & Costa Val (2004), por exemplo. No levantamento feito por esses autores, não identificamos trabalhos sobre o uso de LDs em sala de aula, especialmente em turmas de alfabetização.

Em consulta realizada ao Banco de Teses e Dissertações do portal Capes[4], a partir da expressão "uso do livro didático de alfabetização", a pesquisa retornou 25 trabalhos. Desses 25 trabalhos, apenas 11 discutiam o uso do LD em sala de aula e propunham discussões e reflexões acerca de práticas pedagógicas, processos de aquisição da leitura e da escrita, letramento e alfabetização[5]. O resultado desse levantamento reafirmou a carência de estudos sobre os modos de uso do LD de alfabetização, o que já vinha sendo apontado por alguns pesquisadores, especialmente durante a realização do I Seminário de Pesquisas sobre os Livros Didáticos de Língua Portuguesa, organizado por professores da USP e da UNIFESP, em São Paulo, nos dias 8 e 9 de outubro de 2012.

Apesar de não se tratarem de pesquisas específicas sobre o uso do LD de alfabetização, ainda na fase de construção do projeto que daria origem a esta tese, três estudos foram muito importantes para o delineamento e reflexão sobre o nosso trabalho, pois tratavam da escolha e/ou do uso do livro didático, especialmente na área de língua portuguesa, por professores. Essas pesquisas foram desenvolvidas por Costa Val *et al*. (2004), Bunzen Júnior (2009) e Barros (2012). A partir de agora, apresentamos brevemente cada uma delas.

A primeira refere-se à pesquisa realizada por Costa Val *et al*. (2004), sobre escolhas de livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa feitas por professores de 24 escolas, em 15 cidades de 11 estados brasileiros, em que constatou-se que a escolha de LDs não ocorria conforme as expectativas com relação ao PNLD, em primeiro lugar porque o processo de seleção das obras não se fundamentava na consulta ao Guia, e sim no exame de livros fornecidos pelas editoras. Em segundo lugar, porque a opção por uma obra didática não era efetivada pelos professores que iriam de fato utilizá-la em sala de aula, não apenas em decorrência da atuação das Secretarias de Educação e das equipes pedagógicas e administrativas das escolas, mas também em função da rotatividade dos docentes por diferentes escolas e entre séries/ciclos de um mesmo estabelecimento de ensino.

A consequência disso, segundo Costa Val *et al*. (2004), é que os professores recebiam coleções didáticas que não escolheram e por isso se negavam a utilizá-las. Outra situação que

[4] A primeira consulta foi feita no início deste trabalho, no ano de 2012, e atualizada no final de 2015.

[5] Essas pesquisas serão tratadas sistematicamente mais à frente, no capítulo 2. Por esse motivo, não serão apresentadas, aqui, nesta parte introdutória.

resultava em não uso do LD ocorria quando o FNDE, por problemas na negociação com as editoras, não comprava – e, portanto, não distribuía – determinadas obras. Isso acarretava o não recebimento de tais obras pelos professores, mesmo que elas tivessem sido por eles escolhidas. Os autores identificaram, ainda nessa pesquisa, "três contextos prototípicos em que ocorrem substituição, remanejamento ou não atendimento dos pedidos dos professores, pelas instâncias do MEC" (p.91):

i. rejeitava-se a escolha da primeira opção por se referir a livro excluído ou fora de catálogo; a substituição dava-se, por exemplo, pela segunda opção feita pela escola ou por outro LD de patamar similar.

ii. as escolhas eram contraditórias entre séries ou níveis e 'quebravam' o eixo de coleções pedidas para as séries iniciais; assim, nesses casos, observou-se que o MEC fez a opção por um 'rebaixamento' da qualificação dos livros originalmente solicitados pelos docentes, substituindo um livro *recomendado* por outro *recomendado com ressalvas*, buscando a retomada da coerência. Esse fato talvez possa ser explicado pela tentativa de preservação do critério de autoria ou procedência editorial e a manutenção da mesma coleção para as quatro séries.

iii. as escolhas das instituições recaíam sobre livro *recomendado com ressalvas* e o MEC fazia a opção por expandir e qualificar a remessa das obras, incluindo algum título mais bem avaliado.

Em relação às obras escolhidas e utilizadas nas escolas pesquisadas, as autoras também constataram que predominava a preferência por aquelas que recebiam as menções mais baixas na avaliação do PNLD, o que evidenciava uma grande distância entre as concepções teórico-metodológicas dos especialistas das universidades e o saber prático dos professores que atuavam nas salas de aulas (COSTA VAL *et al.*, 2004, p.92).

A segunda pesquisa refere-se aos estudos realizados por Bunzen Júnior durante doutorado defendido no ano de 2009, e que teve como objetivo compreender as práticas escolares e os objetos de ensino relacionados ao ensino de língua materna, bem como os possíveis usos do livro didático na dinâmica discursiva da aula de Português. Para gerar os dados, o pesquisador utilizou diferentes instrumentos, como análise dos cadernos dos alunos, observação da sala de aula e também conversas com as professoras de uma escola da rede pública do estado de São Paulo.

Os dados dessa pesquisa revelaram que o livro didático de Português adotado "não era o principal instrumento semiótico mediador nas práticas de letramento escolar no ano letivo de 2005" (p.200), ano em que foi realizada a pesquisa. O autor identificou que o LD adotado, avaliado com distinção no PNLD 2005, foi sendo "recontextualizado, ressignificado e transformado na dinâmica da sala de aula" (p.211), tanto pelas ações das professoras, quanto das de seus alunos. Além do LD, as professoras investigadas também faziam uso de outros materiais em sala de aula, como textos avulsos e dicionários escolares. Para o autor, esses "modos múltiplos" de utilização desses materiais impressos "apontam para negociações, autonomia e autoria que emergem no nível local e que revelam justamente indícios do processo de construção do projeto didático autoral da aula" (p.202).

Bunzen Júnior ainda destaca em seu trabalho que os usos que os professores e alunos faziam do LD adotado mostravam "modos de fazer" que não deviam ser julgados como "indevidos ou distorções", pois devemos ter em mente o fato de que os professores e alunos não eram "consumidores passivos do projeto discursivo elaborado por outros agentes". Muito pelo contrário. Segundo ele, "com base em seus interesses, crenças, valores, apreciação dos objetos de ensino e dos sujeitos aprendizes, observamos um processo de diálogo – o que não exclui o conflito – entre projetos didáticos autorais" (p.202). Nesse sentido, ele afirma que professores e alunos podem assim "transformar o projeto do LDP para adequar aos seus próprios objetivos". (BUNZEN JÚNIOR, 2009, p.202)

A terceira pesquisa também é fruto de um trabalho de doutorado realizado por Barros e defendido no ano de 2012, sobre o processo de escolha e uso do livro didático de Português, por professores. O dados apontaram para o não uso desse material e para o que essa pesquisadora considerou como um "uso inadequado". Nesse estudo, Barros aplicou um questionário a 100 professores de escolas públicas de diferentes estados brasileiros e uma das perguntas desse instrumento dizia respeito ao uso do LD em sala de aula, como pode ser verificado a seguir, através da reprodução, na íntegra, de uma das questões que interessa particularmente a esta tese:

Eu

a. *— uso inteiramente o livro didático, de preferência na sequência apresentada pelo autor.*
b. *— uso inteiramente o livro didático, numa ordenação que pode ser diferente da proposta pelo autor, a fim de adequá-lo às necessidades do grupo específico com que trabalho.*
c. *— uso eventualmente o livro didático, selecionando tópicos que considero importantes.*
d. *— uso o livro didático apenas nos dias em que não tive tempo para preparar as atividades.*
e. *— não uso livro didático, pois prefiro preparar o material didático que vou trabalhar com meus alunos.*

Os resultados da pesquisa mostraram que "2 [professores] responderam letra 'a', 6 responderam 'b', 34 responderam 'c', 11 responderam 'd' e 47 responderam letra 'e'". Barros (2012) destaca: "[...] no nosso entendimento, na conjuntura atual, as alternativas "a" e "b" são preferíveis às demais", isso porque, para a autora, o LD deve ser usado inteiramente, sem fragmentação. Segundo a autora, usando-o de modo fragmentado, os professores acabam construindo o que denominou "LD Frankstein", pois se o critério de escolha é a discussão a partir de um tema, o docente desconsidera completamente "a necessidade de se discutirem os modos como os temas foram materializados e em que circunstâncias" (p.270). Em suas palavras: "Além disso, qualquer tentativa do livro de trabalhar sistemática e progressivamente com os conhecimentos cai por terra com a fragmentação [...]". (BARROS, 2012, p.137)

O tema central da pesquisa de Barros (2012) era o ensino da produção textual. Com esse foco, ela discutiu as consequências, para o ensino da escrita, das relações que constatou entre os docentes e o livro didático, ou seja: os professores, preferencialmente, usam o LD apenas em situações eventuais, selecionando os tópicos que consideram importantes, ou não usam o LD, escolhendo preparar o material didático que será trabalhado com os alunos. A autora destaca o "grave problema" da adoção dessa forma de trabalho e comenta:

> Comumente, os professores não selecionam tópicos a serem estudados, buscando atividades sobre esse mesmo tópico em mais de um livro, o que ainda seria problemático. Eles buscam capítulos de livros que se organizam em torno de uma mesma temática. (BARROS, 2012, p.271)

Ainda sobre a fragmentação do uso do livro, a autora acrescenta:

> Qualquer possível progressão que o autor do livro tenha tentado no tratamento do que se quer ensinar vai ser rompida pelo modo como o livro é usado. Nesse cenário, as aulas de língua portuguesa se configuram como aulas de discussão sobre temas. (BARROS, 2012, p.271)

Barros (2012) ainda apontou que, embora a qualidade dos LDs tenha melhorado nas últimas avaliações do PNLD, mais especificamente no eixo da produção escrita, pois era esse seu foco de interesse, "[...] o mesmo não se pode dizer do trabalho em sala de aula, em função de usos indevidos, motivados por razões variadas, que os professores fazem do material" (p.272). Uma das razões desse uso indevido, apontado pela autora, é que quando o professor se vê obrigado a escolher um LD que não quer, ele "[...] acaba fazendo pouco uso ou nenhum uso dele em sala de aula, quase sempre sob a justificativa de que 'os alunos não dão conta daquele livro' [...]" (p.138).

Para Barros (2012), o desconhecimento sobre o PNLD gera muita desconfiança por parte da maioria dos professores, como podemos observar a seguir, a partir do relato de um dos sujeitos da pesquisa dessa autora:

> É muito chato a gente ter de escolher só entre os livros que o MEC deixa a gente escolher. E se a gente quiser escolher outro livro, por que não pode? No fundo, todo mundo pensa que o MEC está é interessado em beneficiar alguma editora. Isso fica ainda mais claro quando a gente escolhe um livro e vem outro. Por que não vem o que a gente pede? Da última vez, a gente escolheu um livro lá na escola e, depois, a coordenadora veio dizer que não podia, pois não estava na lista do MEC. A gente nem sabia que o MEC tinha uma lista [...] (BARROS, 2012, p.137-138)

Se, por um lado, a pesquisa de Barros (2012) apontava críticas aos modos de uso do LD em sala de aula, pelo professor, a pesquisa realizada por Bunzen Júnior (2009) indicou a possibilidade de diálogo entre as propostas apresentadas pelo LD e as apropriações que as professoras faziam desse material. Os resultados dessas duas pesquisas apontaram para o não uso ou um uso diferente daquele previsto pelos autores para os livros didáticos de língua portuguesa, ou seja, uso não linear, fragmentado ou em concomitância com outros materiais de ensino. Diante do exposto, a partir da leitura dessas duas pesquisas surgiram várias inquietações, dentre elas a questão central que norteou a realização deste trabalho: como o livro didático de alfabetização é usado em sala de aula, pelos professores?

Mudanças na configuração do livro didático de alfabetização a partir do PNLD 2010

Além da carência de estudos sobre essa temática, como já explicitado, as últimas mudanças ocorridas no PNLD, em função das novas demandas apresentadas no âmbito da reorganização do Ensino Fundamental de Nove Anos, e da constituição de um ciclo para os três primeiros anos desse segmento, também motivaram a realização desta pesquisa.

Até o ano de 2007, o livro didático de alfabetização era composto por um único volume. No edital do PNLD 2010, surgiram as primeiras mudanças na configuração desses livros, marcadas pelo início das discussões sobre a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, prevista na lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006). Diante disso, as coleções de *Letramento e Alfabetização Linguística*, como foram denominadas em edital, passaram a contar com dois volumes para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. De acordo com publicação divulgada pelo MEC no ano de 2009, intitulada "Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação", o LD, como material de apoio ao professor,

não poderia se manter com as mesmas características que vinham se apresentando ao longo dos últimos anos. Nesse sentido, era "[...] urgente o redimensionamento desses materiais, bem como uma reflexão sobre as condições de uso dentro e fora de sala de aula" (BRASIL, 2009c, p.28).

No edital do PNLD 2013, novas mudanças ocorreram na configuração das coleções com o intuito de atender as demandas apresentadas pela implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Com a consolidação dessa orientação, como estabelecido pela LDB n.9394/96, a partir do PNLD 2013 o número de volumes destinados ao ciclo de alfabetização foi ampliado para atender crianças do 1º ao 3º ano, as obras destinadas a esse público passaram a contar com três volumes e a serem denominadas coleções de *Letramento e Alfabetização.* Nesse sentido, o edital do PNLD 2013 definiu que as orientações e diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 11/2010), específicas para os três anos iniciais do Ensino Fundamental, deveriam assegurar, nessa etapa da escolarização,

> o letramento e a alfabetização [...] e a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar ao Ensino Fundamental, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2012, p.25-26)

A nova configuração dos livros didáticos de alfabetização avaliados pelo PNLD 2013, com coleções formadas por três volumes para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos instigava ainda mais a querer apreender a recepção desses materiais, pelos professores, e, principalmente, como eles seriam usados em sala de aula. Para Munakata (2012), o emprego do termo uso, feito por Lajolo (1996), não é por acaso. Nas palavras desse autor,

> o que na escola se faz com o livro didático não cabe na simples palavra "leitura". Certamente é para ser lido, mas essa leitura pode ser silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser rabiscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados (às vezes, à revelia do próprio professor); é transportado da casa à escola, da escola para casa; etc. – cada atividade implicando práticas escolares diversificadas. (MUNAKATA, 2012, p.185-186)

Segundo Munakata (2003), "desvendar a imensa variedade de práticas de uso do livro didático requer uma investigação que ainda está por ser feita, embora já sejam identificáveis aqui e acolá rudimentos desse esforço" (p.7). Desse modo, neste trabalho, encontra-se

registrada nossa contribuição, nosso esforço em apreender o(s) modo(s) de uso(s) do LD de alfabetização, pelos professores, em sala de aula.

As contribuições de Michel de Certeau para esta investigação

Conforme afirma De Certeau (2003), existe uma disparidade entre "os espetáculos de estratégias globais e a opaca realidade de táticas locais" (p.51). Em termos mais próximos do tema desta pesquisa, é possível entender que há distância e diferença entre o que se espera do trabalho com uma coleção didática de alfabetização aprovada no PNLD, e sua efetivação de uso na sala de aula. Distância e diferença também são perceptíveis entre o grande volume de exemplares distribuídos para as escolas públicas brasileiras e a sua possível subutilização, ou até mesmo a negação de utilização desse material, em sala de aula. E existem também, devido à astúcia e à inventividade dos professores, propostas de transformação das atividades apresentadas pelo livro didático adotado, através da ação dos docentes em sua prática e as apropriações que fazem desse material.

Partimos, então, da hipótese de que os professores não são passivos diante das propostas apresentadas pelo livro didático. Cada qual, a seu modo, subverte seu uso, adequando-o às suas necessidades em sala de aula e de acordo com o perfil dos alunos.

Buscamos, neste texto, portanto, contribuições para a compreensão das políticas públicas sobre o livro didático que valorizassem e incorporassem os usos que os professores fazem desse material que, de acordo com De Certeau (2003), marcam de maneira singular a prática social. Nesta investigação, nosso interesse volta-se, portanto, sobre a análise da prática docente, tentando compreendê-la a partir dos usos do LD em suas variadas dimensões e complexidade.

Não podemos deixar de apontar, aqui, que ao enfocar o que de fato acontece com o livro didático em sala de aula, outras questões emergem e merecem reflexão, como casos de subversões anteriores, tais como a desconfiança dos docentes em relação ao PNLD (BARROS, 2012), casos de recusa em participar do processo de escolha do LD ou a participação superficial nesse processo e, em alguns casos, até mesmo o abandono dos LDs em algum depósito da escola, das secretarias de educação ou em depósitos de lixo, como noticia, com relativa frequência, a imprensa brasileira. É necessário dizer ainda que acontecem também subversões no nível das redes de ensino, da diretoria da escola, da coordenação pedagógica etc.

A noção de *tática* aparece nesta investigação como modo de ter acesso àquela produção dos professores que, em geral, permanece invisível e silenciosa. Algumas ações docentes – que podem resultar em fracasso ou sucesso da aprendizagem dos alunos – podem ser caracterizadas como um tipo de desobediência às normas e exigências de uso adequado do material em favor de interesses e regras próprias, bricolagem de elementos oriundos de diferentes experiências (como o uso de material em forma de apostila, ou mesmo de atividades avulsas, disponíveis em *blogs* de professores alfabetizadores que, em geral, atestam, à sua maneira, que determinada atividade funciona para atingir determinado objetivo, por exemplo) para responder a uma necessidade pontual ou a um ideal, confrontando a racionalidade do sistema educacional. As *táticas*, portanto, permitem focalizar as apropriações que os professores fazem dos livros didáticos de alfabetização em um contexto mais amplo dos materiais de ensino disponíveis e dos quais lançam mão em seu fazer cotidiano.

Assim, para uma análise sobre os usos dos LDs pelos professores, os conceitos de *estratégias* e *táticas*, formulados por De Certeau (2003), são de grande relevância para este estudo. As *estratégias*, segundo esse autor, referem-se a uma ação que supõe a existência de um lugar próprio, que deve "ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças [...]" (p.99). Nesse sentido, o autor nos possibilita lançar um olhar sobre as políticas educacionais, o Estado, a escola, sua proposta de ensino, seu regulamento, os projetos que desenvolve etc.

A ideia de *táticas* nos remete à interioridade, às maneiras como os sujeitos improvisam quando enfrentam *estratégias*, como reagem a elas e à forma como combinam seus elementos em novos modos, com vistas a mudanças, readaptações, interpretações e apropriações. Desse modo, nas palavras do autor, *tática* é definida como

> [...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (DE CERTEAU, 2003, p.100).

A definição de *táticas*, portanto, nos remete a um tipo de cálculo que não dispõe de um *próprio*, de um lugar seu. Insinua-se de maneira fragmentada, sem apreender por inteiro o outro, pois, segundo De Certeau,

> ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O "próprio" é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de

> seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para "captar no voo" possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em "ocasiões". Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos [...], mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a "ocasião". (DE CERTEAU, 2003, p.46-47)

A distinção entre os dois conceitos reside, principalmente, no tipo de operação que se pode efetuar: enquanto as *estratégias* são capazes de produzir e impor, as *táticas* permitem apenas utilizar, manipular ou alterar algo.

Para De Certeau (2003), a *tática* é determinada pela "ausência de poder" e a *estratégia* é organizada "pelo postulado de um poder" (p.101). Ainda segundo o autor, o sujeito "de querer e poder", aquele que ocupa um lugar privilegiado numa hierarquia [o próprio], é quem calcula, articula e manipula *estratégias* diversas. Nessa posição privilegiada, esse sujeito planeja *estratégias* para agir sobre outros que se encontram em posições desfavoráveis, também chamados de subordinados.

Tomando como base esses princípios, ao investigar os usos que os professores fazem do livro didático em sala de aula é possível abordar a relação entre as *estratégias* de "imposição" desses materiais nas escolas, aliadas às interferências de instituições que estabelecem normas e objetivos a serem cumpridos, e as *táticas*, entendidas como mudanças, adaptações efetuadas pelos sujeitos na prática docente. Dito de outra forma, nosso foco de análise voltou-se para a compreensão sobre a forma como os sujeitos reagem, cada qual a seu modo, ante as "pressões" para utilização do LD em sala de aula.

O texto de Michel de Certeau (2003) discute táticas de consumo, extremamente úteis para pensar atos políticos e processos culturais que, conforme o autor, articulam conflitos, legitimam, deslocam ou controlam "a razão do mais forte" (p.99). Para o autor, "as táticas do consumo são engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, [que] vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas" (p.45).

Desse modo, mais importante do que uma teoria das práticas é a tentativa de compreender as formas através das quais essas categorias são apropriadas e utilizadas pelos sujeitos, as formas através das quais eles se apropriam das representações coletivas com as quais estabelecem relações.

Essa contribuição de De Certeau à história dos usos – o enfoque da construção dos saberes na ação – coloca em evidência uma questão bastante pertinente para o estudo das práticas docentes. Nesse sentido, conhecer as apropriações feitas pelos atores no cotidiano da escola é produzir uma história das práticas e, portanto, compreender a produção da cultura escolar. Tais práticas devem ser concebidas como maneiras de fazer próprias daqueles que atuam na escola e que ocorrem no seu cotidiano, mas que não se constituíram como um lugar próprio, mas, sim, como uma "ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio"; uma *tática*, segundo De Certeau (2003, p.100), que opera no espaço daquele que detém o poder da imposição. Sua ação é de astúcia, de *tática* de apropriação das prescrições e das materialidades que lhes são impostas pelas estratégias postuladas pelo Estado, enquanto promotor oficial de políticas públicas para a educação. Assim, conhecer as *táticas* de apropriação, implica conhecer também as *estratégias* de imposição, pois, para se saber o que é apropriado pelos sujeitos no seu fazer docente, é preciso saber de antemão o que é prescrito nas normas.

Por fim, é importante destacar que ainda não temos, no Brasil, um currículo nacional de alfabetização. Entretanto, no ano de 2015, o MEC divulgou proposta para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento ainda de caráter preliminar que indica conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da Educação Básica, conforme meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE) – regulamentado pela Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014 –, que visa fomentar a qualidade da Educação Básica, do fluxo escolar e da aprendizagem. Conforme determina a Lei, até junho do ano de 2016 essa proposta deverá ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para normatização.

Paralelamente às discussões empreendidas pelo poder público federal para a construção de um currículo nacional, observamos, nos últimos anos, o movimento de diversas redes públicas de ensino pelo país que elaboraram proposições curriculares que explicitavam um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas a cada ano do Ensino Fundamental, como foi o caso da RME-BH[6]. O termo capacidade é empregado nas *Proposições Curriculares para RME-BH* para se referir ao domínio de estratégias e técnicas apropriadas, relacionadas aos conteúdos

[6] Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte publicou documento final com as Proposições Curriculares, resultado de um trabalho de alguns anos de reflexão e discussão entre os profissionais da RME-BH e assessores contratados especialmente para a tarefa. Os documentos referentes às Proposições Curriculares estão disponíveis no portal da Prefeitura de Belo Horizonte: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=29681&chPlc=29681&&pIdPlc=&app=salanoticias

aprendidos, que o aluno busca, em suas experiências anteriores, para analisar e resolver novos problemas (BELO HORIZONTE, 2010). Neste trabalho, fazemos referência às *Proposições Curriculares de Língua Portuguesa* em vários momentos, pois trata-se de documento elaborado para orientar o trabalho docente nas escolas municipais de Belo Horizonte.

Objetivos da pesquisa

Este trabalho teve como objetivo descrever e analisar os modos de uso de uma coleção didática de *Letramento e Alfabetização* em uma escola pública mineira, nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, nosso interesse voltou-se para a compreensão da(s) forma(s) de uso desse objeto na prática pedagógica de três professoras que atuavam no ciclo de alfabetização, em 2013.

Mais especificamente, foram objetivos desta investigação:

i. descrever e analisar as práticas de utilização do LD adotado em sala de aula, a fim de compreender as apropriações que os professores faziam desse material em suas aulas, verificando: a) com que frequência o LD era utilizado durante as aulas - se eventualmente ou sequencialmente; b) como ele era utilizado - como apoio básico, para aproveitamento de atividades ou para uso de textos sobre determinados temas; c) se era usado com exclusividade ou junto com outro(s) livro(s), banco de textos, recortes, textos fatiados ou apoio pedagógico;

ii. observar se, ao utilizarem em suas aulas outros impressos, além do LD, as professoras promoviam a articulação entre esses materiais e de que maneira se dava essa articulação;

iii. apreender os discursos sobre os usos do LD adotado, na perspectiva de cada uma das professoras investigadas;

iv. identificar se as professoras tinham ou não autonomia para usar esse material didático em suas aulas; dito de outro modo, se o professor obrigatoriamente deveria fazer uso linear das propostas do LD ou se lhe era permitido flexibilizar o uso desse material e trabalhar com outros, produzidos ou organizados por conta própria;

v. compreender de que forma as professoras articulavam os conhecimentos escolares a serem ensinados no ciclo de alfabetização, a partir do que foi definido pelo corpo docente, tomando como referência o LD adotado e as *Proposições Curriculares para o*

Ensino Fundamental, elaboradas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte para esse nível de ensino.

Organização da tese

Esta tese está organizada em cinco capítulos.

No capítulo 1 deste estudo, realizamos um itinerário da pesquisa, destacando os desafios da entrada em campo, como o contato com as professoras alfabetizadoras e o perfil de cada uma delas, a caracterização das turmas observadas, a observação geral das práticas das professoras (práticas individuais e coletivas), bem como o processo de condução das entrevistas. Além disso, contextualizamos o estágio realizado na França e apresentamos o questionário aplicado a professores alfabetizadores mineiros, sobre os usos do livro didático de alfabetização.

No capítulo 2, apresentamos algumas considerações sobre o livro didático no Brasil, com destaque para a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), alguns aspectos legais do Ensino Fundamental de Nove Anos e suas implicações na configuração do livro didático de alfabetização, além de buscar contextualizar as mudanças ocorridas no novo livro didático de alfabetização, a partir dos anos de 1980. Buscamos também apresentar o levantamento e a caracterização de alguns estudos sobre o(s) uso(s) do livro didático de alfabetização em sala de aula, no período compreendido entre os anos de 2000 e 2015.

No capítulo 3, buscamos descrever o processo de escolha da coleção didática adotada, sob a ótica das três professoras, e apresentamos a avaliação pedagógica da coleção sob diferentes perspectivas: o ponto de vista das professoras e o da pesquisadora. Ao final, apresentamos uma discussão sobre os diferentes olhares a respeito da coleção adotada.

No capítulo 4, descrevemos e analisamos as práticas de uso do livro didático de letramento e alfabetização nas turmas observadas, com destaque para o que diziam e o que faziam as três professoras investigadas sobre e com cada um dos volumes da coleção, buscando refletir sobre os usos que essas professoras fizeram desse material. Nesse capítulo, apresentamos ainda o que outras professoras alfabetizadoras mineiras revelaram sobre o livro didático, a partir dos dados obtidos através da aplicação de um questionário, bem como descrevemos as práticas de duas professoras alfabetizadoras francesas, com crianças de seis anos, a partir do uso do livro didático.

O capítulo 5 é dedicado à descrição e análise do uso de outros materiais de ensino, pelas professoras, com destaque para os materiais que entraram nas turmas observadas. Na sequência, apresentamos uma discussão sobre a necessidade de utilização de atividades complementares, na perspectiva das professoras.

Por fim, nas Considerações Finais, retomamos brevemente os resultados desta investigação, buscando refletir sobre as razões que levaram as professoras a usarem de modos variados o livro didático de alfabetização e a necessidade de complementação do trabalho com outros materiais de ensino.

Ao final, apresentamos quatro anexos: roteiros das entrevistas semiestruturadas realizadas com as três professoras da RME-BH (ANEXO A); modelo de questionário encaminhado a professores alfabetizadores (ANEXO B); modelo da ficha de avaliação de livros didáticos de alfabetização utilizada no PNLD 2013 (ANEXO C); e resenha da coleção *Ápis – Letramento e Alfabetização* que consta no Guia de livros didáticos do PNLD 2013 (ANEXO D).

CAPÍTULO 1

ITINERÁRIO DA PESQUISA

> [...] a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. Apetecia-me dizer: "É proibido proibir" ou "Livrai-vos dos cães de guarda metodológicos" (BOURDIEU, 2002, p.26).

Este estudo foi realizado por meio das abordagens qualitativa, caracterizando-se pelo agrupamento de diferentes estratégias, como observação de aulas, anotações em diário de campo, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários e análise de documentos, como a coleção didática adotada pela escola investigada, intitulada *Ápis - Letramento e Alfabetização*[7]; o *Guia de Livros Didáticos do PNLD 2013*; as *Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa* [8], elaborada para esse nível de ensino (primeiro ciclo), além dos impressos que circularam nas turmas observadas[9] e também dos cadernos de alguns alunos[10].

1.1 Desafios da entrada em campo

Em meados de 2012, as escolas públicas que ofertavam o Ensino Fundamental em todo o país escolheram as coleções didáticas do 1º ao 5º ano que adotariam para o triênio 2013-2015. A

[7] A coleção *Ápis - Letramento e Alfabetização*, obra em três volumes destinada a alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, foi escrita pelas autoras Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. Esse material foi publicado pela editora Ática no ano de 2011.

[8] Os textos que compõem as *Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa,* da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, segundo informações que constam no material impresso distribuído em 2010, trazem reflexões sobre o currículo a ser desenvolvido no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental. Nesse material ainda foi destacado que os textos foram produzidos de forma coletiva entre os anos de 2007 e 2008, por meio da interlocução entre diversos profissionais da referida Rede e uma equipe de consultores contratada por área de conhecimento. Todos esses textos encontram-se disponíveis, na íntegra, no site http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt_BR&pg=5564&tax=8489. Acesso em 10 jul. 2014.

[9] Tais impressos referem-se a atividades avulsas xerocopiadas de livros didáticos diversos, ou formuladas pelos professores, ou, ainda, acessadas em variados *blogs*. Os administradores desses *blogs*, em geral, se apresentam como professores alfabetizadores.

[10] O acesso aos cadernos dos alunos foi mediado pelas professoras. A partir do nosso pedido, cada uma delas definiu os alunos que fariam o empréstimo e negociou com eles o melhor momento para cederem esses materiais à pesquisadora.

compra desse material didático foi efetuada pelo MEC e, a partir de uma consulta ao órgão responsável por essa compra, o FNDE, identificamos a coleção da área de *Letramento e Alfabetização* mais adotada pelas escolas que atendiam crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, na RME-BH, a saber: coleção *Ápis, Letramento e Alfabetização*[11] (doravante, coleção *Ápis*). Em âmbito nacional, esta coleção, que participou pela primeira vez do PNLD na edição de 2013, foi a segunda obra mais adotada pelos professores.

Feita essa identificação, realizamos um mapeamento das escolas da RME-BH que adotaram a coleção *Ápis* e constatamos que das 173 escolas de Ensino Fundamental, em 2012, 48 instituições optaram por essa coleção, o que corresponde a um percentual de 27,7%. A partir desse dado, definimos que o critério de escolha da escola que seria o *locus* da pesquisa seria o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[12], pois pretendíamos investigar o uso do LD em uma escola municipal que tivesse obtido o melhor resultado do município, ou cujo resultado estivesse entre os cinco melhores. Desse modo, identificamos o IDEB de cada uma delas e selecionamos aquela que obteve o índice mais alto da RME-BH para que pudéssemos conversar com seus profissionais, fazer a proposta e verificar a possibilidade de realização da pesquisa.

A procura por uma escola que permitisse a entrada da pesquisadora em sala de aula revelou-se muito difícil, pois os professores, ao serem consultados, não aceitavam participar da pesquisa. Após várias semanas de tentativas, houve então a necessidade de deixar de lado o critério do maior resultado no IDEB e partir em busca de uma escola com boa referência no processo de alfabetização, com bons resultados nas avaliações internas promovidas pela RME-BH - como o Avalia BH[13], por exemplo - e cujos professores aceitassem participar da investigação; não foi excluído, portanto, o critério de adoção, pela escola, da coleção *Ápis*, a mais requisitada pelas escolas municipais de Belo Horizonte, como mencionado.

[11] Para esta seleção tomamos como base informações fornecidas pelo FNDE sobre o resultado da compra efetuada para o município de Belo Horizonte/MG, através da escolha efetivada no PNLD 2013. A Cecília Sobreira, funcionária da COGEAM/MEC, nosso agradecimento pelo auxílio na obtenção desses dados.

[12] O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e tem por objetivo reunir em um único indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações. Segundo o INEP, ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Instituto: o SAEB, para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil para os municípios. Mais informações estão disponíveis no site http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb.

[13] A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte realiza, desde o final de 2008, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), um programa de avaliação do ensino destinado aos alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, denominado Avalia-BH. Nesta avaliação, é feita a averiguação do desempenho dos estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2011, é feita também a avaliação de Ciências da Natureza.

Após vários contatos, foi definida para esta investigação uma escola pública instalada na região central da capital mineira e que atendia crianças do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. O ciclo de alfabetização, como na maior parte das escolas municipais de Belo Horizonte, concentrava-se no turno da tarde. De acordo com dados publicados pelo IDEB no ano de 2011, essa escola recebeu a nota 5,8. Essa nota significava que a instituição encontrava-se em estado de alerta na rede municipal, pois estava abaixo da média de referência, que era de 6,0, mas ainda assim era reconhecida como uma boa escola pelos membros da Secretaria Municipal de Educação e pela comunidade, dada a grande procura de vagas pelas famílias, conforme relato dos profissionais da escola. Preocupados com esse resultado, e desejosos de melhorar seu desempenho, dirigentes, coordenação pedagógica e docentes estavam discutindo formas para elevar a qualidade do ensino e assim ampliar essa nota, visando ultrapassar a média de referência estabelecida pela RME-BH.

O público atendido por essa instituição tinha níveis socioeconômicos variados. Havia alunos com boas condições financeiras, como filhos de profissionais liberais, comerciantes, pequenos empresários etc. e também de famílias de baixa renda, que viviam até mesmo em locais de vulnerabilidade social. Entretanto, a maior concentração era de alunos que vinham de famílias com baixo nível socioeconômico, perfil conferido à maioria das escolas públicas de Belo Horizonte (ALVES; SOARES, 2009).

Os alunos dessa escola eram oriundos de diversos bairros da capital, bem como de outros municípios que pertencem à região metropolitana. Esse perfil de atendimento sugere que algumas famílias burlaram o cadastro escolar[14] para conseguirem matrícula para os filhos. Uma das hipóteses para a constituição deste perfil heterogêneo, do ponto de vista socioeconômico, seria a busca, para seus filhos, por uma escola que acreditavam ter melhor desempenho[15]. Esta pesquisa não tem por objetivo investigar os motivos que levaram as famílias a fazerem tal escolha, mas registra-se aqui um tema de trabalho interessante a ser desenvolvido futuramente.

As negociações para que essa investigação acontecesse nessa instituição de ensino foram mediadas por uma pessoa próxima à pesquisadora, que também era professora nessa mesma escola. Acreditamos que a mediação inicial feita por ela e o fato de ela ter apresentado a

[14] O cadastro escolar é um processo oficial de alocação de vagas na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte a partir do local de moradia das famílias.
[15] Para maiores informações sobre o assunto, ver estudos de Nogueira (1998; 2005).

pesquisadora a uma das coordenadoras pedagógicas[16] tenha sido fator decisivo para a aceitação da pesquisa pelos profissionais, pois, como mencionado, já havíamos feito diversas tentativas em outras escolas da RME-BH e em nenhuma delas conseguíamos avançar satisfatoriamente nas negociações. Em uma delas, inclusive, após quase dois meses de negociações, entre encontros previamente agendados com a direção e/ou com a coordenação pedagógica, certos de que havíamos encontrado o local onde seria realizada a pesquisa, ouvimos de uma das coordenadoras que a pesquisa não havia sido aceita pelos professores. Questionamos a coordenadora pedagógica sobre o motivo de recusa dos professores e ela declarou que a resposta deles ao nosso convite havia sido a de que estavam "cansados de pesquisadores" e que já haviam "contribuído muito em anos anteriores"; para finalizar, os professores completaram que queriam "um descanso em 2013".

Acreditamos que registrar essa dificuldade de negociação seja importante, pois nos faz pensar no quanto é delicada a entrada de um pesquisador em uma sala de aula, no quanto é difícil para o professor expor sua prática, concordar com a presença de uma outra pessoa que está ali, ao fundo, observando-o, analisando-o o tempo todo, refletindo sobre o seu fazer pedagógico, sobre os seus *fazeres ordinários*, ou seja, aqueles que dizem respeito à prática cotidiana em sala de aula e que são invocados implicitamente, segundo Chartier (2000b).

A negativa desse grupo de professores nos instiga a querer compreender os motivos que os levaram a rejeitar nossa solicitação. Não soubemos os reais motivos desses profissionais, mas gostaríamos de registrar aqui duas preocupações recorrentes de professores quanto à presença de pesquisadores em suas turmas: a primeira pode estar relacionada à ausência de retorno, por parte de pesquisadores, sobre as investigações já realizadas com a colaboração desses profissionais. A segunda diz respeito ao medo da crítica, a partir da visão equivocada de que o pesquisador penetra no cotidiano da escola somente para identificar falhas e fazer críticas ao trabalho que está sendo realizado.

Infelizmente, não nos foi possível conversar diretamente com esses professores, pois o processo de negociação foi centralizado pela coordenadora pedagógica. Durante muito tempo ficamos nos perguntando sobre o que, de fato, havia motivado até mesmo a recusa em falar diretamente conosco. Com muita ansiedade aguardávamos a aceitação dos professores, afinal, já estávamos no mês de março, ou seja, havíamos "perdido" mais de um mês de aulas.

[16] No turno da tarde a escola contava com três coordenadores pedagógicos que dividiam entre si as atribuições do cargo: uma coordenadora atendia as turmas do 1º e 2º anos; outra atendia as turmas do 3º ao 5º ano e um coordenador que era responsável geral por todas as turmas do turno.

Ficávamos sempre imaginando diversas possibilidades que poderiam, talvez, resultar em uma resposta positiva por parte deles, como, por exemplo, se tivéssemos tido a oportunidade de tratar diretamente com os professores e exposto claramente nossos objetivos, pois não sabíamos se a coordenadora havia sido suficientemente clara com o grupo de professores ao apresentar nossa proposta. Soubemos do caso de uma única professora alfabetizadora que manifestou interesse em obter mais informações sobre a pesquisa. Entretanto, não nos foi fornecido o nome desta professora, tampouco uma forma de contato. As negociações sempre foram centralizadas pela coordenadora pedagógica. Tentamos marcar um encontro na própria escola ou obter e-mail ou número de telefone da referida professora, mas sem sucesso. O objetivo de realizar a investigação em umas das escolas da RME-BH com as cinco melhores notas no IDEB, nosso segundo critério de seleção, teve que ser abandonado.

1.2 O contato com as professoras alfabetizadoras e o perfil de cada uma

A proposta de pesquisa foi apresentada previamente a uma das coordenadoras pedagógicas da instituição escolhida para esta investigação, como mencionado. Em poucos dias, ela nos comunicou que havia obtido autorização da direção da escola e que também havia tido uma conversa prévia com o grupo de professoras alfabetizadoras. Dentre as nove professoras, três aceitaram prontamente o convite para participar da pesquisa[17].

No dia previamente marcado pela coordenação, mais especificamente em 14/03/2013, estivemos novamente na instituição, fomos apresentados às referidas professoras, conversamos brevemente durante o horário do recreio das crianças e foi combinado que uma vez por semana eu faria o acompanhamento das aulas em cada uma das turmas, em dias a serem definidos por elas. Desse modo, foi acordado que as segundas-feiras seriam destinadas à turma do 3º ano; as terças-feiras à turma do 2º ano e as quartas-feiras às do 1º ano. Negociamos ainda que, caso houvesse outra atividade do interesse da pesquisadora em um dia da semana diferente do que havia sido preestabelecido, ou acontecesse algo que impedisse qualquer uma das partes de estar presente na turma, eu poderia consultá-las a respeito de uma nova data, de preferência na mesma semana, para voltar à sala de aula. Encerradas as

[17] Ressaltamos que a direção da escola, bem como as três professoras, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, que garante que todos os cuidados serão tomados para manter o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes.

negociações, foram acertados os detalhes da nossa inserção no ambiente escolar e explicitados às participantes, mais uma vez, os objetivos gerais da pesquisa[18].

Explicitados os desafios da entrada em campo e as negociações efetuadas para darmos início à coleta de dados, passamos agora à apresentação de cada uma das professoras.

O grupo era composto por três mulheres: Sara, Maria e Catarina[19]. Todas elas graduadas em Pedagogia; uma concluiu a graduação em instituição pública e as outras duas em faculdades privadas de Belo Horizonte, Minas Gerais. Duas professoras haviam concluído curso de pós-graduação em Educação (*Lato Sensu*): Maria cursou *Alfabetização e Letramento* e Catarina concluiu o curso de *Pedagogia Empresarial*. A professora Sara, em 2013, cursava Psicopedagogia com ênfase em Inclusão (pós-graduação *Lato Sensu*). Duas professoras possuíam mais de 10 anos de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma delas cinco anos, conforme pode ser verificado no Quadro 1, a seguir, no qual apresentamos dados gerais sobre cada uma:

QUADRO 1

Dados gerais sobre as professoras participantes da pesquisa

Professora	Curso de graduação/Instituição	Ano de conclusão do curso de graduação	Tempo de experiência nos anos iniciais do EF	Tempo de docência na escola pesquisada
Sara	Pedagogia/Universidade Federal de Minas Gerais	2008	5 anos	2 anos
Maria	Pedagogia/Colégio Pio XII	1997	14 anos	5 anos
Catarina	Pedagogia/Centro Universitário Newton Paiva	1998	13 anos	3 anos

Sara, professora do 1º ano, tinha cinco anos de experiência nos anos iniciais, além de ter atuado como professora durante três anos, em turmas de alfabetização de jovens e adultos, antes de ingressar na RME-BH. Enquanto fazia o curso de graduação, Sara também trabalhou por um ano na Educação Infantil. Pela primeira vez, em 2013, ela assumiu a regência de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental na RME-BH, após decisão da equipe gestora da

[18] Os objetivos da pesquisa foram apresentados de forma geral para o grupo de profissionais da escola, a fim de que não houvesse interferência nos resultados como, por exemplo, o uso artificial desse material em sala de aula quando a pesquisadora estivesse presente.

[19] Os nomes são fictícios para preservar a identidade das professoras.

escola. No ano de 2012, seu primeiro ano na escola pesquisada, havia atuado como professora de apoio. Durante a pesquisa, ela trabalhava em dois turnos na RME-BH: de manhã, em uma escola de ensino especial, em regime de dobra de turno[20], e à tarde com a turma investigada. Questionada se iria continuar ou não com a turma no ano seguinte, Sara declarou que não tinha interesse e que já havia comunicado sua decisão à coordenadora pedagógica. Entretanto, ela ainda não sabia se teria seu pedido atendido ou não. É importante ressaltar que a RME-BH incentiva o professor dos anos iniciais a permanecer como regente ao longo de três anos com a mesma turma, completando assim o ciclo de alfabetização. Entretanto, cabe à direção, juntamente com a equipe de coordenação pedagógica e o grupo de professores da instituição, definir como será o quadro de profissionais da escola a partir da avaliação realizada pela equipe. Em geral, acata-se o interesse do professor.

No 2º ano atuava a professora Maria. Experiente, ela também trabalhou muitos anos como coordenadora pedagógica, tanto em escola pública quanto em escola particular. Em 2013, ela trabalhava em dois turnos na RME-BH, na escola investigada, também em regime de dobra; de manhã, como professora no 2º ciclo, mais especificamente com uma turma do 5º ano, e à tarde com a turma de 2º ano. Das três professoras, Maria era a que lecionava há mais tempo na instituição investigada e que, em anos anteriores, havia atuado como coordenadora pedagógica [21] nessa mesma escola. Maria acompanhava a turma pelo segundo ano consecutivo, mas revelou não ter interesse em continuar com o grupo no próximo ano, sob a alegação, em conversas que aconteciam em sala de aula com a pesquisadora, de que eram crianças muito agitadas. Segundo ela, os profissionais da escola chegaram a questionar sua decisão de continuar com a turma no final de 2012 em função desse perfil da turma, mas, segundo Maria, foi importante dar continuidade ao trabalho iniciado no 1º ano.

No 3º ano, a regente era a professora Catarina, também com mais de dez anos de experiência na docência. No início da carreira, ela trabalhou por um ano em escolas particulares que ofertavam a Educação Infantil; posteriormente, passou a assumir turmas com crianças entre 9 e 11 anos de idade, permanecendo mais tempo com essa última faixa etária. Sua experiência, na RME-BH, onde atua desde 2011, também era com crianças de 2º ciclo, com idades entre 9 e 11 anos, até o ano de 2012. Entretanto, em 2013, incentivada pela coordenadora pedagógica,

[20] Jornada adicional de professores sem a constituição de um novo vínculo empregatício.

[21] Na RME-BH, com a proposta Escola Plural, de acordo com a diretriz político-pedagógica implantada a partir do ano de 1994, são os próprios docentes que, eleitos pelos pares, desempenham a função de coordenadores pedagógicos, função antes exercida pelos Supervisores Escolares ou Orientadores Educacionais. Para mais informações, ver documento: PREFEITURA Municipal de Belo Horizonte. Escola Plural: proposta político-pedagógica da rede Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, 1994.

resolveu aceitar o convite para atuar no 3º ano do EF. Em uma de nossas conversas, Catarina declarou que havia sido um desafio assumir uma turma de alfabetização, especialmente o 3º ano, fechamento de ciclo, e declarou que às vezes sentia-se insegura por atuar no último ano da alfabetização devido à grande responsabilidade, como ela mesma costumava frisar. Contudo, junto com o desafio e a insegurança também veio o prazer em lecionar para crianças dessa faixa etária. Por isso, para 2014, se possível, ela desejaria continuar atuando no 3º ano. Desde que assumiu o cargo na RME-BH Catarina trabalhava apenas um turno, por opção.

1.3 Caracterização das turmas

A enturmação obedecia ao critério de idade, como determinava a proposta Escola Plural[22], e o número de alunos em cada turma variava entre 22 a 25 crianças, salvo exceção no início do ano letivo, quando na turma do 2º ano havia cerca de 32 alunos. Esse número foi corrigido ainda no primeiro trimestre e uma nova turma de 2º ano foi aberta para atender melhor os alunos, segundo relatos da coordenadora pedagógica. Desse modo, cada uma das três turmas passou a contar então com aproximadamente 25 alunos, atendidos por uma professora referência e uma professora de apoio, como é norma na RME-BH. Nas turmas do 1º e do 3º ano havia também, diariamente, a figura da auxiliar de apoio à inclusão, contratada pela RME-BH, para acompanhar os alunos com deficiência, especialmente aqueles que não possuíam autonomia para o desenvolvimento das atividades da vida cotidiana, como locomoção, alimentação e higiene. A presença desse profissional em sala de aula é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), artigo 58, que afirma que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial". Entretanto, é necessário destacar que a profissional designada pela RME-BH para auxiliar o aluno com deficiência nas atividades da vida diária não tinha especialização. Ela apenas havia frequentado apenas alguns cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Em momentos específicos, as crianças das três turmas eram bem agitadas. Diariamente as professoras gastavam considerável tempo para acalmá-las[23] antes de começarem as aulas. As

[22] De acordo com Miranda (2007, p.70), a mudança no critério de enturmação ocorreu a partir do ano de 1994, com a implementação da proposta Escola Plural. Até então, a enturmação era feita por habilidade escolar.

[23] Apesar de não tratar de estudos sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, reportagens veiculadas em março de 2015 pela imprensa brasileira alertam-nos para a séria problemática do tempo gasto pelo professor para acalmar os alunos antes de começar as aulas. Pesquisa feita em 2013 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) destaca que, no Brasil, professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio perdem 20% do tempo de aula acalmando os alunos para colocar a sala em ordem para poder ensinar. O

crianças, invariavelmente, entravam em sala agitadas no início do turno, no retorno do recreio e/ou das aulas de Educação Física. Na volta do recreio, especialmente, gastava-se um tempo maior para fazer a mediação dos conflitos. Mesmo entre os pequenos, havia aqueles que demoravam mais para retornar para a sala de aula, pois haviam sido encaminhados à sala da coordenação. As três professoras investigadas reclamavam bastante desse tempo perdido para acalmar os alunos e se aborreciam constantemente com aqueles que, segundo elas, faziam de tudo para chamar a atenção, para contestar. Muitas vezes, infelizmente, as professoras não compreendiam o comportamento de alguns alunos[24] e não havia, na escola, propostas mais eficientes para acalmá-los, para conter a euforia. Tom de voz mais alto, penalizações e/ou longos discursos eram frequentes nessas turmas, mas essas atitudes não surtiam os efeitos desejados pelas professoras. Consequentemente, o ambiente se tornava mais tenso nesses momentos, desfavorecendo, assim, o diálogo e o processo de construção de conhecimentos.

Em geral, os alunos eram muito falantes e gostavam de participar das aulas. Entretanto, havia alunos mais agitados que, muitas vezes, foram convidados a se retirar da sala para que a professora pudesse prosseguir com seu trabalho. Às vezes, em alguns casos, bastava ficar algum tempo fora da sala, na sala da coordenadora pedagógica, distante dos colegas, para que esse aluno retornasse para a turma mais calmo, mais centrado, assumindo outra postura perante a turma. Entretanto, houve casos em que a coordenadora convocou os pais para, juntos, tentarem encontrar uma solução para o problema enfrentado. Nas três turmas presenciamos esse tipo de ocorrência ao longo do ano, mas com diferentes regularidades.

---

estudo aponta ainda que, no Brasil, o professor perde 13% do tempo resolvendo problemas burocráticos. Desse modo, apenas 67% do tempo é dedicado ao trabalho com o conteúdo. Se comparado à média dos países da OCDE, que é de 13%, nosso país é aquele em que o professor perde mais tempo de aula. Em território brasileiro, essa pesquisa recebeu o nome de *Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem* – Teaching and Learning International Survey (TALIS, na sigla em inglês) – e foi coordenada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Esse estudo foi criado em 2008 e em 2013 ele teve sua segunda edição, mas o relatório só foi divulgado em 2015. O objetivo do estudo, segundo os responsáveis, foi identificar as condições de trabalho dos professores e o ambiente de aprendizagem nas escolas de todo o mundo, com vistas ao fornecimento de informações que possam auxiliar na definição de políticas públicas para a educação. Mais informações podem ser obtidas nos sites http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm e http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf.

[24] Uma das explicações possíveis para a agitação dos alunos na entrada poderia ser o fato de que muitas famílias utilizavam o transporte escolar para o deslocamento do filho e, em muitos casos, as crianças saiam de casa muito cedo e trocavam de veículo até três vezes antes de chegar à escola. Muitas crianças relatavam que o tempo de espera entre a chegada de um veículo e outro era muito grande. Acreditamos que a demora para chegar na escola, o trânsito pesado e a agitação do grupo de crianças durante o transporte contribuíam significativamente para a inquietação dos alunos. Outro fator que observamos e que pode ter consequências no comportamento agitado das crianças era o pouco espaço destinado ao acolhimento dos alunos na entrada da escola. O mesmo espaço era usado para recreação e aulas de Educação Física e, diariamente, em muitos momentos, os alunos de uma determinada turma tinham que dividi-lo com outras turmas da escola. O mesmo espaço também era destinado à realização de algumas atividades para os alunos inscritos no Programa Escola Integrada.

Com relação à trajetória escolar dos alunos, destaca-se que, no 1º ano, todas as crianças haviam passado pela educação infantil, seja em instituições públicas ou particulares de ensino. Segundo a professora Sara, nenhuma delas estava ainda alfabetizada no início do ano letivo. Como pudemos observar, alguns alunos não conheciam nem mesmo as letras do alfabeto ao ingressar na turma, enquanto outras já compreendiam a escrita alfabética e começavam a aprender as relações entre letra e som.

Na turma do 2º ano, 50% da turma estava alfabetizada no início do ano letivo, segundo a professora. Como já mencionado, a professora Maria dava continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior, seguia com a turma, mas a configuração do grupo havia mudado bastante, pois muitas famílias haviam mudado os filhos de escola. De acordo com Maria, alguns dos seus "melhores alunos" haviam deixado a turma e ela se preocupava com as dificuldades apresentadas pelos novatos. Maria dizia que sua turma já tinha alunos com muitas dificuldades ao final do 1º ano, com um ritmo mais lento, e que a chegada de novas crianças na mesma situação, ou ainda "piores", a deixava bastante preocupada, pois muitos conteúdos que ela pensava apenas ter que retomar nessa etapa da escolarização tiveram que ser introduzidos[25].

Dentre as três salas de aula, no que se refere à composição da turma, a do 3º ano poderia ser considerada a mais heterogênea, pois nela estavam inscritos alunos da mesma faixa de idade, mas também alunos com nove, dez e até onze anos de idade. Nesse grupo, havia ainda alunos que não tinham compreendido o funcionamento do sistema de escrita alfabética, habilidade geralmente esperada ao final do 1º ano do ensino fundamental. Nessa condição encontrava-se um aluno que cursava pela terceira vez o 3º ano do primeiro ciclo. Esse aluno não tinha diagnóstico de deficiência. O grupo do 3º ano era formado por alunos oriundos de diferentes turmas da escola e também alunos novatos, egressos da rede pública e/ou da rede particular de ensino. A reorganização do trabalho nessa turma era urgente. As dificuldades dos alunos em leitura e escrita, especialmente, eram muitas. A professora estava consciente e reclamava da situação. Os alunos com mais dificuldades eram atendidos no contra turno pelo Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP)[26]. Infelizmente, apenas no segundo semestre a equipe tomou

[25] Ao falar em introduzir e trabalhar determinado conteúdo, a professora estava se referindo à progressão assumida pela *Proposição Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte na área de Língua Portuguesa,* que visa favorecer o desenvolvimento de capacidades/habilidades. Nesse documento, a progressão dos conteúdos é destacada para cada ano do ensino, considerando quatro etapas: introduzir, retomar, trabalhar e consolidar.

[26] O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) tem como objetivo reduzir a defasagem de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental a partir do 2º ano do 1º ciclo em Língua Portuguesa e em Matemática. Para mais

consciência da necessidade de um trabalho mais efetivo com os alunos dessa turma e a coordenadora pedagógica propôs a reorganização das turmas[27] para que fossem trabalhadas as dificuldades específicas de cada grupo de alunos em leitura e escrita. Para tanto, as três professoras do 3º ano se reuniram e discutiram a proposta com a coordenação. O que foi combinado? As professoras fariam uma avaliação dos alunos e, a partir dos resultados, eles seriam divididos em três grupos. Cada professora se responsabilizaria por um determinado grupo, planejaria a intervenção e produziria as atividades que seriam ministradas. A proposta demorou para ser colocada em prática. Apenas no mês de novembro ela teve início, duas vezes por semana, durante uma hora por dia. Nesses dias, os alunos eram divididos em três grupos e cada uma das professoras do 3º ano assumia um grupo.

Acreditou-se que uma possível solução havia sido encontrada para enfrentar as dificuldades mais urgentes dos alunos no final do primeiro ciclo, mas, infelizmente, a proposta não se desenvolveu a contento e os motivos do fracasso foram variados. Para citar apenas alguns desses motivos, externalizados pelas próprias professoras do grupo, destacamos: i) a descrença na eficácia da proposta; ii) a falta de envolvimento de alguns profissionais; iii) o excesso de trabalho no final do ano letivo; iv) a falta de clareza na preparação das atividades; e v) a inexistência de metas claras sobre o conjunto de habilidades que consideravam essenciais naquele momento. A lista de impedimentos para a eficácia dessa proposta era longa, mas um dos fatores mais sérios, e que não foi comentado pela equipe escolar, foi a apresentação tardia dessa medida, pois sabemos que algumas poucas semanas de intervenção não seriam suficientes para corrigir os sérios problemas apresentados pelos alunos da turma.

Sobre a necessidade de realização de atividades ajustadas aos níveis de conhecimento dos alunos, em livro publicado no ano de 2012, o professor Artur Morais destacou três modalidades de atendimento que considerava adequadas a esse fim, partindo da proposta que ele considera ser mais eficaz para, na sequência, destacar outras duas medidas que ele não avaliava como suficientes, mas que não podiam ser abandonadas. A primeira medida proposta por ele consistia em "atender alunos com mais dificuldade fora do grupo/classe e em horários suplementares" (p.175); a segunda medida seria "propor, num mesmo momento, atividades diferentes ou que podem ser resolvidas de modo distinto por alunos que se encontram em

informações sobre o assunto, ver BELO HORIZONTE. Projeto de Intervenção Pedagógica – Diretrizes para o funcionamento em 2012. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte. 2012.

[27] Optamos por não acompanhar as turmas nos momentos de reagrupamento, pelo fato de essa proposta não atender aos objetivos da pesquisa. Como houve coincidência entre os dias de observação da turma e o reagrupamento dos alunos, conversamos com a professora referência e assim efetuamos a mudança do dia da semana reservado para observação do 3º ano. Observaríamos então a turma nas quintas-feiras e não mais às segundas-feiras, como acertado inicialmente.

diferentes níveis" (p.177) e a terceira e última medida seria "fazer 'enturmações' ou reorganizações dos alunos de diferentes grupos-classe, de modo a atender, em horários específicos e em salas separadas, os que têm melhor e pior rendimento" (MORAIS, 2012, p.179-180).

A escola investigada, apesar de adotar também a primeira medida sugerida por Morais (2012) – alunos do 2º e 3º anos, inscritos no Programa Escola Integrada, eram atendidos no contra turno pelo Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) –, viu necessidade de acrescentar algo mais, a fim de promover, ainda que minimamente, o desenvolvimento dos alunos. Entretanto, como vimos pelos problemas elencados, a prática não alcançou o efeito desejado; muito pelo contrário, ela fracassou. E o fracasso não foi percebido só ao final, mas, desde o início, pelo menos para a professora Catarina, que nos relatava a todo momento seu descontentamento sobre a condução da referida proposta.

Com pouca ou nenhuma organização por parte da equipe, e somente ao final do ano letivo, infelizmente, a iniciativa não tinha como dar certo. É provável que, se essa medida tivesse sido tomada desde o início do ano letivo, como uma proposta da escola, com a ajuda de toda a equipe, com momentos específicos para discussão sobre seus objetivos, metas a serem alcançadas e tomadas de decisão, ela poderia ter dado certo. Apesar de Morais (2012) apontar críticas a essa medida, como o "princípio da homogeneização" que estaria por trás da divisão dos alunos em grupos, com professores distintos e realizando as mesmas atividades de forma simultânea e no mesmo espaço, o autor também reconhece que ela pode ser entendida como uma demonstração de que os docentes "se preocupam em pôr em prática o ideal de respeitar as diferenças observadas em seus alunos" (p.180). Essa seria então a última opção, segundo o autor, para que os professores tentassem minimamente atender os alunos com dificuldades. O que vimos surgir, portanto, foi uma medida emergencial, certamente dotada de boas intenções, mas, que, na prática, foi encaminhada sem muita reflexão, sem o cuidado necessário para que tivesse êxito e isso fez cair por terra o desejo de ajudar os alunos com mais dificuldades.

1.4 Observação das práticas das professoras

1.4.1 Práticas individuais

Ao longo do ano letivo de 2013, acompanhamos as aulas de cada uma das três turmas, do 1º ao 3º ano, uma vez por semana, durante 30 semanas, no período de março a dezembro. No dia

reservado para cada turma, acompanhávamos as aulas do início ao fim do turno[28], das 13h às 17h30, ausentando-nos do ambiente apenas quando a professora referência estava em seu momento de ACEPATE[29]. Todo esse tempo totalizou 30 dias de aulas em cada uma das três salas[30], com cerca de três horas diárias de observação em cada ambiente, descontados os tempos diários de recreio e ACEPATE que, juntos, somavam uma hora e meia diária, aproximadamente.

A observação das aulas teve início no dia 20 de março de 2013. No dia 12 de dezembro do mesmo ano, concluímos a observação das turmas e a coleta dos dados. Apresentamos, a seguir, um quadro que destaca o número de aulas observadas em cada turma ao longo do ano letivo, as datas em que elas foram ministradas e a descrição sucinta da(s) atividade(s) de "Português" que foi(foram) proposta(s) pelas professoras em cada um dos dias em que estivemos presente nas turmas.

[28] Essa decisão de permanecer todo o turno na mesma turma, não apenas durante as aulas de Língua Portuguesa, deveu-se ao fato de que em turmas de alfabetização, apesar de existir um horário preestabelecido para cada área de conhecimento, como em qualquer organização escolar, dificilmente a dinâmica desses horários funciona dessa forma. Nos anos iniciais do ensino fundamental, em geral, não há horários rígidos para ministrar esse ou aquele conteúdo de determinada área, pois o professor tem a possibilidade de estender ou diminuir uma aula, ou ainda alternar os horários de acordo com seus interesses e/ou com os interesses da turma. O cumprimento do horário preestabelecido acontece, nas turmas de alfabetização da RME-BH, quando o professor de apoio entra em sala para assumir a turma enquanto o professor referência cumpre seu ACEPATE; nesse momento, sim, os alunos terão a aula destacada no horário programado para tal.

[29] ACEPATE – Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar – é o tempo a que todo professor da RME-BH tem direito para se dedicar ao planejamento de suas aulas e aos estudos. A jornada de trabalho dos professores, definida pela Lei municipal nº 7577, de 21 de setembro de 1998, estabelece:
"Art. 4º - Fica estabelecida para os servidores da área de Educação a seguinte jornada de trabalho:
I - para os cargos em comissão e função pública: 8 (oito) horas diárias;
II - para os cargos de Auxiliar de Biblioteca Escolar, Auxiliar de Escola e Técnico Superior de Educação: 6 (seis) horas diárias;
III - para o cargo de Professor Municipal: 22:30 (vinte e duas e meia) horas semanais de efetivo trabalho escolar.
[…]
§ 3º - Será destinado aos ocupantes do cargo de Professor Municipal o equivalente a 20% (vinte por cento) de sua jornada semanal, desta excluído o tempo diário reservado para o recreio na escola, para a realização de atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar, de acordo com as regras estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.
§ 4º - As atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar previstas no parágrafo anterior compreendem as tarefas definidas pelo projeto pedagógico da escola e administradas por seu Colegiado, a serem desempenhadas pelo servidor na unidade escolar a que se vincular, salvo se exigida a sua prestação em outro local".

[30] A escolha do dia da semana de observação nas três turmas ficou a critério das professoras, de acordo a preferência de cada uma, como mencionado.

QUADRO 2

Relação das aulas observadas no 1º ano do Ensino Fundamental

Nº da aula	Data	Atividades
1.	20/03/2013	Atividade avulsa[31] – leitura de um pequeno texto, pela professora, em comemoração ao dia da água que estava próximo. Proposta: colorir a ilustração e registrar o próprio nome.
2.	27/03/2013	Atividade avulsa – três conjuntos de imagens, cada uma com quatro ilustrações e o respectivo nome registrado logo abaixo. Em cada conjunto, os alunos deveriam pintar "os desenhos cujos nomes terminam com o mesmo som". Após o colorido, alunos deveriam registrar a terminação/sílaba final de cada um dos desenhos do conjunto apresentado. Fonte: http://www.ideiacriativa.org/
3.	03/04/2013	Atividade avulsa – nove imagens (VACA, VELA, BULE, SALA, UVA, BOTA, COPO, LUVA e DEDO). Abaixo de cada uma o registro de palavras que correspondiam aos desenhos. As palavras estavam incompletas, faltavam as vogais; os alunos deveriam completá-las.
4.	10/04/2013	Jogo: Imagem e palavra. Os alunos, organizados em grupos de quatro, deveriam ler a palavra em uma determinada cartela e encontrar a imagem correspondente em outra. Exemplos de palavras: RADIO, RATO, REI, RELÓGIO, SOL, SOLDADO, SEMÁFORO, SINO, SOMBRINHA, SORVETE, TALHERES, TERRA, TESOURA, TIGRE, TAMBOR, TORNEIRA.
5.	17/04/2013	1) Jogo: letras do alfabeto – desenho de figuras aleatórias no quadro, pela professora. Alunos tentavam adivinhar do que se tratava e montavam, individualmente, o nome das figuras usando o alfabeto móvel. Em seguida, distribuição de folha avulsa para que eles copiassem os nomes das figuras representadas no jogo. 2) Atividade avulsa – Rimas. Imagens de CASTELO, BONECA, BOLO, PEIXE, VACA, TARTARUGA, BONÉ, SAPATO e BOCA. Alunos deveriam colorir as imagens que tinham "o mesmo som inicial de BONECA". Em seguida, deveriam escrever os nomes de todas as figuras que apareciam na atividade. 3) Leitura do livro "Caçadores de aventuras", de Daniel Munduruku. Após a leitura, feita pela professora, alunos fizeram um desenho para ilustrá-la. Ao final, os desenhos foram expostos na sala de aula.
6.	24/04/2013	Jogo: imagens e palavras. Os alunos, organizados em grupos de quatro, necessitavam ler uma palavra em uma determinada cartela e, em seguida, encontrar a imagem correspondente em outra. Palavras usadas: RADIO, RATO, REI, RELÓGIO, SOL, SOLDADO, SEMÁFORO, SINO, SOMBRINHA, SORVETE, TALHERES, TERRA, TESOURA, TIGRE, TAMBOR, TORNEIRA. Obs.: Esse mesmo jogo foi proposto na aula do dia 10/04/2013.

[31] Neste trabalho, chamamos de atividades avulsas todas aquelas atividades em formato de fotocópias que o professor utiliza para complementar o trabalho de alfabetização em sala de aula. Em geral, elas foram extraídas de livros didáticos diversos, de sites da internet ou de materiais em forma de apostila, disponíveis no mercado.

7.	02/05/2013	Jogo: Dominó de sílabas simples. Grupos com quatro alunos. Objetivo: formar palavras com as sílabas que apareciam nas peças do dominó. Sílabas contidas nas peças: TE-LA/LA-BO/BA-CA/GO-MA/LA-TE/CO-PA/TO-RA/TO-BO.
8.	08/05/2013	1) Jogo: Imagem e palavra (jogava-se como se fosse um jogo de dominó). As cartelas continham imagens e sílabas (CV) para formação das palavras. 2) Atividade avulsa – imagem de animais (PEIXE, GATO, BORBOLETA E JOANINHA) e seus respectivos nomes. Os alunos deveriam separar as palavras em sílabas (havia quadrinhos previamente demarcados na atividade para esse fim) e depois escrever em cada quadrinho, também demarcados previamente, as letras que formavam o nome do animal. 3) Atividade avulsa – início da produção de um "livrinho" (nome inicialmente dado pela professora) com algumas atividades realizadas pelos alunos, com o intuito de presentear as mães. Distribuição de uma única folha contendo três atividades: na primeira, o aluno deveria fazer o desenho da família; na segunda, escrever o próprio nome e na terceira, contar quantas letras tinha seu nome e registrar esse número. 4) Leitura do livro "João e o pé de feijão", pela professora, nos minutos finais para o término das aulas. Entretanto, a leitura foi interrompida, pois havia chegado o final da aula.
9.	15/05/2013	Livro didático *Ápis* – págs. 39-41. – Leitura da capa de um livro "Oto e o controle remoto", de Cláudio Martins, seguida de atividade oral e escrita; – Produção de texto: registro do título de uma história imaginada pelos alunos a partir da observação de uma ilustração; escrita do nome próprio e escrita do nome de uma editora fictícia. Obs.: a professora registrou no quadro que seriam realizadas as págs.39-43. Entretanto, foram realizadas apenas as págs.39-41. A pág.42 já havia sido feita em casa, pelos alunos, e a pág.43 não foi realizada por falta de tempo.
10.	22/05/2013	Atividade avulsa – cantiga "A barata diz que tem". Estudos sobre a letra B: circular palavras que começam com a letra B na cantiga; copiar essas palavras e indicar o número de vezes que ela apareceu na cantiga.
11.	05/06/2013	1) Atividade avulsa – "Ditado recortado": desenho de nove figuras. Ao final da página, palavras que correspondiam aos desenhos. Alunos deveriam recortá-las e colá-las no espaço adequado. 2) Para Casa: Atividade avulsa – quadro com algumas sílabas misturadas. Alunos deveriam recortá-las e montá-las para formar seis palavras.
12.	12/06/2013	1) Leitura de frase registrada no quadro, pela professora: "HOJE É O DIA DOS NAMORADOS!" Alguns alunos leram a frase em voz alta. Proposta descontraiu a turma, pois todos deram risada. 2) "Jogo linguístico" – alunos agrupados por níveis de conhecimento do SEA. Foram formados seis grupos, dois deles com pelo menos dois leitores. Questões propostas para o jogo: GUITARRA se escreve com GU ou GUI? AFAGAR se escreve com F ou V?

		BODE tem ou não a letra N? CAMPO se escreve com M ou N? BONDE tem ou não a letra N? CAVALO – a segunda sílaba é com V ou F? JASMIM – o som nasal é com M ou N? POSTE tem ou não a letra S? CABELO – o segunda sílaba é com P ou B? Respostas de forma oral.
13.	19/06/2013	Atividade avulsa – desenho sobre o tema copa do mundo, incluindo a bandeira do Brasil. Junto com o desenho, escrita de uma frase de incentivo para a seleção. Os alunos trabalharam individualmente, sem intervenção da professora. A medida que terminavam a atividade, ela afixava no mural da sala. A professora não fez qualquer comentário ou interferência na escrita dos alunos; apenas elogiou alguns desenhos que foram produzidos.
14.	26/06/2013	Atividade avulsa – ligar palavras (nomes de animais): à esquerda elas foram digitadas com letras maiúsculas e à direita com letras minúsculas. Em seguida, alunos deveriam escolher dois desses animais, ilustrá-los e depois registrar seus nomes.
15.	03/07/2013	Atividade avulsa – "Autoditado". Quatro imagens dispostas em uma folha (tubo de cola, lápis, livro e borracha), lado a lado, para que os alunos identificassem e registrassem o nome logo abaixo de cada uma delas. O objetivo era avaliar a escrita dos alunos. A atividade seria arquivada pela professora com o intuito de acompanhar a evolução das crianças, por isso os alunos escreveram as palavras do jeito que sabiam, sem nenhuma interferência.
16.	10/07/2013	Atividade avulsa – escrita de palavras. Seis imagens dispostas em uma folha (balão, fogueira, pipoca, quadrilha, bandeirinha e chapéu). Ao lado de cada imagem havia a reprodução de certo número de quadrinhos, um ao lado do outro, como um diagrama, para que os alunos registrassem o nome da figura. Eles deveriam registrar uma letra em cada quadrinho.
17.	14/08/2013	Atividade avulsa – completar a letra da cantiga "A foca", de Vinícius de Moraes, com as palavras que faltavam (FOCA e BOLA).
18.	21/08/2013	1) Atividade avulsa – "Desenhe um símbolo que represente algo para alguém" (orientação dada pela professora aos alunos). Como exemplos, ela questionou os alunos: "qual símbolo é usado para indicar que é proibido fumar em um determinado local? E para indicar que é preciso fazer silêncio, como em um hospital? A tarefa consistia em que os alunos se lembrassem de outros exemplos e fizessem o desenho para que os colegas tentassem identificá-los. 2) Para Casa: Livro didático *Ápis*. Alunos receberam o livro fechado, com indicação da página da atividade a ser realizada em pequeno papel escrito pela professora. Infelizmente, não tivemos acesso às informações registradas por ela.
19.	28/08/2013	Atividade avulsa – completar a cantiga "A foca", de Vinícius de Moraes, com as palavras que faltavam. As palavras que faltavam na letra da cantiga foram dispostas em um quadro no final da atividade: (FELIZ, NARIZ, BOLA, SARDINHA, FOCA, PALMINHA, BARRIGA e BRIGA).
20.	04/09/2013	1) Leitura de um livro, pela professora, intitulado "O que é que se passa aqui?", de Manuela Micaelo, editora Cercica.

		2) Atividade avulsa – "Inventando símbolos": alunos deveriam criar dois símbolos para serem afixados em diferentes locais da escola: banheiros (feminino e masculino) e jardim.
21.	25/09/2013	1) Continuação da leitura do livro "O gato de botas", pela professora, iniciada na aula anterior. 2) Atividade avulsa – alunos em duplas receberam um verso do poema "A foca", para leitura. Após cerca de 5 minutos, a professora avisou que iniciaria a declamação do poema e a cada verso falado por ela, uma dupla deveria ir à frente e lhe entregar o respectivo verso. O objetivo era montar um cartaz que seria afixado na sala. Após a confecção do cartaz, professora e alunos fizeram a leitura do poema em voz alta.
22.	02/10/2013	Atividade avulsa – o aluno deveria ler sozinho a frase O MENINO CHUTA A BOLA e, em seguida, marcar com um X o desenho que correspondia à frase lida. Havia quatro imagens destacadas na atividade.
23.	22/10/2013	1) Atividade avulsa – cantiga intitulada "O gato" disposta na folha em forma de oito versos que poderiam ser recortados pelos alunos e montados de acordo com a ordem explicitada pela professora. Fonte: http://www.ideiacriativa.org/ 2) Jogos – softwares disponíveis nos computadores da sala de informática da instituição. Com o auxílio do responsável pela sala, a professora selecionou jogos de alfabetização, como caça-palavras, jogos da memória, bingos de letras, imagens e palavras etc. Cada aluno executou individualmente as tarefas.
24.	30/10/2013	Atividade avulsa – doze imagens de frutas, animais e pessoas com os respectivos nomes registrados em letras maiúsculas e também em letra cursiva. O objetivo era que os alunos copiassem cada uma das palavras em um quadro com três colunas, cada uma com uma orientação: NOME DE FRUTA, NOME DE ANIMAL e NOME DE PESSOA.
25.	06/11/2013	1) Atividade avulsa – caça-palavras com nomes de brinquedos e brincadeiras. Em seguida, colorido das imagens dispostas na atividade. 2) Enquanto a turma estava envolvida com o caça-palavras, um grupo de cinco crianças se dirigiu à biblioteca para fazer uma pesquisa sobre a foca. Após cerca de 30 minutos, o grupo retornou e a professora explicou que ele iria apresentar o resultado da pesquisa para a turma: peso, altura e características do animal. A professora registrou as informações apresentadas no quadro. Após o registro, ela pediu que os alunos copiassem no caderno as informações que havia registrado no quadro. Os integrantes do grupo não precisariam copiar, pois já tinham essas informações em seus cadernos. Entretanto, o grupo deveria confeccionar um cartaz que seria afixado na sala. A professora orientou a produção do cartaz. Todos os membros do grupo deveriam participar da atividade: cada um escreveu uma determinada informação e o quinto aluno fez um desenho para ilustrar.
26.	13/11/2013	1) Leitura de um livro, pela professora, intitulado: "Por que somos de cores diferentes?", da autora Carmen Gil, editora Girafinha.

		2) Jogo: "Palavra dentro de palavra" (caixa de jogos produzida pelo CEEL/UFPE[32]). Material: 12 fichas azuis contendo figuras e as palavras correspondentes e 12 fichas vermelhas, contendo figuras cujos nomes se encontram dentro das palavras das fichas azuis. Como se joga: As 12 fichas de cor vermelha são distribuídas igualmente entre os jogadores. As fichas de cor azul ficam em um monte, viradas para baixo, no meio da mesa. Iniciado o jogo, o primeiro jogador deve desvirar uma ficha do monte e verificar qual, dentre as suas fichas vermelhas apresenta "a palavra dentro da palavra" da ficha azul que foi desvirada. Formado o par, o jogador deve baixá-lo sobre a mesa; se nenhuma de suas fichas vermelhas tiver uma "palavra dentro de palavra" que foi desvirada, ou o jogador não perceber o par, ela era colocada no final do monte, e o jogo continuava. O vencedor seria aquele que se livraria das suas cartelas primeiro. Palavras usadas no jogo: MAMÃO-MÃO CASA-ASA LAMPIÃO-PIÃO LUVA-UVA SACOLA-COLA FIVELA-VELA GALHO-ALHO SAPATO-PATO GALINHA-LINHA TUCANO-CANO REPOLHO-OLHO SOLDADO-DADO. Em duplas, os alunos realizaram o jogo na mesa da professora. Não havia outra versão do jogo disponível. Cada dupla teve direito a duas rodadas. Enquanto uma dupla jogava, o restante da turma conversa entre si e brincava de massinha, aguardando a vez de participar. 3) Produção coletiva de uma carta destinada ao "Papai Noel dos Correios". A professora demandou sugestões ao grupo e registrou no quadro a proposta: BELO HORIZONTE, 13 DE NOVEMBRO DE 2013. OI PAPAI NOEL, BOA TARDE. QUERO UM BELO PRESENTE. DESEJO ESTE ANO ..... Para os alunos que ainda não sabiam escrever, a professora registrou no quadro uma lista de presentes a que ela chamou de "lista de desejos". O aluno então consultava essa lista, com a ajuda da professora, e escrevia o nome do presente desejado no local reservado. Ao final, ela recolheu as cartas para envio.
27.	20/11/2013	Atividade avulsa – atividades com "ÃO". Quadro com 22 palavras. Alunos deveriam localizar e registrar o que se pedia, como, por exemplo, NOME DE UMA PESSOA, NOME DE ANIMAL, É UM ÓRGÃO DO CORPO E BATE ACELERADO, MULHER DO PAI (Indução a erro. A opção dada pela atividade para essa resposta era a palavra MAMÃE. A proposta apresentava problemas: palavra não termina com ÃO, tampouco podemos afirmar que mamãe é "a mulher

[32] Em 2009, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com o MEC, produziu manual didático sobre jogos de alfabetização que teve como objetivo principal, segundo texto de apresentação da obra, "fornecer exemplos de atividades que buscam favorecer a aprendizagem do sistema alfabético de escrita". CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. *Jogos de Alfabetização*. Pernambuco, 2009. Disponível em: http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2014-02/20140210152238-mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf. Acesso em: 14 jun. 2014.

		do pai"...).
28.	27/11/2013	1) Atividade avulsa – "fazendo rima": 14 figuras dispostas em duas colunas. Alunos deveriam escrever os nomes das figuras e depois ligar aquelas que terminavam com o mesmo som. Imagens apresentadas na atividade: VIOLA/ JACARÉ/ TESOURA/ COMPUTADOR/PETECA/AVIÃO/CADEIRA/CENOURA/ BONECA/BOLA/GELADEIRA/CORAÇÃO/TAMBOR e PÉ. 2) Para Casa: Livro didático *Ápis* – págs. 108-109. – Completar parlenda com palavras que rimam; – Produção de texto: completar a parlenda "Cadê o toucinho que estava aqui?" com palavras de acordo com desenho.
29.	04/12/2013	Atividade avulsa – leitura da parlenda "A galinha do vizinho" e algumas de suas variações. Alunos deveriam completar as palavras que faltavam na parlenda: AMARELINHO, UM, DOIS, TRÊS, QUATRO, CINCO, SEIS, SETE, OITO, NOVE e DEZ. Em seguida, o grupo montou um mural com a figura da galinha, o registro dos numerais de 1 a 10 (em algarismo e por extenso) e a imagem de ovos para representar cada quantidade destacada.
30.	11/12/2013	Atividade avulsa – atividade intitulada "Reescrevendo nomes". Quadro disposto numa página contendo três colunas: na primeira havia sido registrado o título LETRA INICIAL (G, P, M, R, F, S, L e E); na segunda, PESSOAS, e, na terceira, ANIMAIS. Ao final da página, conjunto de dezesseis palavras que seriam usadas para completar as duas últimas colunas da atividade.

QUADRO 3

Relação das aulas observadas no 2º ano do Ensino Fundamental

Nº da aula	Data	Atividades
1.	19/03/2013	1) Livro Didático *Ápis* – págs.36-39. – Leitura de uma tirinha, pelos alunos, de forma individual, seguida de interpretação oral; – Leitura de um texto (relato pessoal), inicialmente de forma individual e silenciosa, pelos alunos, seguida da leitura em voz alta, pela professora. Após a leitura, interpretação oral e escrita (atividades 1-3) do texto. As atividades foram realizadas individualmente e, ao final, a professora fez a correção coletiva, registrando as respostas no quadro. 2) Livro Didático – Para Casa, págs.40-41 (atividades 4-7). Continuação da interpretação escrita do texto lido em sala de aula.
2.	26/03/2013	Livro Didático *Ápis* – págs.43-44. Atividade escrita (masculino e feminino), realizada individualmente pelos alunos, seguida de correção coletiva.
3.	02/04/2013	Livro Didático *Ápis* – págs.47-48. Atividade sobre a letra L no meio da sílaba, intitulada "L intrometido". A professora destacou que realizariam coletivamente as atividades propostas pelo LD, como proposto no material. Após discussão sobre cada atividade, a

		professora registrou as respostas no quadro e os alunos foram orientados a fazer o mesmo em seus próprios LDs.
4.	09/04/2013	Livro Didático *Ápis* – págs. 52-56. – Leitura oral do texto de abertura da Unidade 3 (gênero lega-lenga), pela professora. Em seguida, leitura em voz alta do mesmo texto, pela turma. – Leitura de um segundo texto, também do gênero lenga-lenga, usando o mesmo procedimento anterior. Na sequência, interpretação oral e escrita. As atividades foram realizadas individualmente e, ao final, a professora fez a correção coletiva, registrando as respostas no quadro.
5.	16/04/2013	1) Atividade avulsa – "Cruza Texto". Atividade realizada individualmente, seguida de correção coletiva. 2) Livro Didático – Para Casa, págs.62-63. Dígrafo LH: formação de novas palavras acrescentando letra H; junção de sílabas para formar palavras; completar um bilhete com as palavras que faltavam; ler, treinar e memorizar um poema curto.
6.	25/04/2013	Livro Didático *Ápis* – págs. 76-77. Pontuação: pontos de interrogação e de exclamação e ponto final. A professora orientou que os alunos fizessem as atividades 2 a 4 individualmente e, ao final, fez a correção coletiva no quadro.
7.	06/05/2013	Atividade avulsa – Leitura e interpretação escrita de uma narrativa intitulada "Fofinha". Após realização individual da atividade, correção coletiva no quadro.
8.	07/05/2013	Atividade avulsa – Ditado silábico. Atividade realizada individualmente, seguida de correção coletiva.
9.	14/05/2013	1) Livro Didático *Ápis* – págs. 79-80. Dígrafo NH: inicialmente, a professora orientou que os alunos observassem a escrita de duas palavras – SONO e SONHO – e pediu que explicassem "o que aconteceu quando a letra N se juntou com a letra H na mesma sílaba". Após comentários dos alunos, ela solicitou que realizassem individualmente as atividades da pág.80: localizar palavras em um anúncio; circular a letra que vem antes do H em uma determinada palavra e formar outras palavras acrescentando a letra H entre o N e a vogal. 2) Livro Didático *Ápis* – Para Casa, pág.81. Continuação do trabalho com o dígrafo NH: escrita de palavras; pesquisa de palavras em jornais e revistas para a construção de uma lista (palavras com NH); leitura, treino e memorização de um pequeno texto produzido pelas autoras do material.
10.	21/05/2013	1) Livro Didático *Ápis* – correção do Para Casa, pág. 93. Dígrafo CH: inicialmente, a professora verificou a execução das atividades, pelos alunos, de carteira em carteira. Em seguida, propôs a correção coletiva com registro das respostas no quadro. 2) Livro Didático *Ápis* – págs.94-95. Inicialmente, a professora demandou a resolução das atividades de forma individual: os alunos deveriam ler sete palavras destacadas em um quadro e, em seguida, escrever cada uma delas nos locais indicados em uma ilustração. Depois, deveriam escrever os nomes de quatro figuras destacadas: CHUVA, MOCHILA, CHUVEIRO e BOLACHA.

		Por último, os alunos resolveram individualmente uma cruzadinha (palavras com dígrafo CH). Ao final das atividades, a correção foi realizada no quadro, pela professora. 3) Leitura do livro "A macaca vai à feira", de Paula Browe, pela professora. Após a leitura, ela registrou no quadro o título e o nome da autora do livro e pediu que alunos copiassem no caderno (treino da letra cursiva). 4) Leitura individual: professora disponibilizou em sua mesa diversos livros com pequenos contos para que cada aluno escolhesse aquele que gostaria de ler em sala de aula. A leitura foi individual e silenciosa. Após cerca de 15 minutos, ela recolheu os livros.
11.	04/06/2013	1) Livro Didático *Ápis* – correção do Para Casa, págs.105-106. Conferência das atividades realizadas em casa, pela professora. A verificação foi feita de carteira em carteira e não houve correção. 2) Avaliação externa: Prova Brasil. Aplicação feita pela professora da turma.
12.	11/06/2013	Atividade avulsa – caça-palavras (trabalho com a letra G) e Cruzadinha (trabalho com a sílaba GUE). Fonte: material em forma de apostila, editora FAPI. Atividade realizada individualmente, seguida de correção coletiva.
13.	18/06/2013	1) Livro Didático *Ápis* – págs. 114-117. – Leitura de imagem, seguida de interpretação oral. Inicialmente, a professora propôs que os alunos observassem a tela reproduzida no LD. Em seguida, promoveu uma discussão a partir das questões propostas pelo material. – Leitura de letra de música pelos alunos e de forma silenciosa. Em seguida, a professora fez a leitura do texto em voz alta e os alunos acompanharam "com os olhos", como ela havia orientado. O mesmo texto foi lido várias vezes, por meio de diferentes estratégias. Após a leitura, realização individual das atividades propostas. Ao final, correção coletiva registrada no quadro, pela professora. 2) Livro Didático *Ápis* – Para Casa, págs. 118-119. Continuação da atividade de interpretação escrita de uma letra de música iniciada em sala de aula.
14.	25/06/2013	Livro Didático *Ápis* – págs. 124-125. Estudo da letra Ç. Atividades realizadas individualmente pelos alunos e, ao final, corrigida no quadro, pela professora.
15.	02/07/2013	1) Livro Didático *Ápis* – correção do "Para Casa", pág.133. Conferência das atividades realizadas em casa, pela professora. A verificação foi feita de carteira em carteira. Não houve correção. 2) Avaliação de Língua Portuguesa. Leitura, interpretação escrita e produção de texto, a partir de uma imagem (descrição da cena). 3) Para casa: folha avulsa – escrita de palavras a partir de um desenho. Uma letra para cada quadrinho.
16.	09/07/2013	Atividade avulsa – escrita de palavras a partir de um desenho. Uma letra para cada quadrinho. Atividade realizada individualmente, seguida de correção coletiva.
17.	13/08/2013	Atividade avulsa – produção escrita de uma carta de despedida

		destinada a uma colega da turma que seria transferida de escola (produção individual).
18.	20/08/2013	Atividade avulsa – leitura e interpretação escrita do poema "Convite", de José Paulo Paes; leitura de um trava-língua; em seguida, completar as palavras com as letras que faltavam (D ou T) e a última atividade que era a troca do D ou do T em algumas palavras com a intenção de formar novas palavras. Atividade realizada individualmente, seguida de correção coletiva.
19.	27/08/2013	Avaliação trimestral de Língua Portuguesa – leitura (textos informativos), conhecimentos linguísticos e produção de texto a partir de um texto não verbal (tirinha da Turma da Mônica).
20.	03/09/2013	1) Livro Didático *Ápis* – correção coletiva do "Para Casa", págs.154-156, após a professora dar visto nos cadernos. 2) Livro Didático *Ápis* – págs. 158-160. – Leitura dos textos de abertura da unidade 10 (parlendas). Inicialmente, a leitura foi feita pela professora. Em seguida, os alunos fizeram a leitura em voz alta. – Leitura de uma parlenda intitulada "Semana da menina gulosa". Primeiro, a professora pediu que os alunos fizessem a leitura silenciosa do texto. Em seguida, pediu que realizassem a leitura em voz alta. Após a leitura, ela chamou a atenção dos alunos para alguns aspectos que precisavam ser melhorados, como entonação, ritmo e pronúncia de algumas palavras. Na sequência, os alunos releram o texto duas vezes. Ao final, realizaram individualmente a atividade de interpretação escrita destacada na pág.160.
21.	24/09/2013	Visita a uma biblioteca pública de Belo Horizonte. Objetivo: participar de uma sessão de contação de histórias, promovida pela instituição.
22.	01/10/2013	1) Atividade avulsa – apresentação da proposta de realização de um projeto de trabalho[33] sobre o autor Vinícius de Moraes: objetivos, atividades a serem realizadas e apresentação do produto final. 2) Livro Didático *Ápis* – pág.176. A letra L em final de sílaba. Atividade escrita realizada individualmente pelos alunos e corrigida coletivamente no quadro, pela professora. 3) Livro Didático *Ápis* – Para Casa, pág.177. Continuação da atividade escrita realizada em sala de aula sobre a letra L em final de sílaba.
23.	21/10/2013	Livro Didático *Ápis* – págs. 184-186. – A professora retomou discussão iniciada em aula anterior sobre texto instrucional. Em seguida, convidou os alunos a acompanharem a leitura do texto da pág.184 (texto instrucional). – Após a leitura, foram realizadas coletivamente as atividades de interpretação oral e escrita do texto (pág.185-186). A medida que a turma respondia oralmente cada questão proposta no LD, a professora registrava no quadro as respostas. Após registro, ela orientava que os alunos

[33] Informações sobre projetos de trabalho podem ser obtidas em Hernández (1998); Hernández e Ventura (1998).

		copiassem. Livro Didático – Para Casa, pág. 187. Continuação da atividade escrita realizada em sala de aula.
24.	29/10/2013	Avaliação de Língua Portuguesa: leitura de um texto (conto) e interpretação escrita.
25.	05/11/2013	1) Livro Didático *Ápis* – págs.190-191. Atividade escrita sobre aumentativo e diminutivo. Alunos realizaram individualmente as atividades. Ao final, a professora corrigiu coletivamente, registrando no quadro as respostas. 2) Livro Didático *Ápis* – Para Casa, pág.192. Continuação da proposta realizada em sala.
26.	12/11/2013	Atividade avulsa - atividades do projeto de trabalho sobre o autor Vinícius de Moraes: - Leitura do poema "As borboletas". Inicialmente a leitura foi feita pela professora. Em seguida, os alunos fizeram a leitura em voz alta. - Caça-palavras com a letra B. Atividade realizada individualmente, seguida de correção coletiva no quadro.
27.	19/11/2013	Atividade avulsa – leitura em voz alta de pequenos textos, pelos alunos; caça-palavras e escrita de frases. Fonte: material em forma de apostila - editora FAPI. As atividades foram realizadas individualmente pelos alunos. Ao final, o caça-palavras foi corrigido de forma coletiva e a professora indicou alguns alunos para fazerem a leitura das frases que haviam produzido. Ao final, a professora percorreu as carteiras para dar visto nas atividades e indicar correções nas frases.
28.	26/11/2013	1) Livro Didático *Ápis* – pág.196. A letra Z no final de sílaba. Leitura inicial do poema "A foca", pela professora. Em seguida, ela demandou que os alunos fizessem a leitura silenciosa do texto e depois em voz alta. Na sequência, ela solicitou que realizassem individualmente a atividade proposta na pág.196. Ao final, correção coletiva, sem registro das respostas no quadro. 2) Livro Didático *Ápis* – Para Casa, pág. 197. Continuação da proposta realizada em sala.
29.	03/12/2013	Livro Didático *Ápis* – pág.203. – Quadro para aluno registrar o que foi "mais gostoso" e "mais chato" fazer ao longo do ano. No início, a professora promoveu uma discussão sobre o que os alunos haviam aprendido naquele ano. Em seguida, solicitou que fizessem individualmente a atividade proposta pelo LD. Ao final, pediu a alguns alunos da turma que lessem para os colegas as respostas. Obs.: No final da proposta da pág.203 havia uma orientação para o aluno comparar o quadro produzido durante a aula daquele dia e o quadro feito no início do ano, na tentativa de apreender o que havia mudado para o aluno em relação ao que ele pensava agora e o que havia registrado meses antes. Essa proposta não foi encaminhada pela professora, pois ela declarou que fariam a comparação entre os dois quadros numa outra aula.
30.	10/12/2013	Atividade avulsa – leitura de um texto (conto), seguida de

		interpretação escrita. Fonte: material em forma de apostila - editora FAPI. Atividade realizada de modo individual, seguida de correção coletiva no quadro, pela professora.

QUADRO 4

Relação das aulas observadas no 3º ano do Ensino Fundamental

Nº da aula	Data	Atividades
1.	18/03/2013	Avaliação de Língua Portuguesa – leitura de textos (frase, textos informativos e tirinha), seguida de interpretação escrita e conhecimentos linguísticos.
2.	25/03/2013	Atividade avulsa – leitura de um texto (poema), seguido de interpretação escrita. Atividade realizada individualmente pelos alunos, seguida de correção coletiva.
3.	01/04/2013	Atividade avulsa – leitura de um texto (fábula), seguido de interpretação escrita. Fonte: livro didático "Eu gosto", editora IBEP. [s.d]. Atividade realizada individualmente pelos alunos, seguida de correção coletiva.
4.	08/04/2013	1) Livro Didático *Ápis* – Unidade 3, pág. 50-53. – No início da aula, a professora solicitou que os alunos lessem silenciosamente o texto da pág.50 (texto em verso). Em seguida, ela promoveu uma breve discussão com a turma, orientando-se pelos comentários e questões apresentados pelo LD. Após discussão, ela solicitou que os alunos realizassem as duas atividades que constavam na página (caça-palavras e ligar a imagem de determinado animal ao som produzido por ele). A correção das atividades foi feita de forma oral. – Na sequência, a professora fez a leitura de um texto para a turma (texto em verso), pág.52, orientando que acompanhassem no LD. Em seguida, ela solicitou que os alunos fizessem a leitura do mesmo texto em voz alta. O texto foi lido em voz alta, pela turma, por duas vezes. 2) Atividade avulsa – ditado de palavras (5) e frases (4) extraídas do texto lido no LD. Correção da atividade no quadro. 3) Livro Didático *Ápis* – Para Casa: págs. 55-57, atividades 1-9. Interpretação escrita do texto lido em sala de aula (págs.52-53). Obs.: a pág.54 não foi realizada pela turma. Tratava-se de atividade de interpretação oral do texto das págs.52-53.
5.	15/04/2013	1) Livro Didático *Ápis* – págs.68-70. R no meio das sílabas, "R intrometido". Professora orientou, inicialmente, a atividade e solicitou que os alunos fizessem a leitura silenciosa do texto da pág.69. Em seguida, toda a turma leu o texto em voz alta. Após a leitura, os alunos realizaram as atividades individualmente; alguns receberam a ajuda da professora que circulou entre as carteiras verificando a execução da tarefa. Ao final, ela propôs a correção da tarefa de forma coletiva, registrando as respostas no quadro. 2) Livro Didático *Ápis* – Para Casa: págs. 71 e 72. Palavras

		terminadas em -ada; leitura de duas tirinhas; conto e reconto.
6.	22/04/2013	1) Livro Didático *Ápis* – págs.79-80. Interpretação escrita de uma fábula (continuação da aula anterior). A tarefa era composta por quatro questões. Os alunos responderam as questões sobre o texto e, ao final, a professora fez a correção coletiva da tarefa. 2) Livro Didático *Ápis* – págs.82-83. Leitura da fábula "O corvo e a raposa", pela professora. Em seguida, ela orientou que os alunos reproduzissem de memória esse mesmo texto, em página destacada ao final do LA. Os alunos foram orientados também a escrever do jeito que lembravam, sem recorrerem novamente ao texto. Enquanto os alunos realizavam a atividade, a professora ocupou-se com outras tarefas. 3) Apresentação da caixa de livros do Acervo Complementar ao PNLD 2013. Para apresentar o material, a professora mostrou cada uma das obras e leu os respectivos títulos, destacando os nomes dos autores. Ela ainda comentou que essas obras seriam muito usadas pela turma ao longo do ano letivo.
7.	29/04/2013	Avaliação de Língua Portuguesa – leitura de um texto (fábula), interpretação escrita e conhecimentos linguísticos.
8.	03/05/2013	Atividade registrada no quadro – "Separe em silabas as palavras abaixo". CADERNO, AVÓ, CORAÇÃO, ENGENHEIRO, PROFESSORA e CARRO. Após a realização da atividade, seis alunos foram até o quadro registrar suas respostas. Em seguida, a professora fez as correções necessárias com a ajuda da turma.
9.	13/05/2013	1) Livro Didático *Ápis* – págs. 86-88. Palavras com –ans, -ens, -ins, -nos, -uns. A professora orientou que os alunos realizassem a atividade individualmente. Em seguida, ela registrou as respostas no quadro e pediu que os alunos conferissem o que haviam feito. 2) Livro Didático *Ápis* – págs.238-239. Unidade Suplementar "Para que serve a ordem alfabética?". Os alunos fizeram a atividade individualmente e, ao final, a professora fez a correção no quadro.
10.	20/05/2013	1) Atividade registrada no quadro – divisão silábica e classificação quanto ao número de sílabas. Ao concluírem a atividade, a professora solicitou que alguns alunos fossem ao quadro registrar suas respostas. 2) Leitura oral de um livro, pela professora – "A pipa e a flor", do Acervo Complementar ao PNLD 2013. Após a leitura, a professora solicitou que os alunos fizessem comentários sobre o texto: se haviam gostado ou não; os nomes das personagens; o que acharam do final etc.
11.	03/06/2013	1) Atividade avulsa – leitura e interpretação escrita de um texto (conto) e conhecimentos linguísticos. Atividade realizada individualmente, seguida de correção coletiva. 2) Leitura oral de um livro, pela professora – "Histórias à Brasileira: a donzela guerreira e outras", de Ana Maria Machado. Obra do Acervo Complementar ao PNLD 2013. Após a leitura, a professora solicitou que os alunos fizessem comentários sobre o texto.
12.	10/06/2013	Atividade avulsa – leitura, interpretação escrita e conhecimentos linguísticos (texto narrativo "Serafina e o papagaio"). Atividade realizada individualmente, seguida de correção coletiva.

13.	20/06/2013	Atividade avulsa – leitura e interpretação escrita de uma narrativa de aventura. Atividade realizada individualmente, seguida de correção coletiva.
14.	24/06/2013	1) Livro didático *Ápis* – págs. 101-102. Concordância de palavras em gênero (masculino e feminino). Inicialmente, a professora propôs a realização das atividades 1 a 3 de forma oral e, posteriormente, registrou as respostas no quadro. 2) Livro Didático *Ápis* – Para Casa: págs. 102-103, atividades 4 e 5, como continuação das atividades realizadas em sala de aula.
15.	01/07/2013	Atividade avulsa – leitura de um texto, interpretação escrita e conhecimentos linguísticos (adjetivos e substantivos). Fonte: livro didático "A escola é nossa", editora Scipione. [s.d]. Atividade realizada individualmente, seguida de correção coletiva.
16.	08/07/2013	Atividade registrada no quadro – cópia do poema "O relógio", de Vinícius de Moraes, seguida de questões de interpretação escrita sobre o texto. Fonte: LD (material não identificado). Atividade realizada individualmente, seguida de correção coletiva.
17.	12/08/2013	1) Atividade registrada no quadro – cópia de 20 palavras para que os alunos pudessem "memorizar a grafia". Objetivo: ditado que fariam no dia seguinte, 13/08/13. 2) Atividade avulsa – produção de texto a partir de imagens, seguindo roteiro predeterminado (i- título; ii- uso correto de letra maiúscula e utilização de espaço entre parágrafos; iii- descrição do local e das personagens, história com início, meio e fim, bem como capricho na letra). A atividade foi recolhida pela professora para futura correção.
18.	19/08/2013	1) Leitura oral de um livro, pela professora – "Por que os gêmeos são tão iguais?", do Acervo Complementar ao PNLD 2013. 2) Atividade registrada no quadro – Cópia do título do livro lido pela professora, nome do autor, personagens apresentadas, reconto da história (em duplas).
19.	26/08/2013	1) "Oficina"[34] - atendimento a grupos específicos de alunos. 2) Avaliação externa: Avalia BH de Língua Portuguesa (questões de múltipla escolha).
20.	02/09/2013	1) Livro Didático *Ápis* - correção das págs.117-118, realizadas no dia anterior. A professora retomou com a turma o texto lido na anterior (conto), pedindo que um dos alunos iniciasse a leitura. Em determinado momento, ela pediu que outra criança continuasse a leitura. A mesma orientação foi dada outras duas vezes. Finalizada a leitura, ela propôs a correção coletiva das questões de interpretação escrita do texto. Para tanto, a professora questionou qual dos alunos gostaria de ler a resposta da primeira questão. Alguns se manifestaram e a professora indicou quem falaria. Após ouvirem, a professora registrou no quadro a resposta de acordo com o MP. O mesmo procedimento foi adotado para as outras questões.

[34] "Oficina" foi o nome escolhido pelo grupo de professoras do 3º ano, e também pelos coordenadores pedagógicos da instituição, para se referirem ao atendimento que era feito a três diferentes grupos de alunos, organizados de acordo com o nível de escrita. As "oficinas" aconteciam duas vezes por semana, em salas separadas, e tinham duração de uma hora.

		2) Livro Didático *Ápis* – págs.129-132. Leitura silenciosa de uma história em quadrinhos, seguida do seu colorido.
21.	23/09/2013	1) Leitura oral de um livro, pela professora, intitulado "Vida de cão", de Andrea Daher e Zaven Paré. 2) Atividade registrada no quadro – Cópia do título do livro lido pela professora, nome do autor, personagens apresentadas, reconto da história e elaboração de um novo final (em duplas).
22.	30/09/2013	Atividade avulsa – produção de texto a partir de imagens (3) com roteiro predeterminado (i- título; ii- uso correto de letra maiúscula e utilização de espaço entre parágrafos; iii- descrição do local e das personagens, história com início, meio e fim, bem como capricho na letra). A atividade foi recolhida pela professora para futura correção.
23.	20/10/2013	Atividade avulsa – produção de texto a partir de imagens (4) com roteiro predeterminado (i- título; ii- uso correto de letra maiúscula e utilização de espaço entre parágrafos; iii- descrição do local e das personagens, história com início, meio e fim, bem como capricho na letra). A atividade foi recolhida pela professora para futura correção.
24.	28/10/2013	Atividade avulsa – produção de histórias em quadrinhos, em grupos de quatro alunos, a partir da leitura da obra "O menino maluquinho", do escritor Ziraldo (início das atividades previstas para cinco aulas).
25.	04/11/2013	1) "Oficina" – atendimento a grupos específicos de alunos. 2) Leitura de livros – Acervo Complementar ao PNLD 2013. Livre escolha por parte dos alunos (leitura silenciosa).
26.	14/11/2013	Livro Didático *Ápis* – págs.208-210. Inicialmente, a professora promoveu uma breve discussão sobre a importância dos mapas. Em seguida, ela propôs a realização das atividades em duplas. Ao final, houve correção coletiva, com registro das respostas no quadro.
27.	21/11/2013	1) Atividade avulsa – correção coletiva da atividade realizada no dia anterior; 2) Atividade no quadro – registro de "Tipos de frases e sinais de pontuação".
28.	28/11/2013	Atividade avulsa – produção de texto a partir de imagens, com roteiro predeterminado (i- título; ii- uso correto de letra maiúscula e utilização de espaço entre parágrafos; iii- descrição do local e das personagens, história com início, meio e fim, bem como capricho na letra). A atividade foi recolhida pela professora para futura correção.
29.	05/12/2013	Avaliação – leitura (conto), interpretação escrita e conhecimentos linguísticos.
30.	12/12/2013	Atividade avulsa – leitura, interpretação escrita e conhecimentos linguísticos. Fonte: livro didático "Vivência e Construção", editora Ática. [s.d]. Atividade realizada individualmente, seguida de correção coletiva.

Os Quadros 2, 3 e 4, apresentados acima, descrevem como foram conduzidas as aulas destinadas à alfabetização e ao letramento dos alunos, nas três turmas, no período observado. A partir da descrição de cada uma das aulas, fizemos o levantamento dos materiais usados durante os 30 dias de observação, como o livro didático adotado e as atividades avulsas que

complementaram o trabalho de alfabetização. Além desses dois materiais, destacamos uma terceira categoria, a que denominamos "outros recursos", que indicam o uso do quadro, pela professora, para registro de atividades, a realização de jogos de alfabetização em sala de aula ou na sala de informática (essa prática exclusivamente na turma do 1º ano), a leitura de livros, uma visita à biblioteca pública (prática exclusiva na turma do 2º ano) e as "oficinas" (exclusivamente na turma do 3º ano). O GRAF. 1, a seguir, apresenta o resultado desse levantamento.

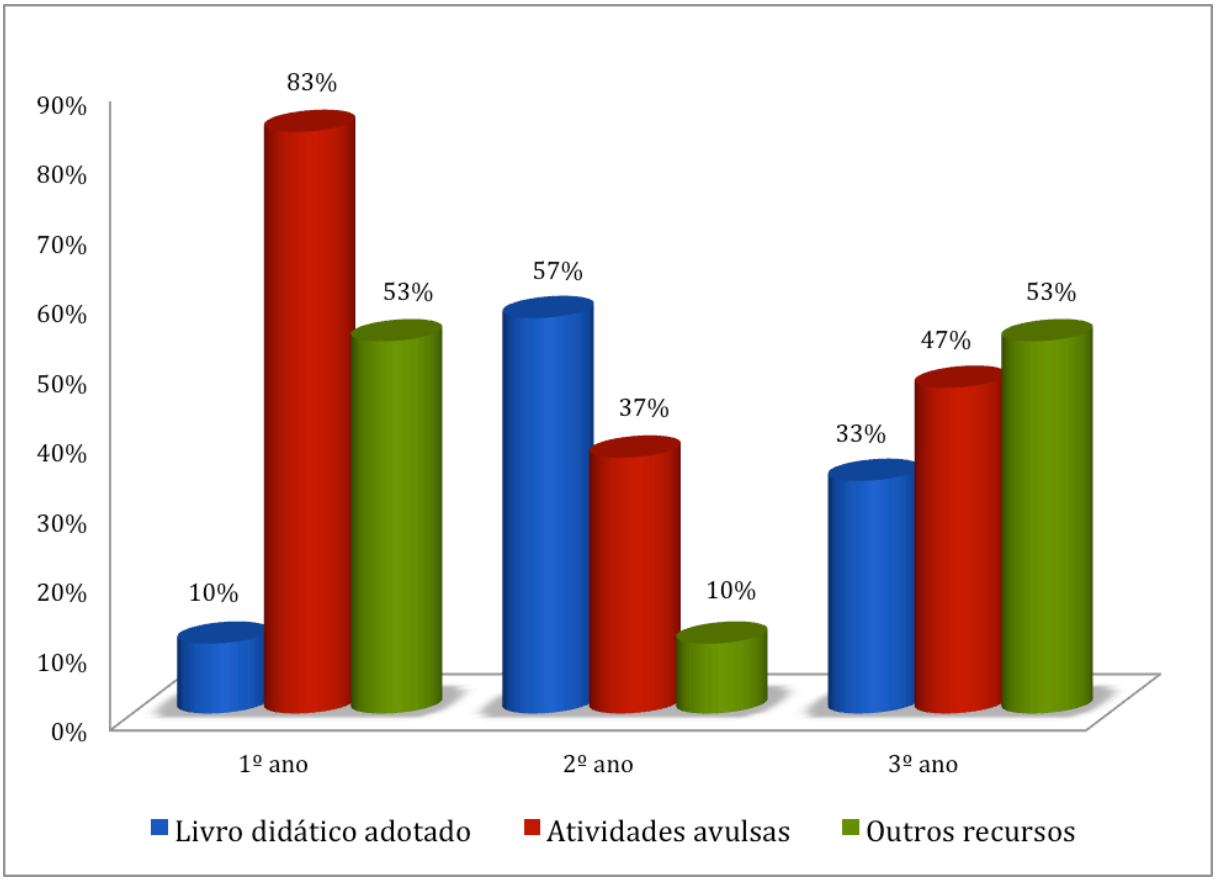


Gráfico 1 – Materiais usados no ciclo de alfabetização, em 2013

Os resultados apresentados no GRAF.1 demostram que as ocorrências de uso do LD, em sala de aula, foram mais frequentes nas turmas do 2º e do 3º anos do ensino fundamental, do que na turma do 1º ano. Nessa última turma [a do 1º ano], o uso de atividades avulsas superou também o uso de outros recursos em sala de aula. Na turma do 2º ano, o LD adotado foi usado na maior parte das aulas observadas; o uso de atividades avulsas ficou em segundo lugar e, em terceiro, "outros recursos". Diferentemente das outras, na turma de 3º ano, identificamos que a utilização de "outros recursos" é majoritária. Em segundo lugar, nessa mesma turma, estão

as atividades avulsas e, por último, o livro didático adotado. Mesmo assim, o uso do LD nessa turma é bem mais frequente que na do 1º ano.

A seguir, apresentamos separadamente o material que foi usado em cada uma das três turmas, através do Quadro 5, bem como o número de ocorrências de cada um deles ao longo dos 30 dias de observação em cada turma.

QUADRO 5

Materiais usados por cada uma das turmas nos três primeiros anos do ensino fundamental

Materiais	Número de ocorrências					
	no primeiro ano	% de frequência no conjunto das aulas	no segundo ano	% de frequência no conjunto das aulas	no terceiro ano	% de frequência no conjunto das aulas
Livro didático adotado	03	3,3%	17	56,6%	10	33,3%
Atividades avulsas	25	83,3%	11	36,6%	14	46,6%
Outros recursos	16	53,3%	03	10%	16	53,3%

Como podemos observar, o LD foi usado em três momentos na turma do 1º ano do ensino fundamental: na primeira vez ele foi usado em sala de aula e nas outras duas ele foi enviado para realização de tarefas em casa. A opção pelo uso de atividades avulsas (25), nessa turma, superou o uso de outros recursos (16), como os jogos de alfabetização, por exemplo.

Na turma do 2º ano, a professora deu prioridade ao uso do livro didático (17), mas as atividades avulsas também foram usadas de modo significativo pela docente ao longo do ano letivo (11). Em terceiro lugar estava o uso de outros recursos (03), como a leitura literária em voz alta, pela professora, por exemplo.

Observa-se que, em 30 dias de aulas, o LD foi usado dez vezes no 3º ano. As atividades avulsas tiveram 14 ocorrências e o uso majoritário, nessa turma, foi de "outros recursos". Foram 16 ocorrências nessa última categoria. O mesmo número foi observado na turma do 1º ano (16) e apenas três vezes na turma do 2º ano. Observa-se que o uso do quadro de giz para registro de atividades, bem como a leitura dos livros que faziam parte do *Acervo Complementar* ao PNLD 2013, apareceram consideravelmente nessa turma.

1.4.2 Práticas coletivas

Na escola investigada, as professoras trabalhavam em regime de colaboração com outras colegas[35] que atuavam em turmas de crianças com a mesma idade. Em geral, a cada trimestre – a RME-BH organizava o ano letivo em três trimestres ao longo do ano escolar – uma delas assumia uma determinada disciplina e ficava responsável pelo planejamento, elaboração de atividades e produção de avaliações formativas para todo o grupo. Desse modo, tentava-se criar uma forma para que todas trabalhassem os mesmos conteúdos e seguissem juntas com a progressão das atividades. Em geral, cada ano de escolaridade possuía cerca de três turmas funcionando no mesmo turno nessa escola. O encontro entre elas nem sempre era facilitado no ambiente escolar, em horário de ACEPATE, pois as turmas tinham em comum a mesma professora de apoio. O encontro com todas as professoras somente era possível em dias de reunião, mas, segundo elas, outras demandas da instituição ocupavam, geralmente, esse tempo. Excetuando-se esses momentos, a comunicação entre o grupo ficava a cargo da coordenação pedagógica ou se fazia durante o recreio, que tinha a duração de 20 minutos; "um verdadeiro corre-corre", como comentou a professora Maria, durante entrevista. Além dos encontros presenciais, bem ligeiros, as três professoras relataram fazer uso constante da internet para manter o contato com as colegas que atuavam em turmas cujos alunos tinham a mesma idade, visando a troca de atividades, de planejamentos ou para fazerem alguns acordos.

Segundo uma das professoras participantes da pesquisa, a responsabilidade de planejar e produzir material para determinada disciplina a cada trimestre ficava a critério de uma professora que, geralmente, escolhia a área com a qual tinha maior familiaridade. Entretanto, havia um acordo de revezamento entre o grupo para que todas pudessem ter experiência nas diferentes áreas do conhecimento ao longo do ano. Assim, não necessariamente uma única professora permaneceria responsável pela mesma disciplina durante todo o ano letivo.

É interessante salientar que se trata de um ciclo de alfabetização, com nove turmas na mesma instituição, três para cada ano do ciclo, em 2013, mas essas professoras não tinham a oportunidade de se encontrar para planejar as aulas, discutir práticas, enfim, não havia trabalho coletivo. Observamos ainda que muitas estavam focadas no trabalho com sua própria turma, sem dialogar com as professoras dos anos posteriores e/ou anteriores, por falta de tempo, de interesse ou de oportunidade de planejar em conjunto, o que não é exclusividade

[35] A opção pelo termo professoras, no feminino, deve-se ao fato de que, na instituição investigada, o grupo de docentes do primeiro ciclo, em 2013, era formado exclusivamente por mulheres.

dessa escola. Esse diálogo, se e quando acontecia, como já mencionado, era feito através da troca de *e-mails* entre as profissionais, no horário do recreio, pelos corredores da escola ou ficava a cargo da coordenadora pedagógica que, em alguns momentos, tentava fazer a mediação entre as professoras. Sabemos que essa forma de comunicação no cotidiano escolar, às pressas, sem organização prévia, não é suficiente para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. As discussões certamente são fragmentadas, dificilmente promovem avanços e não permitem uma organização coletiva do fazer pedagógico. (BELO HORIZONTE, 1999).

A proposta de educação em ciclos[36], nesse contexto em que a organização do trabalho docente era pautada no princípio da divisão do trabalho, sem o envolvimento da equipe dos profissionais que atuavam nos três primeiros anos do EF com a formação dos alunos, não se desenvolvia de modo pleno. Encontramos, na realidade, uma prática fragmentada e equivocada, pois o sistema de ciclos implica, dentre outras mudanças, em novos modos de atuação pelos profissionais da escola, como "[…] a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar " (SILVA, 2014, p.50).

De acordo com Lima (1998), essa lógica de organização escolar pressupõe, como consequência imediata, mudanças nas relações profissionais entre os professores, pois a formação do aluno passa a ser responsabilidade da equipe, do coletivo de educadores da escola. Ainda segundo a autora, a responsabilidade na definição de ações pedagógicas, seria, no mínimo, de todos os professores que lecionam no ciclo, visto que "a mudança mais significativa" na sua implantação seria "a superação do isolamento de sua atividade dentro da sala de aula" (LIMA, 1998, p.27).

Nesse sentido, apesar do trabalho em equipe ser primordial numa proposta de organização em ciclos (LIMA, 1998; PERRENOUD, 1999), o que observamos ao longo do ano letivo de 2013, ao acompanharmos as práticas das três professoras, é que essa forma de trabalho não funcionava de fato, pois não eram assegurados momentos em que elas pudessem refletir em conjunto sobre suas ações ou discutir novas propostas de trabalho.

[36] A este respeito ver: PARO, 1996; FRANCO, 2001; FREITAS, 2003; PERRENOUD, 2004; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, art. 23, bem como os documentos das *Proposições Curriculares* para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que fazem parte da coleção "Desafios da Formação", publicados em 2010, e que apresentam reflexões sobre o currículo a ser desenvolvido no 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental. O documento está disponível em meio impresso e também online através do site http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt_BR&pg=5564&tax=8489. Acesso em 6 jan. 2014.

Apesar dessa realidade não ser exclusiva da escola investigada, pois o mesmo acontecia em outras escolas da RME-BH[37], sabemos que é imprescindível assegurar tempo e espaço para que os professores, de fato, trabalhem em conjunto e isso só será possível quando os profissionais se conscientizarem da necessidade, importância e urgência dessa forma de organização do trabalho para a melhoria da qualidade do ensino.

No dia a dia da escola, presenciamos tentativas escassas de trabalho em equipe, pois, em geral, elas se configuravam apenas como divisão de tarefas entre profissionais. A partir do momento em que os planejamentos e as atividades eram entregues, cada professora assumia individualmente a condução das atividades com sua turma; não havia momentos de discussão sobre o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, dificuldades enfrentadas ou reformulação de propostas, se necessário. As trocas entre as professoras, quando aconteciam, se davam através de conversas rápidas e assistemáticas no interior da escola e eram restritas às profissionais que tinham afinidades. É preciso reiterar que essa forma de cooperação entre profissionais acontecia apenas entre as professoras que trabalhavam com alunos da mesma idade; não era uma proposta que envolvia as professoras que atuavam no ciclo de alfabetização.

Destaca-se, portanto, que essa é uma prática não incentivada em escolas que adotam uma proposta de organização em ciclos, pois ela, efetivamente, ainda guarda semelhanças com o regime de seriação. Nesse sentido, acreditamos que uma das tarefas mais importantes de todos os profissionais dessa escola – direção, coordenação pedagógica e professores –, seria repensar suas práticas, buscando meios para superar essa forma individualista de trabalho[38].

1.5 A condução das entrevistas

As entrevistas aconteceram dentro da própria escola e foram realizadas no final do ano letivo com cada uma das três professoras. Nesse instrumento, procuramos destacar perguntas sobre a formação inicial e em serviço, o processo de escolha do livro didático, o trabalho realizado no ciclo da alfabetização, bem como elegemos um ou mais momentos específicos de uma das aulas observadas ao longo do ano letivo, para que as professoras pudessem nos fornecer mais detalhes sobre ele (ver ANEXO A).

[37] Tal afirmação é possível, tendo em vista o fato de que atuamos como professora da RME-BH durante oito anos (2006-2014) e, ao longo desse período, trabalhamos em três diferentes escolas. Além de professora, atuamos também durante um ano no acompanhamento pedagógico de turmas da Educação de Jovens e Adultos. As afirmações aqui registradas foram obtidas, portanto, através de conversas informais com outros profissionais da mesma rede de ensino.

[38] Ainda sobre a proposta de organização em ciclos, ver Arroyo (1999).

No dia a dia das observações, conversávamos muito com as professoras, quando possível, durante as aulas, no recreio ou no encerramento do turno, tentando apreender o sentido que davam para aquilo que estavam fazendo. Nesses momentos, visava também me aproximar mais de cada uma delas, na tentativa de criar uma relação de confiança com o grupo. Isso foi possível apenas com duas professoras, a do 2º e 3º anos; com a professora do 1º ano, apesar da boa relação, não houve muita aproximação. Em muitos momentos, nas aulas dessa professora, senti-me como uma intrusa, impressão esta que se confirmou diversas vezes quando ouvia dela alguns comentários que indicavam que minha presença não podia atrapalhar as aulas. Esses comentários surgiam sempre nos momentos em que os alunos demandavam minha ajuda na realização das atividades.

As conversas que tivemos ao longo do ano, as declarações que elas nos faziam em sala de aula ou nos corredores, também foram usadas no roteiro das entrevistas. Todos os comentários e declarações relevantes foram registrados em caderno de campo. Declarações espontâneas surgiram à medida em que se construía uma relação de confiança com as professoras. O tempo era muito curto em sala de aula e os questionamentos foram feitos em momentos oportunos.

Agendar as entrevistas não foi tarefa fácil, pois as professoras tinham muitos afazeres quando não estavam em sala de aula, como: planejamento, correção de provas, produção de relatórios de alunos, reunião com pais e coordenação, dentre outros. Quando finalmente fechávamos datas e horários, uma ou outra nos pedia para remarcarmos. Assim, após algumas tentativas de negociação, finalmente acertamos um cronograma, como destacado a seguir.

QUADRO 6

Cronograma das entrevistas realizadas com cada professora

	Data	Professora	Ano de atuação	Duração
1	21/11/13	Maria	Segundo ano do EF	57min.
2	26/11/13	Catarina	Terceiro ano do EF	43min.
3	28/11/13	Sara	Primeiro ano do EF	42min.

Todas as entrevistas foram feitas na escola investigada, no horário de ACEPATE das professoras, em sala designada pela coordenação pedagógica. Elas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora.

1.6 O estágio na França: novas observações e novas questões

A pretensão de fazer uma parte do doutorado na França teve início antes mesmo da nossa entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Em 2011, tivemos a oportunidade de discutir a proposta do projeto de pesquisa, ainda em fase inicial, com a professora Anne-Marie Chartier, que nos orientou, sugeriu modificações e opinou sobre a metodologia da pesquisa.

No ano de 2014, a proposta de fazer estágio "sanduíche" se concretizou e em setembro do mesmo ano iniciamos o estágio que duraria doze meses. A proposta inicial para o período no exterior era ampliar estudos teóricos sobre a temática da pesquisa, refletindo mais sobre a história da alfabetização e dos manuais didáticos, sobre estudos relativos a práticas pedagógicas e saberes docentes, além de aprofundar reflexões teóricas que possibilitassem verticalizar minha formação como pesquisadora no campo da alfabetização. Estavam previstas ainda a participação em seminários, jornadas de estudos e conferências em instituições de ensino francesas, bem como a conclusão da análise dos dados coletados no Brasil para redação final da tese.

Em território francês, em parceria com o professor Renaud d'Enfert, a professora Anne-Marie Chartier, sob o regime de co-tutela, nos propôs também um trabalho complementar ao que já havíamos feito no Brasil: observar as aulas de professoras alfabetizadoras francesas, a fim de compreender por que e como elas utilizavam o livro didático e/ou outros materiais pedagógicos, de modo a recolher a opinião e a experiência de cada uma sobre o assunto. Essa proposta foi autorizada pela orientadora e a co-orientadora no Brasil, que viram nesse momento a oportunidade de realizarmos um estudo mais amplo, que nos possibilitaria perceber aspectos comuns e diferentes entre os dados coletados nos dois países, por meio de uma análise sobre os usos de materiais didáticos em sala de aula.

A partir de janeiro de 2015, iniciamos a observação das aulas de uma professora alfabetizadora, em uma escola pública de Paris, uma École Elementaire (Escola Elementar). No Brasil, o equivalente dessa escola seria o atendimento a alunos dos cinco primeiros anos do ensino fundamental. A seguir, apresentamos um quadro que mostra a equivalência do ensino dos dois países, com recorte para os anos iniciais do ensino fundamental, como é de nosso interesse.

QUADRO 7

Comparação entre a escola elementar no sistema de ensino francês e os cinco primeiros anos do ensino fundamental no Brasil

França		**Idade Teórica**	**Brasil**
École Elementaire Escola Elementar	Cours Préparatoire - CP	6	1º ano do Ensino Fundamental
	Cours Élementaire - CE1	7	2º ano do Ensino Fundamental
	Cours Élementaire - CE2	8	3º ano do Ensino Fundamental
	Cours Moyen - CM1	9	4º ano do Ensino Fundamental
	Cours Moyen - CM2	10	5º ano do Ensino Fundamental

A partir da intervenção da professora Anne-Marie, obtivemos autorização para acompanhar as aulas de francês em uma turma de crianças de seis anos, uma turma de Cours Preparatoire (CP), uma vez por semana, às terças-feiras, das 8h30 às 11h30. O início das observações se deu em 6 de janeiro de 2015. Essa escola está localizada em uma zona de educação prioritária (ZEP), zona em que a ação educacional é intensificada para combater o fracasso escolar. O público atendido pela instituição, em sua maioria, é de alunos filhos de imigrantes, cujos pais, em grande parte, ainda não estão alfabetizados; muitas dessas crianças não falam o francês em casa.

Em 12 de fevereiro do mesmo ano, conseguimos autorização para observar as aulas de uma segunda professora, também de CP. Nessa turma, observamos as aulas nas quintas-feiras, mas apenas de 10h20 às 11h30. Não fomos autorizados pela professora a frequentar a turma durante toda a manhã.

Nas duas turmas, CPA e CPB[39], o material didático (méthode de lecture) adotado pelas professoras era o mesmo, intitulado *Les Régalades*. Esse material é composto por uma narrativa de aventuras – um *roman*, na categoria atribuída pelos franceses –, que contém 68 páginas; um caderno de orientações para o professor; dois cadernos de exercícios (Cahier d'exercices 1 e 2) contendo 47 e 41 páginas, respectivamente; um caderno de atividades (Cahier d'activités – Code), com 23 páginas; um caderno de compreensão (Compréhension),

[39] Esta também é a nomenclatura utilizada pela instituição para se referir às duas turmas.

com 25 páginas; um livro de Casa (Livre de Maison), contendo 45 páginas e um CD com dezesseis canções.

Elaborado no ano de 1998 pela professora Anne-Marie Chartier, com a colaboração de Jacques Jouet, escritor francês, *Les Régalades* é um material didático que apresenta abordagem metodológica inovadora, mas ainda não está disponível no mercado. Em geral, ele é um material adotado por professores alfabetizadores que possuem algum tipo de aproximação com a autora e, por isso, tomam conhecimento de sua existência – geralmente, colegas de profissão, alunos, orientandos etc. Dada essa relação de proximidade, esses professores também tinham a oportunidade discutir com a própria Anne-Marie as propostas de encaminhamento da obra, além de contribuírem com críticas e sugestões que, muitas vezes, favoreceram o aprimoramento do material didático, segundo a autora.

Na obra *Les Régalades*, a história que dá origem ao conjunto de atividades propostas para a alfabetização de crianças de seis anos está organizada em cinco capítulos e narra as aventuras de um grupo de quatro crianças que frequentam a mesma escola, em Marseille, na França. A narrativa é marcada pela relação das crianças com quatro personagens especiais, quatro brinquedos que ganham vida e participam ativamente das aventuras do grupo. Essas aventuras se passam em diferentes locais: uma viagem da turma às montanhas, acompanhada pela professora, para aprenderem a esquiar; um dia de banho de piscina, uma visita a um sítio arqueológico e, nas férias escolares, aventuras individuais de cada um dos quatro amigos. Durante as aulas, além da leitura e discussão oral sobre as aventuras vividas pelas personagens da narrativa e da realização das atividades propostas no caderno de exercícios, as professoras também utilizavam o material para a elaboração de atividades complementares com vistas à apropriação do sistema de escrita, pelos alunos, e também para o desenvolvimento da fluência em leitura. Além dessa obra, as professoras também faziam amplo uso de um segundo material, disponível na internet, intitulado *Les Coccinelles*[40].

Das três turmas de CP existentes na escola, em 2015, apenas as duas professoras observadas – Georgette e Eloise[41] – faziam uso do material *Les Régalades*[42]. A terceira professora, que também ministrava aulas para o CP, fez a opção por um material didático mais tradicional,

[40] No site http://www.les-coccinelles.fr/ podemos encontrar a apresentação do material, atividades para download, sugestões e muito mais. Todo o material está disponível na internet e é gratuito.
[41] As professoras são identificadas por nomes fictícios.
[42] Na França, diferentemente do Brasil, não há um órgão que regule ou oriente a escolha do livro didático a ser utilizado em sala de aula. Os próprios professores franceses fazem livremente suas escolhas, levando em consideração seus objetivos e interesses. Normalmente, como me foi relatado por algumas professoras, a indicação do material a ser utilizado é feita pelos próprios colegas, especialmente aqueles mais experientes.

muito conhecido na França, intitulado *Abracadalire*, escrito pelos autores Danièle e Edgar Fabre, publicado pela primeira vez nos anos de 1970, pela editora Hatier.

Nas duas turmas observadas, CPA e CPB, os mesmos materiais eram apresentados aos alunos; observava-se que havia, realmente, um trabalho cooperativo. As duas professoras semanalmente se encontravam para conversar sobre o trabalho realizado. Os encontros se davam sempre às sextas-feiras, no horário do almoço.

Apesar de trabalharem em conjunto, o que diferenciava a utilização do material em uma turma e em outra era o modo de intervenção, a exploração feita por cada professora, visto que uma era muito mais experiente que a outra. A professora do CPA, Georgette, tem 33 anos de profissão[43] e era também formadora de professores. Desse modo, uma vez por semana (às quintas-feiras), ela se ausentava da escola para acompanhar e orientar o trabalho de outros profissionais em diversas escolas de Paris. Em sua turma de alfabetização ela também recebia diversos estagiários ao longo do ano. Quanto à professora de CPB, Eloise, ela havia começado a lecionar no ensino primário recentemente, mais especificamente no ano de 2014. Até então sua experiência profissional de pouco mais de três anos estava concentrada em turmas da educação infantil.

Há que se destacar que a professora de CPA conhecia muito bem o material didático adotado. Em uma de nossas conversas, Georgette nos contou que ajudou a professora Anne-Marie a formatar o material didático e que, no início, testaram juntas as propostas do livro com os alunos. Ela também era a responsável por orientar o trabalho da professora de CPB. As duas, em conjunto, complementavam o material adotado sempre que julgavam necessário.

A seguir, apresentamos dois quadros com a relação das aulas observadas em cada uma das duas turmas, identificadas como CPA e CPB, bem como a descrição sucinta das atividades realizadas pelas professoras, durante as aulas de francês, nos dias observação. A observação das turmas teve início no mês de janeiro, após quatro meses de início das aulas, e encerramos nossas observações no início do mês de abril, após cerca de três meses. Nesse período, os alunos tiveram duas semanas de férias escolares[44], as chamadas férias de inverno, de 14 de fevereiro a 1 de março de 2015.

[43] Em classes de alfabetização (CP) Georgette tinha dezessete anos de experiência; nove anos na escola atual e oito anos em outra escola, no início da carreira docente.

[44] O ano escolar na França tem início no mês de setembro, após as férias de Verão, e os alunos da Educação Infantil (École Maternelle) ao Ensino Médio (Lycée) têm cinco períodos de férias por ano, mais ou menos a cada seis semanas de aulas: férias de Toussaint (Todos os Santos), Natal, Inverno, Primavera e Verão. Essas últimas são as mais longas, pois duram todo o verão.

QUADRO 8

Relação das aulas observadas na turma CPA

Nº da aula	Data	Atividades
1.	06/01/2015	1) Material didático *Les Régalades* – atividades que exploram o som "é", através do uso de uma parlenda; 2) Leitura de um trecho do livro *Les Régalades*, pela professora, seguida de interpretação oral com a turma; 3) Leitura em voz alta do mesmo texto, por toda a turma. Cada aluno recebe um exemplar do livro e, individualmente, acompanha a leitura com a ajuda da professora.
2.	13/01/2015	1) Leitura em voz alta, pelos alunos, de duas listas de palavras que haviam sido enviadas para casa no dia anterior: som do "é" e "ez"; 2) Leitura em voz alta, pelos alunos, de duas listas com esses mesmos sons: uma de sílabas e outra de frases; 3) Escrita de palavras, frases e sílabas, pelos alunos, em um pequeno quadro branco individual. A turma foi dividida em dois grupos para a realização dessa atividade: um grupo escrevia palavras e frases e o outro escrevia sílabas. A cada registro a professora intervinha propondo correções e fazendo novos questionamentos; 4) Material didático *Les Régalades* – atividades sobre uma parlenda que explora os sons "é" e "ez"; 5) CD com canções do material didático *Les Régalades*. Alunos cantam duas canções que exploram as sílabas a serem trabalhadas durante a semana; 6) Atividade no quadro – escrita de frases. Exploração do número de palavras e do registro em letra cursiva. Após exploração oral e ida dos alunos ao quadro, eles devem fazer o registro no caderno. 7) Leitura de um trecho do livro *Les Régalades*, pela professora, seguida de discussão; 8) Leitura em voz alta do mesmo texto, por toda a turma. Cada aluno recebe um exemplar do livro e, individualmente, acompanha a leitura com a ajuda da professora.
3.	20/01/2015	1) Leitura em voz alta, pelos alunos, de duas listas (uma de palavras, outra de frases) e um pequeno texto; 2) Atividade no quadro – escrita de palavras. Exploração do número de letras e do registro em letra cursiva. Após exploração oral e ida dos alunos ao quadro, eles devem fazer o registro no caderno. 3) Atividade oral – elaborar frases com a palavra "pour" no início e no meio. Em seguida, escrita das frases no caderno, pelos alunos; 4) Material didático *Les Régalades* – atividades que exploram os sons "é" "è" e "er".
4.	27/01/2015	1) Leitura de frases, pelos alunos, que começam com a palavra "c'est" (10 frases) e com a letra "M" (10 frases). 2) CD com canções do material didático *Les Régalades*. Alunos cantam uma canção que explora as sílabas a serem trabalhadas durante a semana: BLA, BLO, BLÉ, BLI, BLU;

		3) Material didático *Les Régalades* – atividades que exploram as sílabas destacadas na canção; 4) CD com canções do material didático *Les Régalades*. Alunos cantam novamente a canção que explora as sílabas BLA, BLO, BLÉ, BLI, BLU; 5) Para Casa: distribuição de uma folha com as sílabas trabalhadas para alunos colarem no caderno.
5.	03/02/2015	1) CD com canções do material didático *Les Régalades*. Alunos cantam uma canção que explora as sílabas a serem trabalhadas durante a semana: GLA, GLI, GLO, GLU, GLÉ, GLÊ, GLE, GLAN, GLIN, GLAIN. 2) Material didático *Les Régalades* – atividades que exploram as sílabas destacadas na canção; 3) Atividade no quadro – cópia das sílabas a serem estudadas durante a semana; 4) Leitura - exploração de alguns livros da biblioteca de sala: capas, personagens, se alunos conheciam ou não a história, se tinham o mesmo livro em casa, etc.
6.	10/02/2015	1) Atividade oral – questões que exploram a noção de passado, presente e futuro, como dias da semana, dias do mês, hoje, ontem, anteontem, depois de amanhã etc. 2) Atividade no quadro – escrita da data e das sílabas que estão sendo estudadas. Orientação para registro no caderno, fazendo uso de letra cursiva; 3) Leitura - exploração de alguns livros da biblioteca de sala. Professora pede que alunos digam o título de um determinado livro para que ela localize em uma caixa. Ela faz o mesmo procedimento com diversos alunos. Ao final, ela escolhe um dos livros para ler para a turma. Leitura seguida de interpretação oral; 4) Para Casa: distribuição de uma folha com as sílabas e palavras trabalhadas durante a aula, para alunos colarem no caderno; 5) Leitura de um trecho do livro *Les Régalades*, pela professora, seguida de discussão. Essa parte do livro é apresentada em formato HQ, por isso a professora faz uso do retroprojetor para ensinar à turma o modo de ler esse gênero textual.
7.	03/03/2015	1) Leitura em voz alta, pelos alunos, de uma lista de frases enviadas para casa no dia anterior; 2) Leitura de um pequeno texto contendo três parágrafos. A professora explora: a organização do texto em parágrafos, como os alunos devem fazer para descobrir o número de frases, pontuação, sentido do texto (parágrafo por parágrafo) e compreensão global do texto; 3) Atividade no quadro – exploração dos sons OU e ON (ou OM). Professora pede exemplos de nomes de animais que apresentam esses sons. Orientação para registro no caderno, fazendo uso de letra cursiva; 4) Empréstimo de livros da biblioteca de sala (textos curtos com apoio de imagens); 5) Jogo de forca – uma das sílabas da palavra escolhida contém som trabalhado durante a semana;

		6) Leitura de um trecho do livro *Les Régalades*, pela professora, seguida de discussão; 7) Leitura em voz alta do mesmo texto, por toda a turma. Cada aluno recebe um exemplar do livro e, individualmente, acompanha a leitura com a ajuda da professora. Em seguida, ela pede que cada aluno leia um determinado parágrafo.
8.	10/03/2015	1) Leitura em voz alta, pelos alunos, de uma lista de palavras (13) enviadas para casa no dia anterior. Palavras com ON e OM. 2) Leitura em voz alta, pelos alunos, de um conjunto de frases (10) enviadas para casa no dia anterior. Professora orienta entonação, chamando a atenção para a pontuação; 3) Leitura de dois pequenos textos produzidos a partir do material didático *Les Régalades*. Esses textos tratam da descrição dos personagens. Alunos leem individualmente, em voz alta, para a professora. 4) Material didático *Les Régalades* – atividades que exploram as sílabas estudadas na semana; 5) Leitura de um trecho do livro *Les Régalades*, pela professora, seguida de discussão; 6) Leitura em voz alta do mesmo texto, por toda a turma. Cada aluno recebe um exemplar do livro e, individualmente, acompanha a leitura com a ajuda da professora. Em seguida, ela pede que cada aluno leia um determinado parágrafo.
9.	31/03/2015	1) Atividade oral – questões que exploram a noção de passado, presente e futuro, como dias da semana, dias do mês, hoje, ontem, anteontem, depois de amanhã etc. 2) Atividade avulsa – extraída do material *Les Coccinelles*. Alunos são organizados em duplas e realizam as atividades fora da sala de aula. Escrita de palavras que correspondem a algumas imagens. 3) Leitura - em sala, a professora trabalha com um grupo menor, formado por oito alunos (segundo ela, são aqueles que possuem mais dificuldades). Para esses alunos, ela demanda a leitura de palavras e frases que foram enviadas para casa no dia anterior. Quando as outras crianças terminam a atividade elas retornam para a sala e todos são orientados a fazer a leitura das duas listas enviadas para casa no dia anterior. 4) Leitura de um pequeno texto produzido a partir do material didático *Les Régalades*. O texto é composto de três parágrafos. Alunos leem individualmente, em voz alta, para a professora. Após a leitura feita pela turma, a professora lê o mesmo texto em voz alta. Em seguida, ela avisa que fará a leitura trocando algumas palavras do texto e que os alunos deverão estar atentos para notificá-la onde está o erro. 5) Atividade no quadro – escrita de algumas letras do alfabeto. Orientação para registro no caderno, com destaque para uso correto da pauta, fazendo uso de letra cursiva; 6) Leitura de um trecho do livro *Les Régalades*, pela professora, seguida de discussão.
10.	14/04/2015	1) Leitura de um texto produzido a partir do material didático *Les Régalades*. Alunos leem individualmente, em voz alta, para a

		professora. Durante a leitura ela faz intervenções corrigindo a pronúncia dos alunos. 2) Atividade oral – resgate dos sons trabalhados no dia anterior: AN, EN, EM, AM. 3) Atividade no quadro – escrita de palavras que contém esses sons. Orientação para registro no caderno, com destaque para uso correto da pauta, fazendo uso de letra cursiva; 4) Atividade avulsa – extraída do material *Les Coccinelles*. Escrita de palavras com EM. 5) Leitura de um trecho do livro *Les Régalades*, pela professora, seguida de discussão; 6) Leitura em voz alta do mesmo texto, por toda a turma. Cada aluno recebe um exemplar do livro e, individualmente, acompanha a leitura com a ajuda da professora. Em seguida, ela pede que cada aluno leia um determinado parágrafo. 7) Jogo de forca – alunos adivinham a palavra antes de qualquer registro e professora destaca: "só dizerem a palavra não me interessa. Quero saber é como se escreve".

QUADRO 9

Relação das aulas observadas na turma CPB

Nº da aula	Data	Atividades
1.	12/02/2015	1) Leitura de um trecho do livro *Les Régalades*, pela professora, seguida de discussão. Essa parte do livro é apresentada em formato HQ. A professora faz uso do retroprojetor para retomar com a turma o modo de ler esse gênero textual; 2) Empréstimo de livros da biblioteca de sala (textos curtos com apoio de imagens); 3) Jogo de forca – palavra definida pela professora e sem o fornecimento de pistas para sua descoberta.
2.	05/03/2015	1) Leitura de um trecho do livro *Les Régalades*, pela professora, seguida de discussão; 2) Leitura em voz alta do mesmo texto, por toda a turma. Cada aluno recebe um exemplar do livro e, individualmente, acompanha a leitura com a ajuda da professora.
3.	12/03/2015	1) Material didático *Les Régalades* – correção coletiva de uma atividade que explora as sílabas estudadas na semana: ON e OU; 2) Apresentação de trabalho – aluna trouxe um peça de vestuário (nesse caso, um vestido) de casa. Ela deve descrevê-lo para os colegas e explicar o motivo da escolha. Professora intervém corrigindo postura à frente da turma e pronúncia de palavras. Além disso, ela faz questionamentos à aluna, como por exemplo: "esse vestido foi um presente? Quando o ganhou? Ele ainda te serve?"; 3) Leitura de um trecho do livro *Les Régalades*, pela professora,

		seguida de discussão; 4) Leitura em voz alta do mesmo texto, por toda a turma. Cada aluno recebe um exemplar do livro e, individualmente, acompanha a leitura com a ajuda da professora. Em seguida, ela pede que cada aluno leia um determinado parágrafo.
4.	19/03/2015	1) Apresentação de trabalho – aluna trouxe um livro de casa. Ela deve apresentá-lo aos colegas explorando a capa, os personagens. A apresentação da aluna deve estimular outros colegas a fazerem a leitura do livro. Professora intervém corrigindo postura à frente da turma e pronúncia de palavras. Além disso, ela faz questionamentos à aluna, como por exemplo: "por que escolheu esse livro? Você acha que seus colegas também gostarão de lê-lo? Por quê?"; 2) Leitura de um trecho do livro *Les Régalades*, pela professora, seguida de discussão; 3) Leitura em voz alta do mesmo texto, por toda a turma. Cada aluno recebe um exemplar do livro e, individualmente, acompanha a leitura com a ajuda da professora; 4) Empréstimo de livros da biblioteca de sala (textos curtos com apoio de imagens).
5.	26/03/2015	1) Leitura de um trecho do livro *Les Régalades*, pela professora, seguida de discussão. Professora apresenta o mapa múndi para mostrar os países destacados pela história, bem como mostra alguns cartões-postais que ela havia recebido de uma amiga que morava em um país da África, um dos continentes citados pelo livro; 2) Leitura em voz alta do mesmo texto, por toda a turma. Cada aluno recebe um exemplar do livro e, individualmente, acompanha a leitura com a ajuda da professora. Em seguida, ela pede que cada aluno leia um determinado parágrafo; 3) Jogo de forca – palavra definida pela professora e sem o fornecimento de pistas para sua descoberta.
6.	02/04/2015	1) Leitura de um trecho do livro *Les Régalades*, pela professora, seguida de discussão. Professora mostra os cartões-postais trazidos pelas crianças da turma e explora a função social do gênero; 2) Empréstimo de livros da biblioteca de sala (textos curtos com apoio de imagens).

A partir das observações realizadas – dez dias em uma turma e seis em outra, como detalhado no quadro acima –, verificamos que o material didático adotado foi usado em todas as aulas, pelas duas professoras. O material configurava-se como uma referência para o trabalho em sala de aula e as atividades avulsas eram utilizadas como complementares à proposta.

Destacamos, por fim, que os dados obtidos a partir das observações e conversas informais com as professoras serão apresentados e discutidos no capítulo 4, que aborda o uso do livro didático e seu papel na prática pedagógica de alguns professores.

1.7 Um questionário para professores alfabetizadores: construção de um protocolo de questões e análise das respostas em uma amostra

A proposta de aplicar um questionário com questões semiabertas (ANEXO B) para professores alfabetizadores não estava prevista no início desta pesquisa. Ela foi pensada e colocada em prática no final do ano de 2014, por sugestão da professora Anne-Marie Chartier, logo no início do estágio "sanduíche" na França. Para esta professora, além dos dados das observações realizadas em uma escola pública de Belo Horizonte, seria interessante consultarmos outros professores alfabetizadores brasileiros sobre os modos de uso do livro didático, para tentarmos compreender, dentre outros aspectos, os motivos que os levavam a achar fácil ou difícil usar um LD, se eles gostavam ou não de utilizar esse material em sala de aula, ou, ainda, se eles achavam válido ou não adotar um livro didático. Pretendíamos também saber por que alguns professores inicialmente escolhiam um determinado livro didático para trabalhar com seus alunos, mas depois não o utilizavam.

Esse instrumento então foi organizado em três partes: a primeira buscou apreender os modos de uso do livro didático de letramento e alfabetização e a opinião dos docentes sobre o material adotado. A segunda e a terceira buscaram caracterizar o professor alfabetizador. A primeira parte será apresentada no capítulo 4 que tratará dos modos de uso do LD nos anos iniciais do ensino fundamental. A segunda e a terceira partes serão apresentadas mais adiante, nesta seção.

Todo o processo foi realizado *online*, durante os meses de outubro de 2014 a maio de 2015. Para entrarmos em contato com os professores alfabetizadores, contamos com a ajuda de colegas, também professores, que trabalhavam em três estados - Minas Gerais, São Paulo e Bahia -, e que se disponibilizaram a encaminhar nosso questionário às suas listas de contato[45]. Obtivemos ajuda ainda da equipe que trabalha na secretaria do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e da Gerência de Educação Básica e Inclusão da RME-BH que, gentilmente, encaminharam o instrumento para o endereço eletrônico dos professores alfabetizadores que realizavam, naquele momento, o curso de formação continuada "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa", coordenado pelo Ceale.

Não obtivemos retorno dos questionários encaminhados a professores da Bahia. No estado de São Paulo, conseguimos contato com duas professoras apenas, mas elas foram

[45] Em função da ampla rede de comunicação estabelecida para a divulgação do nosso questionário, é impossível destacar o número total de professores que foram convidados a respondê-lo.

desconsideradas da amostra, porque suas respostas foram registradas em função do uso de material em forma de apostila e não de livro didático.

1.7.1 Amostra

O instrumento[46] foi respondido por 48 professoras que, em 2014 e/ou 2015, atuavam em escolas públicas de Minas Gerais, de meio urbano. Dessas 48 professoras, 21 atuavam no 1º ano, 14 no 2º ano e 13 no 3º ano.

1.7.2 Dados pessoais

Todas as docentes são do sexo feminino, nas faixas de idade entre 31 e 40 (8 professoras), 41 e 50 (19 professoras), 51 e 60 (9 professoras) e acima de 61 anos (4 professoras). Oito docentes não indicaram a idade.

Em relação ao estado civil, 18 declararam-se solteiras, 16 casadas, 10 divorciadas, uma em união estável e três na categoria outros.

Com relação à existência ou não de filhos, 32 declararam tê-los, nas faixas de idade entre 0 a 10 (7 crianças), 11 a 20 (17 pessoas, entre pré-adolescentes, adolescentes e adultos), 21 a 30 (28 adultos) e acima de 30 (8 adultos).

1.7.3 Escolaridade

Todas as docentes concluíram o ensino superior. 23 professoras em instituições públicas de ensino, 22 em instituições privadas e três não registraram essa informação. Os cursos destacados foram: Pedagogia (30); Normal Superior (13), Letras (01) e quatro deixaram a questão em branco.

Do grupo total de professoras, 19 concluíram algum curso de pós-graduação: 14 fizeram curso de especialização na área de educação[47], três fizeram doutorado (duas em educação e uma em psicologia) e duas fizeram mestrado na área de educação. Desse grupo, duas concluíram o curso na década de 1990 e 17 entre os anos de 2000 e 2012.

---

[46] Antes de ser aplicado, esse instrumento foi testado por algumas colegas alfabetizadoras que trabalhavam na rede pública de ensino de Belo Horizonte e que sugeriram mudanças para sua reformulação. A elas nosso agradecimento.

[47] Os cursos mais citados foram Psicopedagogia (8 pessoas) e Alfabetização e Letramento (3 pessoas).

1.7.4 Experiência profissional

Com relação ao início da carreira docente, quatro professoras declararam ter ingressado nos anos de 1970; 11 nos anos de 1980; 17 nos anos de 1990 e 14 entre os anos de 2000 e 2010. Duas pessoas não responderam a questão.

Os dados sobre o tempo de experiência na alfabetização foram organizados em um quadro e são apresentados logo a seguir:

QUADRO 10

Tempo de experiência na alfabetização

Número de anos na alfabetização	Quantidade de professores
1 a 5 anos	12
6 a 10 anos	6
11 a 15 anos	10
16 a 20 anos	9
21 a 25 anos	6
Mais de 26 anos	3
Não respondeu	2
TOTAL	**48**

CAPÍTULO 2

LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

> O livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria,* um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor. (BITTENCOURT, 1998, p.71)

Este capítulo apresenta, inicialmente, um breve panorama histórico sobre o Programa Nacional do Livro Didático no Brasil (PNLD), com destaque para as ações do MEC voltadas para a avaliação de manuais didáticos. Em seguida, apresentamos as bases legais sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos e suas implicações na reconfiguração do livro didático de alfabetização, bem como as principais mudanças que ocorreram nesse material de ensino, a partir dos anos de 1980. Por fim, apresentamos estudo exploratório de trabalhos acadêmicos que investigaram os usos do livro didático em turmas de alfabetização.

2.1 O Programa Nacional do Livro Didático: breve panorama histórico sobre a criação de uma política pública

> O PNLD, tal como hoje se caracteriza, é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro. (BATISTA, 2003, p.26)

A história do livro didático no Brasil é marcada por inúmeras fases e é descrita por vários autores (cf., por exemplo, FRANCO, 1982; HALLEWELL, 1982; OLIVEIRA, 1984; FREITAG *et al*, 1987). Essa história, segundo Freitag *et al*. (1987), assim como a própria história da legislação educacional e da formação para o exercício da docência no Brasil, são resultado de decretos, leis e medidas governamentais formulados por grupos que não estavam diretamente vinculados ao ensino. Assim, na busca por elementos que pudessem construir essa história do LD no Brasil, do Estado Novo à Nova República, esses autores chegaram à

conclusão de que esse tipo de livro não tem, no Brasil, uma história própria, visto que o que chamam de história

> [...] não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção e a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas etc.). Essa história da seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a Nova República (FREITAG *et al*., 1987, p.5)

Desse modo, Freitag *et al*. (1987) chamam a atenção ainda para o fato de que as mudanças acarretadas na política do livro didático, a partir de 1930, nem sempre tentaram atender às necessidades de uma escola pretensamente popular; muito pelo contrário, elas visavam o atendimento dos interesses de gabinete e, raramente, foram fruto de conquistas, mas sim de imposição.

Segundo Cassiano (2013), diferentes estudos mostram que entre os anos de 1938 e 1985 o livro didático no Brasil sofreu diversas formas de controle e de intervenção estatal, norteando diferentemente sua circulação, especialmente no período da ditadura militar (1964-1985). Desse modo, de acordo com essa autora, havia nesse período um controle muito grande sobre os livros didáticos e também sobre os sujeitos que estavam envolvidos em sua produção, circulação e uso.

No ano de 1985, com a redemocratização do país, é que surge o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)[48], a partir da instituição do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, que apresentava grandes modificações em relação ao programa que vigorava até então, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, o PLIDEF.

Segundo Cassiano (2013),

> O PNLD trazia princípios, até então inéditos, de aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do então 1º grau (1ª a 8ª série, para alunos de 7 a 14 anos).
> Podemos dizer que, mais do que prescrições, seus direcionamentos continham determinada visão do educando da escola e, especialmente, implicavam um projeto de nação a ser empreendida na redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre se circunscrevem em contextos de políticas mais gerais (CASSIANO, 2013, p.53).

[48] O Programa é desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), dois órgãos vinculados ao Ministério da Educação (MEC). A partir do ano de 2001, a SEF passou a ser denominada SEB – Secretaria de Educação Básica.

A partir desse momento, os estados passaram a não ter mais participação financeira e o governo comprometeu-se a comprar os livros exclusivamente com recursos federais. Desse modo, todo o processo passou a ser centralizado na Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)[49]. O novo programa apresentava ainda outras mudanças, tais como: (i) indicação dos livros pelos professores; (ii) distribuição gratuita para as escolas públicas brasileiras e (iii) adoção de livros reutilizáveis, com exceção daqueles destinados à 1ª série do Ensino Fundamental, pois esses eram consumíveis. Não obstante, em relação à produção editorial, o governo deixou essa tarefa a cargo da iniciativa privada.

Nesse contexto, as editoras inscreviam suas obras no PNLD, mediante alguns requisitos, e os professores faziam suas escolhas; o governo federal apenas intermediava esse processo. Segundo Cassiano (2013), apesar de serem significativas a aquisição e a distribuição de manuais didáticos, nesse período, elas não eram universais – no sentido de que não atendiam a todos os alunos da Educação Básica da rede pública brasileira – tampouco havia regularidade na aplicação de recursos financeiros que pudessem assegurar a ampliação da aquisição desses manuais e a sua distribuição planejada.

Essa forma de organização do PNLD sofreu diversas críticas a partir dos resultados de diversas pesquisas que questionavam a qualidade do LD e sua relevância como material de ensino. De acordo com Carmagnani (1999, p.47), os efeitos dessa política puderam ser sentidos quando boa parte dos livros que haviam sido indicados para utilização na escola pública apresentaram "erros de conteúdo e outras inadequações que revelam, dentre outras coisas, a falta de rigor na elaboração e distribuição desse material".

Segundo Freitag *et al*. (1987), a centralização dessas medidas acarretou ainda outros problemas, como a inadequação na distribuição de livros (como o desrespeito a prazos e quantidades, por exemplo); *lobbies* de empresas e editoras junto aos órgãos de seleção dos materiais e o autoritarismo das delegacias regionais[50] e secretarias estaduais na escolha do LD. E essas não eram as únicas críticas relacionadas ao programa, como podemos ver na citação a seguir:

> [...] torna-se claro que o livro é parte de um contexto social e econômico. Sua atual situação se deve, sobretudo, ao fato de que vem sendo considerado como um objeto comercial qualquer [...]. Enquanto as políticas oficiais e os

[49] A FAE foi criada pela Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983, como nova denominação da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) e incorporação dos bens, direitos e finalidades da CNAE e do DAE. CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro didático como assistência ao estudante. *Rev. Diálogo Educ*., Curitiba, v.9, n.26, p.119-130, jan./abr. 2009.

[50] Atualmente denominadas superintendências regionais de ensino.

> instrumentos de ação pública não criarem uma situação que permita ao livro didático ser concebido e comercializado como um instrumento pedagógico, em que as decisões educativas prevaleçam e predominem sobre as demais, pouco se pode esperar (OLIVEIRA, 1984, p.16).

Diante dessas críticas, a partir de 1990 o governo iniciou discussões sobre a qualidade dos livros didáticos e, em 1993, apoiado pela UNESCO, o Estado constituiu uma comissão para avaliar a qualidade das dez obras de cada disciplina mais solicitadas pelos professores das escolas públicas no ano de 1991, sob a responsabilidade da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE, 1994). A partir dessa análise, seriam estabelecidos critérios para novas compras. Os resultados dos trabalhos dessa comissão foram apresentados no ano de 1994 em um documento divulgado pela imprensa que apontava as conclusões a que esse grupo havia chegado sobre a avaliação das obras e a definição de critérios para a avaliação de livros didáticos. Esse trabalho evidenciou que as obras analisadas apresentavam preconceitos ou formas de discriminação, bem como inadequações conceituais, metodológicas e editoriais (FAE, 1994; CASSIANO, 2013).

A partir dessa experiência, no ano de 1995, as características do PNLD foram alteradas e em 1996 instituiu-se a avaliação prévia dos livros didáticos, para a distribuição a ser realizada em 1997. Inicia-se, portanto, uma nova fase do PNLD.

De acordo com Cassiano (2013), a implantação da avaliação dos livros didáticos no âmbito governamental foi marcada por polêmicas, tensões, críticas e disputas que deram início a uma ampla discussão especialmente entre poder público, editores e autores, alcançando inclusive os pais dos alunos, tendo em vista o fato de que as mudanças foram grandemente exploradas pela imprensa[51]. (CASSIANO, 2013, p.81)

Segundo Batista e Rojo (2005), com a instituição da avaliação das obras didáticas, a partir de 1996, dá-se início à definição de alguns parâmetros para a seleção e aquisição de livros: eles deveriam ser não-consumíveis, apresentar qualidade gráfico-editorial, ser destinados a apenas uma disciplina do Ensino Fundamental, não ter a exigência de vinculação a compra de materiais complementares, não expressar preconceitos nem discriminação, ser isentos de erros ou de indução a erros, entre outros critérios gerais ou específicos de cada disciplina escolar. De acordo com Rojo e Batista (2003, p.33), além de modificações de caráter institucional, o Programa também apresentou naquele momento outras alterações como, por exemplo, a

[51] A respeito desses conflitos, ver MUNAKATA, Kasumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997, p.61-79.

inclusão, na análise, dos livros destinados à alfabetização, como "cartilhas, pré-livros e livros de leitura intermediária".

Em função das modificações no formato do Programa, através de edital público as editoras puderam inscrever os livros didáticos e iniciou-se o processo de avaliação pedagógica, culminando na publicação do primeiro "Guia de Livros Didáticos" que, segundo Rojo e Batista (2003, p.32), apresentava aos professores os livros que "reuniram qualidades suficientes para serem *recomendados*[52] (*com* ou *sem* ressalvas)". Os livros passaram então a ser avaliados por especialistas de diversas disciplinas, sob a responsabilidade direta de universidades públicas, conforme critérios previamente discutidos com o MEC.

Desde então, a aquisição de obras didáticas com verbas públicas, para distribuição em território nacional, ficou condicionada à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio. Cassiano (2013) chama a atenção para o fato de que a partir desse período, o governo brasileiro passou a ser o maior comprador de livros do país, pelo fato de avaliar, comprar e distribuir esses materiais para os alunos matriculados na Educação Básica da rede pública. É nesse momento também que o PNLD passa a ter universalidade na distribuição dos livros e regularidade nos recursos aplicados, segundo essa autora.

De forma gradativa, os critérios foram sendo aprimorados de um PNLD para o outro, por meio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, análises e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação. Nesse sentido, nos anos subsequentes, o PNLD ampliou cada vez mais os requisitos para a seleção das obras. Na área de Língua Portuguesa, foram incluídos critérios relativos aos quatro eixos de ensino – leitura, produção de textos escritos, reflexão linguística e desenvolvimento da oralidade. No eixo da produção de textos escritos, por exemplo, podemos mencionar critérios como a *diversidade de gêneros discursivos e tipos de textos*, a *explicitação da situação de produção*, a *contribuição para a elaboração temática* e a *presença de propostas de auto-avaliação* (COSTA VAL, 2003). A ampliação e a especificação das categorias de análise acabaram por estimular a renovação constante da produção didática brasileira.

[52] Nesse Guia, os livros aprovados eram classificados em três grandes categorias: 1. *Recomendados com distinção:* manuais que se destacavam por apresentar propostas pedagógicas que se aproximavam do ideal representado pelos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas, constituindo-se em materiais elogiáveis, criativos e instigantes. 2. *Recomendados:* livros que cumpriam todos os requisitos mínimos de qualidade exigidos, assegurando a possibilidade de um trabalho didático correto e eficaz por parte do professor. 3. *Recomendados com ressalvas:* livros que obedeciam aos critérios mínimos de qualidade, mas, que, por algum(s) motivo(s), não estavam livres de ressalvas. Esses materiais poderiam subsidiar a realização de um trabalho adequado, caso o professor estivesse atento às observações apresentadas nas resenhas e consultasse bibliografia pertinente para revisão e complementação da proposta.

No ano de 1996, paralelamente à essas medidas adotadas pelo PNLD, com vistas à aquisição e distribuição de livros didáticos, foi implementada uma reforma curricular no Brasil, regulada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, de acordo com Souza (2005 *apud* CASSIANO, 2015), passaram a nortear a avaliação dos LD adquiridos pelo governo federal.

Segundo Batista & Costa Val (2004), "a realização da avaliação terminou por resultar numa política de Estado de intervenção não apenas no campo editorial e de controle de sua produção, mas, por meio delas, de intervenção no currículo e de seu controle" (p.17).

Outros dois fatos importantes também marcaram a história do PNLD, a partir do ano de 2010: em primeiro lugar, a publicação da Resolução CD FNDE nº 60, de 20/11/2009, que estabeleceu novas regras para participação no Programa. A partir do ano seguinte à publicação desse documento, as redes públicas de ensino e as escolas federais deixaram de participar automaticamente do Programa e puderam aderir a ele voluntaria e explicitamente para receber os livros didáticos[53].

Em segundo lugar, em virtude da implementação da lei que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, no ano de 2010 o MEC passou a distribuir também os chamados *Acervos Complementares*, com a finalidade de auxiliar no processo de alfabetização e de formação do leitor, no ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares e também para possibilitar o acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada. Nesse sentido, esses livros têm o objetivo de "oferecer a professores e alunos alternativas de trabalho e formas de acesso aos conteúdos curriculares nas diferentes áreas de conhecimento" (BRASIL, 2009a, p.3).

Não podemos deixar de destacar também uma política pública de promoção à leitura, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC. Esse programa foi instituído no ano de 1997, por meio da Portaria Ministerial 584, e tem como objetivo principal a democratização do acesso a obras de literatura, bem como a materiais de pesquisa e de referência para professores e alunos das escolas públicas brasileiras.

Em síntese, o breve histórico sobre o PNLD apresentado até aqui traz apenas alguns aspectos importantes para o melhor entendimento sobre um Programa que, conforme afirma Batista

[53] Destaca-se que a publicação dessa Resolução tentou minimizar o desperdício ou a dupla destinação de verba pública acarretados pela tendência à não utilização dos livros recebidos do PNLD por escolas que não aderiam voluntaria e efetivamente ao Programa e também por aquelas que recebiam outro material didático distribuído pela rede de ensino a que pertenciam (estadual ou municipal). Lamentavelmente, apesar dessa medida, o problema do não uso de coleções didáticas recebidas continua acontecendo até hoje.

(2003), contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas através da oferta de livros de maior qualidade para a escolha dos professores.

Contudo, não basta que os materiais tenham boa qualidade, é preciso refletirmos sobre seu uso em sala de aula e isso depende especialmente do trabalho do professor. Sua formação e sua prática cotidiana estão diretamente ligadas a esse processo. Morgado (2004) discute esse assunto em uma de suas publicações e considera como fundamental o papel desempenhado pelos professores. Em suas palavras,

> de pouco serve dispor de manuais escolares que cumpram os preceitos a que temos vindo a aludir se os professores, na prática quotidiana da sala de aulas, se refugiarem num papel meramente técnico, limitando-se a debitar os conteúdos curriculares propostos ao nível de cada disciplina (MORGADO, 2004, p.29).

Essa afirmação de Morgado nos faz refletir sobre a importância do trabalho do professor, mais precisamente sobre a qualidade do trabalho que é desenvolvido em sala de aula. Nesse sentido, acreditamos que é preciso ir além e inovar a partir daquilo que é proposto no LD. Para tanto, é necessário fazermos uma reflexão crítica a respeito das questões relacionadas com a formação inicial e continuada e com as condições de trabalho docente em nosso país. Essas questões, segundo Bunzen Júnior (2009), precisam também ser "discutidas de forma mais contundente na política educacional que envolva a escolha e usos de materiais didáticos" (BUNZEN JÚNIOR, 2009, p.203).

2.2 O Ensino Fundamental de Nove Anos: aspectos legais e suas implicações na configuração dos livros didáticos

O Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que trata dos objetivos e metas da educação nacional, definiu como metas a serem alcançadas pelos Municípios, Estados e Distrito Federal: 1) a universalização do atendimento de toda a clientela do Ensino Fundamental, no prazo de cinco anos, a partir da data de aprovação daquele Plano, garantindo, desse modo, o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo programas específicos em regiões que demonstrarem necessidade, em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios; 2) a ampliação da duração do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, com início aos seis anos de idade, à medida que houver universalização do atendimento de crianças de sete a quatorze anos.

Através da Resolução n. 03/2005, do Conselho Nacional de Educação, foram definidas normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental. O Art.1º destaca a antecipação e a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental; o Art. 2º orienta a organização do Ensino Fundamental de nove anos e a Educação Infantil, com a adoção dos seguintes critérios: a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende crianças de até cinco anos de idade; e o Ensino Fundamental atende crianças dos seis aos quatorze anos de idade. O Ensino Fundamental assim compreendido terá duas etapas, a saber: a primeira, denominada anos iniciais, com cinco anos de duração e com atendimento a crianças de seis a dez anos. A segunda, anos finais do Ensino Fundamental, com duração de quatro anos e atendimento às crianças de onze a quatorze anos de idade.

Em 6 de fevereiro de 2006, com a aprovação da Lei n. 11.274, instituiu-se, finalmente, o Ensino Fundamental de nove anos de duração para todos os sistemas, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Essa medida deveria ser implantada pelos Municípios, Estados e Distrito Federal até o ano de 2010. Segundo Santos e Vieira (2006), esta Lei veio consolidar a proposição de expansão deste nível de ensino, contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96 e no *Plano Nacional de Educação*, PNE nº 10.172.

De acordo com informações constantes no *Guia de Livros Didáticos PNLD 2010 – Letramento e Alfabetização / Língua Portuguesa* (BRASIL, 2009b), nos "cinco anos iniciais" (denominação oficial registrada na Resolução nº 3, do Conselho Nacional de Educação, de 3 de agosto de 2005), o Ensino Fundamental deveria, entre outros compromissos, criar condições básicas necessárias não só para a permanência do aluno na escola, mas também para a sua progressão nos estudos. Nesse sentido, o referido documento destaca que caberia a esses primeiros anos:

> - inserir a criança como sujeito pleno no universo escolar e, portanto, levá-la a compreender o funcionamento particular da escola, num processo que não poderá desconhecer nem a singularidade da infância, nem a lógica que organiza o seu convívio social imediato;
> - garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos, sem, no entanto, desconsiderar sua cultura de origem;
> - desenvolver na criança a autonomia progressiva nos estudos. (BRASIL, 2009b, p.15)

Mas quais foram as implicações dessas mudanças na configuração dos novos livros didáticos? A partir da política de ampliação do Ensino Fundamental, bem como das diretrizes curriculares definidas para o primeiro segmento, no ano de 2009 o MEC decidiu rever as

ações do PNLD, através do processo de avaliação pedagógica das obras inscritas naquele ano, visando atender as demandas das escolas por materiais.

Segundo Silva e Cafiero (2011), com o propósito de atender as necessidades das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o governo decidiu tomar algumas medidas, como a ampliação do programa e a eleição de eixos principais, como o letramento, a alfabetização e a alfabetização matemática. Essas mudanças foram efetivadas a partir do ano de 2010, segundo essas autoras, quando o MEC passou a oferecer para as escolas públicas brasileiras materiais específicos para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, como uma coleção de livros didáticos de letramento e alfabetização, *Acervos Complementares*, com temas variados sobre todas as disciplinas, dicionários e jogos didáticos que visavam atender especificamente essa faixa etária, além de livros de literatura infantil disponibilizados através do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), estes últimos destinados às salas de leitura e bibliotecas das escolas.

O *Guia de Livros Didáticos PNLD 2013* trouxe uma mudança em relação à edição anterior (PNLD 2010): as coleções inscritas na avaliação foram organizadas considerando o ciclo de três anos para a alfabetização, atendendo ao disposto na Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos,* em especial no seu Art. 30. Reproduzimos esse artigo na íntegra, a seguir:

> Art. 30. Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:
> I – a alfabetização e o letramento;
> II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
> III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.
> §1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.
> § 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

2.3 Livro didático de alfabetização: o que mudou a partir dos anos de 1980?

> As mudanças, ao longo das décadas, do livro didático, tanto em seu conteúdo quanto na didatização desse conteúdo, são, pois, determinadas por fatores culturais, sociais, econômicos: a evolução dos campos de conhecimento que dão origem às disciplinas escolares, os novos objetivos que a escola vai assumindo, à medida que se alteram as demandas sociais e a situação econômica, as condições de formação e de trabalho que se vão impondo aos professores. (SOARES, 1996, p.62)

Durante muitos anos, o ensino da leitura e da escrita pautou-se pelo uso de cartilhas escolares baseadas em métodos tradicionais de alfabetização [54]. A partir dos anos de 1980, pesquisadores e educadores passaram a questionar a relevância dos métodos e das cartilhas, em decorrência da intensa divulgação dos pensamentos construtivista e interacionista sobre alfabetização (MORTATTI, 2000). Dentre as críticas a esse material, estudiosos citavam a aprendizagem mecânica da língua escrita, a apresentação de textos não autênticos (também chamados "pseudotextos" ou "textos cartilhados"), a organização do trabalho pedagógico por meio de uma sequenciação de "dificuldades" ortográficas e os testes de maturidade e prontidão para a aprendizagem da escrita (MONTEIRO, 2001) e a atenção exclusiva ao sistema de escrita, com a escrita alfabética sendo entendida como um código e não um sistema notacional (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005; FERREIRA *et al*, 2009).

O trabalho empreendido pelas cartilhas, portanto, era muito restritivo, por isso muitos críticos afirmavam que seu uso nas escolas era um "equívoco educacional" (CAGLIARI, 1998) e faziam denúncias severas de que esses materiais propagavam preconceitos e vieses ideológicos, assumiam uma concepção equivocada de língua e de texto e concebiam de modo errôneo o processo de aprendizagem do SEA, conforme declarado por Morais e Albuquerque (2005).

Desse modo, a partir da década de 80, com as contribuições dos estudos efetuados por Emília Ferreiro e seus colaboradores[55] sobre a psicogênese da língua escrita, novas concepções sobre o ensino da leitura e da escrita foram divulgados e/ou produzidos no Brasil. Nesse contexto, no início da década de 90 começaram a surgir os primeiros livros de alfabetização baseados em propostas pedagógicas construtivistas, consideradas por especialistas como as mais adequadas para o ensino e a aprendizagem dos alunos (MONTEIRO, 2001; SILVA, 2003).

---

[54] Métodos tradicionais de alfabetização são aqueles de natureza sincrética, como o alfabético, fônico e silábico, ou de natureza analítica, como o global e o eclético.

[55] Ver mais sobre o assunto em Ferreiro e Teberosky (1984).

Segundo Monteiro (2001), para que possamos compreender o movimento editorial dos livros didáticos de alfabetização, é preciso levarmos em consideração "as condições históricas, políticas e pedagógicas, as quais dão origem a determinadas identidades para suas produções" (MONTEIRO, 2001, p.23).

De acordo com Morais e Albuquerque (2005, p.205), apesar de haver no mercado editorial brasileiro, desde o início dos anos 1990, alguns poucos materiais didáticos de inspiração construtivista, foi a institucionalização das avaliações do PNLD, implementadas no final da década de 90, que promoveu a crescente mudança no perfil dos manuais que passaram a ser chamados de "novos livros de alfabetização".

Para tentar compreender esse fenômeno, Morais e Albuquerque (2005) se apoiaram em teóricos da transposição didática. Segundo esses autores, uma série de pressões exercidas pelo setor acadêmico sobre a produção dos textos definiram o *saber a ser ensinado* na alfabetização e isso ocorreu em função da hegemonia de novas perspectivas teóricas no *savoir savant*[56] produzido pelas ciências e disciplinas envolvidas no estudo da língua escrita e de sua aquisição como, por exemplo, a teoria da psicogênese da escrita, os estudos antropológicos e psicolinguísticos sobre as relações entre práticas familiares de leitura e sucesso escolar, bem como as contribuições da linguística textual, das teorias da enunciação e da análise do discurso.

Em função dos estudos realizados, Morais e Albuquerque (2005, p.208) afirmam que é preciso reconhecer que não há consenso entre os estudiosos da linguagem e da didática da língua, no Brasil, quanto às maneiras "mais adequadas de didatizar a alfabetização", especialmente no caso do ensino do SEA; e isso decorre, dentre outros fatores, dos diferentes níveis de filiação dos especialistas às diversas correntes teóricas que tratam dessas temáticas. Esses estudos mostraram ainda que três linhas de teorização parecem ter assumido "certa hegemonia e legitimidade" no meio acadêmico da área de alfabetização em nosso país: a teoria da psicogênese da língua escrita, as pesquisas que tratam das relações entre consciência metafonológica e alfabetização e os estudos sobre letramento.

Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, demonstraram que as crianças se apropriam do sistema alfabético de escrita através de um processo construtivo, interagindo com a escrita por meio de práticas significativas. Desse modo, o ensino deve se pautar por práticas que promovam a reflexão

[56] O termo refere-se ao 'conhecimento cientifico', aquele que se opõe ao conhecimento produzido pelo senso comum (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005).

sobre o funcionamento do sistema de escrita e através das quais os alunos possam se apropriar da estrutura convencional dos diversos gêneros textuais presentes em nossa sociedade (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005; ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008; FERREIRA *et al*, 2009).

Estudos sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização também apresentam contribuições para o ensino da leitura e da escrita. Pesquisadores apontam que, para que o aluno se aproprie do SEA, é preciso que ele "compreenda que a escrita representa/nota a pauta sonora das palavras e que isso se dá por meio da relação fonema-grafema" (FERREIRA *et al*, 2009). Consciência fonológica, portanto, é a capacidade que o sujeito tem de refletir de maneira consciente sobre a dimensão sonora das palavras e de manipulá-las de modo intencional. É necessário ressaltar que essa capacidade envolve um conjunto de distintas habilidades com diferentes níveis de complexidade (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005; ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008; FERREIRA *et al*, 2009; MORAIS, 2012; 2015). Dentre as habilidades, podemos citar, por exemplo, separação oral de sílabas, contagem de sílabas na palavra, separação de fonemas nas palavras, contagem de número de fonemas na palavra, identificação de palavras maiores que outras, produção de palavras maiores que outras, identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, produção de palavras que começam com a mesma sílaba, identificação de palavras que começam com o mesmo fonema e a produção de palavras que começam com o mesmo fonema (MORAIS, 2015).

Os estudos sobre o letramento também trouxeram contribuições muito importantes para o ensino da leitura e da escrita. Soares (2014a, p.22) define alfabetização como "o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala". O termo letramento, por sua vez, deve ser entendido como o

> Desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (SOARES, 2014b, p.181)

Nesse sentido, alfabetização e letramento, segundo Magda Soares, são processos distintos, mas interdependentes e indissociáveis. Nas palavras da autora, "a alfabetização deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o letramento"

(SOARES, 2014a, p.22). Assim, alfabetizar na perspectiva do letramento é o processo em que os alunos aprendem como é o funcionamento do SEA, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade.

Diante do exposto, fica evidente que as mudanças ocorridas nos livros didáticos nos últimos anos, especialmente os de alfabetização, tiveram relação com as alterações advindas de saberes produzidos tanto no campo acadêmico, quanto no escolar, conforme apontado por Ferreira *et al* (2009). Tratam-se, portanto, de mudanças determinadas por diversos fatores, como culturais, sociais e econômicos, conforme afirma Soares (1996), em citação registrada logo no inicio desta seção.

2.4 Estudos sobre o(s) uso(s) do livro didático de alfabetização na sala de aula (2000 – 2015): levantamento e caracterização

De modo a identificar e caracterizar estudos acadêmicos já realizados no Brasil sobre os usos do livro didático de alfabetização, mais especificamente dissertações e teses na área de Educação, realizamos um estudo de caráter exploratório no ano de 2012 – com atualização em 2015 –, no Portal de Teses da Capes e no Banco de Teses do IBICT[57].

Nossas buscas se concentraram em trabalhos realizados nos últimos quinze anos, com base nos seguintes termos: "livro didático", "livro de alfabetização", "anos iniciais", "uso de livros e materiais didáticos", "prática pedagógica", "prática docente" e "avaliação de material didático". Interessavam-nos especialmente os trabalhos cujo tema fosse o uso desse material em sala de aula, especificamente de livros de alfabetização, tendo em vista nosso objeto de estudo. Nesse sentido, não foram considerados nesse levantamento trabalhos voltados, por exemplo, para a análise dos conteúdos dos livros didáticos, do processo de escolha dos LD ou do uso desse material em turmas que não fossem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse critério, foram identificadas onze pesquisas produzidas entre os anos de 2004 e 2014 e que nos interessam sobremaneira nesta investigação, pois são estudos que buscam descrever e analisar como se realiza, em sala de aula, a utilização dos livros didáticos de alfabetização por professores, objetivo que também perseguimos. Os trabalhos localizados correspondem a sete dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado, conforme

[57] O Portal de Teses da CAPES (http://capesdw.capes.gov.br) e o Banco de Teses do IBICT (http://bdtd.ibict.br/pt), são dois repositórios importantes de teses e dissertações em nosso país. O primeiro é um sistema online vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O segundo é um mecanismo de busca que integra todas as Bibliotecas Digitais das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do IBICT.

detalhado no Quadro 11.

QUADRO 11

Relação de dissertações e teses que abordam o uso do livro didático de alfabetização (2000 - 2015)

	Categoria	Autor	Título	Ano	Outro dados relevantes
1	Dissertação	Adriana Alexandre de Araújo Santos	Usar ou não usar os novos livros didáticos de Alfabetização? Concepções e práticas dos professores ao ensinarem o sistema de escrita alfabética	2004	Universidade Federal de Pernambuco Orientador: Artur Gomes de Morais
2	Dissertação	Marília de Lucena Coutinho	Práticas de leitura na alfabetização de crianças. O que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?	2004	Universidade Federal de Pernambuco Orientadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque
3	Dissertação	Dilza Côco	Práticas de leitura na alfabetização	2006	Universidade Federal do Espírito Santo Orientadora: Cláudia Maria Mendes Gontijo
4	Dissertação	Rosane de Fátima Batista Teixeira	Relações professor e livro didático de Alfabetização	2009	Universidade Federal do Paraná Orientadora: Leilah Santiago Bufrem
5	Dissertação	Helenice Martins de Almeida	A escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores do Município de Praia Grande-SP	2012	Universidade Católica de Santos, SP Orientador: Luiz Carlos Barreira
6	Dissertação	Juliana Clara Pinton	O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental	2013	Universidade Federal de Juiz de Fora Orientadora: Ilka Schapper Santos

7	Dissertação	Nathália Kessia de Souza Campos	Práticas de ensino para a formação do leitor: o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura no 1º ano do ensino fundamental	2014	Universidade Federal de Pernambuco Orientadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque
8	Tese	Ceris Salete Ribas da Silva	As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente	2003	Universidade Federal de Minas Gerais Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
9	Tese	Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo	Interações e práticas de letramento em sala de aula: o uso do livro didático e da metodologia de projetos	2004	Universidade Federal de Minas Gerais Orientador: Eduardo Fleury Mortimer
10	Tese	Marília de Lucena Coutinho	Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?	2009	Universidade Federal de Pernambuco Orientadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque
11	Tese	Tamara Cardoso André	Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental: uma abordagem etnográfica	2011	Universidade Federal do Paraná Orientadora: Leilah Santiago Bufrem

A partir de agora, apresentamos, resumidamente, o contexto dessas pesquisas, os objetivos perseguidos pelas autoras e os resultados encontrados, obedecendo a dois critérios: primeiro, a categoria do trabalho (dissertação/tese); segundo, a ordem cronológica de publicação das pesquisas, partindo da mais antiga para a mais recente, conforme destacado no quadro acima.

O trabalho desenvolvido por Santos (2004) teve como objetivo investigar o motivo pelo qual os professores de três redes públicas municipais de ensino de Pernambuco – Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe e Recife –, utilizavam ou não os livros didáticos de alfabetização aprovados no PNLD 2000/2001, a fim de perceber como abordavam o ensino do sistema de

escrita alfabética. A investigação se baseou em estudos sobre a psicogênese da língua escrita, consciência fonológica, letramento, *transposição didática* e *apropriação dos saberes da ação*. A partir da análise das entrevistas realizadas com essas professoras, os dados revelaram que as professoras enfrentavam grandes dificuldades quanto ao uso efetivo dos LD adotados, em função da "complexidade" das propostas, por isso utilizavam-se com mais frequência de outros livros no ensino do sistema de escrita alfabética. Além disso, as professoras faziam uso do método silábico, reconhecendo a importância do ensino das propriedades do sistema de escrita alfabética; contudo, elas não investiam no desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. Embora esse grupo reconhecesse a importância do trabalho com a leitura e a escrita, ele não utilizava os textos para discutir os diversos gêneros, mas, sim, como pretexto para o ensino do sistema. A opinião das professoras sobre os livros adotados através do PNLD, segundo a autora, é que esses materiais privilegiavam o ensino da leitura e da produção de textos escritos, em detrimento das atividades voltadas para o ensino do sistema de escrita alfabética.

A pesquisa realizada por Coutinho (2004) investigou como duas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental promoviam o ensino da leitura, compreendida na perspectiva do letramento, através do uso do livro didático adotado para toda a rede de ensino de Recife-PE. Para tanto, a autora analisou o LD utilizado, realizou entrevistas com as duas professoras e fez também observações semanais das práticas pedagógicas das duas docentes. Segundo Coutinho (2004), a análise do livro apontou diversidade de gêneros textuais, mas ausência de atividades que promovessem o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura. A partir de observações das aulas, constatou-se que as professoras ampliavam e modificavam as propostas do livro, principalmente visando o ensino de estratégias de ensino e do sistema de escrita. Desse modo, as professoras utilizaram o LD como um material de apoio à organização do trabalho pedagógico.

O estudo realizado por Côco (2006) teve como objetivo analisar as práticas de leitura em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, pertencente ao sistema municipal de ensino de Vitória-ES. A intenção da pesquisadora era "compreender as interações estabelecidas entre a criança e o texto escrito, bem como as interações das crianças com outros sujeitos do contexto escolar", que influenciavam no processo de produção de sentidos por meio da leitura. Por meio da observação e filmagem das aulas, da realização de entrevistas com a comunidade escolar (alunos, profissionais da escola e pais) e também da análise de documentos, como fotografias da turma, Côco analisou "eventos de leitura" com o intuito de "dar visibilidade às

práticas de leitura" constituídas naquele contexto escolar no período da alfabetização. Para tanto, a autora privilegiou as práticas de leitura envolvendo três suportes: os livros de literatura infantil, os livros didáticos de Língua Portuguesa e os cadernos das crianças. Neste trabalho, buscou compreender como a organização do espaço físico, o modo como os sujeitos interagiam com os suportes de leitura, os objetivos que orientavam as atividades e os procedimentos de ensino-aprendizagem "influenciavam no processo de constituição de sentidos ao texto". A pesquisadora verificou, a partir da análise dos dados, que as discussões promovidas durante os eventos observados contribuíram para a reflexão sobre as relações de ensino-aprendizagem nessa turma, "evidenciando a importância das relações entre os sujeitos e de se constituir práticas de ensino, na sala de aula, que considerem a leitura como uma atividade dialógica". Com relação ao uso do LD, que é o que nos interessa particularmente, Côco observou que as professoras faziam uso sequencial do livro adotado, mas de modo singular, pois elas modificavam as propostas de acordo com seus interesses. Essas professoras faziam escolhas, adaptações e avaliações para selecionar quais atividades privilegiariam em sala de aula. Outro aspecto interessante observado pela pesquisadora foi o uso de outros livros didáticos na prática das professoras, e de modo eventual, além do material adotado.

O trabalho realizado por Teixeira (2009) buscou analisar e discutir os significados que quatro professoras alfabetizadoras do município de Curitiba-PR atribuíam ao livro didático no processo de alfabetização e o uso que essas professoras faziam desse material no cotidiano escolar. Mais especificamente, a pesquisadora buscou compreender como o professor se relacionava com o LD no cotidiano escolar, como o utilizava, como o compreendia e os significados que ele lhe atribuía. Para tanto, foram realizadas entrevistas com esses sujeitos e com profissionais que atuavam na Secretaria de Educação do município, bem como a análise de documentos e observação de algumas aulas. A análise dos dados revelou descompasso entre o discurso das profissionais da SME, que destacaram a importância do LD na sala de aula e a obrigatoriedade de uso nas escolas – inclusive com cobranças, acompanhamento e verificação de uso na prática, pelo professor – e a ausência de qualquer referência quanto ao papel do LD, tanto no Projeto Politico Pedagógico das escolas quanto nas Propostas Pedagógicas analisadas. Os dados da pesquisa revelaram que ora as professoras enalteciam a importância do livro didático no contexto escolar, ora negavam seu uso devido à sua inadequação às condições de ensino e aprendizagem. Contudo, esse material era visto pelos professores como fonte de consulta para o preparo de suas aulas e, mesmo quando não reproduziam suas atividades em sala, eles sempre se reportavam ao LD. Nesse sentido,

verificou-se que o professor buscava formas de superar as exigências quanto ao uso desse material impostas formalmente pela Secretaria de Educação, através do estabelecimento de modos variados de uso do LD, principalmente "a partir de suas experiências pessoais e profissionais".

A pesquisa realizada por Almeida (2012) teve como objetivo investigar os usos de livros e outros materiais didáticos de alfabetização por duas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ano), que atuavam na rede pública municipal de Praia Grande-SP. O interesse da pesquisadora voltou-se para a compreensão da relação que essas professoras alfabetizadoras estabeleciam com o LD adotado e com outros materiais didáticos enviados para as escolas pela Secretaria de Educação, como o material denominado "Apoio para Alfabetização", elaborado por professores que atuavam nessa Secretaria como Assistentes Técnico Pedagógicos (ATP). Esse material, segundo a pesquisadora, tinha por objetivo auxiliar o professor no seu planejamento, enriquecer a sua prática em sala de aula e também apoiar os pais na orientação dos estudos dos filhos, em casa. Segundo Almeida (2012), ele era composto por "uma coletânea de atividades extraída de diversos livros de alfabetização, contendo família silábica, exercícios de formação de sílabas, palavras e frases, parlendas e músicas", mesclava diferentes métodos de alfabetização e era renovado semestralmente pela equipe de ATP. A coleta dos dados foi feita por meio de questionários, entrevistas e observação das práticas dessas duas professoras. A partir da análise dos dados, verificou-se que: (i) o professor alfabetizador não tomava o livro didático como instrumento norteador da sua prática; (ii) o LD adotado através do PNLD não era utilizado pelos docentes; (iii) sobre o uso do livro adotado e de outros materiais didáticos, o professor podia "agir com autonomia e criatividade, sobretudo quando evidenciava uma formação geral e profissional sólida e consistente".

O estudo realizado por Pinton (2013) teve como objetivo analisar o uso que uma professora que atuava no 1º ano do Ensino Fundamental fez de um livro didático de letramento e alfabetização aprovado pelo PNLD 2010. Trata-se de um estudo de caso realizado por meio de observações das aulas, anotações em diário de campo, entrevista com a professora e análise de documentos. Para a análise dos dados, a autora fez uso do "entrecruzamento de três categorias interpretativas": (a) o que o LD tinha a oferecer, (b) o que a professora fazia com o LD em sala de aula, e (c) o desenvolvimento da prática pedagógica da professora, a partir da utilização de outros materiais. Partindo desse modo de interpretação, ela buscou explicar o uso particular que a professora fazia desse material, os aspectos que justificavam suas

escolhas e o modo de utilização do LD no processo de alfabetização. Os resultados do trabalho evidenciaram que a professora utilizava o material didático adotado "exclusivamente para o trabalho com a apropriação do sistema de escrita, não oportunizando a articulação entre a alfabetização e o letramento" e que ela diversificava o uso de materiais em suas aulas "na tentativa de não exaurir os alunos assegurando a manutenção de seu interesse pelo aprendizado". De acordo com a pesquisadora, a professora afirmou que os alunos reclamavam de "cansaço" se tivessem que trabalhar com o LD diariamente, por isso ela não o utilizava "de modo consecutivo".

O estudo desenvolvido por Campos (2014) buscou investigar o uso do livro didático de alfabetização por duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Camaragibe-PE, tendo como foco da análise o desenvolvimento do ensino da leitura. A pesquisa foi feita por meio da análise do LD, entrevistas com as professoras sobre o referido livro e observações das práticas de leitura com o uso do livro didático. As análises dos dados revelaram: (i) a presença de gêneros textuais diversos no LD, seguidos de atividades variadas para o domínio de diferentes estratégias de leitura; (ii) o uso frequente e sequencial do LD nas duas turmas, mas sem que todas as atividades fossem realizadas como proposto pelos autores – algumas foram transformadas ou acrescentadas pelas professoras; (iii) a ampliação das estratégias de leitura propostas no LD; (iv) nas práticas de ensino da leitura das duas professoras, o predomínio das seguintes estratégias: exploração de conhecimentos prévios, apreensão dos sentidos do texto, localização de informações e emissão de opinião sobre alguma questão relacionada ao texto lido.

O trabalho realizado por Silva (2003) teve como objetivo descrever e analisar o discurso sobre o uso de livros didáticos de alfabetização, por treze professores de escolas públicas mineiras que adotaram, inicialmente, LD com as maiores classificações no PNLD, mas, posteriormente, substituíram esses materiais por títulos que receberam menções mais baixas. A intenção da autora era reunir elementos para que pudesse "compreender o processo de apropriação que professores fazem das propostas pedagógicas formuladas pelos livros mais valorizados pelo PNLD", consideradas, em geral, como "propostas inovadoras". Neste trabalho, foram analisados documentos e dados do Ministério da Educação, os livros que obtiveram menções mais baixas e mais altas no PNLD de 1998 e no de 2000, e os discursos das docentes, apreendidos por meio de entrevistas. Os resultados apontaram diferentes perspectivas sobre a qualidade dos livros didáticos, levando-se em consideração o PNLD, os editores e a escola. Desse modo, o que a escola considerava como um bom livro didático não

coincidia, necessariamente, com a avaliação feita pelas universidades. A pesquisa também revelou que as professoras modificavam as propostas do livro didático adotado e desenvolviam atividades paralelas a ele, com o intuito de complementar o trabalho em sala de aula, tendo como foco o trabalho com o sistema de escrita alfabética. Assim, a partir do depoimento das professoras, a autora chegou a duas razões básicas que levaram essas profissionais a substituírem os LD "Recomendados" pelo PNLD por outros que obtiveram classificações menores: "livro difícil" e "aumento das atribuições no trabalho docente".

O estudo realizado por Macedo (2004) objetivou investigar como os professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte "se apropriavam do 'discurso de inovação' acerca das concepções de aprendizagem de ensino e de leitura e da escrita" presentes no discurso oficial e nos programas de formação continuada. O foco do trabalho foram as interações e as práticas de letramento construídas em duas turmas do 3º ano do 1º ciclo pertencentes a escolas diferentes. A autora optou por investigar as práticas de uma professora que fazia uso do LD em suas aulas e outra que não adotava esse material, pois estruturava o trabalho por meio de projetos. Os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa são os estudos de Ferreiro e Teberosky, no campo da psicogênese da língua escrita, e os trabalhos de Vigotsky sobre o papel da interação com o outro nos processos de construção do conhecimento. Os dados foram coletados através de filmagens das aulas e de entrevistas com as professoras. As análises dos "mapas de eventos e sequências discursivas" revelaram: (i) a implementação de novas formas de organização das interações em sala de aula ('rodinhas', duplas e grupos), pelos professores, ainda que, mesmo em pequenos grupos ou duplas, as atividades continuassem sendo realizadas individualmente pelos alunos; (ii) que a professora que usava o livro didático e a que adotava a metodologia de projetos apropriavam-se dessas propostas de acordo com as demandas de sua prática, com os dispositivos construídos cotidianamente nas interações em sala de aula".

O objetivo da pesquisa realizada por Coutinho (2009) era investigar as práticas de professoras alfabetizadoras que adotaram LD com diferentes perspectivas metodológicas para o ensino da leitura e da escrita, assim como "as possíveis relações existentes" entre o ensino promovido por essas professoras e o desempenho dos seus alunos. Oito professoras participaram da pesquisa: seis brasileiras e duas francesas. Além das professoras, o estudo contou ainda com a participação de 47 alunos. Nesse trabalho, a pesquisadora buscou analisar como as professoras elaboravam e desenvolviam atividades voltadas para o ensino da leitura e da escrita e como os manuais didáticos adotados eram utilizados. A coleta de dados foi realizada

mediante observação das aulas, análise dos cinco manuais didáticos adotados pelas professoras, aplicação de "testes diagnósticos" com os alunos, com o intuito de "avaliar e acompanhar os avanços das crianças" com relação ao domínio do sistema de escrita alfabética (SEA), bem como entrevistas com as professoras, a fim de que elas pudessem "explicitar as opções feitas no momento da organização de suas rotinas de trabalho". A análise dos dados referente às práticas docentes revelou que: (i) os LD apresentavam "grande diferença na natureza das atividades propostas para o ensino da leitura e da escrita"; (ii) todas as professoras utilizavam o LD em suas práticas; duas seguiam "à risca" o material e as outras seis utilizavam-no como um apoio à organização do trabalho pedagógico; (iii) seis professoras (quatro pernambucanas e duas francesas) desenvolviam atividades que priorizavam o trabalho de identificação, comparação, composição e decomposição de palavras, contagens de letras e sílabas, formação de palavras, além da leitura frequente de textos literários, principalmente de "textos curtos, lúdicos e rimados", embora apenas as professoras francesas e uma professora de Recife tenham feito uso sistemático desses materiais para o desenvolvimento da consciência fonológica; (iv) as professoras do estado do Piauí utilizaram com seus alunos apenas os textos apresentados pelo programa *Alfa e Beto*, além de praticarem um "ensino mecânico das correspondências fonográficas" durante todo o período de observação. Em relação aos alunos, os dados apontaram: (i) grande disparidade dos níveis de apropriação da escrita entre alunos dos dois países, desde o inicio do ano letivo; (ii) alunos franceses demonstraram maior domínio do SEA ao ingressarem na turma de alfabetização; (iii) alunos brasileiros obtiveram índices extremamente baixos nas atividades de leitura e escrita de textos, embora tenham apresentado avanços em suas hipóteses ao longo do ano. Em síntese, o estudo realizado por Coutinho (2009) evidenciou que as professoras buscavam desenvolver rotinas sistemáticas de ensino da leitura e da escrita e que "forjavam suas práticas alfabetizadoras a partir da criação de 'métodos próprios'"; além disso, a avaliação das relações entre as diferentes escolhas teórico-metodológicas e o desempenho dos alunos, precisava levar em conta múltiplos aspectos, dentre eles, "o nível de conhecimento e de experiência" dos alunos sobre leitura e escrita logo no início do ano letivo.

Por fim, estudos realizados por André (2011) investigaram os usos do livro didático de alfabetização em duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental pertencentes a uma escola municipal de Foz do Iguaçu-PR. Para a coleta de dados, a autora observou as aulas durante o ano letivo de 2010, entrevistou as duas professoras e analisou os dois livros adotados: *Porta*

Aberta, distribuído através do PNLD, e o *Alfabetização Fônica*[58], adquirido pela prefeitura do município, "cujo uso foi cobrado e fiscalizado por representantes da Secretaria Municipal de Educação". Os resultados apontaram que: (i) na cultura da escola o livro didático participa de processos de *bricolagens"*; (ii) o LD assume múltiplas formas de usos e apropriações a partir dos interesses, saberes e necessidades dos docentes; (iii) as professoras mesclavam os usos dos LD com outros materiais, como os usos de abecedários e silabários; (iv) a adoção obrigatória do método fônico "induziu as professoras a enfatizarem os exercícios mecânicos de codificação e decodificação do escrito", em detrimento de atividades mais significativas e (v) apesar de adotarem os mesmos livros didáticos e responderem às mesmas determinações, as professoras apresentaram práticas distintas.

Os resultados das pesquisas apresentados nesta seção revelaram modos variados de uso do LD, pelos professores, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no sentido de modificar e ampliar as propostas desse material didático, tendo em vista as demandas da prática docente.

Na tentativa de apreender o que esses estudos evidenciaram sobre o uso desse material em sala de aula, apontamos dez categorias que se destacaram no conjunto dos trabalhos, como:

a) uso frequente e sequencial do LD (CAMPOS, 2014; CÔCO, 2006);

b) modificação e ampliação das propostas do livro didático (CÔCO, 2006; COUTINHO, 2009; TEIXEIRA, 2009; CAMPOS, 2014; SILVA, 2003);

c) LD como material de apoio, como fonte de consulta, associado ao uso concomitante de outro material didático (COUTINHO, 2004/2009; CÔCO, 2006; TEIXEIRA, 2009; ANDRÉ, 2011);

d) diversificação de uso de materiais didáticos "para não exaurir os alunos" (PINTON, 2013);

e) apropriações distintas do LD, em função das demandas da prática (MACEDO, 2004; CÔCO, 2006; ANDRÉ, 2011);

f) cobrança e fiscalização do uso do LD adotado, especialmente pela Secretaria de Educação (TEIXEIRA, 2009; ANDRÉ, 2011);

g) negação de uso do livro devido à sua inadequação (TEIXEIRA, 2009; ALMEIDA,

[58] O livro *Alfabetização fônica:* construindo competência de leitura e escrita, tem a autoria de Alessandra e Fernando Capovilla.

2012);

h) não uso do LD adotado em função da existência de outro material mais adequado (SANTOS, 2004; COUTINHO, 2009; ALMEIDA, 2012);

i) não uso do LD, pois ele foi considerado "difícil" (SILVA, 2003; SANTOS, 2004) e

j) não uso do material adotado, pois isso implicava no aumento das atribuições do trabalho docente (SILVA, 2003).

Os trabalhos realizados por esses onze pesquisadores parecem confirmar que, apesar das críticas recorrentes aos livros didáticos, em geral, os professores continuam a utilizá-los em sala de aula, apropriando-se desse material de modo bem singular. As modalidades de uso, consequentemente, são diversas e estão diretamente relacionadas às escolhas pedagógicas dos professores. Qual a relação entre uso do livro didático e prática pedagógica? Mas, afinal, o que são *práticas*? Como se caracterizam?

De acordo com Chartier (1998), é possível abordar a relação entre as práticas de ensino dos professores e o discurso teórico que pode lhes servir de referência, através de dois modelos: (i) aquele que postula que a difusão dos saberes é condição necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas e (ii) aquele que propõe que a formação de professores se faz, prioritariamente, por *ver fazer e ouvir dizer* e que o elemento principal dessa apreensão de saberes está relacionado à sua pertinência em relação ao trabalho em sala de aula.

Desse modo, ainda segundo Chartier, é possível afirmar que o professor não se apropria diretamente da prescrição de especialistas ao aplicar uma determinada teoria em sala de aula. Pelo contrário, sua referência principal seria a sua própria ação e as experiências vivenciadas por colegas que apresentaram resultados positivos com a aprendizagem dos alunos. Conforme nos alerta Chartier (2000b, p.164), "é somente na prática cotidiana daquele que conduz a classe, que se podem formular e resolver os problemas engendrados pelas dinâmicas de evolução do ofício".

Nesse sentido, compreendemos que os professores constroem suas práticas a partir do que é discutido no campo acadêmico e transposto para os textos do saber, mas considerando aquilo que pode ser feito, e de modo pertinente, em sala de aula, por meio de reinterpretações realizadas a partir dessas discussões. Assim, dados de pesquisas parecem mostrar que os professores não se apropriam da teoria e das prescrições oficiais (considerando, nesse caso, as propostas apresentadas pelos autores dos livros didáticos), aplicando-as diretamente em sua

turma, executando-as de maneira *impensada*; o trabalho do professor se realizaria, na prática, mediante o que é possível ser feito, levando-se em consideração, principalmente (e não exclusivamente), a realidade da sua sala de aula, as suas condições de trabalho (CHARTIER, 2000b; 2007).

Segundo Chartier (2007), as práticas dos professores constituem-se a partir de um conjunto de dispositivos que são empregados por eles mesmos para o ensino dos conteúdos relativos às diferentes áreas do conhecimento. Esses dispositivos, de acordo com essa autora, constituem o "saber-fazer" profissional e podem envolver desde procedimentos rotineiros até aqueles considerados inovadores. Nesse sentido, as práticas profissionais compreendem as disposições incorporadas por cada sujeito, seus esquemas de ação e a fabricação de suas práticas profissionais, privilegiando informações diretamente utilizáveis na sala de aula, o "como fazer" mais do que o "porquê" fazer (CHARTIER, 2007, p.185).

As práticas escolares cotidianas, portanto, são marcadas por diferentes apropriações e não acontecem de modo passivo; elas constituem-se em um processo ativo de "reconstrução", de ressignificação das práticas já existentes.

E o que dizem outros autores sobre o termo *práticas*?

Para Michel de Certeau (2003), o conceito de *práticas* diz respeito às '*maneiras de fazer' cotidianas*. Para esse autor, elas [as práticas] configuram-se como "[...] operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar e, portanto, desprovidas de ideologias ou de instituições próprias, obedecem a regras" (DE CERTEAU, 2003, p.42).

Segundo De Certeau (2003, p.42), essas *práticas* colocam em jogo o que denominou de "uma ratio 'popular', uma maneira de pensar, investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar". Nesse sentido, *práticas*, no dizer de De Certeau são consideradas "artes de fazer", as operações astuciosas e clandestinas, mas sutis, as "ações do tipo tático" engendradas pelos sujeitos; no ambiente escolar, poderíamos tomá-las como a diferenciação entre o dizer e o fazer dos professores.

Caldeira e Zaidan (2010) tratam do conceito de *prática pedagógica* como um termo que pode ter sentidos e significados diferenciados dependendo da perspectiva teórico-epistemológica adotada, seja ela *positivista, interpretativa, histórico-crítica ou dialética*.

Na primeira delas, a *positivista*, a teoria se relaciona com a prática numa perspectiva de aplicação. Na perspectiva *interpretativa*, o homem constrói socialmente a realidade; há ênfase

na intencionalidade da atividade humana. Já a perspectiva *histórico-crítica ou dialética,* engloba as outras duas numa visão ampliada; nesse sentido, ela é uma prática social e desse modo é determinada por vários fatores, como: (i) "jogo de forças", como interesses, motivações e intencionalidades (ii) grau de consciência dos atores, (iii) visão de mundo pela qual se orientam esses sujeitos, (iv) contexto em que se dá a prática; (v) necessidades e possibilidades próprias a esses sujeitos e à sua realidade (CARVALHO; NETTO, 1994 *apud* CALDEIRA; ZAIDAN, 2010).

Desse modo, Caldeira e Zaidan (2010) destacam que a *prática pedagógica* deve ser compreendida como uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaço/tempos do ambiente escolar, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Elementos particulares e gerais se relacionam simultaneamente nesse contexto. Nesse sentido, para as autoras,

> os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente – sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, não paginado).

Ainda segundo Caldeira e Zaidan (2010), uma dimensão relevante da prática pedagógica é a *historicidade*, pois ela "permite pensar que professores e alunos, como sujeitos, incorporam e objetivam ao seu modo práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada" (não paginado).

A prática pedagógica é determinada socialmente e é parte constitutiva das relações sociais. Dessa forma, acredita-se que o fazer diário em sala de aula requer constante reflexão crítica sobre as práticas do cotidiano, visando o aprimoramento de conhecimentos, a busca de novos saberes, a apreensão de novas formas de ensinar e o exercício diário da reflexão e da relativização. Entretanto, isso nem sempre acontece nas escolas e as justificativas apresentadas pelos professores são diversas. A falta de tempo é a mais recorrente.

Acredita-se, portanto, que a prática pedagógica está diretamente ligada à reflexão constante sobre a ação, pois o professor ao intervir junto ao aluno poderá contribuir para a

transformação deste último e para a transformação de si mesmo. Interesses e necessidades do aluno são sempre a condição primeira do fazer docente, cuja figura central, o professor, enfrenta desafios diários que o mobilizariam para a construção e reconstrução de novos saberes, num processo contínuo de fazer e refazer (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010).

Entendida como práxis, na prática pedagógica estão presentes dois elementos com vistas à transformação da realidade: a concepção e a ação (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010). A práxis, na concepção marxista, pode ser entendida como um conjunto de atividades que tem por finalidade a transformação do mundo, especialmente dos meios e das relações de produção sobre as quais estão ancoradas as estruturas sociais. A filosofia da práxis constitui-se como fundamento da teorização marxista, entendida como a união entre teoria e prática, não a subordinação de uma pela outra. A denominação "práxis" está relacionada, esta sim, a uma prática que procura ser consciente, que é planejada e que tem o objetivo da transformação.

De acordo com Rockwell e Mercado (1988), para compreender a prática docente o pesquisador deve atentar-se para as especificidades da escola investigada, pois trata-se de um trabalho realizado por sujeitos particulares, em condições materiais e históricas específicas daquele contexto escolar. As autoras apontam que

> La diversidad de prácticas concretas en las escuelas, la heterogeneidad de soluciones a los problemas de la institución y la variedad de formas de enseñanza demuestran que el proceso de construcción del saber del magisterio es selectivo e incluso innovador; se reproducen, se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores. Se generan o se elaboran, a veces colectivamente, prácticas nuevas, incorporando algunos de los recursos que se obtienen en la Normal o en los cursos de formación docente. Al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos[59]. (ROCKWELL; MERCADO, 1988, p.71)

[59] A diversidade de práticas concretas nas escolas, a heterogeneidade de soluções para os problemas da instituição e a variedade de formas de ensino demonstram que o processo de construção do saber docente é seletivo e até mesmo inovador; se reproduzem, se confirmam ou se rechaçam tradições e concepções anteriores. Se geram ou se elaboram, às vezes coletivamente, práticas novas, incorporando alguns dos recursos que se obtém nos cursos de formação inicial ou continuada. À margem de qualquer modelo abstrato de docência, é na permanência e no exercício diário que os professores acumulam, recordam ou esquecem, comparam, integram ou rechaçam as propostas de trabalho docente que foram formuladas em distintos âmbitos sociais em diferentes momentos históricos. (Tradução livre)

Para Rockwell e Mercado (1988), os professores atuam e constroem suas práticas por meio da reflexão. Assim, a prática docente atual ganha significado somente quando examinada como parte de um processo histórico e social. Nesse sentido, um trabalho de análise da prática cotidiana, nas palavras das autoras,

> Supone armar conceptualmente una tarea de reflexión que se alimente por una parte de la práctica real, de los saberes colectivos e individuales con los que ésta se constituye y no de sus normas, pero que, al mismo tiempo, tome distancia de ella en un plano de análisis que involucre otros aportes teóricos[60]. (ROCKWELL; MERCADO, 1988, p.77)

Destacamos que pesquisadores que tomam práticas pedagógicas como objeto de estudo, bem como os processos de mudanças que nelas ocorrem, os quais apresentamos nesta seção, observaram que as mudanças pedagógicas não advêm de uma apropriação direta de algo que se transmite por diferentes meios, sejam livros, cursos de formação, periódicos etc. O que ocorre, na realidade, é uma forma de apropriação, algo como uma reinterpretação de saberes.

Chartier (2011) utiliza o termo *apropriação* para explicitar os diversos processos de construção de sentido. No trabalhos desse autor, o foco é a construção de sentidos na leitura, a partir da análise de práticas de utilização de materiais culturais por grupos distintos ou indivíduos, que permite constatar diferenças na compreensão e diversas interpretações possíveis. Nas palavras do autor,

> a apropriação, tal qual nós a entendemos, visa a uma história social dos usos e interpretações, remetidas às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as constroem. Dar, assim, atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, fundamentam as operações de construção do sentido é reconhecer, contrariamente à antiga história intelectual, que nem as ideias nem as inteligências são desencarnadas, e, contrariamente aos pensamentos universalistas, que as categorias dadas como invariantes, quer sejam fenomenológicas ou filosóficas, devem ser pensadas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 2011, p.153).

Diante disso, destacamos que são as apropriações distintas dos livros didáticos, que as pesquisas sobre os usos desse material em sala de aula têm nos mostrado, que nos interessam significativamente neste trabalho, afinal, um dos objetivos que perseguimos é identificar se os professores utilizam ou não um livro didático em turmas de alfabetização, e como o utilizam.

[60] Supõe armar conceitualmente uma tarefa de reflexão que se alimente por um lado da prática real, dos saberes coletivos e individuais com os quais esta se constitui e não se suas normas, mas que, ao mesmo tempo, tome distância dela em um plano de análise que envolve outros aportes teóricos. (Tradução livre)

CAPÍTULO 3

A COLEÇÃO DIDÁTICA ADOTADA: PROCESSO DE ESCOLHA E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

> [...] não se pode esperar de um livro mais do que ele pode oferecer. Ele é apenas um dos recursos disponíveis. (CHARTIER [2010?])

> [...] não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem. (LAJOLO, 1996, p.8)

Este capítulo apresenta e discute o processo de escolha do livro didático de *Letramento e Alfabetização* adotado pela escola para o triênio 2013-2015 – coleção *Ápis - Letramento e Alfabetização* – a partir da visão das três professoras investigadas, enfocando ainda a avaliação que essas professoras faziam do material. Em seguida, apresentamos também a avaliação que fizemos da coleção[61], na tentativa de apreender seus limites e possibilidades de uso em sala de aula. Nessa análise, fazemos a descrição dos três volumes que compõem a referida coleção e o que as autoras propunham para os quatro eixos de ensino, a saber: leitura, produção de texto escrito, oralidade e conhecimentos linguísticos. O Manual do Professor também foi avaliado.

3.1 O processo de escolha da coleção didática do ponto de vista das professoras

O ano de 2012 foi o ano de escolha do livro didático que seria adotado nas escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental, para o período de 2013 a 2015. Naquele ano, o *Guia de Livros Didáticos do PNLD 2013*[62] apresentava um quadro com 28 obras aprovadas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental (livros de Letramento e Alfabetização) e 22 obras para o quarto e quinto anos (livros de Língua Portuguesa) e, a partir da consulta a esse documento, os professores teriam a possibilidade de escolher os livros que julgavam mais adequados para o ensino de língua materna.

[61] Para essa análise, consideramos a primeira edição da obra, publicada em 2011.

[62] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129. Acesso em: 2 fev. 2013.

Nesse *Guia*, tratando-se especificamente das obras destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, além das resenhas, o professor contava ainda com informações sobre a (re)organização do ensino nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como os princípios e critérios adotados para avaliação e aprovação das coleções. O objetivo das resenhas, segundo o documento, era apontar a contribuição oferecida por cada uma das obras aprovadas no que se referia a letramento, aquisição do sistema de escrita, ensino de leitura, produção escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos.

As três professoras participantes desta pesquisa revelaram que participaram do processo de escolha das obras e que tiveram acesso ao *Guia de Livros Didáticos do PNLD 2013*. Contudo, cada uma, a seu modo, teve envolvimento e participação distintos no processo que definiria o LD a ser adotado pela instituição em que trabalhavam. Durante entrevista, apenas uma delas destacou que não teve a oportunidade de opinar sobre os livros de letramento e alfabetização, livros esses que seriam utilizados – ou acredita-se que deveriam ser – pelos próximos três anos.

É importante ressaltar que, neste trabalho, optamos por apresentar o processo de escolha do LD apenas da perspectiva das professoras investigadas, sem recorrermos a outras fontes que, porventura, pudessem complementar as informações fornecidas por elas, como a consulta a documentos existentes na escola sobre esse processo[63] ou outros profissionais.

Nosso objetivo, portanto, é dar voz a essas três profissionais, na tentativa de apreender suas impressões individuais. Os relatos apresentados a seguir, revelam como foi a participação de cada uma delas no processo de escolha do LD.

Iniciamos pelas afirmações feitas por Sara, professora que atuava no primeiro ano do Ensino Fundamental:

> *Professora Sara: [...] Eu participei então no final do ano, só que com a incerteza de ficar ou não com uma turma, porque, como eu fui uma das últimas a chegar na escola, eu não sabia qual seria o meu destino esse ano. Mas participei do processo. Eu tive três encontros com o coordenador pedagógico da escola para poder sentar, conversar... Como ele era da área de Geografia e era a área com a*

[63] De acordo com orientações do MEC, a partir do PNLD 2010, as escolas devem fazer o *Registro da Reunião de Escolha de Livros Didáticos*, com o objetivo de dar "transparência" ao processo de escolha do livro didático. Sugere-se que esse registro seja anexado ao Comprovante de Escolha feito pela internet e que, em seguida, esses dois documentos sejam afixados na escola, em local público e de fácil acesso a todos. A escola deve também arquivar esses documentos pelo período de cinco anos, pois eles "comprovam que a escola participou do processo de escolha e servirão como instrumento de controle para a própria escola e para o FNDE, que poderá solicitá-los para consulta" (Texto de Apresentação do *Guia de livros Didáticos do PNLD 2010*).

> *qual eu estava trabalhando no ano passado, eu sentei,* ***olhei várias coleções que estavam aqui na escola e tive a oportunidade de escolher****. [...]* ***eu participei mais na área de Geografia e História****.*
>
> *Pesquisadora: Da escolha do livro de alfabetização, de língua portuguesa, você então não participou?*
>
> *Professora Sara: Não. Não, por causa da questão do trabalho que eu estava fazendo no ano passado. Não tive nem... eu nem sei te dizer se o primeiro ano teve esse processo [...]. Se eu não me engano, não era o período de escolha do PNLD de alfabetização no ano passado, porque eu não tive a possibilidade de trabalhar aquele ano ((2012)) no primeiro ano.* ***Eu não tive a possibilidade de contribuir com o grupo,*** *mas eu* ***não sei te informar se é porque eu não pude ou se é porque não foi o ano do PNLD o ano passado****.*
>
> *[...]*
>
> *Professora Sara: Eu fui convidada a escolher por área. Não pensaram...* ***não sei o que é que aconteceu no processo, porque é difícil, é muita coisa, é muito corrido****... Por não ter certeza se eu ia ficar, se eu podia participar ou não, pelo pouco tempo... Eu só tive três encontros com o coordenador e não tive condições de ter mais, então eu fiquei por área mesmo.*

Como pôde ser observado, Sara afirmou que havia participado do processo de escolha de LD, mas não desde o início, pois ela havia chegado à escola somente no segundo semestre de 2012 e sua contribuição havia sido apenas em relação à escolha de livros didáticos nas áreas de Geografia e História, pelas quais ela era responsável naquele momento. A fala desta professora revela que ela não participou do processo de escolha do livro didático de letramento e alfabetização adotado pela instituição e que não dispunha de muitas informações sobre o processo de escolha como, por exemplo, o período em que havia sido escolhido o LD disponível em sua turma naquele ano de 2013.

Essa professora também relatou não ter tido a possibilidade de "contribuir com o grupo" e que desconhecia o motivo pelo qual não havia participado de todo o processo na escola. Segundo ela, ser novata na instituição, a incerteza de permanência na escola, ou até mesmo no primeiro ciclo, pode(m) ter sido o(s) motivo(s) de sua não participação integral. A fala de Sara revela ainda que ela ficou, de certo modo, à margem dessa escolha do LD, mas, mesmo assim, ela

tentou justificar o ocorrido, ao comentar suas impressões sobre o processo na instituição: "[...] é difícil, é muita coisa, é muito corrido [...]".

Sabemos que o cotidiano de uma escola é dinâmico, repleto de afazeres, mas em um momento tão importante como esse é de suma importância organizar-se para dedicar um tempo especialmente para essa tarefa, porque as discussões enriquecem o debate e qualificam a escolha. A avaliação solitária de obras didáticas não contribui para o trabalho em equipe, tampouco promove trocas entre profissionais, essencialmente desejáveis e profícuas no ambiente escolar. A discussão dos pontos positivos e negativos das obras aprovadas, levando-se em consideração o perfil dos alunos e a proposta pedagógica da escola, bem como a apresentação de diferentes pontos de vista sobre uma determinada coleção, poderiam ser excelentes oportunidades para os profissionais refletirem sobre suas práticas e fazerem uma escolha criteriosa.

O relato de Sara nos permite afirmar que o processo de escolha do LD, do modo como foi descrito pela professora, foi fragmentado, pois não houve a participação de outros profissionais da escola, além do coordenador pedagógico, e restrito, pois ela avaliou somente as obras que estavam disponíveis na sala do coordenador, limitando-se exclusivamente à análise dos livros didáticos de História e Geografia.

Outro ponto de destaque na fala de Sara é a ausência de referência a qualquer tipo de consulta ao *Guia* durante o processo de escolha, pois ela afirmou ter consultado apenas as obras que estavam disponíveis na sala do coordenador naquele momento. Sabemos que a consulta direta às coleções é, de fato, uma prática comum entre professores, como já foi destacado em pesquisas sobre o processo de escolha de LD (ver, por exemplo, BATISTA, 2004; ZAMBOM; TERRAZAN, 2013), entretanto, se levarmos em consideração que nem todas as coleções aprovadas no PNLD 2013 possam ter sido enviadas à escola, pelas editoras, naquele ano, este é um fato preocupante, pois, ao que parece, a escolha havia sido restrita às obras enviadas pelas editoras.

A prática de envio das obras às escolas é comum entre as editoras, é permitida em alguns momentos, mas é expressamente proibido tentar influenciar as escolhas das obras pelas escolas. No ano de 2007, o governo federal publicou uma portaria normativa[64] que proíbe as editoras, dentre outras ações: i) o oferecimento de vantagens de qualquer espécie como contrapartida à escolha de livros de sua titularidade; ii) a distribuição de presentes ou brindes;

[64] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria normativa nº 7 de 5 de abril de 2007. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro.

iii) a divulgação de livros com diferenças em relação àqueles ofertados no PNLD; iv) a divulgação após o envio do *Guia* e v) o patrocínio de eventos relacionados ao Programa. De acordo com Cassiano (2007, p.171-172), presumivelmente, essas proibições tentam coibir práticas detectadas em anos anteriores, mas as editoras têm inovado em suas estratégias promocionais, através de publicidade na TV e/ou organização de congressos pedagógicos nos quais promovem seus produtos. E assim, segundo a autora, as editoras que não dispõem de capital para divulgação promocional vêm as chances de ter seus livros adotados bastante reduzidas.

Não negamos a importância da análise de uma coleção pelo professor; aliás, seria desejável que os docentes tivessem acesso a todas as coleções aprovadas para que pudessem aprofundar a avaliação das obras e, consequentemente, qualificar melhor suas escolhas. Nesse sentido, as resenhas do Guia funcionariam como um complemento desse trabalho, como um aporte que subsidiasse essa difícil e importante escolha. Contudo, sabemos que nem todas as escolas públicas brasileiras são atendidas amplamente pelas editoras, em função, principalmente, dos custos dessa operação, como observado por Cassiano (2007). Segundo a autora (2007), são as editoras maiores, aquelas com maior poder econômico, que conseguem fazer um amplo trabalho de divulgação e assim atender um número maior de instituições.

O segundo relato diz respeito às afirmações feitas por Maria, professora do segundo ano. Vejamos as afirmações feitas por esta professora:

> *Professora Maria: quando eu vim pra cá [...] a gente já tinha o livro didático, eu não tive escolha [...] no ano passado, no finalzinho do ano, chegaram os livros da prefeitura com aquela troca de livros que eu acho...* ***eu não sei se é de 3 em 3 anos****...*
>
> *Pesquisadora: sim, de 3 em 3.*
>
> *Professora Maria: Isso. A gente pôde escolher dentre vários livros. Então a gente juntou uma comissão de professores e fomos olhar os livros. Fizemos um relatório com relação a cada um, colocando os pontos positivos, os pontos negativos, qual seria mais adequado de acordo com os parâmetros com os quais a gente trabalha e aí a maioria decidiu pelo Ápis. Então o Ápis foi o livro da NOSSA escolha, diferente do outro [...]*

Diferentemente de Sara, Maria afirmou ter participado efetivamente do processo de escolha do LD de letramento e alfabetização adotado pela instituição em que trabalhava. As afirmações feitas por ela revelam que foi criada uma "comissão de professores" para avaliação dos LD na escola e que esse grupo encarregou-se então de "olhar os livros" e produzir "um relatório" sobre cada um deles. Questionada sobre o processo de formação dessa comissão, os critérios de escolha utilizados para avaliação dos materiais, como foram produzidos esses relatórios, entre outras questões relevantes para a compreensão do processo de escolha, Maria declarou que era "difícil lembrar de tudo exatamente", pois já havia se passado um ano desde a realização desse trabalho. Entretanto, ela afirmou que a comissão discutiu os relatórios produzidos e que a coleção *Ápis* havia sido escolhida porque "atendia às necessidades do grupo", além de estar "de acordo *com os parâmetros com os quais a gente trabalha",* ou seja, em consonância com as *Proposições Curriculares* da RME-BH. Segundo ela, o fato de a obra apresentar diversidade de gêneros textuais também contou como ponto positivo para a sua escolha. Ao final, a professora ainda reforçou "[...] o *Ápis* foi o livro da nossa escolha [...]".

Questionada sobre o uso ou não do *Guia* como instrumento de escolha dos livros, Maria declarou que ele não foi utilizado pela "comissão", mas que encontrava-se à disposição na escola. Segundo ela, a consulta direta às obras foi uma opção da equipe, pois os livros estavam na escola e isso "facilitava a escolha".

Das afirmações feitas por Maria, gostaríamos de chamar a atenção para duas situações. Em primeiro lugar, sobre a constituição de uma "comissão" para a escolha dos LD de letramento e alfabetização. Desconhecemos as condições em que ela foi formada, mas entendemos que não houve a participação de todos os professores do ciclo de alfabetização. Parece-nos que somente os professores referência no primeiro ciclo, em 2012, fizeram parte desse grupo. Aqueles que atuavam como professores de apoio nessas turmas, não foram convocados, como a professora Sara, por exemplo. Essa divisão do trabalho, possivelmente, visa a otimização do tempo, mas ela é excludente, pois centraliza na mão de poucos professores o poder de decisão sobre a escolha de um material que será usado pela equipe ao longo de três anos. Além disso, é uma prática pouco democrática, pois não há garantias de que um professor referência se mantenha na mesma função no ano seguinte. Ele poderá, por decisão própria ou a convite de seus superiores, ocupar outro cargo na própria instituição, ou mesmo ser transferido para outra escola ou setor da RME-BH, e seu lugar será ocupado por outro profissional. Outro ponto negativo dessa forma de organização é que, em geral, na RME-BH, os professores referência

em turmas de alfabetização são sempre os mais experientes da escola. Os professores de apoio, em muitas escolas, são recém formados ou novatos na instituição. A eles dificilmente é dada a oportunidade de escolha e, quando têm a chance de escolher, ficam temerosos de assumir a referência em turmas de alfabetização, em função das especificidades, dos saberes necessários ao cumprimento da função de alfabetizador. E assim, sem o contato com colegas mais experientes, sem possibilidade de participar de uma discussão importante como essa, sobre a escolha do LD, eles perdem boas oportunidades de se formar e, consequentemente, melhorar a sua prática (CHARTIER, 2007).

Em segundo lugar, sobre a ênfase dada pela professora à afirmação de que a coleção havia sido uma escolha do grupo, da "comissão": "***quando eu vim pra cá [...] a gente já tinha o livro didático, eu não tive escolha"***. Essa necessidade de reafirmar a escolha coletiva parece ter relação com o fato dela se sentir valorizada por ter participado efetivamente do processo, pois até o ano de 2012 ela havia utilizado um LD que não havia escolhido. A fala de Maria reforça, portanto, o quanto é importante para o professor participar dessa e também de outras decisões no ambiente escolar. Sentir-se como alguém ativo, escolher o material a ser adotado pela instituição, é um fator positivo para esta professora, pois ela se sente agente do processo. Embora as afirmações feitas até aqui se baseiem em um caso específico, semelhanças podem ser observadas em outras escolas brasileiras.

Passamos então ao terceiro e último relato, com afirmações feitas por Catarina, professora que atuava no terceiro ano do ensino fundamental:

> *Pesquisadora: [...] Você participou desse processo de escolha do livro?*
>
> *Professora Catarina: Não. Ano passado teve uma proposta, eles falaram que a gente ia escolher o livro e* ***distribuíram alguns livros*** *para os professores.* ***Dividimos*** *lá, uns ficaram com ciências, outros com português e tudo o mais,* ***mas só do ano em que a gente estava****. Ano passado eu estava no quarto ano e eu analisei uns livros de ciências. Eu não me lembro,* ***sinceramente não me lembro de ter ficado com esse Ápis*** *ano passado e* ***não sei se a minha decisão influenciou****. Eu sei que eu falei: ah, desses quatro ou cinco livros que eles me deram eu escolheria esse. E* ***escrevi algumas coisas que eu achava*** *daqueles quatro. Eu* ***acho que eu não analisei esse, essa coleção****. E eu* ***acho que o que influenciou na decisão aqui da escola, se eu não estou enganada, são as meninas dos primeiros anos****. Elas é que influenciariam, porque eu acho que tinha um critério que deveria ser a mesma coleção pra todos os anos. Não sei se isso é*

> *real e nem se acontece.* ***Sinceramente, eu não sei qual é o livro do quarto ano desse ano, não sei qual é o livro do segundo ano desse ano, só sei o meu****. Então, eu participei muito de leve, eu acho que* ***o que influenciou mais também, acho que foi o pessoal de língua portuguesa****. Então minha participação foi bem de levinho, porque, por exemplo, a* ***experiência da escola particular de escolher livro é bem diferente, porque a gente faz curso sobre o livro, os autores vão lá e apresentam pra gente o livro, a gente estuda, a gente analisa, tem vários critérios pra gente analisar, a gente preenche uma ficha de cada livro; aqui foi bem, bem de leve*** *[...]*

O relato de Catarina difere bastante daquele feito por Maria. Segundo Catarina, no momento da escolha do LD ela atuava no quarto ano do EF, por isso sua contribuição, ainda que "bem de leve", como declarou, foi no sentido de avaliar livros destinados apenas ao quarto ano e somente os livros da área de Ciências chegaram a suas mãos, pois, como foi orientado, os livros foram divididos entre um grupo de professores – cujo critério de formação foi o ano em que atuavam – e avaliados por área de conhecimento. A fala de Catarina também revela que foi um processo rápido, pouco organizado e sem muito envolvimento da equipe. Nesse sentido, ela faz uma crítica ao processo de escolha que aconteceu na escola, e da qual participou, usando a escola particular como referência de comparação. Segundo ela, a escolha do LD na escola particular (escola em que trabalhou anteriormente) era orientada, bem diferente do que ela presenciou na escola pública. A professora também declarou que não se lembrava de ter avaliado a coleção *Ápis*, adotada pela escola, por isso ela duvidava se sua opinião havia influenciado ou não a escolha. Segundo ela, a influência na tomada de decisão por esta coleção pode ter partido das professoras que atuavam nos primeiros anos ou até mesmo "do pessoal de Língua Portuguesa". Mais uma vez, não há referência sobre o uso do *Guia*, apenas a avaliação direta das obras disponibilizadas pelas editoras.

As afirmações feitas por Catarina reforçam nossa suspeita de que o processo de escolha dos LD não foi coletivo, pois os professores foram organizados tendo como critério o ano de atuação e a área de conhecimento com a qual trabalhavam naquele momento. Voltamos a afirmar que essa forma de divisão do trabalho parece estar relacionada à otimização do tempo gasto nesse processo e não a uma possível escolha mais qualificada, por professores que poderiam discutir de forma mais aprofundada as propostas dos livros. No caso específico dos professores dos anos iniciais esse critério deve ser contestado, pois naquele contexto não

havia, naquele momento, especialistas atuando nessa etapa do ensino. Todos possuíam formação em Pedagogia.

Catarina também afirmou que foi demandado o registro escrito da avaliação que fazia de algumas obras, ou seja, houve uma pré-seleção dos materiais que cada professor analisaria. Não podemos afirmar como foi realizada essa divisão dos LD ou quem teria feito a triagem desse material, mas acreditamos que ela possa ter sido feita pela coordenação pedagógica, levando-se em conta a afirmação feita por Sara, que destacou em entrevista que havia analisado os livros que estavam na sala do coordenador pedagógico.

Outro ponto a ser destacado na fala de Catarina é a sua insatisfação com o modo de condução da avaliação dos LD. Ao desqualificar o processo do qual havia participado, as afirmações feitas por ela nos levam a supor que não houve orientação para a escolha e a tomada de decisão ocorreu por parte de um grupo de profissionais, não pelo coletivo da escola. Mais uma vez percebemos a fragmentação do processo, pois as três professoras tiveram participações distintas por ocasião da escolha do LD.

A análise das declarações das três docentes investigadas nos mostra que: (i) o *Guia*, definitivamente, não foi o orientador das escolhas; (ii) a escolha do LD foi feita por um grupo de profissionais e não pelo coletivo da escola; (iii) não houve orientação e apoio para a condução da análise dos materiais disponíveis e (iv) o processo não teve a atenção devida dos gestores da escola. Embora as afirmações feitas até aqui se baseiem em situações específicas, semelhanças também podem ser observadas em outras escolas brasileiras.

3.2 Avaliação pedagógica da coleção

3.2.1 Do ponto de vista das professoras

De modo geral, espera-se que o professor conheça a coleção didática adotada pela instituição em que trabalha, afinal, em tese, esse deveria ser um dos materiais didáticos a serem utilizados por ele em sua turma[65]. Ao planejar suas aulas, o professor deveria considerar os recursos que têm à sua disposição e se a escola fez uma escolha no PNLD, espera-se que o LD seja um desses materiais.

[65] O PNLD é apenas um dos programas oficiais do governo federal que distribui material didático às escola públicas. Além dele, há o PNLD Dicionários, *Acervos Complementares* e o PNBE.

Acreditamos que conhecer a proposta do material didático adotado, avaliar os conteúdos e atividades apresentados pelos autores, são tarefas importantes a serem realizadas pelo docente, a fim de que esse instrumento possa vir a ser, realmente, um apoio para as aulas, um auxílio à sua prática pedagógica. A partir dessa avaliação, o professor poderá tomar decisões a respeito do uso desse material em sua sala de aula. Quando usá-lo e como usá-lo dependerão, portanto, dessa análise.

Nesse sentido, um de nossos objetivos foi apreender o ponto de vista das professoras investigadas sobre o LD adotado. Interessava-nos saber a avaliação que elas faziam do material, se ele atendia ou não às suas expectativas, o que mais lhes chamava a atenção na proposta do livro e se havia algo que lhes desagradava na obra. Buscávamos ainda saber se elas conheciam a proposta da coleção, não apenas o livro que usavam em suas turmas, pois, para que o LD se torne, de fato, um instrumento de apoio, o professor precisa conhecê-lo bem. E se o livro faz parte de uma coleção, ele deve dedicar um tempo para examinar o conjunto da obra, tentando compreender, por exemplo, o que foi previsto para cada ano do ensino e como os diferentes volumes se articulam. Nesse sentido, o Manual do Professor (MP) configura-se como parte importante desse trabalho, pois acreditamos, como ressalta Lajolo (1996, p.5), que "o livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor", afinal deve existir um diálogo entre os dois, visto que "são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno". Para essa autora,

> Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem. (LAJOLO, 1996, p.5)

De acordo com Gérard e Roegiers (1998),

> Os manuais escolares, quer se tratem especificamente de manuais do professor ou de manuais do aluno, preenchem essencialmente, em relação aos professores, **funções de formação**: o objectivo é o de contribuírem com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem. (GÉRARD; ROEGIERS, 1998, p.89, grifo dos autores)

As funções a que Gérard e Roegiers (1998, p.90-91) se referem são de: a) informação científica e geral; b) formação pedagógica ligada à disciplina; c) ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas; d) ajuda na avaliação das aquisições.

Lajolo (1996, p.7) salienta que a "leitura integral e atenta do livro, de capa a capa, da folha de rosto até a última página" é atividade que "precisa preceder o uso de qualquer livro didático". A autora nomeia esse momento como "leitura preparatória", com o intuito de "planejar estratégias que favoreçam o estabelecimento de relações entre o que está no livro didático e a vida dos alunos", além de ser o momento de "decidir sobre as atividades que vão patrocinar a passagem do significado do mundo no qual vivem os alunos, para os significados de vida presentes no livro didático".

Identificar, portanto, se as professoras conheciam todos os três volumes da coleção adotada e apreender a avaliação que elas faziam do material interessava-nos sobremaneira, por isso registramos a partir de agora as afirmações feitas por cada uma delas. Começaremos por Sara, professora do primeiro ano:

> *Professora Sara: **Eu só conheço o meu**, infelizmente. **Eu não tive acesso** ao ((do)) segundo ano; eu não tive nem acesso à coleção ((risos; sente-se desconfortável com a pergunta)), porque **eu não escolhi**. Eu fiquei... eu peguei, olhei, eu fiquei com ele e eu li. Analisando assim, por alto, eu vi que eu acabei não usando muito o de língua portuguesa. Usei mais o de Matemática que me atendia. O de língua portuguesa ele deixa... ele é muito na área de letramento, ele trabalha várias áreas, tem leitura, interpretação textual, tem muita oralidade... Então, ele pega vários aspectos da língua portuguesa e trabalha, só **não trabalha de forma aprofundada**. Então, **as partes mais minuciosas da língua portuguesa, que é a questão das sílabas**... essas questões não é que sejam abandonadas, mas **são pouco trabalhadas** e fica **mais no letramento**, mais nesse conceito de letramento. Aí, eu, na questão mais minuciosa da língua, que é a parte mais gramatical, essa parte mais de construção do conhecimento, eu optei, eu acabei abandonando um pouco o livro e fiquei com o livro mais para atender as partes de letramento contextual. **Eu fiz mais o trabalho, esse minucioso da escrita**, mais da questão do uso da letra e da sílaba que a gente não abandona dentro do processo. E então **fiquei mais fazendo matrizes** que aí eu sentia falta, no livro. Mas **aquele livro didático não atende tudo**, eu senti muita falta. E ele tem uma gradação, apesar dele insistir na escrita dos meninos, que ele insiste desde o*

> *início, ele vai graduando no sentido de trabalhar textos maiores mais no final; no início mais palavras e mais frases. Ele vai graduando, mas eu senti muita falta dessa parte.* ***Não é gramatical, mas essa parte mais minuciosa que é a letra, o uso da sílaba****, essas questões mesmo.*
>
> *Pesquisadora: para alfabetizar...*
>
> *Professora Sara: Sim, isso eu senti falta, porque é pouco trabalhado. É mais trabalhado na parte de texto. Trabalhava muito, desde o primeiro dia em que você pega o livro tem, mas aí essa outra parte fica em falta e foi aí que* ***as matrizes para mim atenderam muito mais****.*
>
> *Pesquisadora: Eu já ia te perguntar o que te desagrada nesse material...*
>
> *Professora Sara: isso que me desagrada mais, já que* ***eu estou com uma turma de seis anos que precisa conhecer o sistema*** *desde o seu início e ele não dá tanta ênfase nisso.*

As declarações feitas por Sara revelam que ela, de certa forma, se ressentia por ter que usar um material didático que não havia escolhido. Além disso, a proposta do livro não a atendia, pois, na sua opinião, o LD adotado não priorizava a alfabetização. Ela ainda afirmou que as atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita, pelo aluno, não eram suficientes, por isso complementava o trabalho com o que chamou de "matrizes", as quais denominamos, neste trabalho, como atividades avulsas, ou seja, atividades reproduzidas de outros LD de alfabetização ou extraídas de material em forma de apostila, disponíveis em *blogs* de professores alfabetizadores. O LD adotado, portanto, não atendia às expectativas dessa professora.

Vejamos a seguir as afirmações feitas por Maria, professora do segundo ano:

> *Professora Maria:* ***bom é um livro de acordo com o conteúdo que você tem que ver****, são* ***livros que tem vários portadores****, livros que são inclusive estimulantes para as crianças. Eu gosto de um livro assim ((referindo-se à coleção adotada)), mais colorido, um livro que chama a atenção, porque eu acho que prende a atenção da criança. Que tenha uma letra boa de ler. Isso tudo eu gosto de olhar. E que ele seja atrativo mesmo. Acho que você tem que gostar de pegar o livro e folhear.* ***A primeira coisa que eu faço com o livro*** *é isso****, é ver se ele é aprazível****.*
>
> *Pesquisadora: e isso acontece com o Ápis para você... você gosta dele...*

Professora Maria: SIM, SIM. E o conteúdo também, não é? ***Os portadores de textos, se eles são bons, se os textos são bacanas, se a interpretação daquele texto ali está razoável, se ela é interessante, se é inteligente, se trabalha as habilidades e as capacidades que a gente tem que trabalhar*** *com as crianças e é claro que* ***sempre complementando*** *com outras coisas,* ***a gente não fica só num livro****.*

[...]

Pesquisadora: Você já me falou que você gosta muito do livro didático... há algo de que não gosta nele?

Professora Maria: Eu sinto muita dificuldade com minha turma... Por exemplo, o Ápis tem uma coisa assim, em dupla... é, eu acho que mais é em dupla, eu não sei se em grupos maiores... E minha sala você conhece, é uma sala muito agitada. Então, pra eu trabalhar em grupo é um dia que fica muito cansativo pra mim. ***Às vezes, algumas atividades que estavam lá para serem feitas em dupla, eu não fiz em dupla, eu fiz no coletivo****. [...] Esse em dupla então eu não trabalhei muito na minha sala, foi muito pouco. Então, isso eu modificava.*

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa nele que você não gostou, que deixou a desejar...

Professora Maria: Não sei, ***talvez as produções de texto****.*

Pesquisadora: As produções de texto...

Professora Maria: ***Porque é difícil****. Eu sei que algumas produções que estavam lá não foram bem da forma que eles orientaram que eu fiz não.* ***Eu cheguei a modificar e algumas eu nem fiz****...*

Pesquisadora: Como fez?

Professora Maria: Eu modifiquei. Não sei se ***talvez por causa da minha turma*** *ou* ***por causa de mim mesmo, da minha dificuldade ou de eu achar que daquele jeito não ia funcionar****... Não sei, talvez seja isso, não sei explicar mais... ((a professora finaliza a resposta demonstrando nervosismo e certa impaciência com a questão))*

Observa-se que a avaliação que Maria fazia do material era bem positiva. Ela exaltou várias características do que considerava ser um bom livro didático e, em sua concepção, a coleção

Ápis pertencia a essa categoria. Dentre as qualidades exaltadas por ela, destacam-se a diversidade de gêneros textuais presentes no LD, além do trabalho feito com a leitura, especialmente as questões de interpretação de texto, muito elogiadas por ela, inclusive durante as aulas observadas. Após Maria destacar vários pontos positivos da obra, questionamos se havia alguma coisa que a desagradava no material. Maria demonstrou dúvidas em responder, mas insistimos e ela relatou que "talvez" o que a desagradasse mais fossem as propostas de produção de texto escrito. Nesse momento, ela destacou as dificuldades de executar as propostas tal como descritas pelo material e esclareceu que por esse motivo as modificou, ou até mesmo suprimiu. Dispostos a apreender o que a levou a realizar tais modificações, insistimos mais uma vez e ela declarou não saber o real motivo, mas apresentou três hipóteses para o que o aconteceu: (i) dificuldades com a turma, pois os alunos eram muito agitados; (ii) dificuldades pessoais ou (iii) pressupor que o que estava previsto "não funcionaria" na turma.

Por fim, apresentamos as afirmações feitas pela terceira e última professora, Catarina, que ministrava aulas para a turma do terceiro ano:

> *Professora Catarina: [...]* ***eu até gosto****, mas eu acho que ele* ***ainda não está adequado à realidade dos meninos****, mas é até um* ***livro com uma proposta boa****.*
>
> *Pesquisadora: Fale um pouquinho disso...*
>
> *Professora Catarina: Acho assim a proposta, os gêneros textuais, as propostas da... a forma de trabalhar a gramática, a questão da ortografia, eu acho legal.* ***Eu gostei assim da forma como eles fizeram no livro, mas eu acho que ele não está adequado à realidade desses alunos aqui*** *[...] por exemplo,* ***tem textos muito grandes, eles não dão conta de textos muitos grandes****. Agora no final eles até conseguem; os últimos, beleza. Mas a gente mais lançou mão...* ***teve uma etapa*** *((em referência à organização escolar feita em três etapas)) em que* ***a gente praticamente não usou os textos do livro****, que foi a etapa passada. A gente praticamente não usou o livro. Mas aí eu não sei te falar certo se é uma realidade desse ano, desse ano de 2013, dos meninos que chegaram em 2013... como é que vão vir esses meninos no ano que vem eu não sei te falar... Mas a gente vai continuar com eles ((em referência ao LD adotado)), acho que não muda agora, né?*
>
> *Pesquisadora: Não, são três anos com eles.*

Professora Catarina: São três anos. Então, eu não sei como é que vai ser ((tom demonstra aflição))

[...]

Pesquisadora: De forma geral, que avaliação que você faz desse livro? Você já falou um pouco disso aqui pra mim, mas o que você acha que ele tem de bom e o contrário também...

Professora Catarina: o de língua portuguesa, ***o que me desagradou****, pensando na* ***minha realidade****,* ***foram os gêneros textuais*** *que eu* ***acho que são muito puxados pra eles*** *e eu também não sei se está certo. Eu estou pensando no que é, no que veio, no que eu tenho de realidade dentro de sala de aula. Por exemplo, se você me perguntar de matemática, eu sei muito mais o que é que realmente a gente tem que trabalhar com os meninos do que de língua portuguesa. Pra mim, esse ano que eu estou mais focada na língua portuguesa, então pra mim ainda é... Como eu vim novata no terceiro ano,* ***embasamentos teóricos certinho eu não tenho, eu tenho meu embasamento e tem as proposições****.*

Pesquisadora: Sim...

Professora Catarina: Eu acho que eles são puxados, ***eles estão além da proposição****, das proposições pro terceiro ano do primeiro ciclo. Fora isso, tirando os textos, não vejo tanto problema, as questões são muito bem elaboradas e eu acho que* ***os meninos têm dificuldades de interpretar os comandos****. Ainda é muito puxado pra eles, apesar da gente ter também...* ***na prova a gente usa esse nível mais elaborado****.* ***Talvez seria até uma forma de usá-lo como parceria pra poder trabalhar isso****... o resto eu acho tranquilo.*

Como foi possível observar, Catarina declarou gostar do LD adotado, mas avaliava que ele era "muito puxado" para sua turma, principalmente em relação aos textos que compõem a coletânea definida para o terceiro volume da obra. O tamanho dos textos, segundo ela, era um dificultador para sua turma, pois eles eram "*muito grandes"* e seus alunos *"não dão conta de textos muitos grandes"*. Além disso, ela destaca que a proposta do LD ia além do que era definido pelas *Proposições Curriculares* da PBH, em termos de gêneros a serem trabalhados no último ano do ciclo de alfabetização. Com exceção dos gêneros textuais, essa professora não apontou outras críticas ao material, mas revelou que o livro não era adequado **para**

aquela turma, **para aquela realidade**. Em outro contexto, segundo ela, possivelmente, ele estaria mais adequado.

Catarina também relatou que em uma das três etapas[66] do ano letivo ela "praticamente não usou os textos do livro didático", apresentando como justificativa a dificuldade dos alunos em acompanhar os textos apresentados.

Para justificar a inadequação do LD adotado para a sua turma, Catarina afirmou que os gêneros propostos pelo terceiro volume estavam "além da Proposição", documento elaborado pela RME-BH e que orientava seus trabalhos na prática cotidiana. Ao se referir aos gêneros textuais indicados por esse documento, Catarina demonstrou pouco conhecimento em relação às orientações contidas nesse material, pois ele apenas sugere, minimamente, o trabalho com alguns gêneros; o intuito dos autores da proposta era dar algumas possibilidades de trabalho para auxiliar o professor, e não limitar o seu fazer pedagógico. Há inclusive, nesse documento, a defesa de que os profissionais da educação devem se dedicar ao trabalho com a diversidade de textos, pois esse compromisso possibilitaria aos alunos mais oportunidades de ler e produzir textos variados, de forma cada vez mais competente e isso ampliaria seu processo de letramento. O texto ainda reforça a responsabilidade e o compromisso de todos os profissionais que atuam no 1º ciclo, não apenas do professor-referência, aquele normalmente visto como responsável direto pela alfabetização e letramento dos alunos. Em se tratando dessa etapa do ensino, como se afirma nas *Proposições*, todos os profissionais devem ser responsáveis por proporcionar aos alunos esse contato sistematizado com textos de diferentes tipos, gêneros e funções sociais e que explorem seus objetivos, suas funções e sua organização textual (BELO HORIZONTE, 2010).

As afirmações feitas pelas professoras revelaram que nenhuma delas conhecia a coleção didática adotada, o conjunto da obra. Elas declararam conhecer apenas o volume destinado ao ano em que atuavam – inclusive a professora do segundo ano, que afirmou ter participado do processo de escolha. Não havia, portanto, uma avaliação da coleção por parte das docentes, mas uma avaliação do volume que estava sendo usado por cada uma delas naquele momento.

Através das declarações fornecidas em entrevistas, e também das conversas e observações realizadas em sala de aula, é possível afirmar que as três professoras se apropriaram[67], cada

[66] A etapa a que a professora se referia era a segunda e compreendia o período entre maio e setembro.

[67] O termo apropriação, segundo Chartier (1990, p. 136), deve ser entendido como invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção. Ela está relacionada à pluralidade de usos e multiplicidade de interpretações. Contudo, é necessário considerar seu caráter sócio-histórico, visto que a apropriação não se dá por si mesma, mas como tensão entre o que é prescrito e os sentidos produzidos (CHARTIER, 2001a, p. 116-117).

uma a seu modo, do material didático adotado pela escola e uma das possíveis razões pode ter sido o fato de duas delas não terem escolhido esse material, e é também o que aponta uma das professoras como justificativa por não conhecer a coleção.

A partir das afirmações feitas pelas três professoras, concluímos que o conhecimento que tinham do material adotado era superficial. Dessa forma, a integração planejada pelas autoras para os três volumes, a relação de complementação e progressão de atividades pensada para o conjunto da obra, aspectos que valorizam o trabalho da coleção e que poderiam tornar o uso do LD mais produtivo na sala de aula, na prática, nesse contexto situado, não funcionaram.

3.2.2 Do ponto de vista da pesquisadora

A partir da avaliação feita pelas três professoras sobre a coleção adotada, vimos necessidade de analisar cada um dos três volumes para tentar compreender os limites e as possibilidades desse material. Nesse sentido, optamos por fazer uma descrição pormenorizada da coleção *Ápis-Letramento e Alfabetização*, destacando o modo como ela é apresentada ao público a que se destina – alunos e professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental –, como estão organizados cada um dos volumes, a relação que se estabelece entre os eixos de ensino e sua articulação, bem como os aspectos enfatizados pela coleção e o modo como se organiza o Manual do Professor (MP).

O modo como este texto se organiza a partir de agora foi inspirado na ficha de avaliação[68] construída para análise das obras inscritas no âmbito da avaliação do PNLD 2013, cuja responsabilidade era do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da UFMG. Nesse trabalho, procuramos analisar a coleção orientando-nos pelos itens discriminados na referida ficha, na tentativa de mostrar como cada um dos quatro eixos de ensino – leitura, produção de texto escrito, oralidade e conhecimentos linguísticos – é tratado na coleção.

Cabe ressaltar que esta não é a análise oficial da obra realizada pelos avaliadores contratados para este fim e referendada pela coordenação de avaliação do PNLD 2013, para ser posteriormente apresentada ao MEC, com vistas à conclusão dos trabalhos. Trata-se, aqui, de uma avaliação realizada sob nossa responsabilidade, em virtude das inquietações advindas das observações realizadas em salas de aula no ano de 2013, e, também, das conversas com as professoras alfabetizadoras que adotaram a referida coleção. Desse modo, sentimos

[68] Ver modelo da ficha de avaliação extraído do *Guia de Livros Didáticos do PNLD 2013* (ANEXO C).

necessidade de aprofundar nossos conhecimentos a respeito do material didático em questão. É preciso destacar ainda que, diante da complexidade do trabalho e das diversas questões suscitadas pelo uso do material, a resenha apresentada pelo *Guia de Livros Didáticos*[69] – que se encontra reproduzida ao final deste trabalho (ANEXO D) – não foi suficiente para elucidar as diversas questões levantadas pela pesquisa. Desse modo, foi preciso ir além, analisando detalhadamente a coleção, na tentativa de compreender a proposta apresentada pelas autoras do material e os usos que as professores haviam feito dele, em sala de aula.

3.2.2.1 Descrição da coleção e especificidades dos volumes

A coleção como um todo é composta por cinco volumes, destinados aos cinco primeiros anos de escolarização, do 1º ao 5º do Ensino Fundamental, e cujo objetivo principal, segundo o Manual do Professor (MP), é formar leitores competentes dentro e fora do ambiente escolar. É preciso explicitar que, neste trabalho, faremos um recorte, pois nosso interesse volta-se exclusivamente para os três primeiros volumes que, a partir de agora, chamaremos de coleção, excluindo propositalmente os volumes destinados ao 4º e 5º anos. Os três primeiros volumes da coleção, portanto, são livros dedicados ao trabalho com o letramento e a alfabetização, sendo que a ênfase no processo de alfabetização está no primeiro volume. O terceiro volume da coleção, de acordo com orientações contidas no MP, "procura representar uma transição do trabalho inicial para a sistematização de alguns fatos da língua" (p.19).

No texto de apresentação do MP há uma seção geral, com destaque para o referencial teórico adotado pelas autoras e para a estrutura da obra. Há também uma parte específica, organizada por volume, com destaque para "conteúdos", "textos" e "gêneros", bem como orientações de uso para cada ano do ensino fundamental.

A composição dos volumes é feita por unidades e estas são organizadas em seções. Cada um deles é constituído por 295, 271 e 280 páginas, respectivamente. Em cada um dos três volumes há, inicialmente, uma "Unidade Prévia", seguida de 26 unidades no primeiro volume e de 12 unidades no segundo e terceiro volumes. A diferença quantitativa entre as unidades dos volumes justifica-se pela especificidade do trabalho com a alfabetização e o letramento, do gradativo aumento da capacidade dos alunos e da extensão e complexidade dos textos, bem

[69] O Guia de Livros Didáticos encontra-se disponível na íntegra no portal do MEC na internet. Ver: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/Guia de Livros Didáticos-do-livro/item/3773-Guia de Livros Didáticos-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental

como da necessidade de ampliação e aprofundamento do trabalho com leitura e reflexão linguística.

A coleção organiza-se, de modo diferenciado ao longo dos volumes, em eixos, unidades e seções, além de material complementar. Em cada um dos três volumes encontramos os seguintes eixos ou seções: i) "Abertura/antecipação da leitura", ii) "Leituras/Gênero", iii) "Interpretação de texto", iv) "Prática de oralidade/Ampliação de leitura", v) "Produção escrita", vi) "Palavras em jogo", vii) "Memória em jogo". Há destaque também para seções específicas em cada um dos volumes: no volume 1, "Pesquisa de palavras"; nos volumes 2 e 3, "Estudos gramaticais" e "Hora da diversão".

O primeiro volume é apresentado em 296 páginas, das quais sete correspondem à parte inicial – capa, ficha catalográfica, texto de apresentação e sumário; 251 páginas dedicadas às atividades propostas e 37 de material de apoio para ser recortado e utilizado ao longo das atividades. O MP anuncia 26 unidades que contemplam, cada uma, uma letra do alfabeto, mas apenas 24 foram destacadas, pois as letras K, W e Y foram reunidas em uma só unidade (p.202-209). Essas unidades não são numeradas e os títulos correspondem a nomes fictícios de crianças, cada um iniciado por uma letra do alfabeto. As unidades ordenam-se inicialmente pelas vogais e posteriormente pelas consoantes, mas não seguem a ordem alfabética. Encontramos ainda neste volume os seguintes complementos: "Tramas e traçados" (p.210), "Conto e reconto" (p.243) e "Aí vem..." (p.249). O segundo volume da coleção tem 272 páginas e sua distribuição é semelhante à do primeiro: sete correspondem à parte inicial, 256 são destinadas às atividades e quatro destinadas ao material de apoio que deverá ser recortado e integrado às atividades e ao "Projeto de leitura" (p.247). O terceiro volume apresenta 280 páginas, das quais 264 são destinadas às atividades e 14 são destinadas ao "Projeto de leitura" (p.264).

A seção "Projeto de leitura" é apresentada apenas nos volumes 2 e 3 da coleção e a proposta das autoras é o trabalho com a literatura, visando à formação do leitor competente e autônomo, de acordo com o MP (v.2, p.56). Essa seção não foi contemplada no primeiro volume, pois as autoras consideram que "o início de apropriação do sistema de escrita demanda grande quantidade de atividades diversificadas" (p.19).

A coleção *Ápis* apresenta uma unidade prévia em cada um dos três volumes, a saber: "Ler e escrever" (v.1); "Ler e escrever é sempre um prazer" (v.2) e "Era uma vez... livros de histórias" (v.3). Segundo as autoras, a existência dessa unidade tem como objetivos: (i) "motivar o aluno para a utilização do livro didático em sala de aula como suporte da

alfabetização, do letramento e do estudo da língua portuguesa", (ii) "apresentar o fio condutor que contextualiza o diálogo entre os textos de cada unidade e ajudar a organizar cada um dos volumes", (iii) "estimular a fruição da leitura e o encantamento do leitor com o universo da literatura e de outras artes", (iv) "motivar o desenvolvimento do projeto de leitura" (MP, p.19).

O MP conta ainda com um quadro, organizado por eixos, em que as autoras descrevem cada uma das seções do material, utilizando o formato de itens. Esse quadro contempla os cinco primeiros anos de escolaridade do EF e as seções apresentam-se da seguinte forma:

- O eixo dedicado à "leitura" está organizado em três seções: 1) "Abertura", na qual o conteúdo pode ser texto verbal ou imagético, desafios e brincadeiras e têm como objetivo introduzir a temática da unidade; 2) "Leitura", formada pelo texto principal; e 3) "Interpretação de texto", na qual são exploradas atividades orais e escritas de interpretação e compreensão.
- O eixo "Ampliação de leitura", que destaca a exploração de atividades com textos literários e de fruição, apresenta as seguintes seções: "Conto e reconto" e "Aí vem...", no primeiro volume; antologia de textos literários, relacionados ao gênero estudado na unidade e destinados às atividades orais de reconto e reprodução; "Outro texto do mesmo gênero"; "Memória em jogo", composta de textos curtos, cujo objetivo é a leitura e a memorização; "Hora da diversão", contemplada nos volumes 2 a 5 e que oferece espaço lúdico em ligação com o gênero ou com o tema da unidade; "Leia mais", contemplada nos volumes 2 a 5, na qual encontram-se indicações de leitura; e "Projeto de leitura", também nos volumes 2 a 5 – no segundo volume é apresentada uma obra literária e no terceiro, uma antologia de textos que se constituirá com um projeto de trabalho coletivo.
- O eixo "produção escrita" é tratado na seção "Produção de texto", e tem como objetivo, segundo as autoras do material, "colaborar para que o aluno desenvolva, ao longo do tempo, o domínio da expressão escrita como palavra pessoalizada..." (p.27).
- O eixo "práticas de oralidade" divide-se entre as seções: "Conversa em jogo" - voltado para a exposição e a troca de ideias -, "Conto e reconto" e "Memória em jogo".
- Os eixos "escrita"/"sistema de escrita e estudos gramaticais"/"estudos gramaticais e sistema de escrita" são apresentados nas seguintes seções: "Palavras em jogo", que tem por objetivo trabalhar especificamente a apropriação do sistema de escrita

alfabética; "Estudos gramaticais" (v.2 a 5), que tem a finalidade de estudar fatos linguísticos em articulação com o gênero textual; "Hora de organizar o que estudamos", que apresenta mapas conceituais sobre determinados conteúdos; "Tramas e traçados" (v.1 e 2), que apresenta conteúdos específicos para a escrita e o traçado de letras; "Unidades suplementares" (v.3 a 5) e "Outras atividades".

No MP encontramos ainda os objetivos gerais pretendidos pela coleção. São eles:

> 1. Favorecer a apropriação do sistema de escrita da língua portuguesa pela criança.
> 2. Favorecer a apropriação de instrumentos que ajudarão a desenvolver competências comunicativas suficientes para atender a necessidades que se apresentam em diversas circunstâncias de uso da língua – orais e escritas –, inserindo o aluno em situações reais de comunicação.
> 3. Apresentar uma proposta didático-pedagógica que mantenha vivas as interfaces com outras áreas de saber.
> 4. Exercitar o estabelecimento de relações entre os diversos conhecimentos que compõem o universo cultural.
> 5. Desenvolver o eixo letramento, pois relaciona os propósitos de domínio do sistema com o universo cultural/histórico/social em que a língua está inserida. (MP, p.5-6).

Segundo as autoras, a proposta do material didático é desenvolver atividades em torno de gêneros do discurso diversos, a partir dos quais "são feitos estudos e sistematização de aspectos de apropriação do sistema de escrita, bem como da reflexão sobre os usos – oral e escrito – da língua". Elas destacam ainda, que, como a coleção é destinada aos anos iniciais do ensino fundamental, "é preciso refletir primeiramente sobre as especificidades do processo de alfabetização, e só depois serem feitas as considerações sobre o que se propõe como continuidade para os anos seguintes" (MP, p.6), fazendo referência aos trabalhos de autores renomados, como Ferreiro & Teberosky, Marcuschi, Kato, Kleiman, Soares, Cagliari, Batista e outros. As autoras do material fazem ainda referência a orientações contidas em fascículos do Pró-letramento, enfatizando consideravelmente a perspectiva do *alfabetizar letrando*, defendida por Magda Soares. Referência aos estudos de Bakhtin, Schneuwly, Dolz e Rojo também se destacam na coleção, no momento em que as autoras discutem a perspectiva do trabalho com os gêneros discursivos e textuais, eixos abordados no segundo e no terceiro volumes. Observa-se ainda um investimento das autoras no trabalho com sequências didáticas, proposto Schneuwly e Dolz. No MP podemos encontrar até mesmo um quadro sobre os aspectos tipológicos apresentados por esses autores.

Com relação às especificidades de cada volume, destacamos que o primeiro apresenta oito seções, como apresentado em quadro explicativo presente no MP (p.4). São elas: 1. "Abertura

e antecipação da leitura"; 2. "Leituras/Gênero"; 3. "Interpretação de texto"; 4. "Prática de oralidade/Ampliação de leitura"; 5. "Produção escrita"; 6. "Palavras em jogo"; 7. "Pesquisa de palavras"; 8. "Memória em jogo".

Em relação aos volumes 2 e 3, destaca-se que eles contam com uma seção a mais que o primeiro volume. Ao todo, são nove seções em cada um deles, pois as autoras acrescentaram "Estudos gramaticais" e "Hora da diversão". A seção "Pesquisa de palavras", presente no primeiro volume, foi suprimida nestes dois últimos.

O sumário de cada um dos volumes está organizado de modo distinto:

- No primeiro volume, encontramos cinco seções: "Abertura", "Gênero", "Texto: leitura e interpretação", "Ampliação de leitura e oralidade" e "Escrita";
- No segundo volume, são destacadas seis seções: "Abertura", "Gênero", "Texto: leitura e interpretação", "Ampliação de leitura e oralidade", "Produção de texto escrito" e "Sistema de escrita e estudos gramaticais";
- No terceiro volume também são destacadas as mesmas seções, com exceção da inversão do título na última seção: "Abertura", "Gênero", "Texto: leitura e interpretação", "Ampliação de leitura e oralidade", "Produção de texto escrito" e "Estudos gramaticais e Sistema de escrita".

3.2.2.2 O ensino da leitura

A coleção apresenta três seções dedicadas ao eixo da leitura, comuns nos três volumes. São eles: "Abertura", na qual são apresentados diferentes gêneros, como texto verbal, texto imagético, desafios e brincadeiras, que têm a função de introduzir o tema da unidade; "Leitura", que destaca o texto principal da unidade, e "Interpretação de texto", na qual são propostas atividades orais e escritas que visam a interpretação e a compreensão do texto, pelo aluno.

No primeiro volume encontramos também duas seções, "Conto e reconto" e "Aí vem...", apresentadas como anexo, cuja indicação de leitura encontra-se no interior de determinadas unidades. No segundo e no terceiro volumes está presente a seção "Conto e reconto", que também cumpre a mesma função. Além disso, nesses dois últimos volumes aparecem, ao final das unidades, as seções "Leia mais", com indicações de livros para leitura, e "Projeto de leitura", tomado também como anexo.

Diferentes estratégias são demandadas em diversas atividades propostas pela coleção, com destaque para o segundo e terceiro volumes. Entretanto, há poucas propostas de interpretação de texto no primeiro volume. Localização de informação e produção de inferências são estratégias de leitura bastante demandadas nos três volumes, mas são poucas as propostas de ativação de conhecimentos prévios e formulação e verificação de hipóteses. Propostas que levam o aluno a compreender globalmente um texto aparecem também na coleção, mas são mais escassas no terceiro volume.

Na coleção, as propostas que visam apreciações éticas e estéticas são escassas e, em geral, os textos não são situados quanto ao seu contexto de produção; em alguns casos as características dos gêneros discursivos são tematizadas, o que possibilita ampliar a compreensão da função social e da esfera discursiva.

As propostas de leitura são diferenciadas nos três volumes da coleção. O primeiro volume apresenta atividades de compreensão, mas os textos, em sua maioria, são usados como pretexto para o trabalho com o alfabeto, reforçando assim o enfoque do trabalho com a aquisição do sistema de escrita. As atividades propostas destacam especialmente a questão da compreensão e isso faz com que o trabalho de leitura seja limitado neste volume. Além disso, pouco foi abordada a questão da prática de leitura em seu universo de uso social, como em uma situação de interlocução entre o autor e o leitor, embora em alguns momentos as autoras tenham explicitado as intenções discursivas.

A coletânea de textos apresentada no primeiro volume traz muitos fragmentos. Os poemas são apresentados em apenas uma ou duas estrofes, as letras de música são incompletas e não trazem dados sobre o autor e sua obra.

Alguns textos desse volume foram produzidos pelas autoras, especialmente aqueles destinados à apresentação das letras do alfabeto, cujo objetivo maior é o trabalho com o sistema de escrita. Por esse fato, fica restrita a seleção de gêneros pretendida para leitura, embora outros textos também sejam destacados no LD com enfoque no trabalho para a aquisição do sistema. Todas as unidades levam o nome de um aluno fictício de uma sala de aula. Na abertura das unidades o alfabeto é apresentado em letras de imprensa maiúsculas, seguido do nome do aluno em letras de imprensa maiúsculas e minúsculas, indicando o objetivo principal da unidade. Vejamos, por exemplo, reprodução da p.33 do LD:



FIGURA 1 – Abertura de unidade (LD, v.1, p.33)

A coletânea do primeiro volume é composta de 48 textos, mas somente 26 fazem parte da seção de leitura, destinada ao trabalho específico com o texto. Assim, são poucas as atividades destinadas à interpretação do texto.

O segundo e o terceiro volumes se dedicam mais ao trabalho de leitura, apresentando duas novas seções: "Leia mais"; que traz indicações de livros de literatura em cada unidade e "Projeto de leitura". No volume 2, o livro "O menino que descobriu as palavras", escrito por Cineas Santos e ilustrado por Gabriel Archanjo, é apresentado na íntegra e o suporte foi preservado. No volume 3, são apresentados oito textos de autores representativos da literatura. Não há propostas de atividades explícitas de interpretação nesses dois anexos.

Progressão, complexidade dos textos e atividades mais significativas de leitura aparecem somente nos volumes 2 e 3. No primeiro volume, o que predomina são atividades de análise linguística. A opção por não trabalhar sistematicamente o eixo da leitura nesse volume é coerente com a proposta das autoras, destacada no MP: "é preciso refletir primeiramente sobre as especificidades do processo de alfabetização, e só depois serem feitas as considerações sobre o que se propõe como continuidade para os anos seguintes" (p.6). Não há, portanto, uma proposta única para o trabalho com a leitura nos três volumes e isso contribui parcialmente para a inserção do aluno no universo letrado.

3.2.2.3 A coletânea de textos

Todos os textos são relacionados ao universo infantil, com predominância de poemas e cantigas que exploram o extrato sonoro da linguagem, especialmente no primeiro volume.

A coleção apresenta relativa diversidade textual, com destaque para textos da esfera literária. Os gêneros apresentados são: poema, história em quadrinhos, parlenda, tela, capa de livro, letra de música, fábula, conto, texto informativo, relato pessoal, texto instrucional, reportagem, carta, bilhete, painel, peça de teatro, receita, cantiga de roda, piada, convite, capa de jornal, lenda, lista, cartaz, verbete, adivinha.

No primeiro volume, a coletânea é pouco significativa, dada a fragmentação de alguns textos, a extensão e os objetivos propostos para a leitura. O poema apresentado na página 61 é um desses exemplos: composto de três versos, o texto tem extensão mínima, como pode ser verificado a seguir:



FIGURA 2 – Poema “Urubu” (LD, v.1, p.61)

O contexto cultural predominante na obra é o urbano, mas o rural também é contemplado, através dos contos de fada. A diversidade de contextos regionais foi contemplada apenas em um texto sobre as populações ribeirinhas, em duas estrofes que apresentam nomes de índios e em uma reportagem sobre esse povo.

A diversidade de contextos sociais de uso não é proporcional ao quantitativo de textos, pois encontramos apenas duas reportagens na coleção.

A coleção apresenta textos escritos pelas próprias autoras do material, especialmente adaptações. No primeiro volume, na seção "Leitura", encontramos fragmentos de textos, o que revela a preocupação em apresentar textos de curta extensão e que contenham a letra do alfabeto que será objeto de estudo na unidade. No volume foram identificados ainda trechos de letras de música.

O segundo e o terceiro volumes apresentam textos de extensões e graus de complexidade variados, e a seleção não privilegia narrativas.

Considerando que a seleção textual é pouco variada e o número de textos é limitado, além de muitos não serem apresentados na íntegra, como no primeiro volume, acreditamos que a coleção favorece apenas relativamente a inserção do aluno no mundo letrado.

Apresentamos, nos quadros a seguir, os gêneros ou tipos (conforme a designação dada pelo LD) dos textos propostos para o ensino de leitura nos três volumes:

QUADRO 12

Gêneros/tipos de textos da coletânea de leitura propostos para o volume 1

Título	Autor	Gênero/tipo	Pág.
1. Quem sou eu?	Autoras do LD	Poema	10-11
2. Cavalgando o arco-íris	Pedro Bandeira	Poema/trecho	12
3. Era uma vez...na floresta 4. Obs.: indicação de leitura, pela professora, da história "João e Maria", p.250	Versão das autoras do LD	Conto de fadas/trecho	12/250
5. João e Maria	Versão das autoras do LD	Texto narrativo	250
6. Cidade	Rita Rameh e Luiz Waack	Letra de música	13
7. Vida de passarinho	Caulos	História em quadrinhos	17
8. Se essa rua fosse minha	Eduardo Amos	Poema/trecho	25
9. Toda criança do mundo	Ruth Rocha	Poema/trecho	26
10. Alice no país das maravilhas	Lewis Carrol	Capa de livro	33
11. Oto e o controle remoto	Cláudio Martins	Capa de livro	39
12. Assim assado	Eva Furnari	Capa de livro e texto narrativo	45, 46
13. Sem título	Jacqueline Heylen	Parlenda	51

14. As melhores tiras – Cebolinha	Maurício de Souza	Tirinha	52
15. O menino maluquinho	Ziraldo	História em quadrinhos	53
16. Urubu	Nílson José Machado	Poema/trecho	61
17. Bidu (1)	Maurício de Sousa	História em quadrinhos	71
18. Bidu (2)	Maurício de Sousa	História em quadrinhos	72
19. O pato	Vinícius de Moraes	Letra de música/trecho	79
20. O peru	Vinícius de Moraes	Poema/letra de música	80/254
21. Filho	Guto Lins	Poema/trecho	85
22. Pinturas de Van Gogh: Noite estrelada,1889; Pôr do sol: campo de trigo, 1888; Autorretrato, 1886-7; Vaso com girassóis, 1889	Vincent Van Gogh	Tela	93
23. Todas	Lalau e Laurabeatriz	Poema	94/255
24. O caracol	Mary e Eduardo França	Narrativa em versos	99-100
25. História sem fim	Neil Philip (comp.)	Texto narrativo	101/244
26. Brincadeira de Roda	Aracy de Andrade	Tela	106
27. Caranguejo não é peixe	Domínio público	Cantiga de roda	106
28. A galinha do vizinho	Domínio público	Parlenda	107
29. Os maiores e os menores	Revista Recreio	Texto informativo	115
30. Tangram	Sem autoria	Texto instrucional	123
31. Tangram	Autoras do LD	Lenda	127/256
32. Bilhete	Sem autoria	Bilhete	131
33. O leão	Vinícius de Moraes e Fagner	Letra de música/ trecho	139
34. O burrinho na pele do leão	Esopo – Guilherme Figueiredo (adap.)	Fábula	141/245
35. Macaco	Ruth Rocha	Poema	145
36. Sem título	Jacqueline Heylen	Parlenda	153
37. O macaco vermelho	Mário Vale	Texto narrativo	153
38. Convite	Sem autoria	Convite	155
39. Sem título	Folha de São Paulo. Folhinha	Suplemento de jornal – primeira página	163
40. Jean	Revista Recreio Especial	História em quadrinhos	168
41. Vacinação contra a raiva	Sem autoria	Cartaz	169
42. O rabo do gato	Mary França e Eduardo França	Texto narrativo	177
43. Os três porquinhos	Ana Serna-Vara (adap.) e	Narrativa com uso	183/

	Marifé Gonzalez (ilustr.)	de pictogramas	247-248
44. Índio	Ruth Rocha	Poema/trecho	185
45. No oculista	Ziraldo	Piada	191
46. Adivinhas	Site: http://www.qdivertido.com.br/charadas.php e autoras do LD	Adivinha	197
47. Ninguém é igual a ninguém	Regina Otero e Regina Rennó	Texto narrativo/trecho	203
48. Lista	Sem autoria	Lista	205
49. Dia do índio	Folha de São Paulo	Reportagem	207-208

QUADRO 13

Gêneros/tipos de textos da coletânea de leitura propostos para o volume 2

Título	Autor	Gênero/tipo	Pág.
1. Sem título	Sem autoria	Piada	12
2. Sem título	Mário da Silva Brito	Poema	13
3. A velha furunfunfelha	Antonio Torrado	Parlenda/trecho	14
4. Café da manhã	Sem autoria	Texto informativo	15
5. Sem título	Sem autoria	Verbete	15
6. Sem título	Sem autoria	Bilhete	16
7. Sem título	Bill Watterson	Tirinha	16
8. Onça	Zeca Baleiro	Letra de música	17
9. Paradigma	Paul Villinski	Painel de sucata	21
10. Borboletras	Almir Correia	Poema	22
11. Ozzy	Angeli	História em quadrinhos	36
12. Clarice Bean sou eu	Lauren Child	Relato pessoal/trecho	38
13. E o pintinho?	Domínio público	Lenga-lenga	52-53
14. A velha a fiar	Site: http://dialetica.org/marmota/a-velha-a-fiar/	Parlenda	54-55
15. A morte bate à porta	Sérgio Capparelli	Poema	58/242
16. Poemas malandrinhos	Almir Correia	Poema	61
17. O menino maluquinho em quadrinhos	Ziraldo	Capa de livro	66-67
18. A surpresa da festa	Ziraldo	História em quadrinhos	68-69
19. A queda	René Magritte	Tela	84
20. A chuva	Maria Dinorah	Poema	86
21. A peteca do pinto	Nilson José Machado	Poema	89/243
22. Família de gatos	Aldemir Martins	Tela	101
23. A história engatada	Sylvia Orthof	Poema	102
24. Viagem	José Elias	Poema/trecho	111
25. Feira livre	Aracy de Andrade	Tela	114
26. Feira	Rita Rameh	Letra de música	116

27. Não é proibido	Marisa Monte, Dadi e Seu Jorge	Letra de música	119/246
28. O leão e o ratinho	Esopo; Trad. Heloísa Jahn	Fábula	130
29. A cigarra e a formiga	Esopo; Trad. Heloísa Jahn	Fábula	134/245
30. Viviana Rainha do Pijama	Steve Webb	Carta	146
31. Semana da menina gulosa	Lúcia Pimentel Góes	Parlenda	160
32. Hum, que fome!	Maria Carolina Cristianini	Texto informativo	172
33. Sem título	Gustavo Rosa	Tela	182
34. Como desenhar o Ozzy em sete lições	Angeli	Texto instrucional	184
35. Joana	Rita Rameh e Luiz Waack	Letra de música	202

QUADRO 14

Gêneros/tipos de textos da coletânea de leitura propostos para o volume 3

Título	Autor	Gênero/tipo	Pág.
1. Era uma vez...livros de história	Sem autoria	Texto informativo	10-11
2. Era uma vez...	Ziraldo	História em quadrinhos	16-17
3. Os super-heróis	Toquinho e Mutinho	Poema, letra de música/trecho	33
4. Anão e gigante	Nilson José Machado	Poema/trecho	34-35
5. Bicharia	Luiz Enriquez, Sérgio Bardotti e Chico Boarque	Letra de música/trecho	50
6. Novas onomatopeias	Tatiana Belink	Poema/trecho	52-53
7. O gato, o galo e o ratinho	Esopo	Fábula	76
8. O pavão	La Fontaine	Fábula	88/259
9. A roupa nova do rei	Versão das autoras do LD do conto de Hans Christian Andersen	Conto	92-93
10. Quem me dera	Ana Maria Machado	Conto	114-117
11. O piquenique de Catapimba	Ana Maria Machado	Conto	122/261
12. Edgar	Anabel Kindersley e Barbanas Kindersley	Relato pessoal	136
13. Sabah	Anabel Kindersley e Barbanas Kindersley	Relato pessoal	141/263
14. Felpo Filva	Eva Furnari	Carta	154-155
15. Sem título	Maurício de Souza	Tirinha	170
16. Suco azedinho	Versão das autoras do LD	Receita	171
17. Maraca	Sem autoria	Texto instrucional	172
18. Sem título	Marta Lagarta	Poema	184
19. Voa ou não voa?	Marta Lagarta	Poema	186

20. Sem título	Folha de São Paulo, Folhinha	Capa de suplemento infantil	202
21. Avenida Amazonas	Gabriela Romeu	Reportagem	204-205
22. O jacaré que comeu a noite	Joel Rufino dos Santos	Texto teatral/trecho	226-230

3.2.2.4 As atividades de leitura

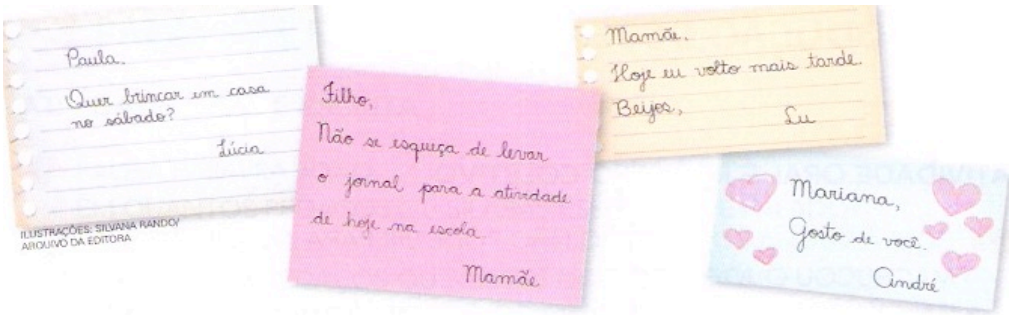
Os três volumes propõem um trabalho a partir da utilização de diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura, como ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações, produção de inferências, exploração de propriedades textuais e discursivas, unidade e progressão temática, articulação entre partes, intertextualidade e polifonia e relações entre o verbal e o não verbal em textos multimodais. Entretanto, o investimento significativo em atividades de leitura que visam a reconstrução dos sentidos pelo leitor, auxiliando-o na compreensão global dos textos, foi observado apenas nos volumes 2 e 3.

Conforme já mencionado, no primeiro volume, os textos destinados à leitura foram usados como pretexto para o trabalho com as letras do alfabeto, reforçando a forma de organização desse volume, cujo objetivo, explicitado no MP, é o processo de aquisição da escrita, pelo aluno.

A seção "Interpretação do texto" apresenta poucas atividades e essas, em sua maioria, exploram o trabalho com o sistema de escrita alfabética e a localização de informações no texto. As atividades que colaboram para a formação do leitor incidem mais sobre a exploração da materialidade do texto e da leitura de textos imagéticos, com pouco destaque para a abordagem da leitura que propicia efetiva interlocução entre leitor e autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social. Para exemplificar, destacamos a atividade 6, presente no primeiro volume, p.133, proposta a partir da leitura de bilhetes (a apresentação dos bilhetes tem início na atividade 4, p.132-133):



FIGURA 3 – Bilhetes (LD, v.1, p.132)



5 EM CADA BILHETE PINTE:

DE AMARELO O NOME DE QUEM ENVIOU.

DE AZUL A QUEM O BILHETE É ENVIADO.

6 PARA QUE SERVIU CADA BILHETE?

ESCREVA O NÚMERO DE ACORDO COM O BILHETE:

☐ AVISAR ☐ CONVIDAR

☐ MOSTRAR CARINHO ☐ LEMBRAR

FIGURA 4 – Bilhetes (LD, v.1, p.133)

A atividade destacada acima (FIG.3 e 4) explora o gênero bilhete, com destaque para sua estrutura composicional (emissor e destinatário) e suas possíveis funções (avisar, mostrar carinho, convidar e lembrar).

As atividades pouco exploram também o resgate do contexto de produção, embora destaquem informações sobre os autores dos textos apresentados no terceiro volume e forneçam ao professor informações sobre o gênero a ser estudado.

O estímulo à leitura da obra de que o texto faz parte, ou de outras obras a ele relacionadas, é destacado em seção específica dos volumes 2 e 3, intitulada "Leia mais". Essa seção traz a reprodução da capa do livro, o título da obra, autoria, editora e resenha.

A coleção não aborda de maneira significativa questões relativas à diversidade sociocultural brasileira, embora apresente a estrofe de um poema de Ruth Rocha, sobre o índio, com o objetivo de apresentar a letra X (v.1, p.185) e uma reportagem sobre o dia do índio para apresentar a letra Y, a partir do nome Yara (v.1, p.207). No terceiro volume, encontramos um texto sobre os povos ribeirinhos (v.3, p.204-205).

No que se refere à proposição de apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas, os três volumes da coleção apresentam algumas atividades que possibilitam a reflexão, a emissão de opinião ou a tomada de posição frente ao assunto tratado no texto, como no exemplo reproduzido a seguir, extraído do terceiro volume, p. 81, seção "Conversa em jogo", em que o aluno é incentivado a se lembrar de algum engano que possa ter cometido ao julgar algo ou alguém pela aparência. Em caso afirmativo, ele é orientado a contar para os colegas o que aconteceu e também a ouvir as histórias contadas por eles.

A leitura de textos imagéticos também é contemplada de forma satisfatória nos três volumes. Vejamos o exemplo de uma proposta de atividade extraída do volume 2, p.84-85.



FIGURA 5 –Tela “A queda”, René Magritte (LD, v.2, p.84)



FIGURA 6 –Tela “A queda”, René Magritte (LD, v.2, p.85)

Na atividade acima (FIG.5 e 6), é proposta inicialmente ao aluno a observação de uma pintura. Em seguida, são propostas duas questões para a compreensão do texto lido.

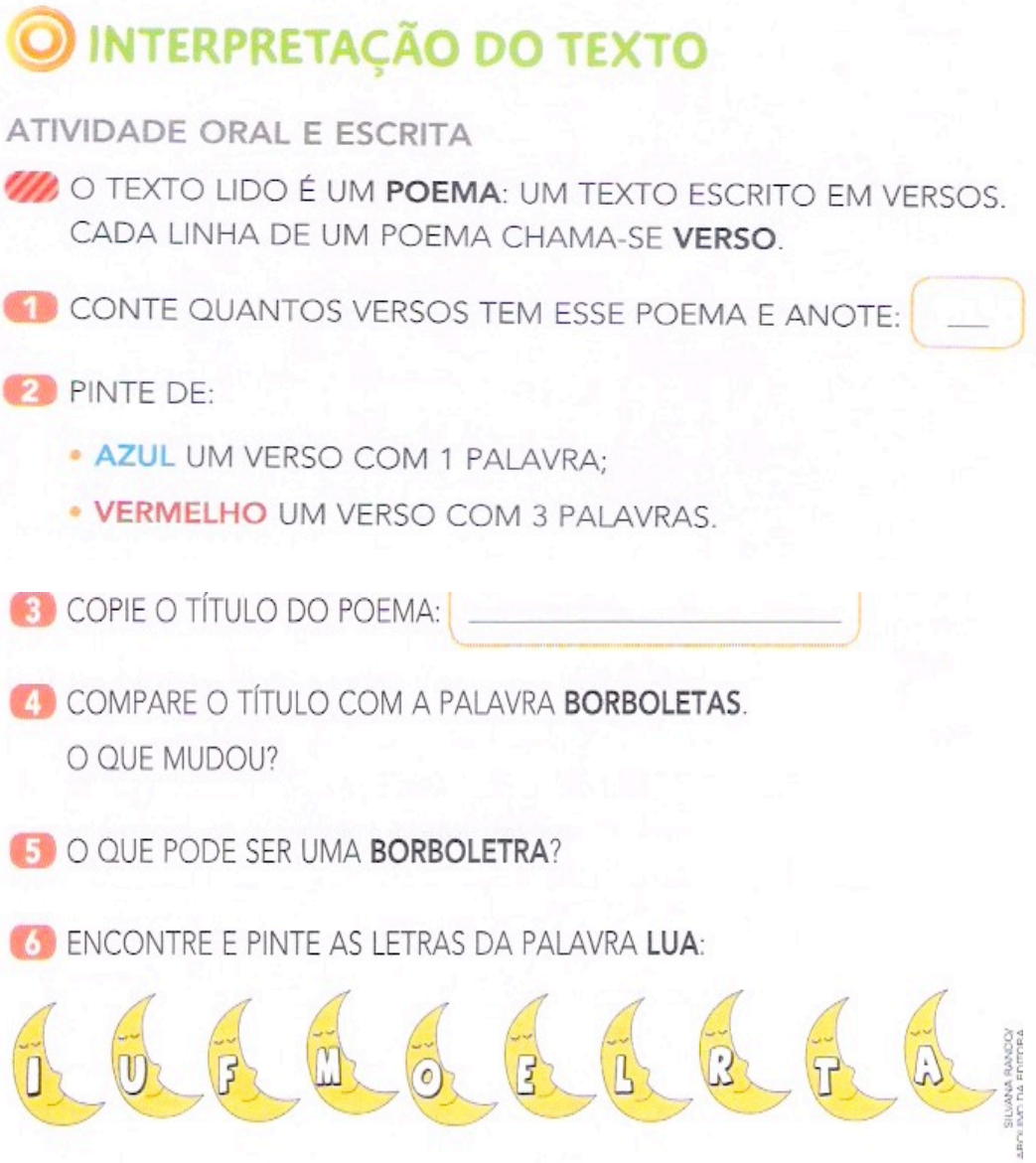
Destaca-se ainda o respeito às convenções e aos modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas de letramento, considerando aspectos como meio de circulação, contexto de produção e o papel dos interlocutores, a fim de que o aluno tenha a oportunidade de utilizar a língua em contexto, ou seja, em situações em que ela é, de fato, manifestada.

Em relação à formação do leitor literário, observamos que não são apresentadas atividades significativas que explorem a literariedade do texto, apesar da coleção explorar, em certos volumes, aspectos lúdicos do texto literário, o estímulo à fruição estética, o estabelecimento de relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político da produção e a aproximação do aluno ao padrão linguístico do texto.

Podemos dizer que as atividades que colaboram efetivamente para a formação do leitor literário, portanto, estão presentes apenas no terceiro volume, tendo em vista a escassez de gêneros no primeiro volume e o fato de o segundo dar ênfase ao trabalho com os componentes do gênero. Identificamos ainda a simplificação do trabalho com o texto literário, em proposta apresentada no segundo volume, a partir das atividades 1 a 6, que tinha por objetivo a interpretação do poema "Borboletras" (v.2, p.22), como veremos a seguir:



FIGURA 7 – Poema "Borboletras" (LD, v.2, p.22)



INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

O TEXTO LIDO É UM **POEMA**: UM TEXTO ESCRITO EM VERSOS. CADA LINHA DE UM POEMA CHAMA-SE **VERSO**.

1 CONTE QUANTOS VERSOS TEM ESSE POEMA E ANOTE: ___

2 PINTE DE:

- AZUL UM VERSO COM 1 PALAVRA;
- VERMELHO UM VERSO COM 3 PALAVRAS.

3 COPIE O TÍTULO DO POEMA: _____

4 COMPARE O TÍTULO COM A PALAVRA **BORBOLETAS**. O QUE MUDOU?

5 O QUE PODE SER UMA **BORBOLETRA**?

6 ENCONTRE E PINTE AS LETRAS DA PALAVRA **LUA**:

FIGURA 8 – Poema “Borboletras” (LD, v.2, pp.22-23)

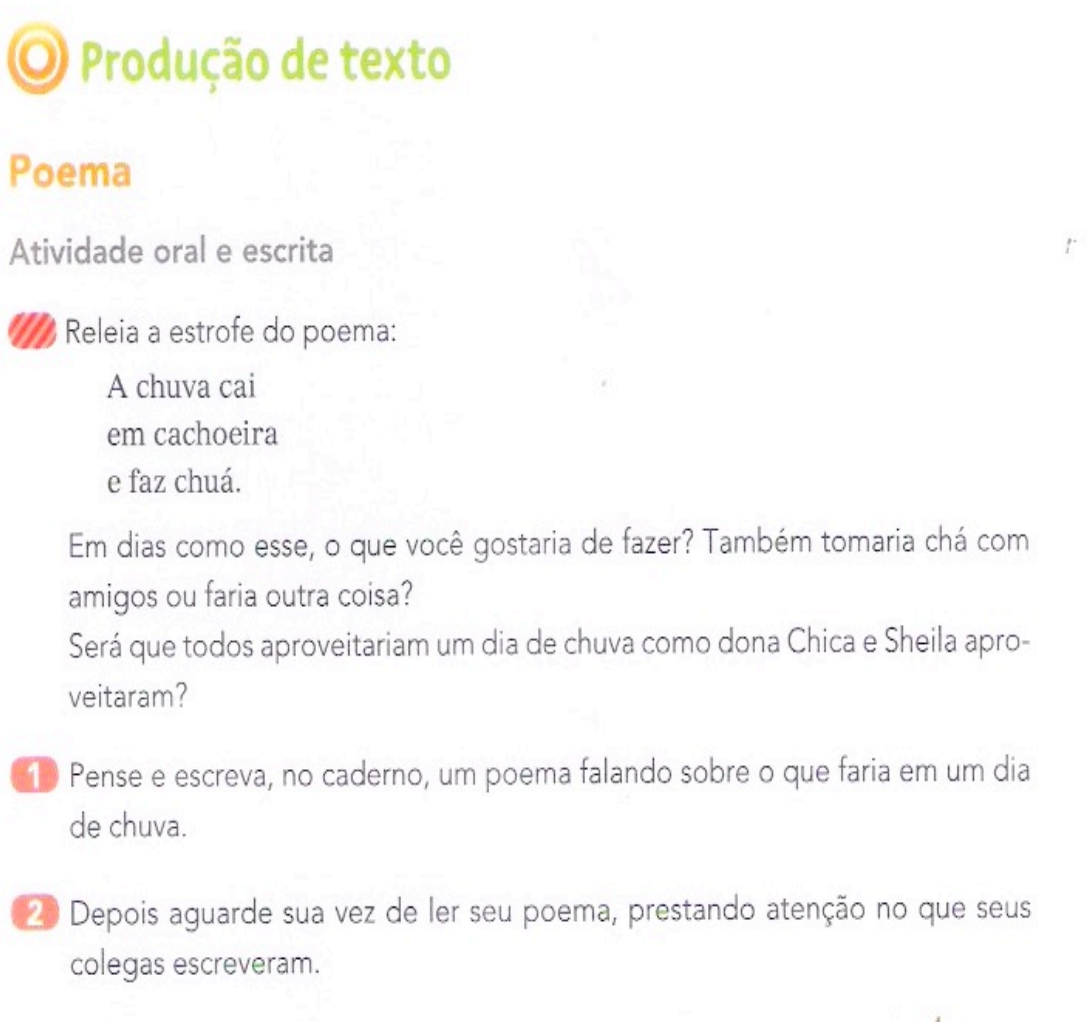
A partir da leitura do poema “Borboletras” (FIG.7), as autoras poderiam ter proposto, por exemplo, a exploração dos trocadilhos, a sonoridade, as repetições expressivas de palavras e de sons, a ressignificação da palavra borboleta, etc.

3.2.2.5 A produção do texto escrito

A produção de textos articula-se ao eixo de leitura, com aproveitamento dos gêneros que são referência nas unidades como modelos para a produção escrita. Em certas unidades, ela também se articula à oralidade, através da seção “Conversa em jogo”, em que são propostos

temas abordados para discussão na seção “Leitura” e, algumas vezes, são demandadas apreciações sobre a temática em questão.

A orientação para a produção de textos é apresentada em formato de itens que auxiliam no planejamento da escrita. Em algumas unidades, a seção “Produção de texto” também apresenta o subitem “Atividade oral e escrita”, na qual são propostas questões que pressupõem respostas orais que visam o planejamento da escrita. Como exemplo, destacamos a atividade a seguir, extraída do v.2, p.89:



Produção de texto

Poema

Atividade oral e escrita

Releia a estrofe do poema:

A chuva cai
em cachoeira
e faz chuá.

Em dias como esse, o que você gostaria de fazer? Também tomaria chá com amigos ou faria outra coisa?

Será que todos aproveitariam um dia de chuva como dona Chica e Sheila aproveitaram?

1 Pense e escreva, no caderno, um poema falando sobre o que faria em um dia de chuva.

2 Depois aguarde sua vez de ler seu poema, prestando atenção no que seus colegas escreveram.

FIGURA 9 – Produção de texto – poema (LD, v.2, p.89)

Há progressão nas propostas de atividades, especialmente no que se refere à extensão: no primeiro volume, os alunos escrevem palavras contextualizadas, frases e textos curtos, sem exigência de articulação entre os conteúdos do texto. Os volumes 2 e 3 propõem textos de diferentes extensões e ampliam, gradativamente, as exigências de registro escrito.

Baseada, principalmente, nos estudos sobre gêneros elaborados por Schneuwly & Dolz, a coleção define o gênero textual como categoria fundamental no trabalho de produção, conforme declarado no MP. Contudo, a ausência da definição do contexto de produção para certos textos, bem como de propostas de revisão que visem a sua reformulação e adequação aos destinatários e à circulação, comprometem a qualidade da proposta de trabalho.

Nesse sentido, observamos que a coleção não desenvolve uma proposta de produção em módulos, como requer o trabalho com sequências didáticas, cujo objetivo é a apropriação de conhecimentos desde a produção inicial até o texto final.

Diante do exposto, salientamos que as propostas de produção de texto escrito contribuem apenas parcialmente para a aprendizagem de diferentes gêneros e sua efetiva circulação, tendo em vista o fato de que, no primeiro volume, elas não ensinam o aluno a planejar, rever, revisar e reescrever o próprio texto, de acordo com os contextos de produção e circulação definidos.

Nos quadros a seguir, apresentamos os gêneros ou tipos - conforme a designação dada pelo LD - propostos para a produção de textos escritos nos três volumes:

QUADRO 15

Gêneros/tipos propostos para produção de textos escritos no volume 1

Gêneros/tipos	Pág.
1. Capa de livro	40
2. Registro coletivo	48
3. Falas de personagens em história em quadrinhos	55
4. Produção de história a partir de quadrinhos: registro coletivo	74
5. Desenho da família	88
6. Produção de texto não-verbal	95
7. História em verso	102
8. Parlenda	109
9. Texto Informativo	117
10. Texto Instrucional	125
11. Produção de bilhete: registro coletivo	134
12. Poema: registro coletivo	147
13. Convite	158
14. Cartaz	172
15. Piada	193
16. Adivinha	198

QUADRO 16

Gêneros/tipos propostos para produção de textos escritos no volume 2

Gêneros/tipos	Pág.
1. Relato pessoal	42
2. Lenga-lenga	57
3. História em quadrinhos: falas de personagem	73
4. Poema	89
5. Poema: história em versos	105
6. Letra de música	120
7. Reprodução de fábula	132
8. Carta	150
9. Parlenda	162
10. Texto informativo	174
11. Texto instrucional	188

QUADRO 17

Gêneros/tipos propostos para produção de textos escritos no volume 3

Gêneros/tipos	Pág.
1. História em quadrinhos	29
2. Poema	38
3. Criação de outro final para história (em prosa ou em verso)	60
4. Fábula	81
5. Produção de conto com base em ilustrações	108
6. Criação de diálogos em balões	120
7. Produção de textos em prosa	122
8. Relato pessoal	140
9. Carta do leitor	167
10. Texto instrucional: receita	179
11. Cartaz	179
12. Poema	195
13. Reportagem	211

3.2.2.6 As atividades de produção do texto escrito

A coleção apresenta textos de divulgação científica, textos instrucionais e outros relacionados à esfera cotidiana, como relatos pessoais, cartas, bilhetes, convites, receitas, dentre outros. As temáticas são sempre pertinentes à faixa etária em toda a obra.

A esfera de produção, em geral, não é explicitada, com exceção para os gêneros do cotidiano. Os aspectos composicionais do gênero são o foco da coleção, por isso são sempre trabalhados de forma articulada ao eixo leitura. Em geral, o destinatário das produções são os próprios

colegas da turma, mas há indicações para a produção de varal, painel ou cartaz, cujo público-alvo são os colegas de outras turmas. A ampliação do local de circulação dos textos dos alunos também é prevista, na medida em que se propõe, no terceiro volume, a confecção de um livro com as fábulas produzidas pela turma (p.81), o envio de uma carta para um jornal (p.167), a organização de uma antologia de poemas (p.195) ou ainda o envio de uma reportagem para publicação em um jornal (p.211).

Os objetivos para a escrita dos textos, no segundo e no terceiro volumes, dão continuidade ao trabalho com o gênero que intitula a unidade, mas nem sempre são explicitados.

Planejamento e escrita são contemplados nas etapas de produção, entretanto, são escassas as atividades de revisão e reformulação do texto. A seguir, destacamos algumas dessa propostas a título de exemplo: no segundo volume, p.150, a orientação para a revisão e reformulação do texto aparece nas orientações ao professor, cuja tarefa é a produção de uma carta – "Oriente os alunos a fazer um rascunho no livro, mostrar [...], verificar se é preciso corrigir alguma coisa, passar a limpo [...]". Ainda no mesmo volume (v.2), a proposta é a produção de um texto instrucional e uma das orientações para a realização da atividade, pelos alunos, é lembrarem-se de "passar o texto a limpo, com letra bem bonita" (p.189).

Orientações para a construção da textualidade[70], de acordo com o gênero proposto, principalmente em relação à seleção lexical, estão presentes em algumas produções. Contudo, há poucos elementos que possibilitam a orientação do trabalho com os recursos de coesão e coerência, salvo em momentos em que a flexão dos verbos é necessária, como ao construir um cartaz ou registrar uma receita.

O registro linguístico é tomado como foco em alguns textos como, por exemplo, no terceiro volume, com a proposta de retextualização de quatro diálogos produzidos inicialmente em balões (v.3, p.120-121) e sua transformação em texto em prosa (p.122). Para a condução dessa atividade, há orientação para o professor estimular os alunos a observar as características de informalidade da linguagem entre as pessoas do convívio diário. Um outro exemplo identificado no mesmo volume é quando é chamada a atenção do aluno para a escolha da linguagem mais adequada ao destinatário, na escrita de uma carta a ser encaminhada a um jornal do bairro ou da cidade (v.3, p.167).

[70] Segundo Costa Val (1991), entende-se por textualidade o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases. Os autores Beaugrande e Dressler (1983 *apud* COSTA VAL, 1991) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso: coerência, coesão, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.

É necessário destacar que as autoras da coleção entendem como variedades linguísticas os diferentes registros quanto à formalidade ou à informalidade da linguagem e em diferentes situações sociocomunicativas, conforme quadro apresentado no terceiro volume, p.166. Nessa proposta de atividade, os alunos devem completar os espaços em branco com as palavras **formal** ou **informal**, como pode ser observado na reprodução do quadro a seguir:

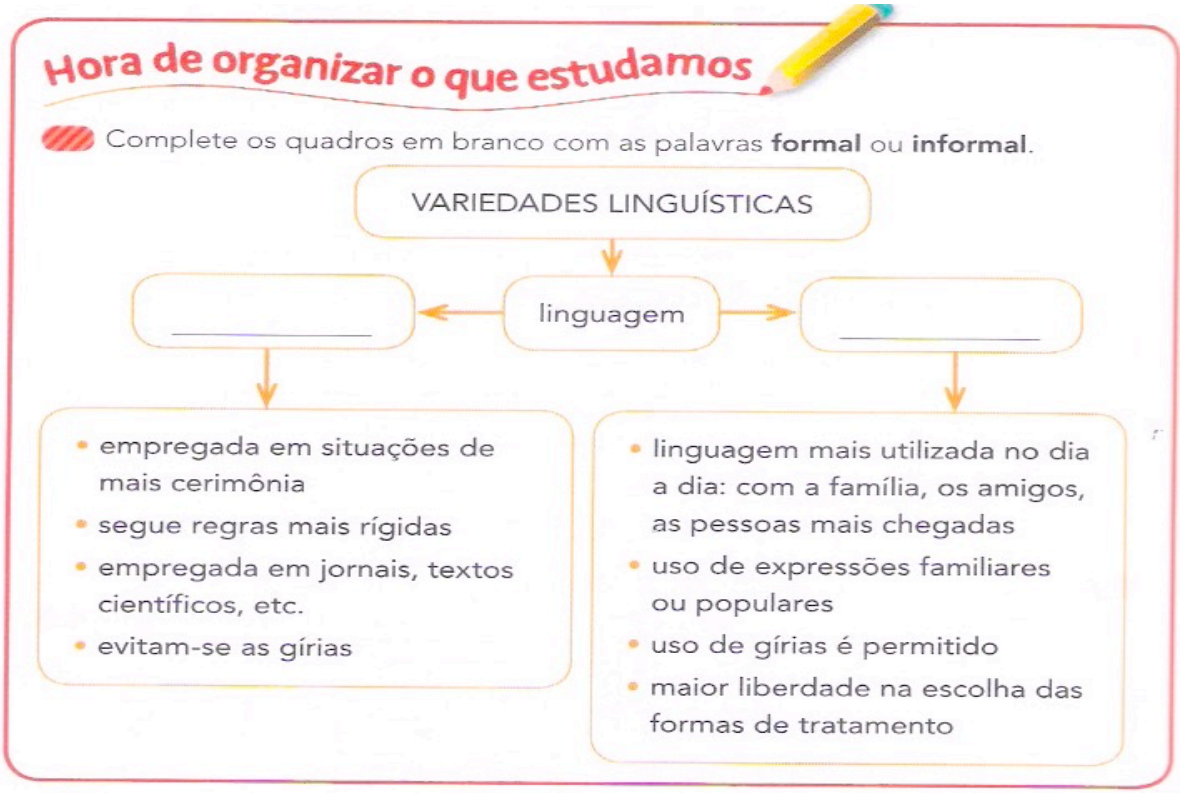


FIGURA 10 – “Hora de organizar o que estudamos” (LD, v.3, p.166)

Avaliamos, portanto, que a coleção apresenta atividades que contribuem relativamente para o desenvolvimento da escrita, pelo aluno.

3.2.2.7 Oralidade

De acordo com o MP, os objetivos das práticas orais de linguagem são: 1.favorecer a interação professor-aluno; 2.motivar a fala “para a sistematização de conteúdos escolares: conversas, o compartilhar de descobertas e de conhecimentos[...]”; 3.incentivar a discussão oral dos textos durante a leitura; 4.reconhecer variedades linguísticas em situações didáticas; 5.reconhecer diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua; 6.proporcionar trabalhos permanentes de escuta e compreensão de textos (MP, p.13).

Nesse sentido, a oralidade é vista como recurso de socialização, convivência, interação entre as crianças e oportunidade de expressão. A tarefa da escola é promover esses momentos, disponibilizando temas a serem discutidos e atentando sempre para o respeito à troca de turnos durante a fala. A importância do trabalho de escuta atenta é enfatizada na coleção.

Para o desenvolvimento da alfabetização, uma das situações sugeridas no MP é o incentivo do uso da fala para oralização da escrita e memorização de textos (v.1, p.25-26). Como exemplo, podemos citar os textos curtos apresentados na seção "Memória em jogo", cujo objetivo é o incentivo à memorização. Na página 37 do primeiro volume, o aluno é solicitado a ler e memorizar um pequeno trecho extraído de um livro intitulado "De letra em letra", escrito por Bartolomeu Campos de Queirós: "ALICE ABRAÇA AVE, ÁGUA, AMORA [...]". Após a leitura, o aluno deverá registrá-lo, como souber, em uma determinada página ao final do LD, em unidade denominada "Tramas e traçados". Ao longo do volume, a proposta se repete com trava-línguas, parlendas, fragmentos de poemas etc.

Diante do exposto, é possível afirmar que a coleção estimula o desenvolvimento da capacidade de escuta atenta e compreensiva, através do uso da linguagem oral em situações de interação em sala de aula. Contudo, não são explorados os gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas, como apresentação de trabalho, debate, entrevista, jornal falado etc. Não são exploradas, também, as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas de uso sociais e em diferentes gêneros, exceto em momentos de escuta de histórias.

O reconhecimento de variedades linguísticas, em situações didáticas, embora previsto como um dos objetivos da coleção, será desenvolvido somente no eixo dos conhecimentos linguísticos. Nesse eixo, a ênfase recai na distinção entre a formalidade e a informalidade da linguagem, dependendo do gênero textual e da situação comunicativa. A seguir, apresentamos um dos exemplos encontrados no volume 3:

2 Leia esta outra tira de Calvin:



Bill Watterson. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 15 mar. 2009.

a) Na sua opinião, ao conversar com seu amigo Haroldo, Calvin deve empregar uma linguagem formal ou pode ficar mais relaxado e usar uma linguagem informal?

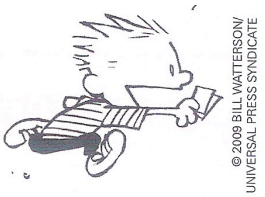
_____

_____

_____

_____

b) Observe a segunda cena da tira.



- Calvin usa uma gíria: "maneiro". O que ela significa?

_____

- Calvin diz uma palavra que também pode ser considerada uma gíria. Qual é a palavra?

_____

- Que palavra ou expressão Calvin poderia usar no lugar dessa gíria?

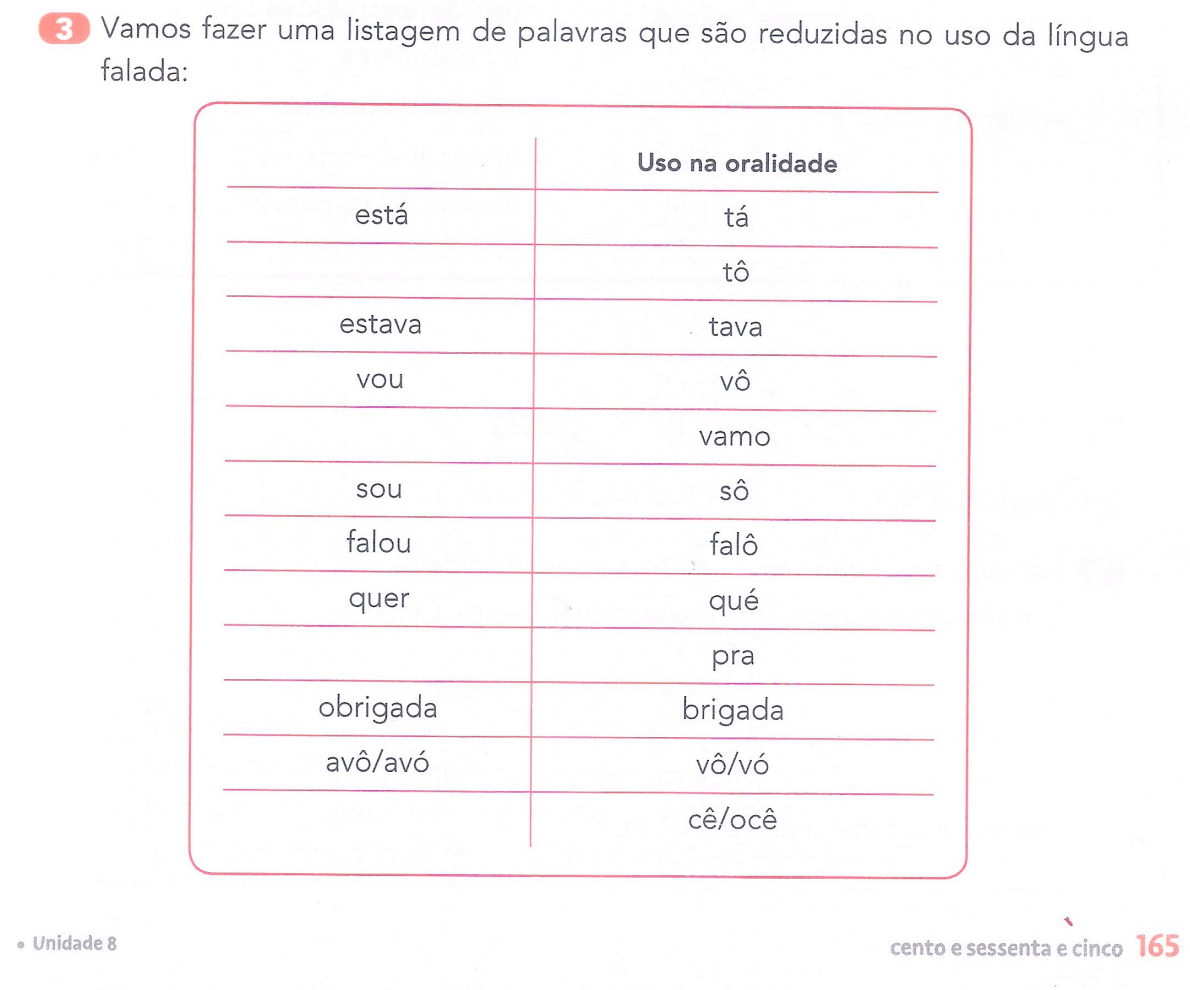
_____

_____

c) Calvin diz: "Comi as caixas de cereal que eu precisava pra ter as tampas!". **Pra** é o uso informal de:

☐ parar. ☐ para. ☐ prato.

FIGURA 11 – "Variedades linguísticas: o formal e o informal" (LD, v.3, pp.164-165)



3 Vamos fazer uma listagem de palavras que são reduzidas no uso da língua falada:

	Uso na oralidade
está	tá
	tô
estava	tava
vou	vô
	vamo
sou	sô
falou	falô
quer	qué
	pra
obrigada	brigada
avô/avó	vô/vó
	cê/ocê

FIGURA 12 – "Variedades linguísticas: o formal e o informal" (LD, v.3, p.165)

A oralidade é tratada, pela coleção, como processo interativo em sala de aula, em conversas para a troca de conhecimentos, no processamento da leitura e das estratégias orais de abordagem do texto, em situações didáticas para reconhecimento de variedades linguísticas, nas diferenças entre as modalidades oral e escrita, bem como na escuta e compreensão de textos. Este último item tem como referência o processo de oralização da escrita, desenvolvido pelos especialistas Schneuwly e Dolz, que salientam a importância de o professor promover a recitação de poemas, a performance teatral e a leitura para terceiros.

Por fim, destaca-se que a ênfase do trabalho, como mencionado, recai em situações de interação, por meio de conversas e discussões.

A seguir são apresentados em forma de lista, os gêneros ou tipos (conforme a designação dada pelo LD) tomados como objeto de ensino da compreensão e da produção de textos orais em cada um dos volumes da coleção.

QUADRO 18

Gêneros/tipos propostos para oralidade no volume 1

Gêneros/tipos	Pág.
1. Conversa – interação com os colegas sobre Minha história preferida	35
2. Escuta atenta de história oralizada e recontada	35
3. Relato de um fato, fazendo apreciação sobre levar bronca	47
4. Ler histórias de gibis e conversar com colegas a respeito	55
5. Conversa sobre aves	62
6. Discussão sobre como cuidar de animais de estimação	73
7. Conversa As famílias não são todas iguais	88
8. Conversa sobre diferenças de cores, estimulando a tolerância, o respeito e a convivência	94
9. Conversa sobre ser feliz	101
10. Conversa em troca-troca de parlendas – brincadeiras e comentários	109
11. Conversa sobre pesquisa feita – troca de informações	117
12. Conversa e opinião sobre animais presos em zoológicos – desenvolver a argumentação	164
13. Dramatização – oralização de texto, com ensaio	181
14. Conversa sobre a importância de sobrenomes	186
15. Contar piadas, preparando-se anteriormente para torná-la engraçada	193

QUADRO 19

Gêneros/tipos propostos para oralidade no volume 2

Gêneros/tipos	Pág.
1. Criação de dois versos	23
2. Conversa sobre letras	24
3. Conversa sobre conviver no mesmo espaço	41
4. Conversa sobre atitudes	56
5. Criação de lenga-lenga	57
6. Conversa sobre formas de gentileza	89
7. Conversa sobre bichos de estimação	105
8. Conversa sobre alimentação saudável	119
9. Opinião sobre boas ações	131
10. Conversa sobre amigos	149
11. Conversa sobre a semana de cada um	162
12. Conversa sobre texto informativo pesquisado	174
13. Exposição de texto informativo	174
14. Conversa sobre bom humor ou mau humor	188

QUADRO 20

Gêneros/tipos propostos para oralidade no volume 3

Gêneros/tipos	Pág.
1. Conversa sobre hora de dormir	21
2. Discussão com argumentos sobre "Eu e os outros"	37
3. Conversa sobre mudança de atitude	60
4. Relato de um fato, abordando as aparências	81
5. Conversa sobre ser sincero	97
6. Discussão sobre o direito da criança à educação	120
7. Conversa sobre trabalho e estudo	140
8. Apresentação oral de relato pessoal escrito	141
9. Conversa sobre comunicação escrita nos dias de hoje	161
10. Explicação planejada sobre passo a passo de brincadeiras	175
11. Conversa sobre leitura	188
12. Leitura de poema com ritmo	193
13. Conversa sobre modos de viver e conviver	210

3.2.2.8 Alfabetização e Conhecimentos Linguísticos

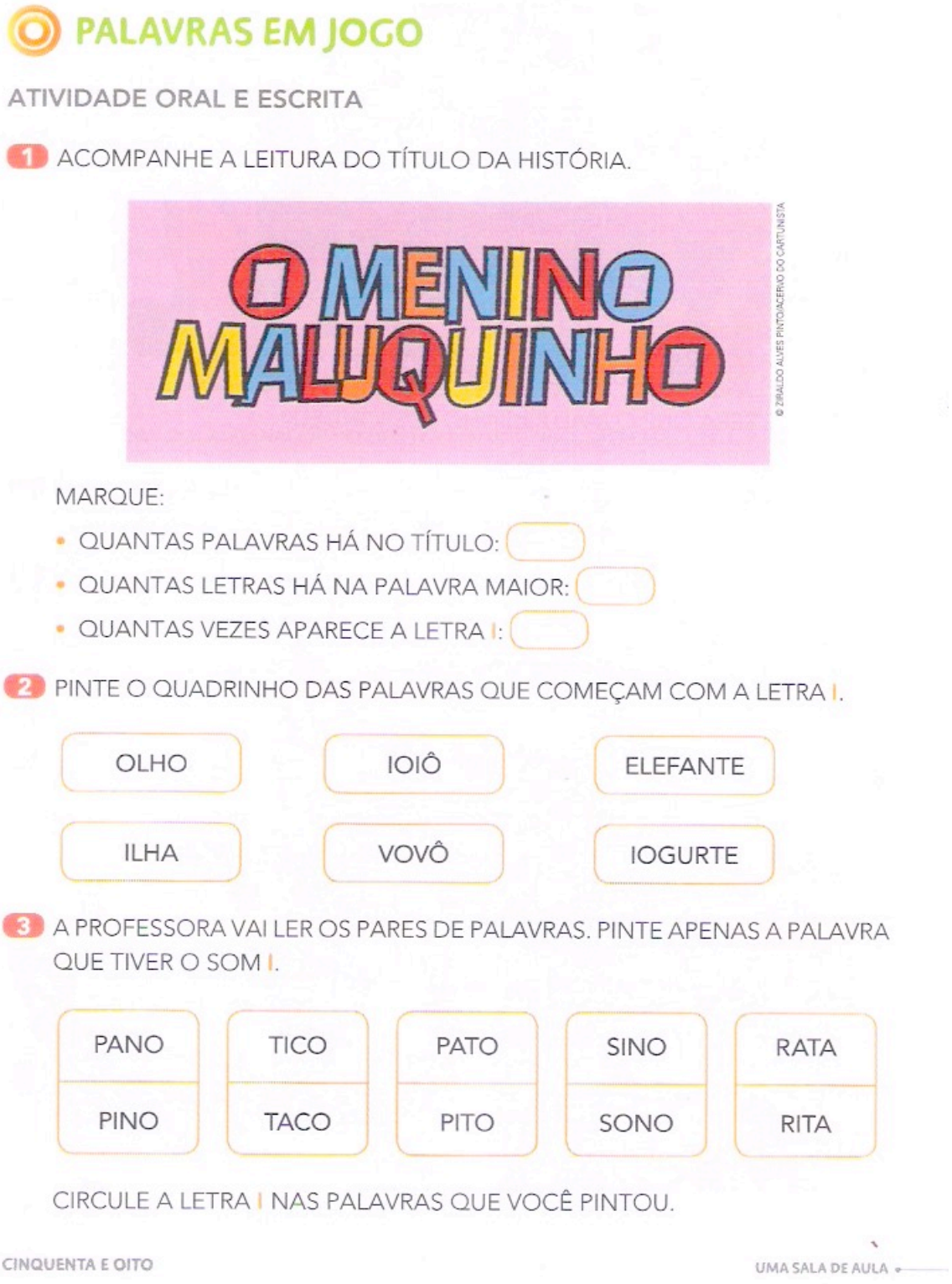
No primeiro volume, as unidades correspondem às letras do alfabeto e os nomes que intitulam essas unidades são inicialmente organizados pelas vogais e posteriormente pelas consoantes. Entretanto, elas não seguem a ordem alfabética, pois a sequência está baseada na aproximação de características fonológicas como P/B, F/V, D/T, S/X. Destaca-se que estas letras têm sua origem nos nomes dos alunos de uma sala de aula fictícia.

O volume 1 apresenta uma unidade prévia intitulada "Ler e escrever", cujos objetivos são: trabalhar a identidade a partir do nome de cada criança e da confecção de crachás; desenvolver a função social da escrita através de atividades de escrita contextualizada (placas, ruas, estabelecimentos), práticas de letramento (escuta de histórias, leitura de texto não verbal); promover a percepção das relações de semelhanças e diferenças entre nomes e outras formas gráficas e entre a representação por pictogramas, letras e números.

As atividades que visam a aquisição do sistema de escrita no primeiro volume são diversas, e exploram: a identificação de letras, o valor sonoro das letras na relação fonema/grafema, com sílabas, a formação de palavras ou de frases com palavras recortadas. Nesse trabalho são utilizados encartes com o alfabetário e o silabário que constam ao final do livro.

Em certas situações, apresentam-se palavras curtas com estrutura silábica CV e também palavras maiores, com outras estruturas, como por exemplo, ELEFANTE e IOGURTE (p.58). Destaca-se que, no trabalho com as vogais, as atividades são, em geral, repetitivas e com

poucas ocorrências em alguns casos. O trabalho com a letra I, por exemplo, apresenta apenas três atividades, uma delas reproduzida a seguir (v.1, p.58).



PALAVRAS EM JOGO

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

1 ACOMPANHE A LEITURA DO TÍTULO DA HISTÓRIA.

O MENINO MALUQUINHO

© ZIRALDO ALVES PINTO/ACERVO DO CARTUNISTA

MARQUE:

- QUANTAS PALAVRAS HÁ NO TÍTULO:
- QUANTAS LETRAS HÁ NA PALAVRA MAIOR:
- QUANTAS VEZES APARECE A LETRA I:

2 PINTE O QUADRINHO DAS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A LETRA I.

OLHO	IOIÔ	ELEFANTE
ILHA	VOVÔ	IOGURTE

3 A PROFESSORA VAI LER OS PARES DE PALAVRAS. PINTE APENAS A PALAVRA QUE TIVER O SOM I.

PANO	TICO	PATO	SINO	RATA
PINO	TACO	PITO	SONO	RITA

CIRCULE A LETRA I NAS PALAVRAS QUE VOCÊ PINTOU.

58 CINQUENTA E OITO

UMA SALA DE AULA

FIGURA 13 – “Palavras em jogo” (LD, v.1, p.58)

O trabalho com as sílabas tem início na quinta unidade do primeiro volume. Destaca-se que a subseção "Sílabas em jogo" apresenta atividades variadas que salientam as diferentes estruturas silábicas.

Em cada unidade do primeiro volume há também estímulo para a leitura de pequenos textos, como poema, adivinhas, parlendas, trava-línguas e letras de música, e as crianças são incentivadas a lê-los e memorizá-los. Em seguida, o aluno é orientado a registrá-los, como souber, em espaço previamente reservado na unidade complementar "Trama e traçados", que se encontra ao final do LD e que correspondente a cada uma das unidades.

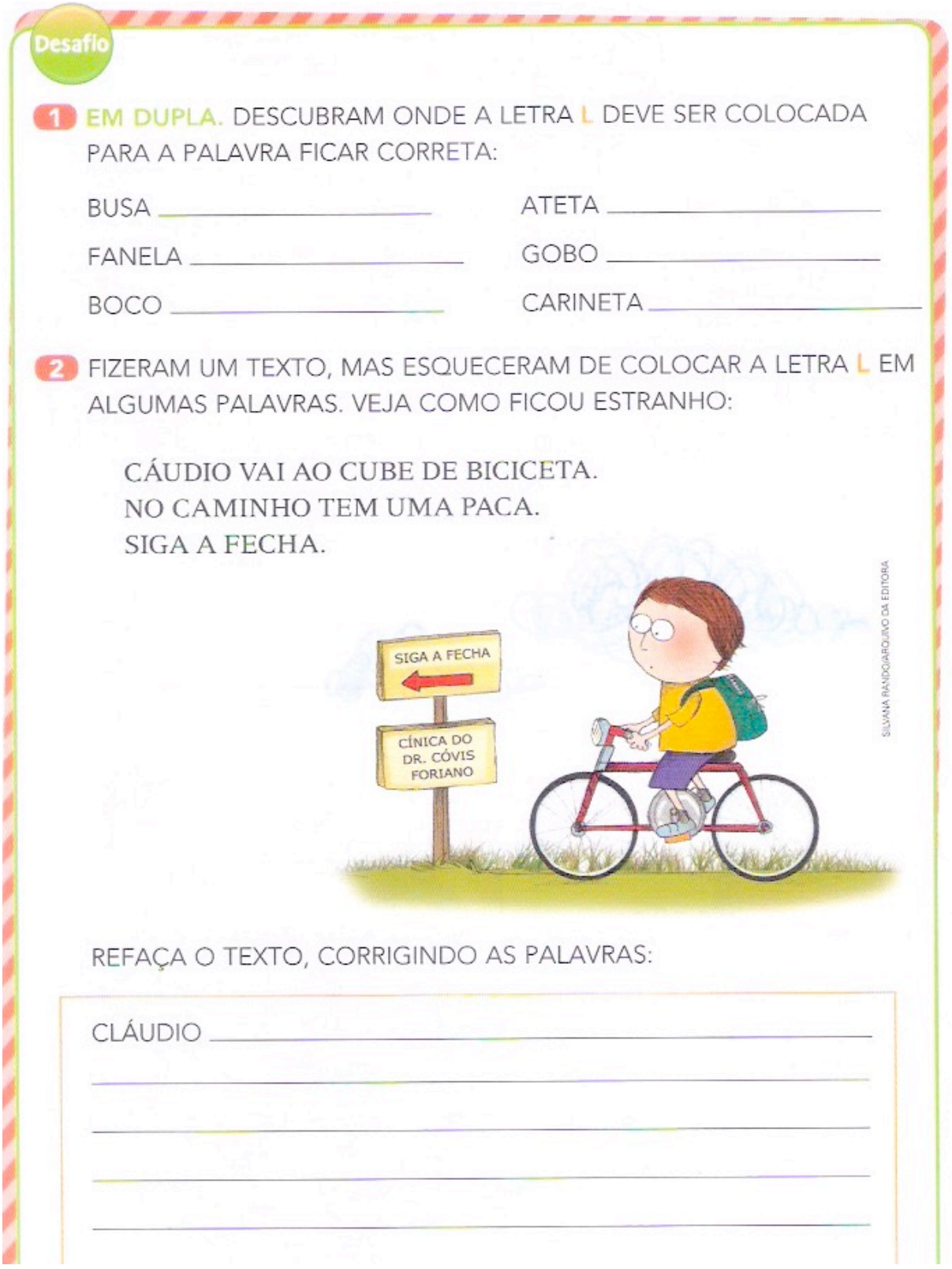
O volume 2 retoma o trabalho com as letras do alfabeto, dá ênfase ao traçado da letra cursiva e apresenta atividades referentes a cada uma das letras. Inicialmente, ele apresenta a distinção entre vogais e consoantes, ordem alfabética e escrita espontânea de palavras. A unidade "Tramas e traçados", neste volume, apresenta atividades complementares para todas as unidades, relativas a conhecimentos linguísticos e reforça o traçado da letra cursiva. Nesse volume também são retomadas as atividades de aquisição do sistema de escrita, especialmente nas unidades 1, 3, 7 e 10, com ênfase nas questões ortográficas: Mesma letra – outro som: CE e CI; Letra Ç (p.122-126); Mesma letra – outro som: R ou RR? (p.137-142); S com som de Z; S ou SS? (p.153-156); letra N em final de sílaba, til; Mesmo som – outra letra: nasalização com M (p.165-168). O terceiro volume também propõe atividades para o trabalho de ortografia, como Qua/Que/Qui (p.26-28); C ou Ç? (p.105-107); sons do X (p.180); Um só som – várias letras: S, SS, Ç, C, SC (p.218-221).

O uso de letras maiúsculas e minúsculas é tratado no segundo volume por meio da exploração de capas de livros, da retomada da ordem alfabética, do completar palavras com letras faltosas, da identificação de palavras escritas com maiúsculas e minúsculas, com ênfase nos substantivos próprios e questões sobre o uso da letra maiúscula.

O trabalho de consciência fonológica é realizado nos dois primeiros volumes. No segundo volume, o foco são as semelhanças existentes entre GE e GI e entre a letra G acompanhada das vogais A, O e U. Embora o livro não explore a semelhança sonora entre o G e o J, indicações sobre esse trabalho foram feitas para o professor (v.2, p.108-109).

Para o trabalho com as sílabas formadas por CV e por CCV, no segundo volume, são propostas atividades que exploram a correspondência entre a escrita e a pauta sonora do R (p.30-32) ou L (p.47-49), denominados "intrometidos" na sílaba. Diversas atividades são apresentadas para a introdução do L em sílabas canônicas como, por exemplo, um desafio

proposto na página 49 (at.1 e 2), com palavras de mesma formação, mas sinalizando ocorrências de variedades linguísticas:



Desafio

1 EM DUPLA. DESCUBRAM ONDE A LETRA L DEVE SER COLOCADA PARA A PALAVRA FICAR CORRETA:

BUSA _____ ATETA _____

FANELA _____ GOBO _____

BOCO _____ CARINETA _____

2 FIZERAM UM TEXTO, MAS ESQUECERAM DE COLOCAR A LETRA L EM ALGUMAS PALAVRAS. VEJA COMO FICOU ESTRANHO:

CÁUDIO VAI AO CUBE DE BICICETA.
NO CAMINHO TEM UMA PACA.
SIGA A FECHA.

REFAÇA O TEXTO, CORRIGINDO AS PALAVRAS:

CLÁUDIO _____

FIGURA 14 – Desafio: Letra L (LD, v.2, p.49)

No volume 3, os estudos gramaticais têm início com atividades para reconhecimento e uso de onomatopeias, a partir da exploração de uma história em quadrinhos. Na sequência é apresentado um trabalho sistemático com as sílabas. Ao final do volume, encontramos unidades suplementares com propostas de exercícios variados que retomam conteúdos trabalhados também no segundo volume. As oito primeiras unidades propõem um trabalho de retomada da sequência alfabética (p.236-244); em seguida, são apresentadas duas unidades para o trabalho com o dicionário (p.245-248) e, por último, a exploração de uma agenda de telefones, cujo foco também é a ordem alfabética.

As autoras propõem o início da sistematização na progressão das estruturas silábicas no terceiro volume. O trabalho é realizado a partir de uma brincadeira, a língua do pê (v.3, p.24-26). Destaca-se que na página 25 desse mesmo volume o conceito de sílaba é apresentado aos alunos:

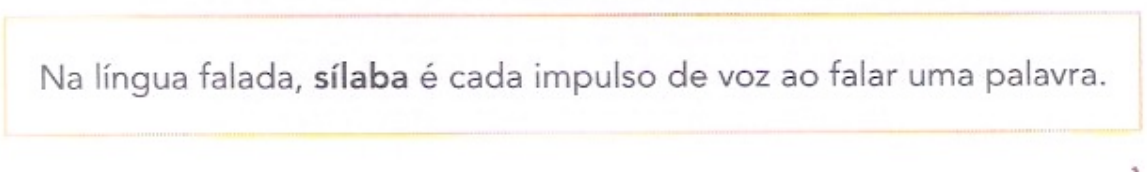


FIGURA 15 – Conceito de sílaba (LD, v.3, p.25)

A leitura de palavras por meio de diferentes estratégias didáticas é contemplada, no primeiro volume, através de propostas de uso do alfabeto móvel para o aluno formar novas palavras. Há também atividades para o aluno ligar palavras a imagens, jogos de bingo, com leitura das palavras pela professora, localização de palavras no texto e encontrar palavras na combinação de sílabas. Outras estratégias são apresentadas como, por exemplo: “Pinte as palavras que a professora vai ditar”. Nesta atividade, são apresentadas diversas palavras iniciadas com a letra N. A atividade seguinte contextualiza o uso de algumas palavras, acompanhadas das respectivas imagens, solicitando ao aluno que complete um pequeno texto com as “palavras adequadas” (v.1, p.159, at.4 e 5).

A leitura de frases por meio de diferentes estratégias didáticas foi identificada em duas situações: no volume 1, ao propor o trabalho de formação de uma frase através de palavras e figuras. A ordem do enunciado era: “Leiam as frases formadas e colem as palavras na ordem.” (v.1, p.104). No volume 3, ao propor o treino de leitura, com “bastante expressividade”, de

três frases escritas com diferentes sinais de pontuação (pontos de exclamação, interrogação e final), (v.3, p.97).

A escrita de palavras por meio de diferentes estratégias didáticas também é enfatizada no primeiro volume. As propostas contemplam: inicialmente, escrita de palavras a partir da primeira letra dada como modelo e acompanhada de imagem; escrita dos nomes de figuras; formar palavras com uso do alfabeto móvel, seguida de cópia; localizar palavras em um quadro de sílabas e depois escrever essas palavras; mudança de sílaba para formar outras palavras; formar palavras reunindo sílabas iniciadas por determinada letra; leitura de palavras e segmentação para formar novas palavras; escrita de palavras juntando sílabas e escrita de palavras em que é fornecida a primeira sílaba, acompanhada de figuras.

A escrita de frases é proposta desde o primeiro volume, a partir de palavras embaralhadas que o aluno deverá organizar, como por exemplo: "Copie as palavras na ordem correta para formar o título da história" e "Organize palavras a seguir para formar uma frase" (v.1, p.182, at.3 e 4).

Relações biunívocas entre sons e grafemas são exploradas na apresentação das vogais, mas sem muita ênfase, visto que o foco são os diferentes sons nas palavras, de acordo com a posição da vogal. No primeiro volume, por exemplo, encontramos atividades cujo foco é a diferenciação entre os sons do V e do F:

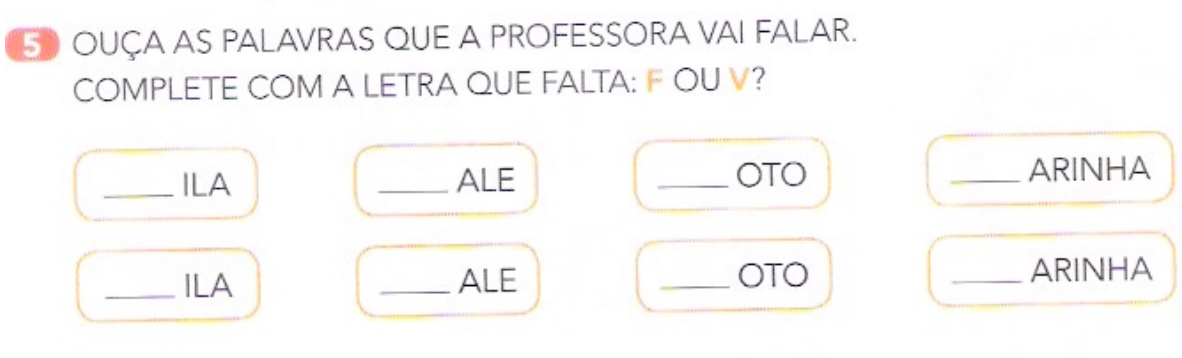


FIGURA 16 – Completar palavras com a letra V ou F (LD, v.1, p.97)

Além dessa, outras atividades são propostas, como a formação de palavras por meio de sílabas finais, utilizando o F e o V, e na comutação de palavras com D e T. Na página 128 do primeiro volume, por exemplo, os alunos são orientados a identificar quatro imagens (tomada, tapete, dado e cadeado), falar a palavra em voz alta e, em seguida, completar o nome com D ou T (v.1, p.128, at.2).

A lista dos conteúdos com que a coleção trabalha é apresentada nos quadros a seguir:

QUADRO 21

Conteúdos propostos para o trabalho com conhecimentos linguísticos no volume 1

Conteúdo	Pág.
1. A: grafema e fonema; valor posicional das letras; diferentes formatos	36,37
2. O: grafema e fonema; valor posicional das letras; número de letras; som aberto e fechado, rima; palavras com a letra O	40,42,43
3. E: grafema e fonema; som aberto e fechado; espaço entre palavras e frases; palavras com a letra E	48,49,51
4. i: grafema e fonema; som I e as outras vogais; palavras com a letra I	56,58,59
5. U: grafema e fonema; valor posicional das letras; sílaba; formação de palavras; palavras com a letra U	62,65
6. Quando as vogais se encontram: rimas em parlendas; uso do til	68
7. B: grafema e fonema; valor posicional das letras; sílaba; formação de palavras; palavras com a letra B	74,75,77
8. P: grafema e fonema; número de letras; sílaba; formação de palavras; valor sonoro P/B; palavras com a letra P	81,83
9. F: grafema e fonema; letras e sílaba; número de letras; número de sílabas; formação de palavras; palavras com a letra F	89,91
10. V: grafema e fonema; valor sonoro F/V; palavras com a letra V	95,96,97
11. C: grafema e fonema; reconhecimento de palavras; formação de frases; formação de palavras; palavras com a letra C	102,103,105
12. G: grafema e fonema; valor sonoro G/K	109,111,113
13. D: grafema e fonema; formação de palavras; número de letras; palavras com a letra D	117,119,121
14. T: grafema e fonema; letra e sílaba; valor sonoro T/D; palavras com a letra T	125,127,129
15. J: grafema e fonema; letra/sílaba; palavras; palavras com a letra J	134,135,137
16. L: grafema e fonema; sílaba; valor posicional da letra – início de sílaba; Palavras com a letra L em início de sílaba.	141,148,153
17. M: grafema e fonema; valor posicional da letra; formação de palavras; rimas; Palavras com a letra M em início de sílaba.	147,148,153
18. N: grafema e fonema; valor posicional da letra; formação de palavras; Palavras com a letra N em início de sílaba.	158,161
19. H: grafema; valor posicional do H e som da vogal que o acompanha; Palavras com a letra H no início	165,167
20. R: grafema e fonema; valor sonoro e posicional /r/ - /rr/; Palavras com a letra R no início e com RR no meio;	172,173,175
21. S: grafema e fonema; valor sonoro posicional /s/s - /ss/; palavras com a letra S no início e com SS no meio	181,183
22. X: grafema; valor posicional, ordem alfabética; palavras com a letra X	187,189
23. Z: grafema e fonema; valor posicional da letra em início de sílaba; palavras com a letra Z	193,194,195
24. QU: grafema; fonema /k/; palavras com QUE/QUI	198,201

25. K: grafema e fonema; C – grafema	204
26. W: grafema e fonema;	206
27. Y: grafema e fonema; valor sonoro I/Y	209
28. Ordem alfabética	210-239

QUADRO 22

Conteúdos propostos para o trabalho com conhecimentos linguísticos no volume 2

Conteúdo	Pág.
1. Consoantes, vogais	26
2. Ordem alfabética	28
3. R entre vogais e consoantes	30-32
4. Masculino e feminino	43
5. Sílabas: -l em inicio e meio de sílaba	50
6. Letra H início de palavra	58
7. Dígrafo LH	63
8. Pontuação	74
9. N em início de sílaba	79-81
10. Dígrafo NH	90
11. Letras maiúsculas e minúsculas em nomes de pessoas	93
12. Dígrafo CH e comparação CH e X	97
13. Singular e plural	107-108
14. Comparação de sons e letras GE/GI e GUE/GUI	111
15. Sílabas CA, CO, CU; QUE, QUI	121
16. Mesma letra, outro som: CE e CI; Letra Ç	122-126
17. Uso de letras maiúsculas	134-136
18. Mesma letra – outro som: R ou RR	137-142
19. S com som de Z; S ou SS?	153-156
20. Letra N em final de sílaba, til; Mesmo som – outra letra: nasalização com M	165-168
21. L em final de sílaba	175-180
22. Aumentativo e diminutivo	190
23. S em final de sílaba; Z no final de sílaba	193-197

QUADRO 23

Conteúdos propostos para o trabalho com conhecimentos linguísticos no volume 3

Conteúdo	Pág.
1. Onomatopeia	21
2. Sílaba	21
3. QUA/QUE/QUI	26
4. Sinônimos e antônimos	39
5. Sílabas com -ão / plural de palavras terminadas em -ão	39, 45
6. Substantivo próprio e substantivo comum	57
7. Uso da letra maiúscula	61

8. Palavras terminadas em -ada	68
9. Adjetivo	83,84,85
10. Palavras com -ans/-ens/-ins/-ons/-uns	86,87
11. Frase e pontuação	97
12. Concordância das palavras na frase: gênero e número	97
13. Palavras com C ou Ç	105
14. Uso da vírgula em enumerações	119
15. Verbo	123
16. Uso de -am e de -ão nos verbos	126
17. Pronomes pessoais	141,147
18. R em final de sílaba	150
19. Variedades linguísticas: o formal e o informal	162
20. Formação de palavras com polis	166
21. Uso de verbos no imperativo	175
22. Sons do X	180
23. Sentido das palavras	188
24. Sons nasais, M antes do P e do B	197,198
25. Língua falada e língua escrita: jeitos diferentes de se comunicar	213
26. Um só som – várias letras: S, SS, Ç, C, SC	218-221

Destaca-se que a coleção apresenta proposta pedagógica que desenvolve a progressão e a sistematização dos conteúdos, iniciando-o pela letra e, em seguida, tomando a sílaba e a frase como objetos de ensino. No primeiro volume, a articulação entre os eixos é feita a partir do trabalho com as letras do alfabeto; no segundo e no terceiro volumes, a partir do gênero textual.

O trabalho apresentado, principalmente no primeiro volume, enfatiza mais a alfabetização, priorizando atividades de aquisição do sistema de forma que ora são mecânicas, como identificação de letras, ora reflexivas como o trabalho com a pauta sonora. Nos dois últimos volumes os conhecimentos gramaticais são introduzidos por meio de atividades significativas.

A partir da análise do eixo alfabetização e conhecimentos linguísticos, destacamos que a coleção apresenta proposta pedagógica mais consistente no segundo e no terceiro volumes em razão da articulação dos estudos gramaticais com a perspectiva dos gêneros textuais. No primeiro volume predomina o trabalho de alfabetização em detrimento ao trabalho de letramento dos alunos.

3.2.2.9 O Manual do Professor

O Manual do Professor cumpre adequadamente suas funções, visto que ele explicita com clareza e coerência os pressupostos teórico-metodológicos a partir dos quais foi elaborada a

proposta didático-pedagógica da coleção. Por meio de textos curtos, mas que apresentam conceitos fundamentais, as autoras abordam temas como: i) letramento e alfabetização, ii) sistema alfabético da escrita, iii) formação de leitor proficiente, iv) gêneros textuais na escola, v) práticas orais de linguagem, vi) estudos gramaticais, vii) intertextualidade e interdisciplinaridade, viii) ludicidade e ix) proposta de agrupamento de gêneros. Além disso, é fornecida bibliografia para aprofundamento das temáticas, pelo professor.

O MP traz como referência teórica principal a noção de integração entre os dois eixos que constituem o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética: a alfabetização e o letramento. A proposta discorre ainda sobre a articulação entre esses dois conceitos, isto é, "alfabetizar letrando", consciência fonológica, as relações entre fonemas e grafemas e a distinção entre oralidade e escrita, dando ênfase à necessidade de assegurar ao aluno a apropriação do sistema alfabético-ortográfico, com possibilidades de uso em práticas sociais de leitura e de escrita.

O trabalho com a leitura, defendido pela coleção, visa a adoção de procedimentos para compreensão e interpretação, pelo leitor, demonstrando possibilidades de sistematização do processo. Nesse processo, estratégias de antecipação, ativação de conhecimentos prévios, compreensão imediata, interpretação, extrapolação e crítica, devem ser o foco do trabalho a fim de formar o leitor proficiente.

Os gêneros textuais são tomados como eixo estruturador da coleção. Baseando-se na proposta de agrupamento de gêneros, proposta por Dolz & Schneuwly, bem como nas orientações do Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), o objetivo da coleção é "assegurar o máximo possível a vivência dos alunos com textos de circulação social real" (p.12). A importância do estudo dos gêneros é destacada pela mobilização dos conhecimentos nas antecipações significativas para a leitura e na contextualização de aspectos linguísticos, relacionados às escolhas de linguagem para o alcance das intenções do autor. A ênfase nos gêneros literários é assumida pelas autoras, visto que o desenvolvimento do senso estético e da fruição estética "favorecerem a inferência, a percepção de subentendidos, a compreensão e a interpretação dos jogos de palavras e as escolhas de linguagem [...]" (p.13).

As práticas orais são entendidas pela coleção como processos interativos em sala de aula, em conversas para compartilhar conhecimentos, no processo de leitura e nas estratégias orais de abordar o texto, nas situações didáticas de reconhecimento de variedades linguísticas, nas diferenças entre as modalidades orais e escritas e na escuta e compreensão de textos.

Os estudos gramaticais fundamentam-se no trabalho de Travaglia e nos PCN e têm como objetivo desenvolver a competência comunicativa, entendendo o estudo como a progressiva capacidade de realizar adequação do ato verbal às situações de comunicação.

O MP salienta ainda que a estrutura da coleção é fundamentada em sequências didáticas, com base nos estudos de Dolz e Schneuwly. Nesse sentido, propõem-se "atividades planejadas para serem desenvolvidas de maneira sequenciada com a finalidade de sistematizar aspectos pertinentes ao estudo dos gêneros, para que o aluno desenvolva habilidades que o levem à produção eficaz de textos" (p.16).

O material contempla também orientações sobre o trabalho a ser realizado em cada uma das unidades propostas pela coleção, com destaque para os objetivos a serem alcançados com as atividades**.**

Em relação à avaliação, é salientado no MP que ela deve ser entendida como um instrumento de acompanhamento e diagnóstico para fundamentar as decisões e planejar intervenções do professor.

A coleção não propõe formas de articulação entre as propostas e atividades dos livros e os outros materiais didáticos distribuídos por outros programas oficiais, como o PNLD Dicionários, os *Acervos Complementares* ao PNLD e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

Por fim, é importante ressaltar que a fundamentação teórica sobre alfabetização e letramento, declarada no MP, não é efetivada na proposta didático-pedagógica desenvolvida, especialmente no Livro do Aluno do 1º ano. Verificou-se que a perspectiva do letramento não é contemplada satisfatoriamente, nesse primeiro volume, tendo em vista o número significativo de textos curtos e fragmentados presentes no LD. A escolha desses textos justifica-se pelas oportunidades de exploração da letra a ser estudada em cada unidade e não pela sua qualidade, isto é, com o objetivo de proporcionar experiências significativas de leitura para o aluno. Reafirmamos que o mesmo não ocorre com os outros dois volumes, ou seja, com os livros do 2º e 3º anos. Esta é uma ressalva que diz respeito apenas ao primeiro volume da coleção.

3.3 Diferentes olhares sobre a coleção em questão

Ao questionarmos as três professoras sobre a avaliação que faziam da coleção *Ápis – Letramento e Alfabetização*, o objetivo central era dar voz a essas profissionais, ouvir o que elas tinham a dizer sobre a coleção adotada. As primeiras afirmações confirmaram o que prevíamos, em função das observações feitas em sala de aula: as professoras não conheciam o conjunto da obra. O que conheciam, de modo razoável, era o volume com o qual trabalhavam no ano de 2013.

Durante as entrevistas, as professoras destacaram pontos positivos e negativos de cada volume. Como pontos positivos foram apontados a coletânea de textos e o trabalho com a leitura, segundo Maria, professora do 2º ano. Catarina, professora do 3º ano, também destacou a seleção textual do terceiro volume, bem como o trabalho com os conhecimentos linguísticos. Quanto à professora Sara, esta não fez nenhum comentário positivo a respeito da obra.

Em relação aos pontos negativos, três aspectos foram destacados pelas professoras: Sara, que lecionava no 1º ano, apontou a escassez de atividades para a aquisição do sistema de escrita; Maria, do 2º ano, ressaltou a dificuldade em trabalhar com algumas propostas de produção de texto escrito e Catarina, do 3º ano, indicou a inadequação dos textos, em função da extensão e da complexidade, tendo em vista o perfil da sua turma.

Após ouvi-las, empreendemos a análise da coleção adotada, a fim de conhecer a proposta didática assumida pelas autoras; nosso objetivo era identificar os limites e as possibilidades do trabalho com esse material didático. Estávamos cientes, desde o início, que concordaríamos com as professoras em alguns pontos, mas divergências também surgiriam. Começaremos indicando os pontos comuns. De fato, os gêneros selecionados para o 2º e 3º anos eram diversos, contemplavam diferentes esferas de circulação e, se bem explorados, certamente poderiam proporcionar aos alunos experiências significativas de leitura. O tamanho e a complexidade dos textos do terceiro volume, apesar de serem adequados e de estarem de acordo com a faixa etária das crianças, dificultavam a leitura autônoma por um grupo de alunos, considerando o perfil da turma naquele ano, pois havia crianças com muitas dificuldades na leitura e na escrita e algumas ainda não alfabetizadas.

Em relação às divergências na avaliação do material, destacamos, especialmente, o fato da professora Sara, que atuava no 1º ano, afirmar que a coleção enfatizava mais o letramento do que a alfabetização, e que eram escassas as atividades voltadas para o trabalho com o sistema

alfabético de escrita, especialmente o trabalho com sílabas. Nossa análise apontou que não havia mesmo um equilíbrio entre alfabetização e letramento no primeiro volume, mas a ênfase dada pelo LD era em atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética e não para o letramento dos alunos, como Sara afirmava. O trabalho com sílabas, diferentemente do que ela relatou, não era escasso. Conforme pode ser observado no Quadro 21, sobre conteúdos propostos para o trabalho com conhecimentos linguísticos, localizado nas págs.158-159 deste trabalho, havia diversas atividades de exploração das propriedades do sistema de escrita alfabética, no primeiro volume.

Quanto ao segundo volume, destaca-se o fato da professora do 2º ano ter modificado ou ignorado algumas propostas de produção de texto escrito, especialmente aquelas que deveriam ser realizadas em duplas ou em grupos, por considerá-las "difíceis". Concordamos com Rojo (*apud* MOREIRA; AFONSO, 2009), que o professor pode utilizar o livro didático "articulando seu planejamento com o conhecimento que tem da turma" e que "deve selecionar, ampliar ou saltar conteúdos de acordo com o que ele avalia ser interessante". Entretanto, os argumentos apresentados por Maria para a não realização ou a modificação dessas atividades não dizem respeito à sua inadequação, incoerência ou por não achá-las interessante, mas sim devido ao perfil agitado da sua turma. Ou seja: as propostas não foram executadas como orientado pelas autoras, porque a professora teria dificuldades em manter a disciplina da turma. Das onze propostas de produção de texto previstas no LD, quatro deveriam ser realizadas em dupla e apenas uma seria em grupo. As outras seis deveriam ser realizadas individualmente pelos alunos.

Em relação à seleção textual do terceiro volume, especialmente no que se refere ao tamanho e a complexidade dos textos, gostaríamos de ressaltar que as dificuldades de compreensão apresentadas por alguns alunos, segundo a professora, não deveriam ser motivo de abandono do LD ou a sua suspensão por um determinado período. Na nossa opinião, como os textos têm qualidade e são adequados à faixa etária das crianças, acreditamos que a professora do 3º ano poderia explorá-los através do planejamento cuidadoso das atividades e utilizando-se de diferentes estratégias de leitura que poderiam contribuir para a compreensão dos leitores menos experientes, como a leitura compartilhada, por exemplo. Como Catarina mesmo havia afirmado, as atividades de leitura eram *"muito bem elaboradas",* desse modo, ainda que alguns alunos apresentassem *"dificuldades de interpretar os comandos*", como ela ressaltou, sua atuação como mediadora desse processo seria de fundamental importância.

Concordando com Lajolo (1996), concebemos que quando se trata da substituição, alteração e

complementação de exercícios e atividades propostos, "o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe". Nesse sentido, acreditamos que o professor pode e deve ter liberdade de usar o material como lhe convier e essa tomada de decisão reforçaria a sua posição como "sujeito de sua prática pedagógica e um quase coautor do livro" (LAJOLO, 1996). Contudo, como se trata do abandono ou suspensão de uso do LD em uma turma do 3º ano motivada pela dificuldade de determinado grupo de alunos com relação ao tamanho e a complexidade dos textos, como afirmado pela professora, é necessário ressaltar que essa postura compromete a qualidade do trabalho de leitura na sala de aula ao desconsiderar a importância de ampliação do convívio das crianças com múltiplas situações e intenções de leituras, pois, como enfatiza a professora Magda Soares,

> É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2005, p.33).

Os dados aqui apresentados reforçam nosso entendimento de que é muito difícil – ou praticamente impossível - explorar as possibilidades de um livro didático e propor novas atividades, tendo em vista o perfil dos alunos, se desconhecemos a proposta do material ou se a conhecemos apenas razoavelmente. Para ser capaz de "selecionar, ampliar ou saltar conteúdos de acordo com o que ele avalia ser interessante", como sugerido por Rojo (*apud* MOREIRA; AFONSO, 2009), o professor necessita planejar suas ações de modo consciente, tendo em vista os objetivos pretendidos para a turma.

Concordamos com Chartier [2010?] quando a autora afirma que "[...] não se pode esperar de um livro mais do que ele pode oferecer. Ele é apenas um dos recursos disponíveis". O LD adotado, seguramente, apresentava limites, mas muitas de suas possibilidades não foram sequer consideradas pelas professoras, como observado.

CAPÍTULO 4

O LIVRO DIDÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

> [...] não é propriamente o livro didático que tira a autonomia e liberdade do professor. **O professor que se deixa dirigir exclusivamente pelo livro didático está renunciando a autonomia e à liberdade que tem, que pode ter e que deve ter**. Essa autonomia e liberdade estão garantidas quando o professor usa o livro didático apenas como um instrumento de trabalho, lançando mão dos textos e das atividades que o livro propõe como uma facilitação de seu trabalho: alguém - o autor ou os autores do livro didático - com mais tempo, mais vagar e quase sempre mais experiência, oferece a ele suporte para a realização de sua tarefa [...]. (SOARES, [entre 1998 e 2008], grifo nosso)

Neste capítulo, fazemos a descrição e a análise das práticas de uso do livro didático adotado nas três turmas observadas, destacando o que diziam e o que faziam as professoras sobre e com cada um dos volumes da obra. Além disso, apresentamos também o que outras professoras alfabetizadoras que atuavam em escolas públicas do estado de Minas Gerais revelaram sobre o livro didático de alfabetização, a partir dos dados obtidos por meio da aplicação de um questionário, bem como descrevemos as práticas de duas professoras alfabetizadoras francesas, a partir do uso do livro didático, em turmas de crianças com seis anos de idade.

4.1 O livro didático de letramento e alfabetização na sala de aula: o que dizem e o que fazem as três professoras investigadas sobre e com cada um dos volumes da coleção adotada

As observações em sala de aula, ao longo do ano letivo de 2013, revelaram que a coleção *Ápis – Letramento e Alfabetização*, adotada por uma escola da RME-BH, no ano de 2012, e adquirida através do PNLD 2013, estava presente nas turmas investigadas, do 1º ao 3º ano. Contudo, ela não era regularmente usada durante as aulas pelas professoras. Os modos e a frequência de uso variavam entre as turmas, como poderá ser verificado a partir de agora, através da descrição e análise das observações realizadas em cada uma das três turmas.

4.1.1 No 1º ano do Ensino Fundamental

Durante os dias de observação nessa turma, o LD esteve presente cotidianamente na sala de aula, mas não era utilizado com frequência. Os livros, em geral, ficavam guardados nas mochilas dos alunos ou no armário da professora Sara. Seu uso efetivo foi observado apenas uma vez em sala de aula nesse período. Em outras duas aulas, observamos que a professora Sara também utilizou esse material, mas apenas como referência para encaminhar tarefas de casa. Na maior parte das aulas, a professora utilizou outros materiais, como atividades avulsas elaboradas por ela, atividades extraídas de livros didáticos diversos ou selecionadas na internet, em *blogs* de professores alfabetizadores, conforme detalhado no QUADRO 2, páginas 49-54.

O uso efetivo do LD adotado nessa turma, como mencionado, foi observado apenas uma única vez, no dia 15/05/2013, após dois meses de observação das aulas. Nesse dia, a aula teve início com o registro da rotina no quadro, pela professora, em forma de itens numerados, como de costume: (1) CALENDÁRIO; (2) JOGO LINGUÍSTICO; (3) RECREIO; (4) MATEMÁTICA; (5) PORTUGUÊS e (6) FILME (ao lado desse último item havia a seguinte observação registrada, entre parênteses: "SE DER TEMPO"). Essa agenda de trabalho era registrada antes da chegada dos alunos na sala ou enquanto eles tomavam seus lugares. Não havia discussão sobre as atividades programadas. Após o registro – ou a partir do momento em que a turma tivesse se organizado para começarem as atividades – a agenda era lida em voz alta, pela professora, e ao longo dia era consultada por ela e pelos alunos da turma para se orientarem sobre o trabalho a ser realizado.

A sequência das atividades programadas seguiu a ordem registrada no quadro e às 16h deu-se início a primeira aula com o uso do LD *Ápis*. Para tanto, a professora retirou os livros do armário e os entregou às crianças, comentando que tentariam fazer quatro páginas naquele dia: páginas 39, 40, 41 e 43. Ela anotou no quadro as páginas que deveriam ser feitas coletivamente e comentou com o grupo que a página 42 já havia sido realizada anteriormente em casa. Não conseguimos apreender em que dia exatamente essa página foi encaminhada como atividade de casa, mas, certamente, não havia sido no dia anterior, pois, como informado, os livros didáticos haviam sido retirados do armário da professora naquele mesmo dia; ou seja, eles não estavam em poder das crianças. O comentário feito por um aluno da turma, durante a aula, também foi um indício de que havia transcorrido alguns dias entre o envio da tarefa de casa no LD (p.42) e a aula observada naquele dia, como veremos mais adiante.

Também não tivemos oportunidade de acompanhar a correção dessa tarefa que havia sido enviada para casa, mas dada a natureza das quatro questões destacadas pelo material, e tendo em vista o nível de conhecimento da turma, naquele momento, é possível deduzir que elas foram realizadas com a ajuda de um adulto.

A proposta apresentada pelas autoras na página 42 faz parte da seção "Palavras em jogo" (v.1, p.42-43) e corresponde a uma "atividade oral e escrita" composta de sete exercícios. Todos eles, pressupomos, deveriam ser realizados em sala de aula, juntamente com a professora, pois a primeira questão, por exemplo, demandava a leitura do título de um livro por um outro sujeito sem ser o aluno: "OUÇA A LEITURA DO TÍTULO DE UM LIVRO" (atividade 1); na atividade 5 (apesar de não ter sido indicada para realização em casa, pois fazia parte da página 43), a ordem era: "acompanhe a leitura da professora". Vejamos reprodução da página 42, do LD:


PALAVRAS EM JOGO

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

1 OUÇA A LEITURA DO TÍTULO DE UM LIVRO.

OTO E O CONTROLE REMOTO

EDITORA ATICUARQUIVO DA EDITORA

2 PINTE AS PARTES QUE RIMAM: AS QUE TERMINAM COM O MESMO SOM.

OTO REMOTO

3 Rreleia O NOME DO AUTOR DO LIVRO:

CLÁUDIO MARTINS

QUE LETRAS DO NOME **OTO** APARECEM NO NOME **CLÁUDIO**? CIRCULE NA PLACA ACIMA.

4 OBSERVE O QUE ACONTECE QUANDO TROCAMOS A LETRA QUE ESTÁ NO MEIO DA PALAVRA **OTO**.

OVO OMO OLHO

DANIELA TOVANSKY/ ARQUIVO DA EDITORA

OMO MULTIAÇÃO

THINKSTOCK/ JUPITER IMAGES

PHOTOS.COM/ JUPITER IMAGES

LIGUE CADA PALAVRA À IMAGEM CORRESPONDENTE.

42 QUARENTA E DOIS

UMA SALA DE AULA

FIGURA 17 – Palavras em jogo (LD, v.1, p.42)

Em sala de aula, para dar início à atividade proposta pela professora, alguns poucos alunos localizaram a primeira página rapidamente (p.39), mas foi preciso que ela ajudasse a maioria das crianças nessa tarefa, por isso, inicialmente, circulava entre as carteiras.

Diariamente os alunos estavam organizados em grupos de quatro crianças, apesar das carteiras serem de uso individual, e isso acabava fazendo com que um interagisse com o outro durante as aulas, propiciando ainda que determinado colega auxiliasse na localização das páginas do livro e na realização das tarefas, facilitando a interação, promovendo o aprendizado e ainda agilizando a organização da turma para a realização da atividade. Dessa forma, a realização de atividades em grupo contribui significativamente para o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que as trocas estabelecidas entre eles, nesses momentos, permitem o confronto de conhecimentos e de hipóteses sobre a língua escrita.

A maioria dos alunos da turma, enquanto aguardava a professora, folheou as páginas do LD e teceu alguns comentários gerais sobre as imagens, como “olha, aqui tem uma bicicleta!” ou ainda “eu já fiz essa atividade outro dia...”, referindo-se às primeiras páginas do material. Um aluno também comentou "outro dia a professora deu essa atividade aqui de para casa e mamãe me ajudou", conversando com um colega e apontando para a página 42. Nesse momento, foi possível confirmar que havia se passado, sim, alguns dias entre a tarefa de casa (p.42) e a aula observada naquele dia.

Até que todos os alunos estivessem com seus LD abertos na página correta (p.39), houve relativa demora, por isso aqueles que a localizaram sozinhos demonstraram impaciência em esperar os colegas, como já era de se esperar.

Ao garantir que todos estavam com os LD abertos na página correta, a professora disse bem entusiasmada para a turma “agora é que vem a parte mais legal!” e encaminhou a realização coletiva das atividades 1 e 2 da página 39, reproduzida a seguir.



FIGURA 18 – Leitura: capa de livro (LD, v.1, p.39)

Destaca-se que seria interessante a professora ter feito a exploração do texto e das imagens contidas na parte inicial da referida página, como a sequência alfabética, o destaque para a vogal O – letra inicial a ser trabalhada na unidade –, a palavra OTO escrita em dois diferentes tipos de letras – maiúsculas e depois em maiúscula e minúscula –, bem como do pequeno texto inserido logo abaixo da ilustração de um menino: “OTO TAMBÉM GOSTA DE

HISTÓRIAS. ELE TEM UMA PREFERIDA. VEJA A CAPA DO LIVRO PREFERIDO DE OTO", mas isso não aconteceu. Seu foco estava voltado para a realização imediata das questões propostas pelo LD, nessa página: a resolução das atividades 1 e 2, sobre a capa do livro. Especialmente a atividade 2, pois esta, diferentemente da atividade 1, implicava em um registro: circular o nome do autor e da editora do livro.

Para a realização da atividade 1, que exigia a formulação e a verificação de hipóteses, pelos alunos, a professora solicitou que eles observassem a reprodução da capa do livro e imaginassem como seria aquela história, dando oportunidade para que alguns alunos comentassem. Nesse momento, Sara não pediu aos alunos que localizassem na página a questão de número 1 e acompanhassem a leitura feita por ela. Ela leu a questão e aguardou a resposta, mas muitos ainda ficaram perdidos na realização da tarefa, pois não entendiam o que estava sendo proposto. Nesse tipo de situação, a fim de envolver todos os alunos na realização da tarefa, especialmente aqueles que ainda não liam, um possível modo de condução da atividade seria a professora mostrar seu próprio livro às crianças e, diante de toda a turma, apontar a atividade a ser realizada. A partir de então, ela poderia solicitar aos alunos que tentassem localizar a mesma questão em seus livros e assim acompanhar a leitura feita por ela, com o dedo. A utilização do dedo, nesse momento, é necessária para ajudar as crianças a localizar a atividade proposta e assim poder acompanhar, de fato, o que estava sendo demandado em sala de aula. Desse modo, as crianças que apresentavam dificuldades para a realização da atividade, nessa turma, não ficariam à margem das discussões, ou seja, excluídas da tarefa.

O mesmo aconteceu com a atividade 2, que demandava a localização e a retomada de informações. A professora fez a leitura do enunciado sem solicitar que os alunos localizassem e acompanhassem a leitura da questão no LD. Em seguida, ela repetiu o comando com suas palavras, pedindo para as crianças colorirem de azul o nome do autor e de verde o nome da editora, como indicado. Muitos tiveram dificuldade em realizar satisfatoriamente a atividade, pois não entendiam do que se tratava, tampouco identificavam o local que deveriam colorir. Desse modo, mais uma vez, a professora percorreu as carteiras para ajudá-los individualmente, indicando o que deveria ser feito. Enquanto percorria as carteiras, não houve um momento em que parasse e ajudasse efetivamente os alunos a localizar a questão ou o lugar onde deveriam colorir, ensinando-os a fazer a tarefa. A professora apenas indicava o que deveria ser feito e o lugar reservado para tal. Após ter percorrido todas as carteiras, conferindo o que cada um havia feito, ela também registrou no quadro a resolução da atividade para que

todos conferissem mais uma vez e aqueles alunos que ainda não haviam concluído a tarefa puderam copiá-la.

Aqueles poucos alunos que entenderam o que precisava ser feito, que conseguiram acompanhar a orientação dada, realizaram a atividade e ainda ajudaram os colegas que faziam parte do grupo; a ajuda que ofertavam naquele momento era mostrar a atividade pronta para que o companheiro seguisse o modelo, como também havia feito a professora, mas de forma bem mais fácil, pois entre os colegas um visualizava no livro do outro exatamente o que deveria ser feito. Em vista disso, a condução da atividade foi realizada levando-se em consideração os alunos mais experientes da turma, que eram minoria. Aqueles que não acompanharam a atividade tiveram duas opções: copiaram dos colegas (quando isso foi sugerido pelo próprio colega) ou seguiram o modelo registrado no quadro pela professora.

A condução dessa atividade, pela professora, revela alguns problemas, como (a) não ensinar o aluno a realizar as atividades, mas resolver por ele, sem deixá-lo pensar; (b) apontar individualmente aos alunos o que deveria ser feito no LD; (c) manter agrupamentos que não oportunizavam aprendizado entre as crianças; (d) levar em consideração os alunos mais experientes da turma na condução das atividades, deixando de lado aqueles que apresentavam mais dificuldades ou, dizendo de modo mais preciso, a maioria das crianças.

Os problemas apontados demonstram certa falta de organização do trabalho, com pouco aproveitamento do uso do tempo escolar, e manutenção de agrupamentos que não funcionavam, que não possibilitavam oportunidades de trocas, revelando-se uma metodologia de trabalho pouco eficaz naquele contexto. Esse problema pode ser explicado pelo fato dos agrupamentos não terem sido planejados para ensinar. Ao invés de organizar agrupamentos produtivos[71], levando-se em consideração o nível de conhecimento das crianças, por exemplo, os alunos foram organizados tomando-se como critério as características pessoais, de forma a garantir disciplina e/ou privilegiar afinidades, como observamos diversas vezes nessa turma ao longo do ano. Essa prática, consequentemente, deixava os alunos impacientes com os colegas que apresentavam mais dificuldades, por isso ofertavam seus LD para que o outro copiasse a resposta da atividade. Conduzir as aulas em função dos alunos mais experientes também é outro problema, pois torna o ensino excludente, voltado para poucos. Como bem revela Mantoan (2008, p.66), “as desigualdades tendem a se agravar quanto mais especializamos o ensino para alguns alunos”.

[71] Nos anos de 1980, pesquisas conduzidas por Ferreiro e Teberosky revelaram como é produtivo organizar agrupamentos entre crianças que apresentam hipóteses diferentes (mas próximas) sobre a escrita e a leitura.

Na sequência do trabalho com o LD, a professora deveria ler ou contar a história do livro "Oto e o controle Remoto", de Cláudio Martins, como sugerido na seção "Aí vem história", página 40: *"VAMOS CONHECER UM POUCO DA HISTÓRIA DE OTO!*". Caso a professora não tivesse o livro para consulta, em sala, a reprodução da história poderia ser encontrada no final do LD, pp.253-254, tanto no Manual do Professor (MP), quanto no Livro do Aluno (LA). Entretanto, a leitura ou a contação da história não aconteceu. Não houve, portanto, contextualização da atividade ou o enriquecimento da proposta com a leitura do livro indicado no LD e cuja capa fora explorada. Essa atitude da professora sugere uma concepção restrita de leitura, pois ela não foi, naquele momento, tomada como importante objeto de ensino. As múltiplas possibilidades de exploração que o texto poderia oferecer, como comentários entre os colegas da turma, levantamento e explicitação de hipóteses, além do debate de ideias, nada disso foi considerado.

Imediatamente após a conclusão da página 39, a professora encaminhou para a próxima proposta do LD, que continha uma seção intitulada "Produção de Texto", também na página 40. Nessa atividade, os alunos deveriam observar uma imagem, a capa de um livro, como solicitado no enunciado da questão. Na sequência, ela pediu que os alunos escrevessem, do jeito que sabiam, o que eles achavam que aconteceria na história, desconsiderando a proposta da atividade 2 da página seguinte, p.41, que solicitava que os alunos pensassem sobre os seguintes aspectos: *a) O QUE SERÁ QUE AS CRIANÇAS QUE ESTÃO NA CAPA VIRAM? B) O QUE SERÁ QUE ACONTECE NESSA HISTÓRIA? C) QUE NOME VOCÊ DARIA À HISTÓRIA?*

AÍ VEM HISTÓRIA

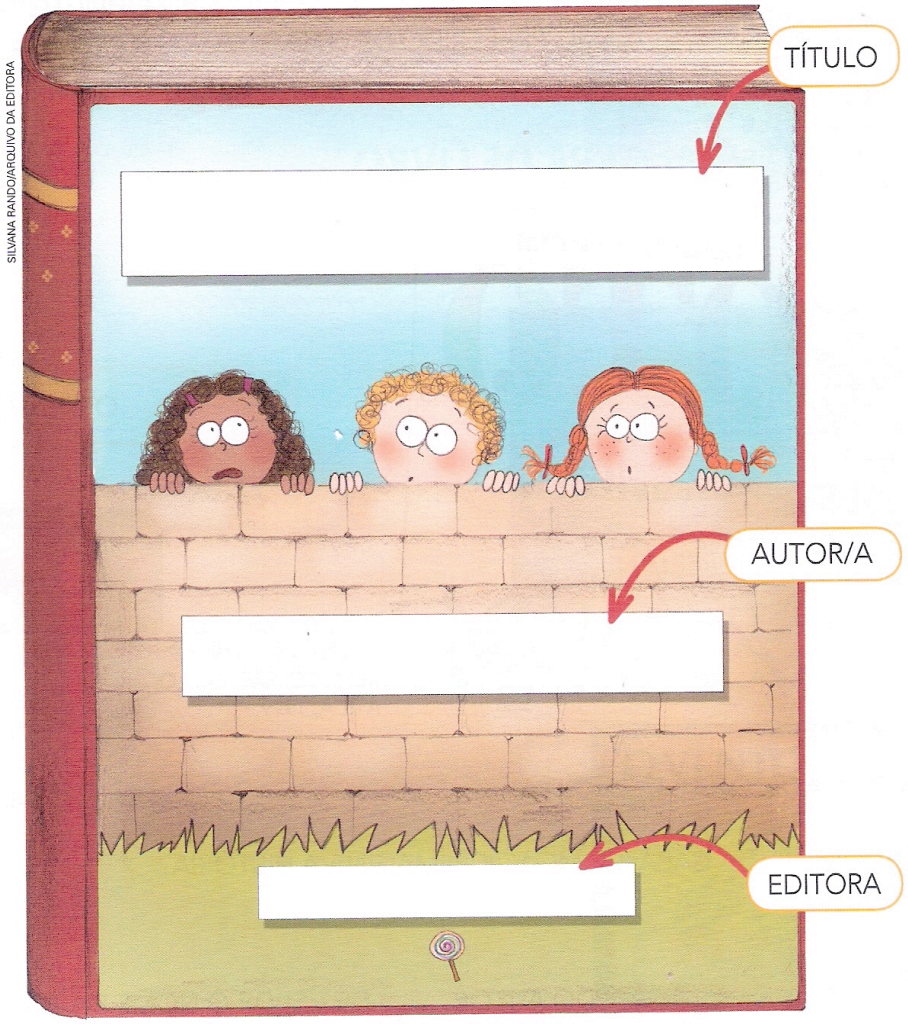
VAMOS CONHECER UM POUCO DA HISTÓRIA DE OTO!

PRODUÇÃO DE TEXTO

CRIAÇÃO DE HISTÓRIA

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

1 OBSERVE A IMAGEM ABAIXO. É A CAPA DE UM LIVRO:



SILVANA RANDO/ARQUIVO DA EDITORA

FIGURA 19 – Aí vem história e produção de texto (LD, v.1, p.40)

2 PENSE:



ILUSTRAÇÕES: SILVANA RANDO/ARQUIVO DA EDITORA

a) O QUE SERÁ QUE AS CRIANÇAS QUE ESTÃO NA CAPA VIRAM?

b) O QUE SERÁ QUE ACONTECE NESSA HISTÓRIA?

c) QUE NOME VOCÊ DARIA À HISTÓRIA?

3 AGORA ESCREVA NA CAPA À ESQUERDA:

a) O TÍTULO QUE VOCÊ ESCOLHEU PARA SUA HISTÓRIA.

b) SEU NOME, POIS VOCÊ É O AUTOR.

c) O NOME DA EDITORA. OBSERVE O SÍMBOLO DA EDITORA. ELE ESTÁ NA CAPA.



4 COMPARE SUA CAPA COM A DE SEUS COLEGAS.

5 CONTE A HISTÓRIA QUE VOCÊ IMAGINOU E OUÇA A DELES.

FIGURA 20 – Produção de texto (LD, v.1, p.41)

Observamos que ao conduzir essa atividade a professora deixou de explorar a imagem ou a leitura dos enunciados com os alunos. Ela partiu imediatamente para o fazer, para a resolução da tarefa escrita, proposta requerida na atividade 3 da página 41. A escrita foi encaminhada sem que Sara realizasse a exploração oral, como sugerido na atividade 2, o que talvez

possibilitasse aos alunos a melhor compreensão da proposta e a participação mais ativa na realização da atividade, especialmente aqueles que estavam com mais dificuldades. Esse tipo de condução da proposta talvez pudesse ainda chamar a atenção daqueles que se mostravam desinteressados pela aula, desinteresse que pode ter explicação no fato de que os alunos não compreendiam o que estava sendo solicitado.

A página 43, do LD, não foi realizada nesse dia por falta de tempo.

Durante entrevista, perguntamos à professora como ela utilizava o LD em sua turma e ela declarou que, dependendo do objetivo da aula, ela incentivava a leitura dos enunciados pelos próprios alunos ou lia com eles, como pode ser observado na reprodução da fala dessa professora:

> *Cada um tem seu livro, aí eu seleciono a atividade daquele dia e alguns que já leem não esperam nem eu ler o livro. Aí eu leio o livro e* ***proponho que eles tentem ler****, como eu sempre fiz com as frases na sala, para eles tentarem ler. Eles tentam ler o que é que vem no livro para eles trabalharem... para eles lerem um texto... Aí depende, se um dia eu escolho um texto, quem já lê eu peço para ler... os que já estão lendo, que tem fluência na leitura. Os que não ((leem))...* ***Quando eu não quero que eles leiam, eu mesma leio com eles e vou lendo questão por questão para eles responderem****. Deixo eles participarem da roda para depois responderem.* ***Quando são as partes mais minuciosas*** *((ela se refere às atividades para aquisição do SEA)),* ***que são poucas*** *dentro do livro****, eu deixo que eles tentem fazer alguma coisa sozinhos****. D****ou o comando para eles fazerem sozinhos e depois eu corrijo no quadro****.*

Apesar de termos presenciado o uso do LD apenas uma única vez nessa turma, como já afirmamos, é interessante destacar que o modo como ela diz que faz difere daquilo que ela realmente fez, pois não presenciamos o incentivo à leitura dos enunciados pelos próprios alunos, tampouco a professora leu com eles. O que presenciamos foi a professora ler para eles. Não houve também um momento de discussão das respostas antes dos alunos registrá-las, como ela mencionou. As respostas apenas foram registradas no quadro para que a turma conferisse ou copiasse. Outro aspecto que também chama a atenção é que não observamos estímulo para que os alunos tentassem fazer sozinhos as atividades voltadas para a aquisição do sistema de escrita. Conforme já relatamos, aqueles poucos alunos que já sabiam ler, realmente fizeram as atividades sozinhos, mas a maioria nem mesmo tentou refletir sobre as questões, preferiu esperar para copiar do quadro ou do colega. Nota-se, portanto, uma

distância entre o que a professora diz que fez e o que ela realmente fez com o LD em sala de aula.

Acompanhar o desenvolvimento dessa aula, com o uso do LD, pela primeira e única vez durante o tempo de observação, nos mostrou que a professora conduzia as atividades sem seguir as orientações fornecidas pelo material didático. O uso do LD não seguia a sequência planejada pelas autoras, pois a professora selecionava apenas as atividades que seriam realizadas efetivamente pela turma, aquelas que demandavam registro escrito, deixando de lado outras propostas, como as atividades 4 e 5, por exemplo, da página 41, que implicavam a socialização das informações entre os colegas. Mais especificamente na atividade 4, as autoras solicitavam que os alunos comparassem a capa que fizeram com a de outros colegas e na atividade 5 solicitavam que contassem a história que cada um imaginou e depois ouvissem a do colega.

É possível verificar, portanto, que as atividades do LD que poderiam viabilizar o trabalho em conjunto pelas crianças, a fim de que desenvolvessem o hábito da escuta e do compartilhamento de ideias, para que cada um pudesse construir novos conhecimentos, aspectos considerados importantes a serem desenvolvidos pelos alunos, especialmente aqueles em fase inicial da alfabetização, foram deixadas de lado pela docente, durante o uso desse material em sala de aula, possivelmente pela sua preocupação em realizar com os alunos as atividades voltadas para a aquisição do sistema de escrita, dando menor atenção às propostas do LD que não atenderiam especificamente a esse objetivo.

Vale ressaltar ainda que, na condução das atividades das páginas 40 e 41, a professora modificou a proposta do livro didático, como quando solicitou aos alunos que criassem um nome para a editora do livro, sem apresentar qualquer referência que pudesse auxiliá-los, desconsiderando a existência da imagem de um pirulito no LD que foi usada para representar a logomarca de uma empresa fictícia (p.40) e que aparece também de forma ampliada na atividade 3, letra C, da página 41.

A aula de Língua Portuguesa, com o uso do LD, teve duração de, aproximadamente, 50 minutos. Durante a maior parte desse tempo, a professora se posicionou em frente à turma, direcionando e monitorando a realização das atividades pelos alunos. À medida que uma página era concluída pelos alunos, ela voltava-se para o quadro e fazia um traço sobre o número previamente registrado, indicando a finalização da tarefa naquela página.

Durante a aula, foi possível observar uma grande preocupação com o registro escrito, com a conclusão da tarefa, como já mencionado, desconsiderando a exploração das imagens e dos enunciados. As atividades realizadas no LD, portanto, não contaram com a participação efetiva dos alunos no seu desenvolvimento. Não houve encaminhamento de reflexões, pela professora, sobre a tarefa que estava sendo realizada. Registradas as respostas, a atividade então era dada como concluída.

Mas por que não encaminhar as propostas de atividades orais apresentadas pelo material? O que leva a professora a não realizar as atividades que privilegiavam a troca de ideias entre as crianças? Os dados sugerem uma prática pautada no interesse em manter o controle da turma, a manutenção da disciplina, como observado na formação dos agrupamentos. Os momentos de discussão e troca de ideias que seriam propiciados por algumas questões propostas pelo LD não serviram a esse propósito, ao contrário. Quanto mais os alunos estivessem centrados na resolução individual das atividades, focados na escrita e orientados de perto pela professora, mais organizada estaria a classe.

As observações, registradas a partir do uso do LD em sala de aula, sugerem ensino pautado em modelo transmissivo, centrado na figura da professora, pois Sara conduziu as atividades de forma a não promover a participação dos alunos, além de controlar as respostas. Conforme nos alerta Demo (1996, p.27) "processo *transmissivo* é instrução, não propriamente *educação*".

Outro ponto interessante a observar ainda é que a página 42, encaminhada anteriormente como atividade a ser feita em casa, dava sequência à proposta iniciada na página 39, mas, por escolha da professora, essa progressão não foi seguida. O que teria motivado Sara a antecipar a realização de uma proposta de atividade, no LD, se a referida página dava continuidade a uma sequência iniciada nas páginas anteriores? Que razões ela teria para isso? De acordo com Sara, a antecipação da atividade da página 42 foi feita porque ela não utilizava o LD de forma linear. Como o utilizava para "coisas específicas, pontuais", o livro "vai e volta de acordo com aquilo que está trabalhando no momento". Sara ainda completou que isso sempre aconteceria em sua turma e afirmou: "às vezes, naquele momento, aquele conteúdo específico que eu tô trabalhando vai atender numa página e o que vem antes não tá me atendendo. Quando eu preciso voltar ao que me atende antes, eu vou lá e volto e falo com eles 'isso aqui nós já fizemos!' Acontece várias vezes".

Questionada sobre a reação dos alunos sobre esse uso, visto que havíamos observado durante a aula, e também ouvido seus comentários a esse respeito, Sara declarou que os alunos

estranhavam e perguntavam no início, mas que, naquele momento, após terem se passado alguns meses de aula, não perguntavam mais, porque estavam acostumados a não terem uma linearidade de uso do livro. Segundo ela, "eles perceberam que é de acordo com o que estamos estudando que vamos abrir o livro. No início, eles perguntavam por que eu não seguia, mas eles entenderam que o livro é para atender uma necessidade do que eu estou trabalhando ou como para casa em alguns momentos ou para trabalho em sala. Não é uma coisa linear". A fala de Sara, mais uma vez, reafirmou sua posição de que o LD era usado "para atender às suas necessidades", não se deixando guiar pelo LD. A apropriação que ela fez do LD revelou a substituição e até mesmo a adaptação de propostas contidas no material que iam de encontro a interesses específicos. Solicitamos então a Sara que nos explicasse o que significava usar o LD somente para "coisas específicas", e ela declarou:

> *Professora Sara: por exemplo, eu estou trabalhando... eu acho que você pegou uma situação lá na sala de trabalhar sílabas... eu não sei se foi nesse dia que eu estava trabalhando, que eu trabalhei com o livro... aí eu quero algo com aquelas sílabas com a qual eu estou trabalhando ou... que eu nem trabalho muito essa questão... ah, eu vou pegar a sílaba só com C ou só com B... eu não trabalho nesse contexto...* ***eu trabalho com a construção do que é possível.*** *Se eu estou trabalhando com sílabas complexas e o livro me atende, mesmo que eu não tenha trabalhado a letra, aquela letra especificamente, assim como se pensava antigamente... ah, vamos trabalhar tudo com c... tudo com b... independente disso...*
>
> *Pesquisadora: você fala do trabalho com as famílias?*
>
> *Professora Sara: é. Independente disso, que não é minha proposta, se eu estava tentando trabalhar para que eles percebessem... por exemplo, que percebam que é três sílabas ou quatro, porque eles percebem muito fácil duas, num dado momento, aí eu vou lá no livro, escolho um capítulo que me atenda com três, quatro sílabas. Então agora eu quero interpretação de texto, uma interpretação mais a nível não de respostas explícitas, eu quero um pouquinho mais implícita, então eu vou lá no livro, seleciono textos que têm essas questões e trabalho com eles. Ah não, eu quero trabalhar a consciência da primeira sílaba ou da rima, eu vou lá no livro, pego as unidades e trabalho aquela questão, a primeira sílaba ou a rima. Então* ***depende do que eu estou trabalhando no momento****...*

Destacamos que a realização das atividades da página 42, pelo aluno, não demandava a execução das páginas anteriores. Entretanto, ao analisarmos mais detidamente esse episódio, e retomando a fala da professora durante entrevista, observamos que ela, ao fazer essa escolha, reafirma sua opção pelas atividades voltadas para a aquisição do sistema de escrita presentes no LD. O ir e vir das páginas do livro, de acordo com sua necessidade em sala de aula, é um aspecto importante a ser considerado, pois demonstra autonomia em relação ao uso do material e preocupação ao fazer escolhas de acordo com o planejamento elaborado para a turma. Entretanto, considerar algumas propostas pelo LD poderia ter tornado a aula mais significativa caso a professora houvesse feito, por exemplo, a leitura da história do livro, os questionamentos presentes em algumas atividades e a exploração das imagens contidas em cada uma das páginas, mas isso não aconteceu. A escolha feita, naquele momento, pela docente, foi a de não explorar esses aspectos.

Ao analisarmos a condução da proposta, pela professora, o que observamos, portanto, foi uma preocupação em cumprir apenas uma parte das atividades propostas pelo LD, exclusivamente as tarefas que exigiam o registro pelos alunos, a parte relacionada à escrita, sem levá-los a refletir sobre o que estava sendo solicitado, sem deixá-los pensar sobre como realizariam a atividade demandada; os alunos seguiram um modelo, foram direcionados a responder as questões. O que se observou, nessa aula, foi um uso diferente daquele previsto para esse tipo de material.

As ações de Sara, nesse contexto, podem ser caracterizadas como um tipo de desobediência às normas e exigências de uso do material didático em favor de interesses e regras próprias, bricolagem de elementos oriundos de diferentes experiências e que atestam, à sua maneira, que certa atividade funciona para atingir determinado objetivo (DE CERTEAU, 2003). Nesse sentido, faz-se necessário destacar que em uma de nossas conversas com a professora Sara, esta revelou preferir trabalhar com projetos ao invés de LD, tendo em vista uma experiência exitosa com o uso dessa metodologia em uma turma de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir do sucesso do trabalho com o público adulto, ela decidiu trazer a experiência para o trabalho com as crianças.

Apesar de acreditar nessa proposta, havia, na escola, o LD. Apesar da coordenação não controlar o uso desse material em sala de aula ele era um dos recursos disponíveis e precisava, de algum modo, ser usado na turma. Diante dessa realidade, afirmamos que essa professora encontrava maneiras próprias (DE CERTEAU, 2003), de uso desse material, como forma de enfrentar as estratégias impostas pelas autoras do material e pela própria instituição em que

trabalhava. Desse modo, Sara se apropriou do material à sua maneira, promovendo mudanças nas propostas, readaptando algumas questões, excluindo outras e até mesmo construindo "novas interpretações" para as atividades.

Nessa mesma turma, a presença do LD foi observada pela segunda vez no dia 21/08/2013 quando, no final do horário, a professora retirou do armário todos os livros, pegou uma folha de papel em que anotou previamente quais páginas o aluno deveria fazer de Para Casa e demarcou as páginas em questão com esse lembrete feito por ela para cada um dos alunos. O mesmo pôde ser observado no dia 04/09/2013: o LD também foi enviado para realização do Para Casa, mas, mais uma vez, não foi possível identificar qual(is) página(s) foi(foram) definida(s). Uma possível explicação para esses dois episódios pode ser a tentativa de evitar que a pesquisadora observasse, mais uma vez, o LD sendo usado de forma descontínua e eventual. Sabemos que a presença de um pesquisador em sala de aula nem sempre é confortável para o professor e era visível o incômodo que causávamos, especialmente nessa professora. O real motivo que levou Sara a não nos deixar ver as anotações que ela fez em duas ocasiões para os alunos, infelizmente, não foi possível apreender. Apesar de tentarmos nos aproximar de diversas formas, inclusive oferecendo ajuda com os alunos em sala de aula, e insistir em obter mais informações, muitas vezes foi preciso recuar para não comprometer a coleta dos dados, para não prejudicar a permanência no campo.

No período de março a dezembro de 2013 essas foram as três ocorrências de uso do LD que observamos na turma do 1º ano: uma em sala de aula e as outras duas quando ele foi enviado para realização de tarefas em casa. Nessa turma, portanto, prevaleceu o uso fragmentado e eventual do LD. Outros materiais, como atividades avulsas extraídas de livros didáticos diversos, de *blogs* e de material em forma de apostila, foram mais frequentes com esse público, como será apresentado e discutido no próximo capítulo.

4.1.2 No 2º ano do Ensino Fundamental

Na turma do 2º ano, também em 30 dias de observação ao longo do ano de 2013, de março a dezembro mais especificamente, a professora Maria fez uso regular e linear do livro didático de letramento e alfabetização adotado, utilizando-o tanto em sala de aula, quanto indicando páginas para serem realizadas em casa, pelos alunos. Além do LD, ela também fez uso concomitante de outros materiais para complementar o trabalho, como atividades avulsas

extraídas de outros LD e também de material em forma de apostila, especialmente os da editora FAPI, como será apresentado e discutido no próximo capítulo.

Essa professora, Maria, afirmou que gostava de trabalhar com livro didático em suas aulas e que esse material era um norteador de suas práticas, como já destacamos anteriormente. Segundo ela, o planejamento de suas aulas era feito em função da proposta apresentada pelo livro didático e não pelas *Proposições Curriculares de Língua Portuguesa*, como orientado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) a todos os professores da RME-BH e reforçado pela coordenação pedagógica da escola em que trabalhava. Maria declarou que o LD adotado não estava distante da proposta desse documento e que seu plano havia sido "casar" as capacidades a serem desenvolvidas e dominadas pelos alunos do 2º ano do ensino fundamental, descritas nas *Proposições*, com os conteúdos que os autores do volume elegeram para trabalhar com alunos dessa faixa etária.

Elaborar um planejamento usando o LD como referência principal foi a opção de Maria, que tentava "ser prática", e também se "ajudar", em função do acúmulo de trabalho no dia a dia, mas ela declarou não saber se estava "certa ou não" a respeito dessas escolhas. Vejamos trecho da entrevista com a professora em que ela comenta essa decisão:

> *Professora Maria: o **meu planejamento foi todo pautado no livro didático**. Eu peguei o livro e vi que tinha que trabalhar isso, isso, isso ((enquanto fala, aponta aleatoriamente no LD))... E o que é que o livro está me dando aqui e que eu preciso trabalhar? O livro está me dando isso aqui e o que eu tenho para o primeiro trimestre? O que está no planejamento que eu tenho que trabalhar e que é referente a isso? Eu fiz o planejamento em cima do que eu tinha que trabalhar para poder casar os dois, você está me entendendo?*
>
> *Pesquisadora: Estou...*
>
> *Professora Maria: Eu não fiz o planejamento e peguei o livro. **Eu peguei o livro e fiz o planejamento**. **Não sei se está certo, mas fiz para procurar ser prática**, entendeu? Então, eu fiz desse jeito.*
>
> *Pesquisadora: Em algum momento você pegou as Proposições primeiro ou o livro era sempre a sua referência pra trabalhar?*
>
> *Professora Maria: Exatamente. Você tem a proposição ali do primeiro ciclo, o que é que tem que trabalhar e **o livro também não está fora das Proposições**. **No livro eu vejo o que é que ele está me dando e o que é que eu tenho que trabalhar**. É uma história em quadrinho? É o quê? É o quê em gramática? O que*

> *está falando nas Proposições? Em qual habilidade está sendo cobrado aquilo? Ah, é essa habilidade? Habilidade x? Então eu vou casar, eu vou colocar essa habilidade x aqui também, entendeu? Eu fui fazendo dessa forma. Mas, por exemplo,* ***o planejamento de língua portuguesa eu não fiz assim porque não sou eu quem faço e sim as meninas****, mas também é dessa forma e eu estou com língua portuguesa na parte da manhã e fazemos assim. E no ano passado... não, já faz alguns anos... foram dois anos seguidos que eu trabalhei com português de manhã e eu era responsável por fazer o planejamento, de elaborar a prova e tal e eu fazia dessa forma. Então****, eu tento sei lá se é ser prática ou o que é que é. Eu tento ME AJUDAR nessa organização fazendo dessa forma****.*

O depoimento de Maria chama a atenção também para o modo de divisão do trabalho nessa escola, pois cada professora assumia, a cada trimestre, o planejamento das aulas de determinada disciplina, bem como a elaboração das atividades e avaliações formais, como declarado também por Sara, professora do 1º ano.

De acordo com Maria, essa era uma prática comum para todos os profissionais da escola, pois além de estabelecer um planejamento único para as turmas de alunos da mesma faixa etária, ela diminuía consideravelmente a carga de trabalho docente. Entretanto, entendemos que essa prática configura-se como um equívoco, por diversas razões, e aqui listamos as principais: 1) o planejamento deveria ser elaborado por cada professora, tendo em vista o trabalho a ser realizado com a sua turma; 2) as turmas são bastante heterogêneas e numa mesma sala de aula encontramos, invariavelmente, alunos com conhecimentos, expectativas e propensões diferenciadas e que exigem uma atenção especial do docente; 3) os ritmos de aprendizagem são diferentes entre as crianças, mas isso não é contemplado nesse tipo de organização do trabalho, pois ele prevê que as mesmas atividades serão realizadas por todos os alunos, ao mesmo tempo, em um mesmo ritmo, enfatizando o desenvolvimento das mesmas capacidades para todas as crianças e em tempo previamente determinado, mesmo que os alunos estejam em níveis diferentes; 4) controle rígido do tempo no processo de ensino, não permitindo, por exemplo, a retomada de determinadas capacidades, se e quando necessário, pois há um cronograma a ser cumprido; 5) não considera as características e necessidades individuais dos alunos, com oportunidades para cada aluno aprender no seu ritmo.

Os diversos problemas apontados, sobre a prática de elaboração de um planejamento unificado, indicam que essa forma de organização do trabalho não possui fins pedagógicos.

Trata-se, na realidade, apenas do cumprimento de uma exigência. Tal afirmação é possível, pois as próprias docentes investigadas revelaram, em conversas informais, que esse documento passava pela análise da equipe de coordenação pedagógica e depois pela apreciação da acompanhante pedagógica da escola[72]. Depois de entregue e aprovado ele não era mais discutido pelo grupo de profissionais da instituição, tampouco se desdobrava em planos de aula por turma. Era, portanto, um documento para ser engavetado.

Maria revelou ainda que as *Proposições Curriculares* deveriam orientar o trabalho no 1º ciclo e que a consulta a esse documento era obrigatória para a elaboração do planejamento trimestral. Contudo, como o LD adotado "não estava fora das *Proposições*", ela optou pela praticidade de pegar o livro primeiro e orientar-se por ele para conduzir suas aulas. Nas palavras de Maria, o documento das *Proposições* era fonte de consulta inicial, documento importante a ser considerado, mas o que norteava mesmo a sua prática era o LD[73].

As palavras ditas pela professora Magda Soares, durante uma entrevista, e que constam na epígrafe deste capítulo, talvez sejam desconhecidas por Maria, mas se as conhecesse talvez fizesse uso delas para justificar as suas escolhas, como ao afirmar que tinha pouco tempo para planejar suas aulas, pois estava tendo um "ano difícil", marcado por diversos problemas pessoais e sobrecarga de trabalho, além da turma ser "muito agitada", o que a ocupava ainda mais. As palavras de Maria não foram as mesmas usadas por Soares, tampouco tinham o mesmo sentido, mas, de certo modo, poderiam, talvez, justificar a prática dessa professora, pois alguém "com mais tempo, mais vagar e quase sempre mais experiência" já havia preparado as atividades e na visão dessa professora, por que então não aproveitá-las? Para que elaborar ou até mesmo refazer suas aulas se havia um material pronto para ser utilizado e que "casava" com as *Proposições Curriculares de Língua Portuguesa*? O uso do LD, naquele contexto, como ela bem definiu, a "ajudava" a organizar suas aulas. Tudo estava pronto, bastava usá-lo.

Mais uma vez o conceito de *táticas*, proposto por Michel de Certeau (2003, pp.100-101), nos ajuda a tentar entender as ações desta professora, pois Maria necessitava se movimentar, jogar no campo do adversário, em espaço por ele controlado, e atentar-se aos acontecimentos para, em ocasiões oportunas, transformá-los, tirando partido e aproveitando as "possibilidades" e as "falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário". A

[72] As equipes regionais de acompanhamento pedagógico são compostas por professores da própria RME-BH e têm como função orientar e monitorar a escola, considerando a sua organização pedagógica, o grupo de trabalho que nela atua e a comunidade escolar.
[73] Registro feito em notas de campo no dia 06/05/2013.

ação de Maria, nesse sentido, é de astúcia, de tática de apropriação das prescrições e das materialidades que lhes são impostas pelas estratégias postuladas pela RME-BH.

É preciso ressaltar que, durante a coleta de dados para a pesquisa, o LD foi utilizado em dezoito das trinta aulas observadas na turma de Maria. Seu uso era sequencial e ele servia tanto para a resolução de tarefas em sala quanto em casa, pelos alunos. A correção das atividades que haviam sido feitas em casa, no LD, era realizada no quadro, pela professora. Nas outras doze aulas em que não fez uso do LD, a professora optou por encaminhar atividades avulsas (9 aulas), aplicar avaliações de Língua Portuguesa (2 aulas) e visitar uma biblioteca pública (1 aula), como pode ser conferido no Quadro 3, apresentado no capítulo 1, páginas 54-59.

Em todas as aulas observadas nessa turma, Maria iniciava o dia de trabalho seguindo sempre a mesma rotina: percorrer as carteiras dos alunos para conferir as atividades feitas em casa, seja no caderno ou no livro didático. Desde o início do ano, observamos que os alunos estavam bastante acostumados com essa verificação das atividades, por isso a maioria se organizava antecipadamente para essa conferência. Nesse momento, não era feita a correção dos exercícios; isso acontecia apenas ao final, quando a professora já havia verificado a tarefa de todos. A correção era sempre realizada no quadro, com a ajuda das crianças que apresentavam melhor desempenho. Nessa tarefa, os alunos com mais dificuldades e que não haviam obtido ajuda em casa para a sua realização, copiavam as respostas registradas no quadro. Alguns nem isso faziam, pois não conseguiam acompanhar o desenvolvimento da atividade. A tarefa ficava por fazer. Mais uma vez, como observado na turma do 1º ano, identificamos um ensino não ajustado aos alunos que se encontravam em diferentes níveis. A condução da aula não atendia aos alunos com mais dificuldades, pois eles ficavam à margem do ensino, excluídos do processo. Era urgente e necessário o desenvolvimento de estratégias educacionais que pudessem atender as necessidades desses alunos.

Geralmente, a professora definia uma ou duas páginas do LD para serem feitas em casa e como ele era usado de forma linear, ela sempre demandava a continuação, pelos alunos, de onde haviam parado em sala. Vejamos, por exemplo, uma das aulas com o uso do LD, ministrada no dia 18/06/2013. Nesse dia, a professora destacou que fariam as páginas 114 a 117. Inicialmente, todos localizaram a primeira página destacada no quadro e a professora seguiu expressamente as orientações do material, pedindo que observassem a pintura disponível na página 114 e depois conversassem com os colegas sobre ela.

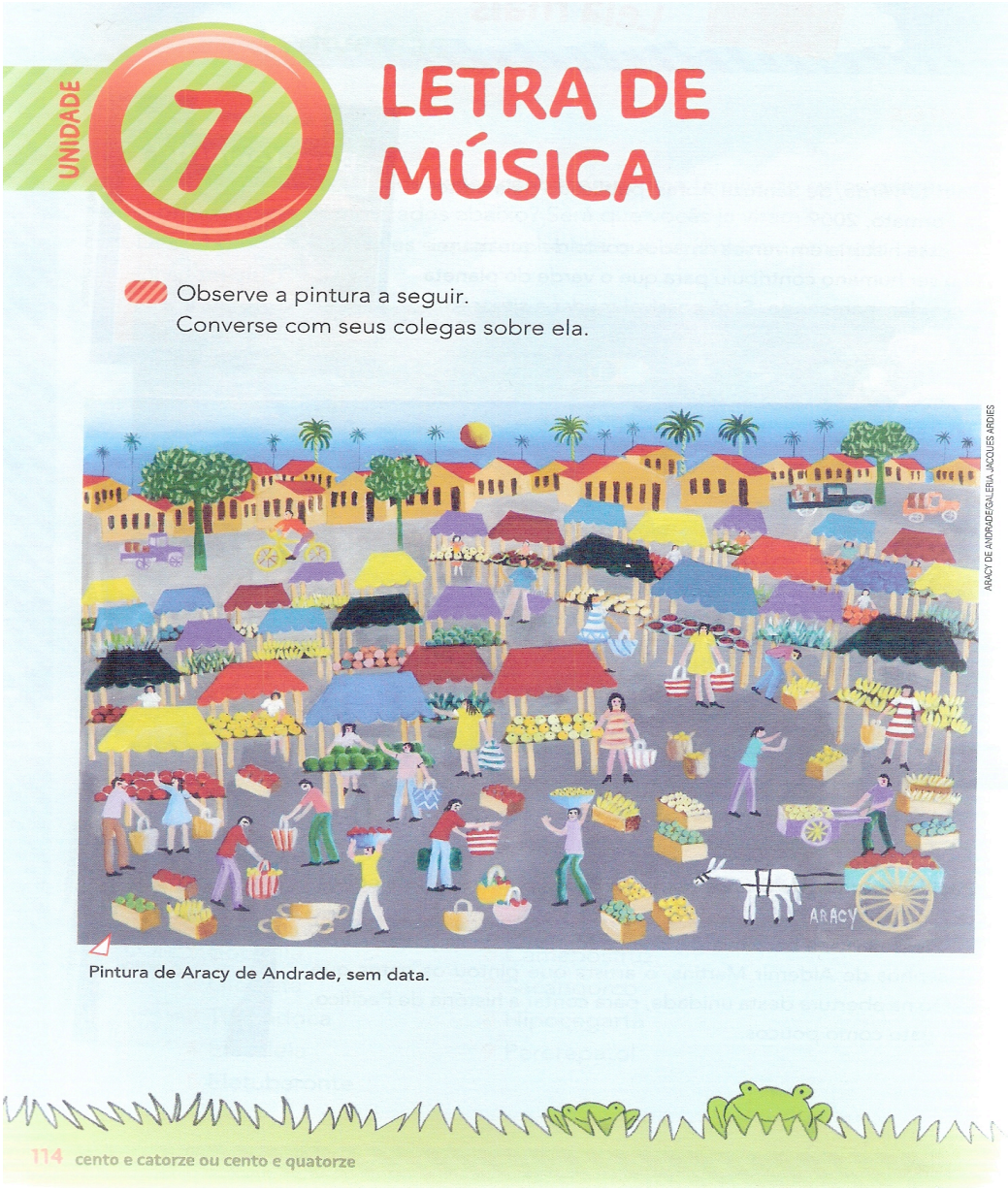


FIGURA 21 – Letra de música (LD, v.2, p.114)

Em seguida, ela orientou que localizassem a página 115, fez a leitura das questões propostas (1 a 4), pedindo aos alunos que a acompanhassem nessa tarefa, e discutiu com eles cada uma das quatro questões propostas, tal como apresentado no LD.

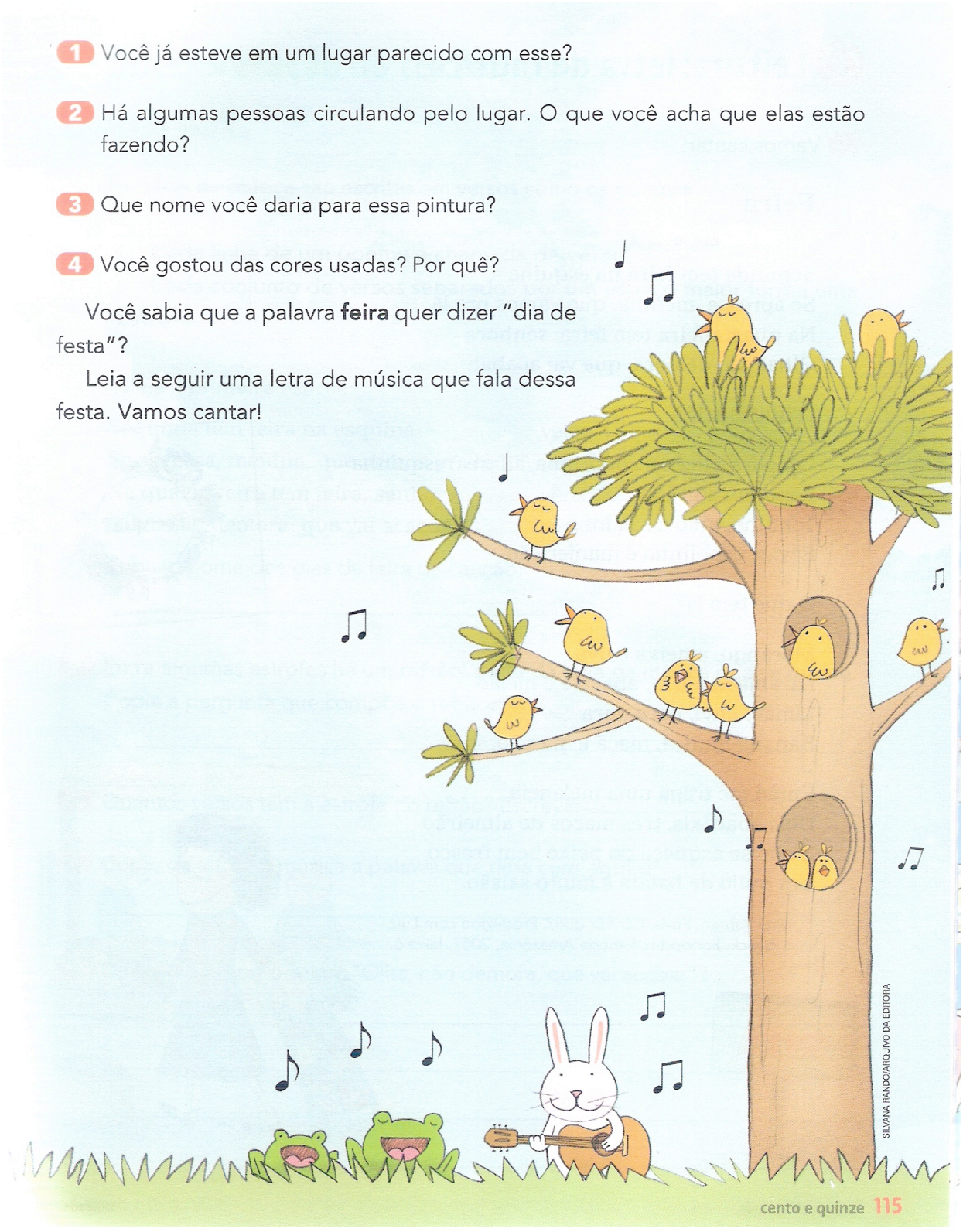


FIGURA 22 – Letra de música (LD, v.2, p.115)

Na sequência, ela pediu que todos fizessem a leitura silenciosa da letra de música que constava na página 116.



Leitura: letra de música

Vamos cantar:

Feira

Rita Rameh

Segunda tem feira na esquina
Se apressa, menina, que vamos pra lá
Na quarta-feira tem feira, senhora
Olha, não demora, que vai acabar.

O que tem lá?

Cenoura, chuchu, abobrinha, alface fresquinha
Repolho, agrião
Tomilho, alho e salsinha
Ervas, cebolinha e manjericão.

O que tem lá?

Morango, ameixa e uva
Laranja madura, abacate e melão
Limão, kiwi, pera dura
Banana-nanica, maçã e mamão.

Então me traga uma melancia,
Dois abacaxis, três maços de almeirão
E não se esqueça do peixe bem fresco
Um quilo de batata e muito salsão.

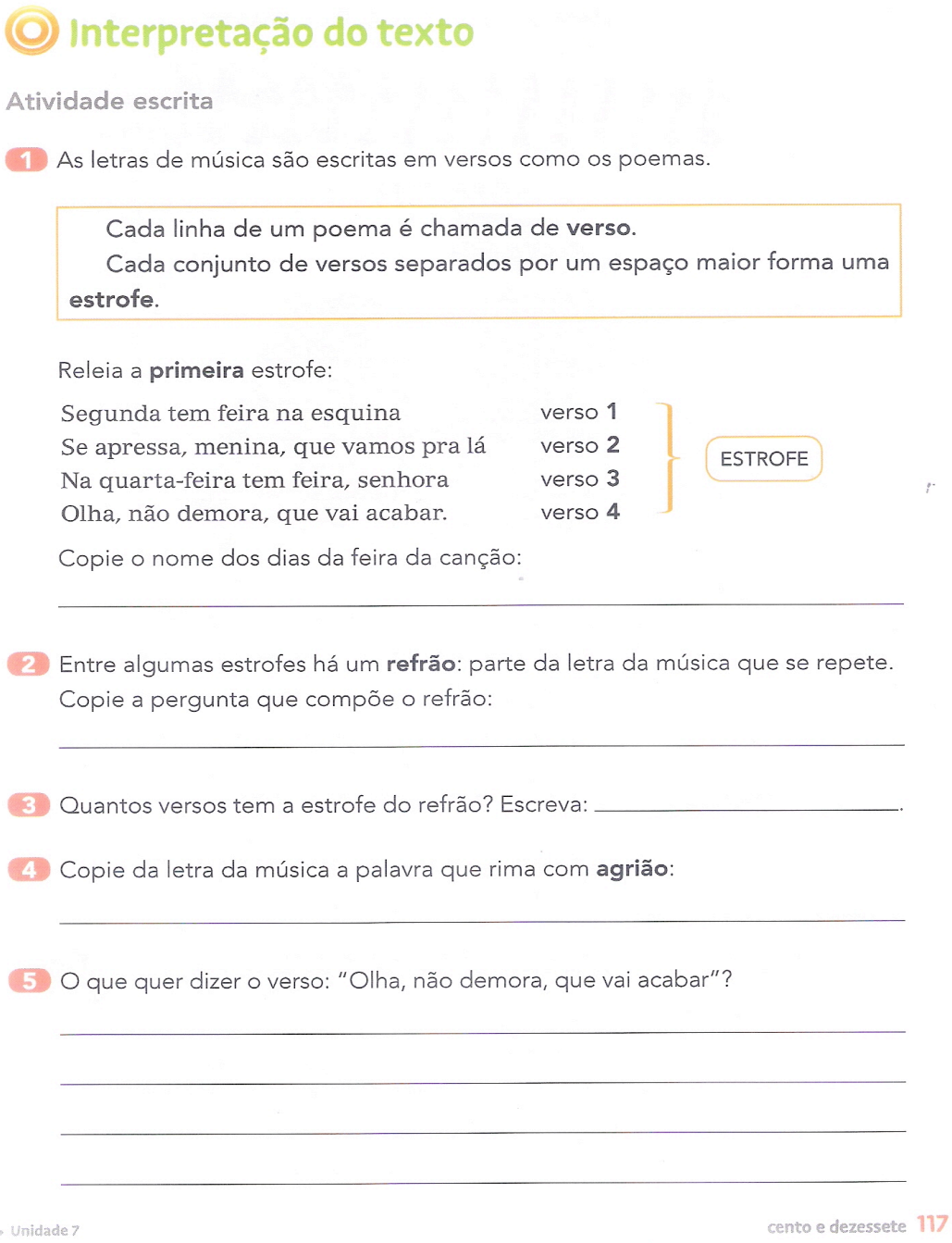
Rita Rameh. Feira. CD *Por quê?*. Produzido com Luiz Waack, Sonopress Rimoda Amazônia, 2007, faixa 6.

FIGURA 23 – Letra de música (LD, v.2, p.116)

Após leitura silenciosa, feita por alguns alunos, Maria fez a leitura em voz alta e pediu que todos a acompanhassem “apenas com os olhos”. Depois, ela leu cada verso e pediu que os alunos repetissem. Posteriormente, a professora orientou que leria um verso e os alunos, em grupo, fariam a leitura do seguinte, e assim sucessivamente até o final do texto. Continuando ainda com a leitura em voz alta, pela turma, ela pediu que as meninas lessem uma estrofe e os

meninos a seguinte. Por fim, ela pediu mais uma vez a leitura do texto, mas inverteu a ordem: primeiro a leitura feita pelos meninos, depois pelas meninas.

Após a leitura do texto por cinco vezes, por meio de diferentes estratégias, ela propôs que os alunos realizassem individualmente a proposta de interpretação escrita do texto que se encontrava na página 117.



Interpretação do texto

Atividade escrita

1 As letras de música são escritas em versos como os poemas.

Cada linha de um poema é chamada de **verso**.
Cada conjunto de versos separados por um espaço maior forma uma **estrofe**.

Releia a **primeira** estrofe:

Segunda tem feira na esquina — verso **1**
Se apressa, menina, que vamos pra lá — verso **2**
Na quarta-feira tem feira, senhora — verso **3**
Olha, não demora, que vai acabar. — verso **4**

ESTROFE

Copie o nome dos dias da feira da canção:

2 Entre algumas estrofes há um **refrão**: parte da letra da música que se repete. Copie a pergunta que compõe o refrão:

3 Quantos versos tem a estrofe do refrão? Escreva: _____.

4 Copie da letra da música a palavra que rima com **agrião**:

5 O que quer dizer o verso: "Olha, não demora, que vai acabar"?

Unidade 7 cento e dezessete 117

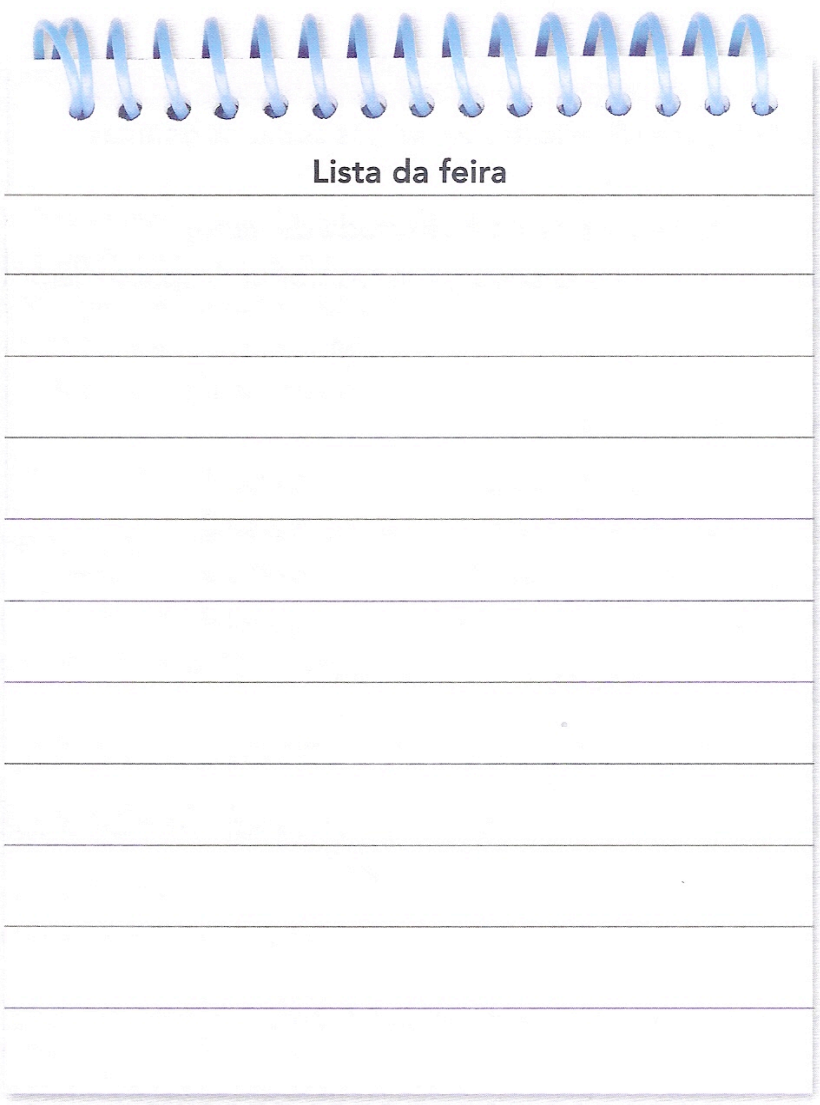
FIGURA 24 – Letra de música (LD, v.2, p.117)

Essa tarefa durou, aproximadamente, 20 minutos. Quando os alunos da turma que já estavam alfabetizados comunicaram a finalização da atividade, a professora propôs a sua correção coletiva no quadro, como de costume. Enquanto as respostas eram registradas no quadro, uma vez mais os alunos ainda não alfabetizados se puseram a copiá-las, mas com dificuldades até mesmo para a localização do local correto, no LD, para esse registro. Nesse momento, foi possível observar que eles não recorriam à professora para ajudá-los; eles demandavam a ajuda dos colegas que já haviam terminado para essa tarefa de localização. A utilização da letra cursiva, pela professora, para registro das respostas no quadro, foi objeto de reclamação por parte de alguns alunos que ainda não dominavam esse tipo de letra, mas a insatisfação não chegava aos ouvidos da professora. O registro com letra cursiva era algo de que a professora Maria não abria mão. Para ela, os alunos já deveriam dominá-la no 2º ano e aqueles que ainda não tinham esse domínio deveriam se esforçar para atingi-lo.

Destaca-se que, muitas vezes, o LD apresentava conteúdos que ainda não eram de domínio das crianças da turma, por isso, em geral, elas se sentiam incapazes de realizar determinadas propostas individualmente, sem a ajuda da professora, principalmente aquelas que demandavam a leitura de textos, especialmente os mais longos, ou aquelas em que o mesmo enunciado se desdobrava em três ou quatro questões. Nesse sentido, só lhes restava mesmo a opção de aguardar a resolução das tarefas no quadro para copiá-las.

Ao final da aula de Língua Portuguesa, a professora demandou que os alunos realizassem as páginas 118 e 119, em casa.

6 Se você estivesse nessa feira, o que traria de lá? Faça uma lista:



7 Releia a **terceira** estrofe:

Cenoura, chuchu, abobrinha, alface fresquinha
Repolho, agrião
Tomilho, alho e salsinha
Ervas, cebolinha e manjericão.

Copie dessa estrofe o nome dos alimentos de que você NÃO gosta:

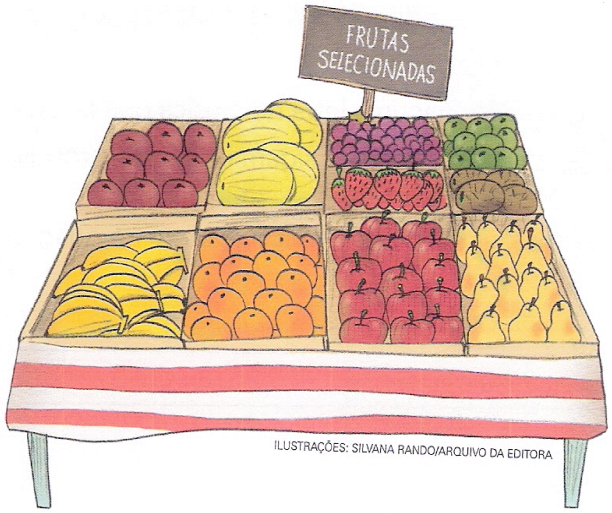
_____

_____

FIGURA 25 – Letra de música (LD, v.2, p.118)

8 Releia esta estrofe:

Morango, ameixa e uva
Laranja madura, abacate e melão
Limão, kiwi, pera dura
Banana-nanica, maçã e mamão.



ILUSTRAÇÕES: SILVANA RANDO/ARQUIVO DA EDITORA

Copie dessa estrofe o verso que tem o nome das frutas de que você mais gosta:

Conto e reconto

A professora vai ler uma canção. Será que você conhece? Preste atenção.

Conversa em jogo

Alimentação saudável

Você gosta de frutas, legumes e verduras? De quais? Por quê?
Costuma comer esses alimentos?
Você acha importante ingerir frutas, legumes e verduras? Por quê?

FIGURA 26 – Letra de música (LD, v.2, p.119)

A observação e análise dessa aula nos mostra que a professora não se descolou das orientações do LD em nenhum momento. Sua aula foi guiada exclusivamente pelo material e todos os exercícios propostos nas páginas 114 a 117 foram executados seguindo a ordem expressa pelo manual. Nenhum comentário, acréscimo ou supressão foi feito no desenvolvimento da tarefa, salvo no caso específico de um comando da página 116 que demandava "Vamos cantar" e a professora optou por fazer a leitura da letra da música.

Segundo a professora Circe Bittencourt, em matéria publicada no Jornal *Letra A*, no ano de 2009[74], o não descolamento do material didático pode ser visto como um problema "quando o docente domina pouco o conteúdo" (p.8), mas esse não era o caso da professora Maria. Ela era considerada por seus pares, e também pela coordenação e direção da escola, uma boa professora alfabetizadora, com experiência com crianças nessa etapa da escolarização e seu trabalho foi avaliado como bem sucedido com a turma no ano de 2012, quando os alunos estavam matriculados no 1º ano.

Para Maria, sua maior insatisfação era que o perfil dos alunos havia mudado muito de um ano para o outro – de 2012 para 2013 –, pois ela havia recebido muitos alunos novatos ainda não alfabetizados e outros, que haviam sido alfabetizados por ela, deixaram a escola. No início do ano letivo, outro fator que deixou Maria muito apreensiva foi o número de alunos na turma, que excedia 25, número máximo de alunos recomendado por turma, pela RME-BH, no ciclo de alfabetização. Após diversas solicitações por parte da professora, e também da coordenação, a escola providenciou junto à SMED a autorização para abertura de uma nova turma e assim foi possível fazer a redistribuição dos alunos. O número de alunos diminuiu, a turma passou a contar com 20 alunos, mas ela continuava com alunos não alfabetizados em seu grupo e isso a desmotivava bastante.

Quanto ao LD, apesar de Maria destacar que, às vezes, "pulava" algumas propostas, não presenciamos nenhuma exclusão ou antecipação de qualquer atividade nas aulas observadas ao longo do ano.

Em entrevista, sobre o fato de fazer uso frequente do LD, e de forma linear, além de lançar mão de outros materiais impressos de alfabetização, Maria declarou a importância que o LD

[74] O Jornal *Letra A* é uma publicação do Ceale/FaE/UFMG e sua periodicidade é bimestral. A referência completa para a matéria sobre LD, publicada em 2009, pode ser encontrada nas Referências Bibliográficas, ao final deste trabalho, em MOREIRA, Sulamara; AFONSO, Juliana. Avaliação, compra, distribuição e uso: a trajetória do livro didático até a sala de aula. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, ano 5, n. 19, p. 8-10, ago./set. 2009. As edições do jornal também são disponibilizadas *online*, através do site http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-1.html.

adotado assumia em suas aulas e revelou que se sentia "amparada" por ele ao dar um conteúdo, como podemos ver no trecho destacado a seguir:

> *Eu acho que o **livro didático é muito válido**, sim... eu gosto de trabalhar... eu acho que **é um norte** sabe... não que você tenha que ficar só com ele... tem certas coisas que você tem que complementar... tem algumas que não servem muito... aí às vezes eu pulo... mas geralmente eu sou uma pessoa que... **eu completo o livro todo**... eu gosto... **eu me sinto amparada com o livro**... ele te **ajuda na hora de entrar na sala de aula**... sabe... de dar o conteúdo...*

É sabido que não há nenhuma regra definida para o melhor uso do LD em sala de aula; o professor tem autonomia para utilizá-lo da forma que melhor lhe convier, adequando-o aos seus objetivos e métodos, isto é, considerando a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, Rojo (*apud* MOREIRA; AFONSO, 2009) declarou que o professor pode utilizar o livro "articulando seu planejamento com o conhecimento que tem da turma" e acrescenta que ele "deve selecionar, ampliar ou saltar conteúdos de acordo com o que ele avalia ser interessante". Trata-se, segundo essa mesma autora, de um material que "é só um dispositivo num processo maior de transposição didática" (p.8).

Considerando os estudos de De Certeau (2003) sobre *estratégias* e *táticas*, podemos dizer que o LD foi planejado, elaborado pelas autoras, para ser usado de modo sequencial, com uma progressão dos conteúdos a ser seguida ao longo do ano letivo, e isso é o que foi planejado *estrategicamente* para o uso dele, porém os professores subvertem as estratégias ao não fazerem uso sequencial desse material, apropriando-se dele de múltiplas formas, como no aproveitamento de atividades ou para uso de textos sobre determinados temas. Enfim, os professores adotam *táticas* para usar o LD de forma seletiva, o que é perfeitamente possível e legítimo, como afirmamos. As *táticas*, portanto, configuram-se como os desvios impostos pelas estratégias, visto que as estratégias são planejamentos que veem "de cima", são impostos – como, por exemplo, por autores, editoras ou secretarias de educação –, enquanto as táticas são "as mil maneiras de fazer" encontradas por aqueles que usam (ou deveriam usar) esse material didático.

Para concluir, é necessário dizer que uma das avaliações que Maria fazia sobre o uso do LD em sala de aula[75] é que esse material apresentava "uma ou duas páginas apenas" de determinado tipo de atividade e que isso não era "suficiente" para desenvolver um trabalho satisfatório com sua turma, por isso ela via a "necessidade" de complementá-lo com outros materiais. Para Maria, o LD apresentava quantidade e variedade insuficientes de atividades sobre o sistema de escrita e a ortografia, por isso ela recorria a atividades avulsas para uso em sala de aula, como forma de complementar o seu trabalho, quando necessário, como será apresentado no próximo capítulo.

4.1.3 No 3º ano do Ensino Fundamental

Na turma do 3º ano, o uso do livro didático foi pouco frequente. Das trinta aulas observadas, sete foram dedicadas ao uso do LD, como pode ser verificado no capítulo 1, Quadro 4, páginas 59-62.

Segundo Catarina, professora da turma, os alunos não estavam "dando conta" do material e o grupo de professoras da escola que, como ela, atuava com crianças do 3º ano, bem como a coordenação pedagógica, optou por "segurar um pouco o livro e dar outras atividades". A avaliação que Catarina fez desse fato foi a de que os textos que o LD apresentava eram "muito longos" e as questões "muito complicadas" para o perfil da sua turma. Nesse sentido, com o passar dos anos, o uso do LD se tornou mais complicado diante da heterogeneidade da turma e do fato de que muitos alunos avançaram pouco nessa etapa. As próprias famílias, comprometidas com o ensino, se queixavam da não adequação dos LD, de acordo com Catarina.

Em uma de nossas conversas em sala de aula, em 22/04/2013, Catarina declarou que, após repercussão negativa do uso do LD em casa, estava "muito complicado" utilizá-lo, pois "os pais mais comprometidos reclamaram" e devolveram as atividades, especialmente no início do ano, porque não entendiam o que estava sendo solicitado e não conseguiam auxiliar os filhos na conclusão da tarefa. Vejamos, a seguir, trecho da entrevista em que Catarina nos contou como foi essa reação dos pais:

> *Pesquisadora: você me disse que muitos pais haviam questionado o fato de não terem compreendido a proposta ((do livro didático)), principalmente aqueles que*

[75] Registro feito em notas de campo no dia 27/08/2013.

> *eram mais comprometidos. Como é que isso aconteceu? Eles vieram, te procuraram?*
>
> *Professora Catarina: Não, não. Vem pelos meninos: 'olha, minha mãe falou que não conseguiu fazer isso aqui'. Quando a gente começou a usar o livro e mandou algumas atividades de para casa, começou a vir questionamentos das famílias, através dos meninos. Não tive nada formal. [...]*
>
> *Pesquisadora: Reclamando de quê?*
>
> *Professora Catarina:* ***reclamando que era difícil****. Que os meninos* ***não estavam dando conta de fazer o livro****. É... de resolver... que* ***eles sentam pra ajudar, eles leem e nem eles entendem o que tá pedindo****. Então eles não dão conta de ajudar os meninos, entendeu? [...] Esse ano, o que aconteceu comigo, foram questionamentos... foi a mãe: 'olha, minha mãe falou que ela não deu conta de me ensinar esse', mais nesse sentido.*

Dessa maneira, as professoras e a coordenação optaram por suspender a utilização do LD por um tempo, tendo em vista que aquele era um momento "delicado". Assim, aos poucos, entre uma e outra conversa nos intervalos das aulas, ou mesmo em sala de aula, quando possível, Catarina relatou que, gradativamente, em sala de aula, continuou realizando algumas atividades do LD adotado, junto com os alunos, mas saltando muitas propostas. Ela declarou ainda que acreditava que em alguns momentos ao longo do ano letivo ainda poderia retomar essas atividades que foram deixadas de lado.

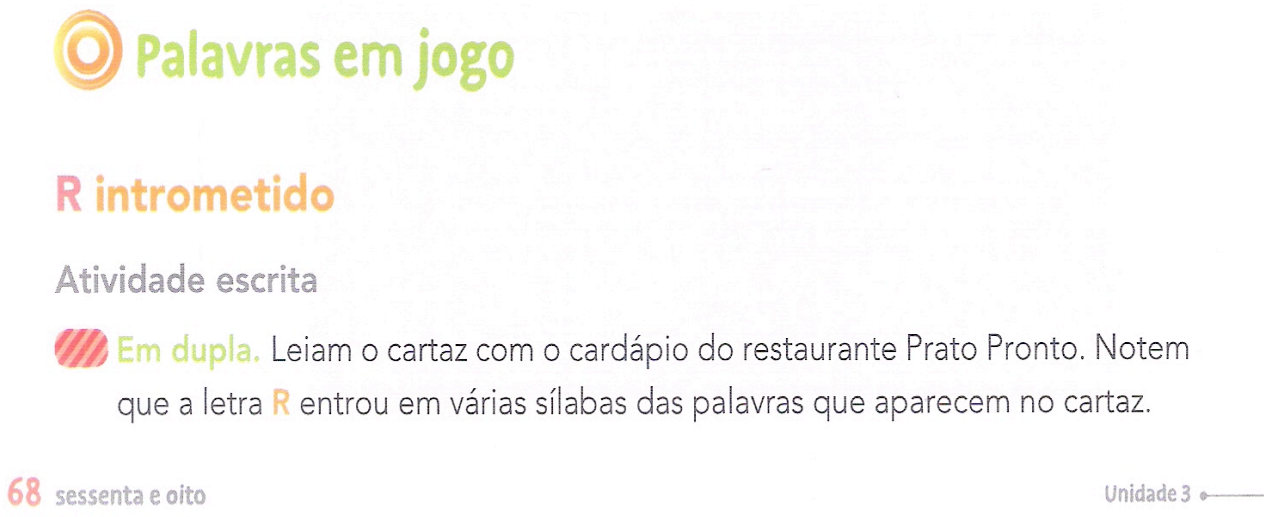
Durante entrevista, questionada sobre a frequência de uso desse material, Catarina declarou que, em geral, ele era usado "apenas uma vez por semana" em sua turma. Em seguida, perguntamos em que momento o LD entrava na sua prática e ela declarou: "ele entra... pra ser bem sincera, ele entra **pra preencher uma aula**. **Entra mais como uma atividade de rotina do que para ser fundamental**". O LD, portanto, para esta professora, era considerado como um "apoio para suas aulas, não um norteador".

No mês de abril, mais especificamente no dia 15/04/2013, durante o período de realização das provas finais do primeiro trimestre, Catarina nos explicou, durante uma das aulas, que iria priorizar mais os conteúdos de Matemática dali por diante por dois motivos: primeiro, porque precisava dar alguns conteúdos que estavam atrasados e que seriam "cobrados" na prova final; avaliação padrão para todas as turmas do 3º ano. Em segundo lugar, porque ela havia organizado um conjunto de atividades de Língua Portuguesa, mas que ainda não haviam

ficado prontas, pois estavam "presas" na coordenação, aguardando análise e autorização para reprodução[76]. Naquele momento, antes que pudéssemos fazer qualquer tipo de comentário ou questionamento sobre o assunto, ela declarou: "não vou socar o livro nos alunos agora. Estou trabalhando com fábulas nele, então dá pra esperar".

Nesse mesmo dia, a quarta e última aula programada na agenda[77] era dedicada a Língua Portuguesa. Assim, às 16h, a professora solicitou que os alunos abrissem o LD na página 68 e destacou que fariam um jogo usando o texto registrado na página 69. De fato, os alunos não participariam de um jogo, como os que conhecemos normalmente, formado por um conjunto de regras e, ao final, vencedores e perdedores. Tratava-se, na verdade, de uma atividade de escrita em que as autoras decidiram brincar com as palavras ao nomear a seção, intitulada "Palavras em jogo".

À frente da turma a professora explicou aos alunos que fariam a atividade individualmente – e não em duplas, como proposto no material – e usou suas próprias palavras para comentar o que o LD destacava no enunciado que se encontrava ao final da página 68, seção "Palavras em jogo": "vocês vão ler um texto que é, na verdade, um cartaz com o cardápio de um restaurante chamado Prato Pronto. Nesse cartaz, vocês vão observar que a letra R aparece em várias sílabas das palavras que foram escritas nele. É o R intrometido". Vejamos reprodução das páginas 68 a 70 a seguir:



Palavras em jogo

R intrometido

Atividade escrita

Em dupla. Leiam o cartaz com o cardápio do restaurante Prato Pronto. Notem que a letra R entrou em várias sílabas das palavras que aparecem no cartaz.

68 sessenta e oito

Unidade 3

FIGURA 27 – Palavras em jogo – R intrometido (LD, v.3, p.68)

[76] Na escola investigada, todos os materiais produzidos pelos professores do primeiro ciclo deviam ser submetidos à análise e aprovação da coordenação pedagógica, para só então serem reproduzidos para a turma. Em relação aos outros ciclos não sabemos informar.

[77] Diariamente a professora registrava no quadro a organização das disciplinas que seriam ministradas no dia. O turno era sempre dividido em quatro aulas. Duas aulas aconteciam antes do recreio e duas após.



1 Encontrem e pintem as sílabas com a letra R.

2 Distribuam as palavras do cardápio no quadro a seguir, escrevendo cada uma na linha adequada:

br	_____
cr	_____
fr	_____
gr	_____
pr	_____
tr	_____

FIGURA 28 – Palavras em jogo – R intrometido (LD, v.3, p.69)



3 As palavras a seguir foram escritas sem o R **intrometido**. Corrijam:

a) sopa de gão-de-bico

b) cocodilo

c) tio elético

d) pédio de apartamentos

e) binquedo de madeira

f) farinha de tigo

g) fonha do tavesseiro

h) poltona peta

i) pimavera chuvosa

j) medo de assombação

ILUSTRAÇÕES: ANDRÉIA VIEIRA/ARQUIVO DA EDITORA

70 setenta

Unidade 3

FIGURA 29 – Palavras em jogo – R intrometido (LD, v.3, p.70)

Seguindo a orientação da professora, os alunos fizeram a leitura silenciosa do texto da página 69, prática avaliada no meio acadêmico como extremamente relevante no cotidiano escolar para a "formação de leitores competentes, críticos e capazes de participar do mundo da cultura escrita de modo mais autônomo" (GALVÃO, 2014, p.179). Durante a atividade, observamos que alguns liam o texto de modo realmente silencioso e outros pronunciavam bem baixinho as

palavras. Entretanto, havia ainda na turma alunos que não conseguiram ler o texto sozinhos, por isso aguardaram em silêncio enquanto esperavam pela ajuda da professora. Após perceber que a maioria dos alunos já havia terminado a leitura, Catarina fez a leitura do cartaz em voz alta e os alunos acompanharam em seus próprios LD, em silêncio.

Em seguida, ela pediu que todos fizessem juntos a leitura do texto, em voz alta. Ao terminarem a leitura do cartaz, ela pediu que fizessem as atividades 1, 2 e 3. Para tanto, ela leu com os alunos todos os três enunciados e deu um exemplo sobre cada um deles, orientando, em seguida, que fizessem sozinhos a atividade. Enquanto os alunos realizavam a tarefa, ela circulou, de carteira em carteira, verificando como estavam respondendo as questões e ajudando aqueles que estavam com mais dificuldade. Essa ajuda consistia em ler junto com o aluno o enunciado das atividades e fornecer modelos para as respostas às questões, como no caso da atividade 1 em que a ordem era encontrar e pintar, no texto, palavras com a letra R. A professora leu com um determinado aluno a proposta, ajudou-o a localizar duas ou três palavras no texto e depois orientou que continuasse a procura sozinho. O mesmo procedimento foi realizado com duas crianças nesse dia. Esses alunos, de acordo a professora, eram atendidos no contra turno pelo PIP de Língua Portuguesa. Interessante observar que durante a realização desta atividade, ao perceber que um colega estava sendo ajudado pela professora, outros se manifestaram pedindo ajuda também, mas ela não conseguiu atender a todos em função do tempo. Após cerca de 20 minutos, a professora então se dirigiu ao quadro e registrou as respostas com a ajuda de algumas crianças, tendo sempre à mão o seu manual, para conferência. Alguns alunos não conseguiram resolver as tarefas e por isso copiaram do quadro as respostas. Nota-se que esse mesmo comportamento foi verificado nas três turmas observadas. Tratava-se, então, de algo que não dependia do ano de escolaridade ou da etapa do ciclo. Nessa turma, entretanto, observamos algo na postura de Catarina que diferia das outras professoras: enquanto Maria optava por não percorrer as carteiras durante a realização das atividades, pelos alunos, Sara e Catarina o faziam para verificar o andamento da tarefa, mas esta última também parava para ensinar aqueles alunos que demonstravam mais dificuldade na execução da tarefa, e não apenas para apontar o que deveria ser feito, como foi o caso de Sara.

Ao final da correção da atividade 3, encerrado o tempo destinado à aula de Língua Portuguesa – mas não do turno da aula –, a professora demandou a continuação das páginas 71 e 72 do livro didático em casa. As páginas foram anotadas no quadro, pela professora, para que os

alunos pudessem copiá-las no caderno, ou na agenda escolar, e não houve qualquer explicação sobre a atividade a ser realizada, diferentemente do que ocorreu em sala.

A passagem de uma tarefa para a outra sugere que não houve um planejamento daquilo que seria demandado para ser feito em casa; a atividade foi encaminhada pelo fato do tempo da aula de Língua Portuguesa ter se esgotado, mas o turno escolar ainda não havia terminado; ainda eram 16h55 e a aula terminava às 17h20.

Observando a reprodução da atividade logo mais abaixo é possível verificar que na página 71 havia apenas mais dois exercícios para concluir, no LD, o estudo do "R intrometido", iniciado na página 68. A interrupção da proposta é também um indício de que o tempo para a execução da tarefa não havia sido bem calculado pela professora. Logo após essas duas questões da página 71 que ficaram para ser feitas em casa, especificamente os exercícios 4 e 5, iniciava-se uma nova proposta, o estudo de "Palavras terminadas em –ada". Na página seguinte, p.72, havia duas tirinhas para leitura, em duas seções distintas, intituladas "Hora da diversão" e "Conto e reconto". A primeira seção, como o próprio título indica, era uma leitura voltada para o prazer, para o deleite das crianças e poderia tanto ser realizada em sala, quanto em casa. Entretanto, a segunda seção certamente deveria ser realizada em sala, pois demandava a intervenção da professora que, conforme orientação do LD, deveria contar uma história para que os alunos fizessem o reconto. Em casa, os alunos necessitariam da ajuda dos pais, ou de outras pessoas, para a resolução da tarefa, mas ainda havia um agravante: o livro do aluno não fornecia o título da história, tampouco indicava a página, no LD, onde a família pudesse localizá-la para ler para a criança. De que forma então fariam para auxiliar a criança na resolução da tarefa em casa? Havia uma ilustração que, a princípio, e dependendo dos conhecimentos prévios da família, poderia fornecer uma pista sobre a história (observando apenas a imagem, poderíamos pressupor que se tratava da história do livro "Alice no País das Maravilhas", pois identificamos a rainha de Copas gritando com os seus súditos), mas a professora não poderia contar com a possibilidade de os pais inferirem o título a partir da imagem e terem acesso à história no dia de realização da tarefa dos filhos. A ordem do LD pressupunha a necessidade do livro, pois ele indicava que a história era para ser lida e não contada. Quem faria o reconto era o aluno. Outro ponto a ser destacado é que o subtítulo da seção indicava "Um pouco mais de... texto em versos". Em casa, os pais poderiam até inferir o título da história a partir da imagem, como mencionado, mas poderiam escolher um texto em prosa (o que seria mais comum, nesse caso) e não em verso, como indicado pelas autoras.

A partir dos aspectos mencionados acima, podemos afirmar que a página 72 certamente não foi encaminhada, pela professora, como planejado pelas autoras do LD. Para ser concluída, indiscutivelmente a atividade teve que passar por reformulação ou, o que é mais provável nesse caso, não foi realizada em casa pela turma. A seguir, apresento a reprodução das duas páginas enviadas como tarefa de casa, p.71 e 72:

4 Copiem do poema *Novas onomatopeias* 3 palavras com R **intrometido**:

_____

_____

_____

_____

5 Descubram o erro e corrijam:

Vai ficar para uma outa vez!

_____

Palavras terminadas em -ada

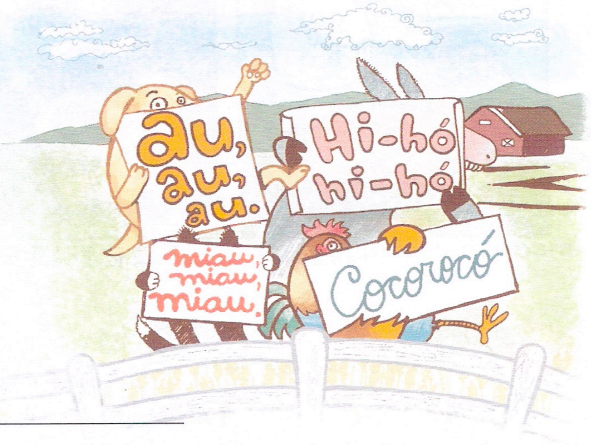
Atividade escrita

1 Releia:

Uma alegre BICHARADA

↓

grupo de bichos



ANDRÉIA VIEIRA/ARQUIVO DA EDITORA

2 Estes grupos são de quê?

papelada — _____

gurizada — _____

macacada — _____

rapaziada — _____

3 E que grupos formamos com:

bois — _____

pássaros — _____

meninos — _____

crianças — _____

FIGURA 30 – Palavras em jogo – R intrometido (LD, v.3, p.71)



FIGURA 31 – Palavras em jogo – R intrometido (LD, v.3, p.72)

A partir do mês de maio, Catarina passou a utilizar mais atividades avulsas do que o LD adotado. Essas atividades eram extraídas de diversos livros didáticos de alfabetização, de 1º e

2º anos, e o requisito para a escolha desses livros, segundo ela, era que apresentassem textos mais curtos e que pudessem chamar a atenção das crianças, com temáticas do universo infantil. Catarina disse ainda que aproveitava os textos desses livros e algumas questões, mas que acrescentava outras que ela mesma formulava, pois as do livro selecionado eram, em geral, muito "bobinhas". E ressaltou: "nunca pego os livros de 3º ano, porque os textos são muito grandes e os alunos não dão conta...". Imediatamente ela completou: "quem sabe na terceira etapa...". A busca por textos mais curtos, para uso em sala de aula, tendo em vista a dificuldade apresentada pelos alunos, é um argumento recorrente na fala de professores alfabetizadores. Para muitos docentes, o leitor modelo do 3º ano é bem diferente daquele adotado pelos autores, editores e avaliadores do PNLD. Para os especialistas, o gradativo aumento da capacidade dos alunos com o passar dos anos justifica a ampliação da extensão e da complexidade dos textos, assim como a necessidade de ampliação e aprofundamento do trabalho com leitura e reflexão linguística. Entretanto, na prática, isso não é o que os professores consideram que acontece e a fala de Catarina vem para reforçar esse coro.

No final do mês de junho, observamos o retorno do uso do LD em sala, mas com enfoque apenas em aspectos gramaticais. Em uma de nossas conversas com a professora, mais especificamente no dia 24/06/2013, ela destacou que tinha feito a opção de saltar a leitura e a interpretação oral e escrita de textos do livro para "focalizar na gramática" que, segundo ela, era prioridade naquele momento. Questionada sobre o motivo que a levou a fazer essa escolha, Catarina explicou: "agora, por exemplo, estou explorando a parte de gramática do livro, porque como é que eles chegarão no quarto ano sem saber essas coisas?" Essa conversa teve início porque, naquele dia, na aula de Língua Portuguesa, a professora havia demandado que a turma fizesse as páginas 101 e 102 do LD adotado, que tratava da concordância das palavras na frase em gênero (masculino e feminino). Logo no início da atividade, ela avisou para a turma que o quadro que constava na primeira parte da página 101 (quadro esquemático que destacava sete sinais de pontuação: ponto final, reticências, travessão, ponto de exclamação, vírgula, dois pontos e ponto de interrogação) fazia parte de uma atividade que fariam posteriormente. A professora então desconsiderou o referido quadro e partiu para a leitura das informações que constavam no restante da página 101, resolvendo oralmente em seguida a questão de número 1. Depois, ela fez o registro da resposta no quadro.

A seguir, reproduzimos a página 101 do LD:



A concordância das palavras na frase: gênero e número

Gênero: masculino e feminino

Atividade escrita

1 Releia o início do conto *A roupa nova do rei*:

Era uma vez um rei muito rico.
Ele era vaidoso, convencido e só pensava em roupas luxuosas.

Como será que ficaria esse trecho se a palavra **rei** fosse substituída pela palavra **rainha**? Observe:

Era uma vez uma rainha muito rica.
Ela era vaidosa, convencida e só pensava em roupas luxuosas.

Pinte, nas frases acima, as palavras que mudaram.

Unidade 5

cento e um 101

FIGURA 32 – Concordância das palavras na frase: gênero (LD, v.3, p.101)

O mesmo aconteceu com as questões 2 e 3 da página 102: elas foram feitas oralmente primeiro e, em seguida, Catarina registrou as respostas no quadro. Enquanto os alunos escreviam as respostas, ela circulou entre as carteiras, observando como eles faziam esse registro e orientando alguns alunos individualmente.

Após alguns minutos, algumas crianças informaram que haviam terminado e perguntaram se poderiam fazer a atividade 4. Catarina então informou que essa atividade seria feita em casa, para a próxima aula, e acrescentou: "em casa, vocês vão fazer as atividades 4 e 5, páginas 102 e 103. A atividade 4 tem as letras a, b, c e d".

2 Agora é sua vez. Reescreva a frase abaixo mudando as palavras coloridas e fazendo as outras alterações necessárias:

Os **camareiros** fingidos ajudaram o **rei** vaidoso a se vestir.

_____

_____

Nos trechos reescritos, as palavras que estavam no masculino passaram para o feminino.

Toda vez que dizemos que um substantivo é masculino ou feminino, estamos falando no **gênero** desse substantivo.

3 Leia e depois faça a concordância entre as palavras.

a) O rei era rico, vaidoso e convencido.

A rainha era _____.

b) Os camareiros eram medrosos e fingidos.

As camareiras eram _____.

c) O povo estava agitado.

As pessoas estavam _____.

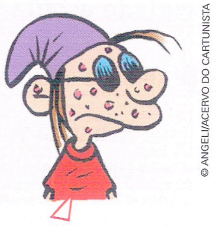


ANDRÉIA VIEIRA/ARQUIVO DA EDITORA

4 Você conhece o Ozzy? Ele é uma personagem de história em quadrinhos. É um garoto que está sempre de mau humor. Veja como seu criador o apresenta.

Cabeça-dura, tinhoso, marrudo, rabugento, metido, melequento, pestinha, bagunceiro, pirracento, chulé... chamam esse garoto de tudo quanto é coisa. Mas, quando perguntam seu nome, ele responde: meu nome é Ozzy.

Angeli. *Ozzy!*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.



© ANGELI/ACERVO DO CARTUNISTA

Ozzy.

Agora é sua vez:

a) Pense numa personagem feminina parecida com Ozzy.

b) Desenhe essa personagem.

c) Invente um nome para ela.

FIGURA 33 – Concordância das palavras na frase: gênero (LD, v.3, p.102)

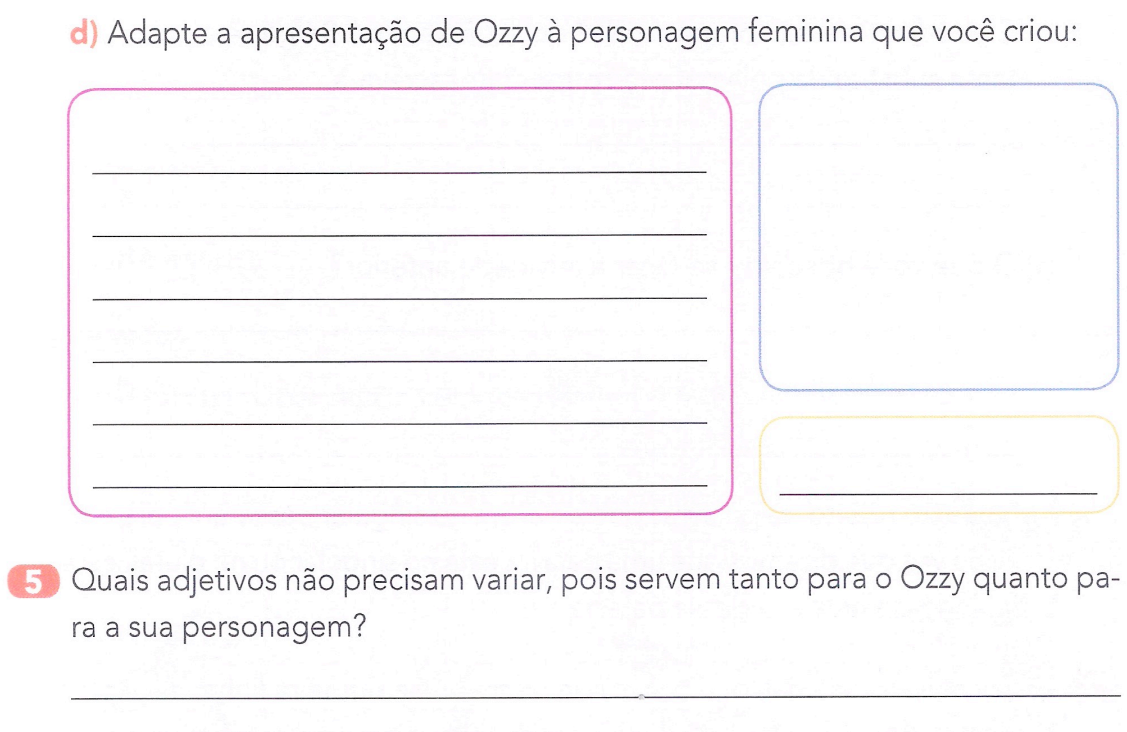


FIGURA 34 – Concordância das palavras na frase: gênero (LD, v.3, p.103)

Em determinado momento dessa aula, Catarina nos procurou e reafirmou a dificuldade dos alunos em trabalhar com o LD. Disse também que ainda iria "pular" muitas propostas do material e citou como exemplo o fato de ter saltado o quadro que iniciava a página 101: "eu pulei pontuação, porque preciso trabalhar outros conteúdos antes. A coordenação pediu para trabalharmos mais as capacidades que caem nas provas, por isso eu tô investindo também na produção de texto. Estou trabalhando organização, princípio, meio e fim e também paragrafação". Essa última afirmação da professora sugere um trabalho de escrita de textos sem considerar as especificidades dos gêneros, sem dar possibilidades às crianças de escrevê-los em função da situação de comunicação (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999), ou seja, considerando a produção de textos como uma pratica social de linguagem.

Mais uma vez, de acordo com Catarina, essa opção havia sido discutida no grupo de professores que, num consenso, decidiu que deveriam usar o LD de forma fragmentada. Segundo ela, o livro "era só um apoio para as aulas, não era o carro chefe, diferentemente da escola particular, em que o pai pagou por ele"[78]. Durante a entrevista, quando questionada sobre a decisão de interromper o uso do LD, Catarina revelou autonomia para uso desse

[78] Registro feito em notas de campo no dia 01/07/2013.

material didático em sala de aula. Vejamos, a seguir, um fragmento da declaração da professora:

> *[...]* ***eu fiz o planejamento e decidi que eu não ia usar muito os textos do livro como referência, usaria outro****. A gente poderia usar alguma coisa do livro, mas não seria a referência do trabalho na segunda etapa. Conversei com as minhas colegas, no caso a nossa equipe do 3º ano, e elas também aceitaram a ideia. No meu planejamento eu expus isso pra coordenação.* ***Eu não cheguei nem a pedir autorização pra coordenação*** *e nem tive tempo de debater isso com ela não. Ela não me questionou e ficou por isso mesmo.*

A partir da afirmação feita por Catarina de que o LD era apenas um apoio e não o norteador de suas práticas, perguntamos a ela como ela organizava seu planejamento, como orientava seu trabalho, e ela destacou:

> *Inicialmente, a gente começava pelo livro. Aí veio a coordenação e disse, não, vocês estão fazendo errado, vocês tem que ir pela Proposição, é ela que vai te nortear pra usar o livro. Aí então a gente* ***encaixa o que tem no livro, que adequa às Proposições****, ao que a gente elenca ali... vai escolher lá nas Proposições o que a gente tem que escolher, o que a gente vai trabalhar ali... dá para trabalhar tudo e tem coisas que, ás vezes, eram já pra estar consolidando e a gente tá tendo que introduzir [...] ou retomar. Aí daquilo ali, a gente... aí a gente então usa o livro.* ***O livro, ele é um apoio e não o norteador****.*

Preocupada com o desempenho dos alunos nas avaliações formativas, Catarina revelou que o foco dos estudos em língua materna, no ano de 2013, eram os descritores cobrados no Avalia BH, visto que os alunos da sua turma, e da escola, de modo geral, não se saíram bem nas avaliações aplicadas no ano anterior, principalmente em relação ao eixo da leitura.

Segundo Catarina, a partir desse dado, o planejamento do trabalho foi feito de forma a contemplar as capacidades/habilidades que seriam prioridade naquele momento e que esse assunto já havia sido discutido com a coordenação pedagógica. Elaborado trimestralmente e submetido à avaliação da coordenação e da acompanhante pedagógica da regional, como já

mencionado, era esse planejamento que "apontava os conteúdos a serem ensinados em cada etapa e não o LD[79]".

Destacamos então, a seguir, a Matriz de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Fundamental do Avalia-BH[80], que seria referência para o trabalho das professoras a partir daquele momento:

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEMAS E DESCRITORES (D)	
TEMA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	
D01	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
D02	Ler palavras formadas por sílabas em padrão não canônico.
D03	Ler frases.
TEMA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA	
D04	Interpretar texto não verbal.
D05	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
D06	Localizar informação explícita em texto verbal.
D07	Reconhecer o assunto de um texto.
D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão.
D09	Inferir informação em texto verbal.
D10	Reconhecer o efeito de sentido decorrente de pontuação e outras notações.
D11	Identificar o gênero de um texto.
D12	Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos.
D15	Reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários.
TEMA: PROCESSAMENTO DO TEXTO	
D19	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por advérbios, locuções adverbiais, conjunções, etc.
D20	Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D23	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.

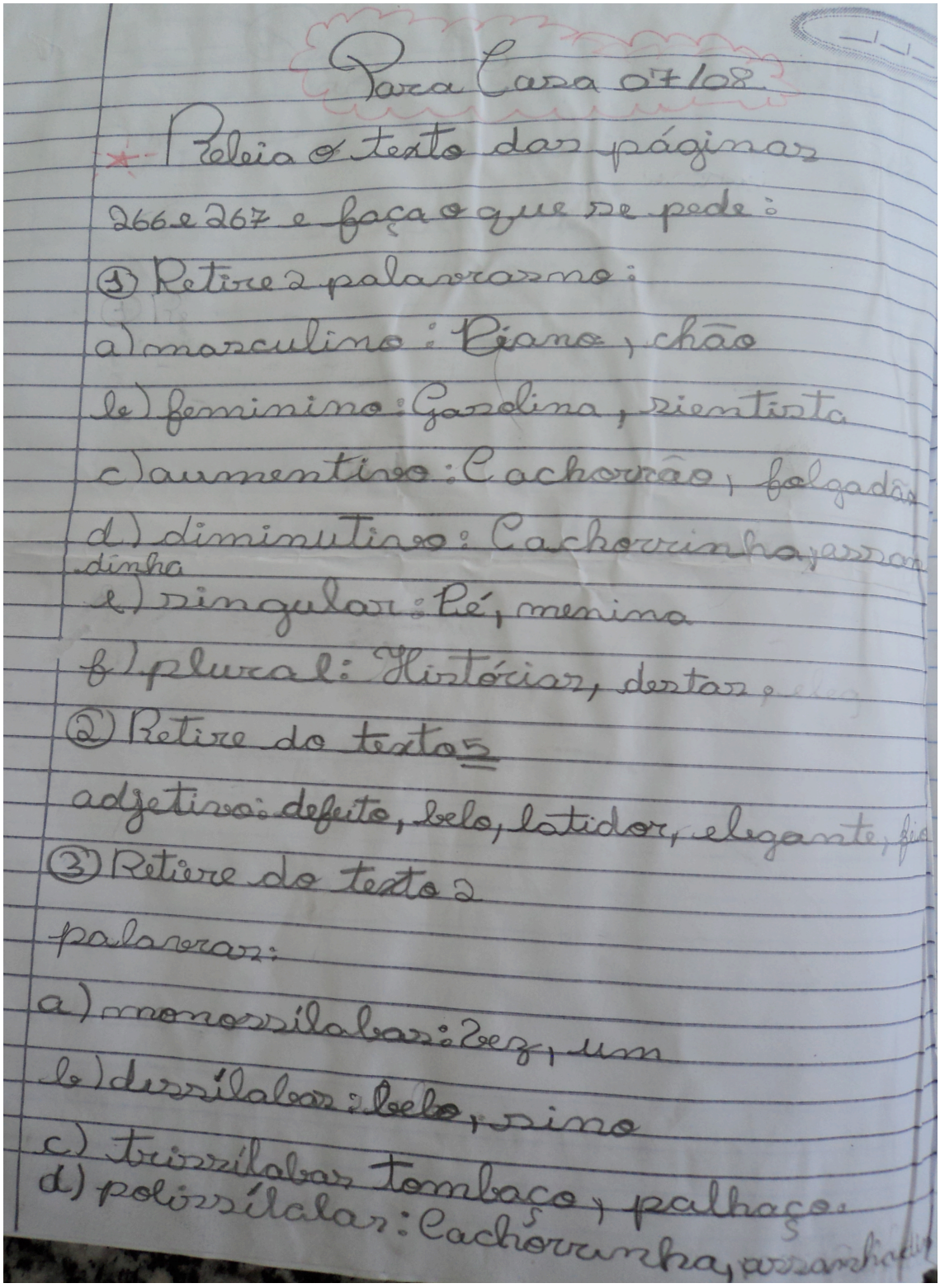
FIGURA 35 - Matriz de Língua Portuguesa para o 3º ano – Avalia BH

Fonte: CAEd/UFJF; RIBEIRO, 2012, p.24.

[79] Registro feito em notas de campo no dia 01/07/2013.

[80] Essa matriz encontra-se disponível em um documento organizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e por Elizete Munhoz Ribeiro, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em abril de 2012. Essa publicação foi impressa e distribuída a todas as escolas da RME-BH no mesmo ano e encontra-se disponível também em: http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestaocompartilhada.pbh.gov.br/files/biblioteca/arquivos/revistaavaliabh2012.pdf. Acesso em 22 dez. 2013.

Apesar de não termos presenciado a aula do dia 06/08/2013, observamos ainda, através da consulta ao caderno de uma das alunas da turma, a utilização do LD em atividade encaminhada para casa, e que merece nossa atenção, como poderá ser visto a seguir.


Para Casa 07/08.

* Releia o texto das páginas 266 e 267 e faça o que se pede:

① Retire 2 palavras no:

a) masculino: Piano, chão

b) feminino: Gasolina, cientista

c) aumentativo: Cachorrão, falgadão

d) diminutivo: Cachorrinha, passarinho

e) singular: Pé, menina

f) plural: Historiar, dentes

② Retire do texto 5 adjetivo: defeito, belo, latidor, elegante, fiel

③ Retire do texto 2 palavras:

a) monossílabas: vez, um

b) dissílabas: belo, sino

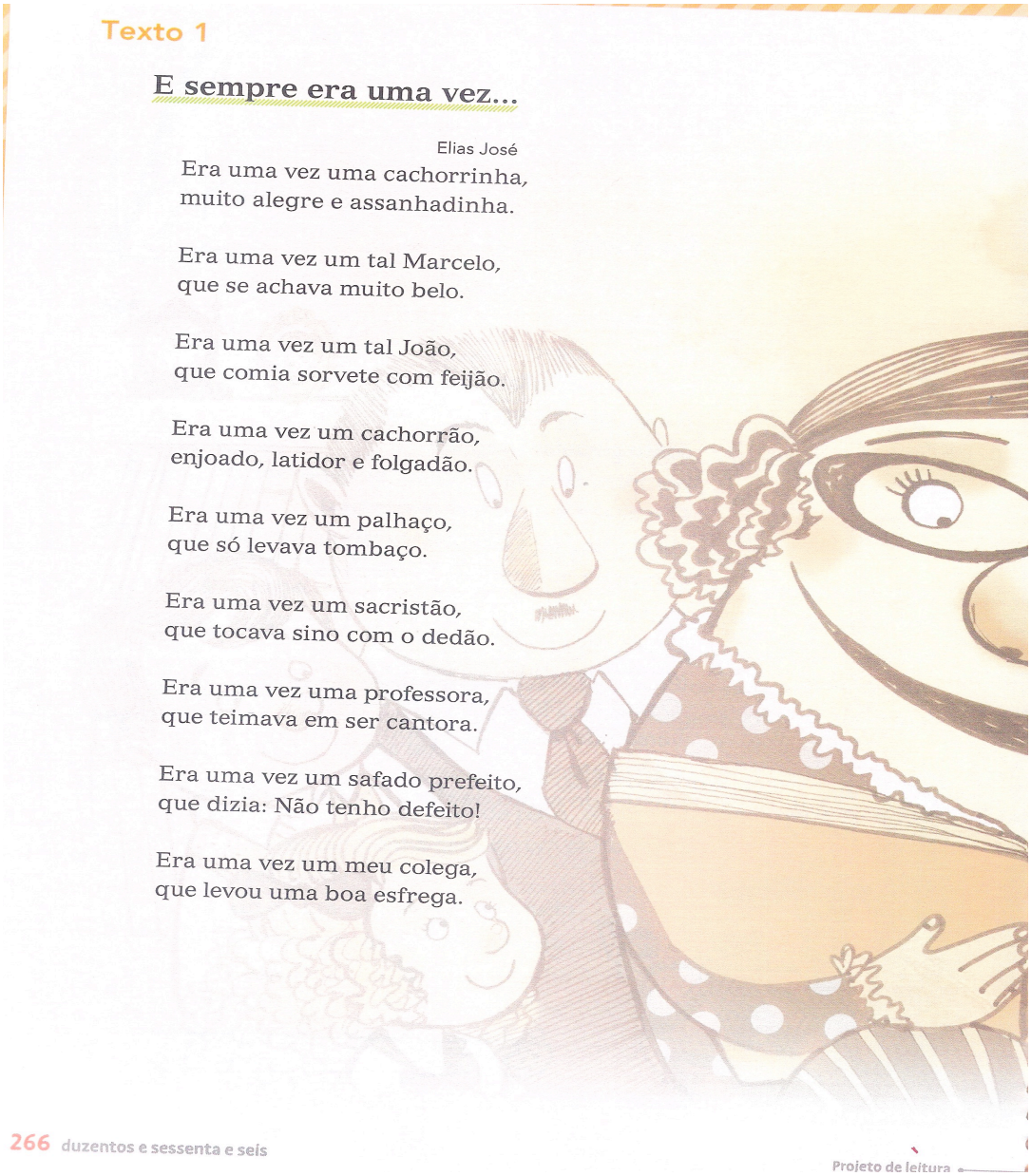
c) trissílabas tombaço, palhaço

d) polissílabas: cachorrinha, passarinho

FIGURA 36 – Atividade para uso do LD registrada no caderno da aluna G.

A proposta da professora, para esta atividade, era a de que os alunos relessem o texto disponível nas páginas 266 e 267 do LD adotado, na seção "Projeto de leitura", destinada ao trabalho com literatura. Em seguida, eles deveriam realizar duas atividades: a primeira consistia em retirar do referido texto duas palavras das seguintes categorias: masculino e feminino; aumentativo e diminutivo; singular e plural. A segunda atividade, também de localização de palavras no texto, solicitava que os alunos registrassem duas palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.

A seguir encontra-se a reprodução do texto das páginas 266 e 267 do LD:



Texto 1

E sempre era uma vez...

Elias José

Era uma vez uma cachorrinha,
muito alegre e assanhadinha.

Era uma vez um tal Marcelo,
que se achava muito belo.

Era uma vez um tal João,
que comia sorvete com feijão.

Era uma vez um cachorrão,
enjoado, latidor e folgadão.

Era uma vez um palhaço,
que só levava tombaço.

Era uma vez um sacristão,
que tocava sino com o dedão.

Era uma vez uma professora,
que teimava em ser cantora.

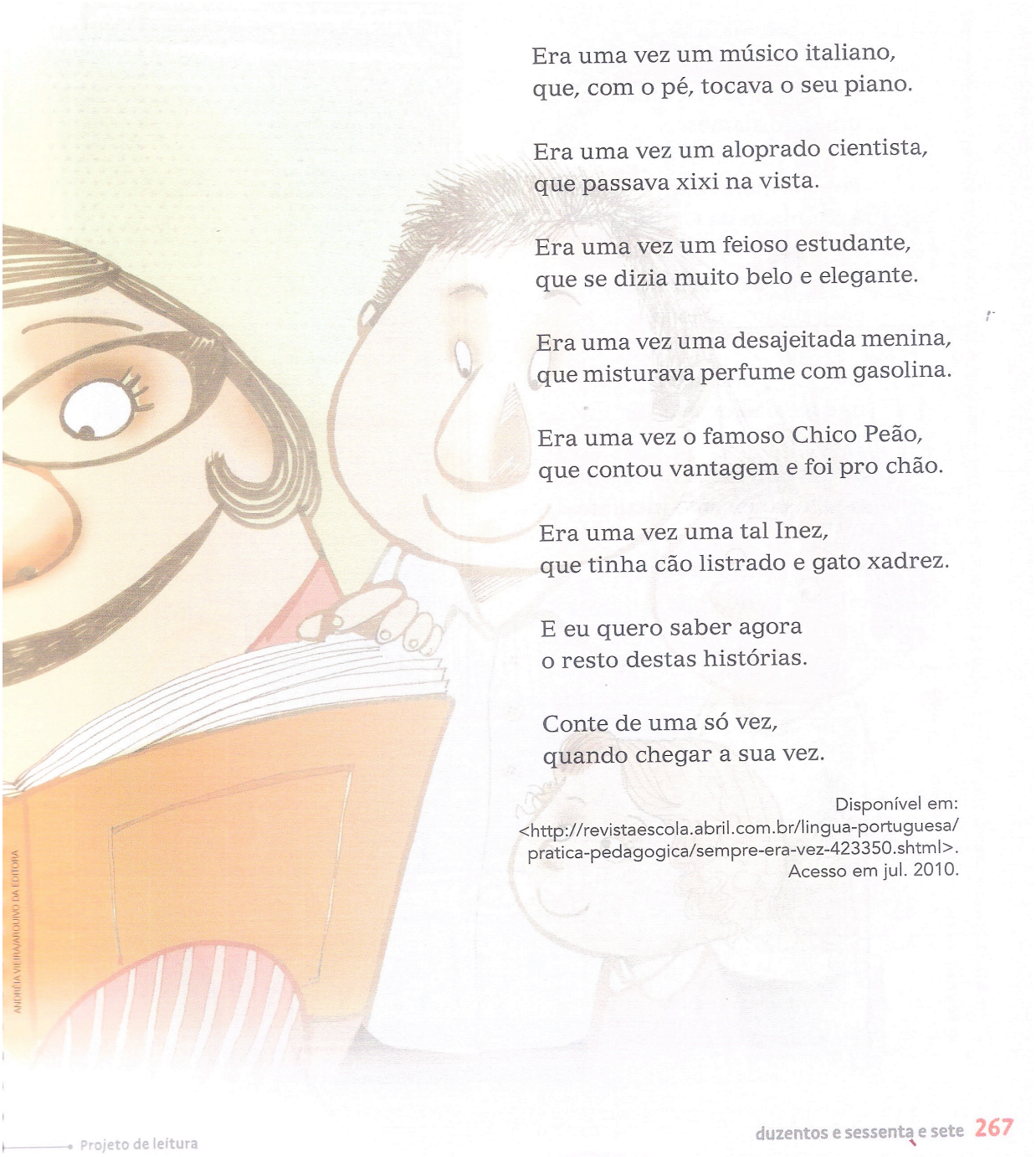
Era uma vez um safado prefeito,
que dizia: Não tenho defeito!

Era uma vez um meu colega,
que levou uma boa esfrega.

266 duzentos e sessenta e seis

Projeto de leitura

FIGURA 37 – Texto: "E sempre era uma vez…" (LD, v.3, p.266)



Era uma vez um músico italiano,
que, com o pé, tocava o seu piano.

Era uma vez um aloprado cientista,
que passava xixi na vista.

Era uma vez um feioso estudante,
que se dizia muito belo e elegante.

Era uma vez uma desajeitada menina,
que misturava perfume com gasolina.

Era uma vez o famoso Chico Peão,
que contou vantagem e foi pro chão.

Era uma vez uma tal Inez,
que tinha cão listrado e gato xadrez.

E eu quero saber agora
o resto destas histórias.

Conte de uma só vez,
quando chegar a sua vez.

Disponível em:
<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/sempre-era-vez-423350.shtml>.
Acesso em jul. 2010.

ANDRÉIA VIEIRA/ARQUIVO DA EDITORA

Projeto de leitura

duzentos e sessenta e sete 267

FIGURA 38 – Texto: “E sempre era uma vez…” (LD, v.3, p.267)

Mais uma vez, como se pode observar, o foco da professora para o uso do LD recaía sobre as atividades de conhecimento linguístico, limitado a taxonomias da gramática pedagógica tradicional (MORAIS, 2002). O texto, portanto, foi usado como pretexto (LAJOLO, 1982) para a realização desse trabalho. É preciso reafirmar que esse tipo de ensino é duramente

criticado por professores de português e pesquisadores da língua, especialmente a partir dos anos de 1980 (FARACO, 2006). Houve e continua havendo, segundo esse autor, diversos esforços para construir alternativas a esse ensino, mas a situação mudou pouco, possivelmente porque "ainda não conseguimos fazer e disseminar, com todas as letras, a crítica radical ao normativismo e à gramatiquice" (FARACO, 2006, p.24). Nesse sentido, apenas encontrar palavras no masculino e no feminino em um texto não é suficiente para o aluno ampliar o conhecimento da gramática. Conforme defende Antunes (2007),

> é necessário ir além da nomenclatura, das classificações, da simples análise sintática de frases soltas para ver como as unidades da língua funcionam na construção dos textos e que efeitos seus usos podem provocar na constituição do discurso (ANTUNES, 2007, p.4).

Assim sendo, é preciso que se promova na escola uma reflexão sistemática, explícita e consciente sobre a língua, rompendo-se com a artificialidade, como observado nessa atividade proposta por Catarina

Em conversa informal, realizada em sala de aula no dia 19/08/2013, Catarina voltou a comentar sobre a dificuldade que os alunos tinham com o LD. A proposta apresentada por ela, naquele momento, era levar, mais uma vez, o LD para casa e avaliar o que poderia "puxar", mas, de antemão, ela comentou que achava difícil isso acontecer, pois os textos eram "muito longos". Em entrevista, questionamos se ela havia conseguido fazer o que queria e Catarina declarou:

> *Não, não consegui. Porque aí começa final do ano e a gente começa a pensar na questão da alfabetização. Quem vai passar, quem não vai passar. E aí vem aquela angústia de pensar, poxa, eu vou ficar ehh...* ***não adianta ficar puxando coisa que não tem de onde****, então* ***se é muito fora da realidade deles, você tem que usar de outras estratégias****...*

A partir do segundo semestre de 2013, observamos que o LD adotado foi perdendo espaço gradativamente nessa turma. Se, no início do ano, a professora investiu um pouco mais no seu uso, com o passar do tempo ela foi deixando-o de lado, pois os alunos não conseguiam realizar as atividades sozinhos. No mês de setembro, após dois meses em que não observávamos o uso desse material em sala de aula, ele retornou. Em entrevista, perguntamos à professora por que ela havia retomado o trabalho com o LD e ela afirmou:

> *Eu estou **usando mais como apoio**, um apoiozinho pra tipo assim... a gente tinha meio que mudar o gênero textual. Então, vamos passar pra reportagem? Vamos. Então, a gente foi lá no capítulo da reportagem que era um dos últimos e trabalhamos. **Mesmo assim, a reportagem que estava lá era difícil, muito mais difícil do que a gente cobrou**. Mas é tipo assim, **pra não falar que não deu**. Cartas, a gente vai trabalhar um pouquinho agora, mas pra não falar que não deu. **Não vai ter muita exigência**, nós **vamos fazer o que tá lá no livro**, mas vou te falar que **não é uma aula essencial e ele ((o livro didático)) nem vai ser um ótimo parceiro pra eu ensinar bem os meus alunos**.*

Observamos então que o LD retornou para a sala de aula como um apoio, para suprir a necessidade da professora de trabalhar com determinados gêneros textuais (reportagem e carta) que estavam previstos no planejamento do grupo de professoras do 3º ano e que não podiam ser deixados de lado. Possivelmente, tratava-se de uma exigência da coordenadora pedagógica, pois a fala de Catarina indica que tinham que "mudar" o gênero textual. Dessa maneira, "pra não falar que não deu", ela (e outras colegas, certamente) recorreu ao LD para esse trabalho, possivelmente em função da sua praticidade, pois as atividades já estavam prontas para serem aplicadas e não haveria "muita exigência". A fala de Catarina também evidencia que o uso do LD, nesse caso, não era uma escolha criteriosa, pois ela afirmou que esse material nem seria "um ótimo parceiro pra ensinar bem" aos alunos da turma. Reforça-se, portanto, o que ela mesma havia dito: as duas propostas do LD foram usadas apenas "pra não falar que não deu".

Como já mencionamos, a utilização desse material em sala, quando aconteceu, foi sempre mediada pela professora. Ou seja, era muito difícil, nessa turma, que os alunos realizassem de forma independente e autônoma as questões propostas. Em síntese, o que se observou, nessa turma, foi uma subutilização do LD em sala de aula, em comparação com outras atividades, denominadas avulsas, mais condizentes com "o nível dos alunos", segundo a professora.

Sobre os modos de uso desse material em sala de aula, destaca-se que em todos os momentos observados, o encaminhamento das atividades seguiu sempre o mesmo formato: a professora inicialmente indicava a(s) página(s) do LD a ser(em) respondida(s), explicava as atividades que seriam realizadas, fornecia alguns modelos de resposta como referência para as crianças, estipulava um tempo para que realizassem as atividades individualmente, circulava pela sala,

conferindo a execução da tarefa de carteira em carteira, tirando dúvidas e auxiliando aqueles que demonstravam mais dificuldades.

Destaca-se que apesar da professora sempre propor inicialmente um tempo para a realização das atividades, na prática esse tempo era definido por aqueles alunos "mais espertos" (como a própria professora os nomeava) que, ao término da atividade proposta, comunicavam que já haviam concluído a tarefa. Feito isso, a professora se dirigia ao quadro e registrava as respostas dos alunos, alterando-as, modificando-as quando necessário, sempre de acordo com seus interesses ou com o que constava em seu manual. Isso acontecia, por exemplo, quando os alunos respondiam alguma questão de forma sucinta. A professora então orientava-os que era importante dar sempre respostas completas às questões, para que pudessem "desenvolver o raciocínio" e assim mostrava como deviam fazer. Em alguns momentos, observamos que ela conferiu as respostas no LD de alguns alunos e solicitou que reescrevessem de acordo com o que havia sido registrado no quadro. Invariavelmente, aqueles alunos que não haviam dado conta de fazer sozinhos as atividades copiavam do quadro as respostas.

Após descrição e análise dos modos de uso do LD nessa turma, vimos que esse material foi pouco utilizado pela professora e, quando isso aconteceu, foi de modo bastante flexível, pois ela elegeu apenas algumas atividades dele para trabalhar com os alunos, tanto em sala de aula quanto em tarefas a serem feitas em casa, pelo motivo já explicitado, ou seja, a inadequação da proposta do material adotado ao nível de seus alunos naquele ano. Em diversas oportunidades de conversa, durante a observação das aulas, a professora insistiu nessa justificativa, destacando que o pouco que utilizou do LD durante o ano ainda havia sido difícil para a turma.

4.2 Afinal, quais foram os usos que as professoras fizeram desse material? Quais conhecimentos priorizaram em suas turmas ao longo do ano?

As análises das observações das aulas, com detalhamento das práticas desenvolvidas pelas professoras a partir do uso do livro didático associadas aos dados apreendidos a partir das entrevistas e conversas informais, revelaram como as professoras usavam esse livro, com que frequência e se ele era usado com exclusividade ou associado a outro(s) material(ais).

No 1º ano, o livro didático foi utilizado poucas vezes, segundo a professora, pois esse material não trabalhava "de forma aprofundada" com atividades voltadas para o ensino do sistema de escrita alfabética (SEA). Desse modo, acompanhamos o uso efetivo do LD, em sala de aula,

apenas uma vez durante todo o período de observação. A professora optou por não seguir a sequência de atividades proposta pelas autoras, pois utilizava o LD apenas para "coisas específicas", que pudessem atender as demandas do seu planejamento. O LD, dessa maneira, era usado por ela de forma fragmentada e não linear. Pelo fato de o LD adotado não atender às necessidades da turma, a professora lançou mão de outros materiais, conforme será abordado no capítulo 5, para atender as exigências do trabalho com crianças de seis anos. Questionada, durante entrevista, sobre quais eram os conhecimentos priorizados para o trabalho com as turmas do 1º ano, em 2013, Sara declarou:

> *Elegemos **o conhecimento do alfabeto** como prioridade, a leitura, a tentativa de que eles conseguissem sair do primeiro ano com uma escrita alfabética. Não exatamente ortográfica, não era uma exigência, mas pelo menos alfabética de palavras. E nós nem exigimos frases, apesar de alguns professores, como eu, que trabalha frase com os meninos. Mas **a exigência básica seria a escrita alfabética de palavras**, **mas com erros ortográficos**, e **a leitura de frases**. Mesmo que avançassem no âmbito da leitura, a gente gostaria que eles chegassem ao ponto de ler frases no final do ano, já que o primeiro ano, uma discussão que a gente tem há um bom tempo, é que o primeiro ano é para leitura, é dedicado à leitura. Então, a gente trabalhou no sentido deles lerem pelo menos frases até o final do ano.*

As expectativas de Sara para a turma eram viáveis e condizentes com as *Proposições Curriculares*. No eixo da apropriação do sistema de escrita, o documento propõe que os alunos desenvolvam as capacidades de conhecer e identificar as letras do alfabeto, bem como a de escrever palavras alfabeticamente. Desse modo, caberá ao professor *introduzir, trabalhar* e *consolidar* essas duas capacidades no 1º ano do ciclo de alfabetização, considerando os progressivos avanços das crianças no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA). No eixo da leitura, a capacidade de ler frases também foi mencionada por ela como algo presente em seu trabalho, mas essa não era a prioridade naquele ano. O referido documento propõe ainda, evidentemente, outras capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos durante o 1º ano do ensino fundamental, mas Sara declarou apenas três capacidades, consideradas "exigências básicas" para o trabalho com as crianças de seis anos, em 2013.

No 2º ano, a professora fez uso sistemático e regular do livro didático, utilizando-o tanto em sala de aula, quanto indicando tarefas a serem realizadas em casa, pelos alunos. O LD, para ela, era um "norteador" de suas práticas, por isso seu uso era sistemático e regular. Entretanto,

ele não era o único material presente em sua turma, pois Maria também usava outros instrumentos pedagógicos para complementar o trabalho, como material em forma de apostila e até mesmo outros LD de PNLD anteriores[81].

Apesar do uso frequente e sequencial, a professora declarou que modificou algumas propostas de produção de texto escrito sugeridas pelas autoras, ou mesmo nem as fez, em função do perfil da turma ou por acreditar "que daquele jeito não ia funcionar". A partir dessa informação, questionamos a professora sobre os conhecimentos que priorizava em sua turma e ela destacou o trabalho com a leitura, mais especificamente a capacidade de compreensão de textos, conforme é possível verificar em trecho da entrevista com Maria, destacado a seguir:

> *Eu acho que é a compreensão de texto, porque no inicinho eles leem, eles decodificam. O que eu tentei trabalhar com eles e me ater foi na compreensão do texto, da leitura e perceber, fazer com que eles falassem para mim na oralidade o que eles entenderam daquele texto. Às vezes, modificar um final da história... Então foi assim, foi isso mesmo**, a compreensão de texto é que eu achei que seria importante**.*

Observa-se que outras capacidades, especialmente em relação ao eixo de produção de textos escritos, não foram mencionadas na fala da docente como prioridade do seu trabalho. A não referência a esse aspecto do ensino talvez possa ter relação com o fato de a professora ter declarado, em diversas oportunidades de conversa em sala de aula, e também durante entrevista, que sentia dificuldade em relação ao trabalho com a escrita de textos, pois tinha muitas dúvidas sobre "o que fazer para que os alunos avançassem"[82]. Parece que a opção em não falar sobre esse eixo era algo intencional, pois, em entrevista, ela demonstrou nervosismo e impaciência em falar sobre como havia modificado as propostas de produção do texto apresentadas no LD, preferindo encerrar o assunto dizendo que não sabia explicar.

Uma crença muito forte dessa professora, conforme destacado em conversas informais, era a de que investindo na leitura, na compreensão de textos, os alunos melhorariam a qualidade dos textos. Destaca-se que a leitura e a compreensão de textos são importantes nesse processo, principalmente a promoção do contato sistemático dos alunos com textos de diferentes tipos, gêneros e funções sociais, e o professor deve explorar seus objetivos, funções e organização textual (GERALDI, 1984; LERNER, 2002; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), contudo, para ensinar os alunos a escrever melhor é preciso mais que isso, é preciso tomar a escrita como

[81] No capítulo 5 discutiremos outros usos que não foram os do LD adotado nas três turmas investigadas.
[82] Registro feito em notas de campo no dia 04/06/2013.

objeto de ensino, tornando-a uma prática continuada de produção de texto em sala de aula. Nesse sentido, é fundamental planejar situações reais de escrita e que elas façam sentido para os alunos, levando-os a compreender os aspectos inerentes ao processo de produção escrita, como a clareza sobre o que escrever, como escrever, para que escrever, para quem escrever. É preciso levá-los a estar cientes quanto ao leitor pretendido e a se empenharem em escrever de modo que esse leitor venha a entender o texto produzido; é preciso preocupar-se, ainda, em encaminhar revisões desse texto (BRASIL, 1997; BELO HORIZONTE, 2010).

No 3º ano, o uso do livro didático foi pouco frequente, pois, segundo relatos da professora, os alunos não estavam "dando conta" do material, tendo em vista que os textos apresentados por ele eram "muito longos" e as questões "muito complicadas" para o perfil da turma.

Se, no início do ano letivo, o LD foi usado com mais frequência, com o passar dos meses, gradativamente, ele foi deixado intencionalmente de lado e sua utilização, em sala, quando aconteceu, era sempre mediada pela professora, em função das dificuldades apresentadas pelos alunos da turma em trabalhar com esse material. O que se observou, nessa turma, foi uma utilização não linear e fragmentada do LD. Catarina relatou que, no início, por ter sido o primeiro ano do LD na escola, ela acreditou que precisava estudá-lo, conhecê-lo mais para então colocá-lo em prática. Entretanto, com o passar do tempo, ela percebeu que ele não era mesmo adequado à sua turma e por isso teve que "abrir mão" de usá-lo. Vejamos o trecho da entrevista realizada com a professora em que ela comenta sobre o assunto:

> *Professora Catarina: [...]* ***esse ano a gente usou muito pouco o livro.*** *Até mesmo porque a gente começou o livro esse ano também, né? O certo é a gente estudar aquele livro, ler aquelas páginas ali... eu falei muito com a J. ((colega também professora de uma turma de 3º ano na mesma escola)), porque ela estava começando.* ***A gente estava muito com essa questão da alfabetização, desesperada****. J. vamos ler, vamos estudar essas propostas que tem aqui no livro, pra gente entender, pra gente usar mais o livro. [...] Depois a gente foi vendo que o negócio fugiu um pouco do controle e vendo que* ***o livro não estava tão adequado,*** *assim* ***a gente teve que abrir mão do livro****, que foi na segunda etapa, né? Então o livro...eu vou te falar... uma vez por semana... tem semana que nem usa.*
>
> *Pesquisadora: E por que que ele entra uma vez na semana?*
>
> *Professora Catarina: Porque ele não tá...* ***não é adequado pra realidade****.*

O LD adotado, portanto, foi usado muito pouco e de modo bastante flexível, como um apoio ao trabalho da professora que priorizou, no segundo semestre, as atividades de conhecimentos linguísticos propostas pelo material.

Em relação aos conhecimentos priorizados para o trabalho com o 3º ano, Catarina fez a seguinte declaração, durante nossa entrevista:

> ***Prioridade eu acho que era o letramento**, né? A questão da... **como que esses meninos vão sair do terceiro ano lendo, escrevendo e interpretando**. Apesar de ser um desafio pra gente [...] **o carro chefe ((do trabalho)) seria a questão da alfabetização, mais é ler e interpretar**. Estão saindo alunos lendo e interpretando? Outros que são até muito melhores que isso? Tem, né? Agora, ehh... tem alunos que não, que só decodificam. Tem uns que nem isso. Aí os que nem isso conseguiram não vão [...] **pegamos aluno que lia e aluno que não lia**. E agora o que que a gente faz? Então vamos priorizar isso. Então a gente definiu entre a gente porque eu estava desesperada. E já pensando no quê? Que o terceiro ano é um ano de retenção. Como que a gente vai reter? Quem? Quem lê, quem não lê, quem decodifica, quem interpreta? Então já pensando nessa questão, a gente tinha que **focar na alfabetização**.*

A preocupação de Catarina era garantir que, ao final do ano, os alunos estivessem alfabetizados e isso lhe causava muita angústia, afinal, o 3º ano era "um ano de retenção", como ela destacou. A dificuldade de trabalhar com uma turma tão heterogênea era visível na fala e na postura dessa professora. Por diversas vezes conversamos sobre o assunto e ela afirmou que lhe faltavam "mais conhecimento" para ajudar os alunos a enfrentar e vencer suas dificuldades. Catarina demonstrava preocupação com os alunos, pensava no que poderia ser feito, pois a turma tinha muitas dificuldades para avançar. Entretanto, ela não sabia como fazer. Faltavam-lhe condições para criar um ensino ajustado ao que os alunos da turma realmente precisavam aprender (MORAIS, 2012), pois o fato de trabalhar o tempo todo com o mesmo tipo de atividade para toda a turma, e muitas vezes nem mesmo preparada por ela, pensando no perfil da sua turma, não contribuía para o avanço das crianças.

Em síntese, o quadro construído a partir da descrição e análise das práticas das professoras investigadas nos permite levantar pontos importantes sobre os modos variados de uso do LD nas três turmas:

(i) No 1º ano, a professora usou eventualmente o LD, recorrendo a ele algumas vezes, apenas para trabalhar conteúdos pontuais. Em geral, ela não gostava de usar esse material, pois preferia preparar as atividades com as quais iria trabalhar com seus alunos, de acordo com as necessidades da turma.

(ii) No 2º ano, a professora seguiu o livro didático adotado pela escola, utilizando-o sequencialmente, na progressão apresentada pelas autoras, mas optou por "saltar" algumas propostas. Em geral, ela também o completava com outras atividades em função das demandas apresentadas pelos alunos.

(iii) No 3º ano, o livro didático era um recurso que a professora utilizava eventualmente, entre outros materiais, produzidos ou organizados por conta própria, selecionando aquilo que ela considerava importante.

Este estudo também revelou que as professoras tinham autonomia para usar o livro didático em sala de aula, ou seja, era permitido flexibilizar o uso desse material e trabalhar com outros, produzidos e/ou organizados pelas docentes. Desse modo, constatamos que os professores não eram passivos diante das propostas apresentadas pelo LD. Cada qual, a seu modo, subverteu seu uso, adequando-o às suas necessidades em sala de aula e de acordo com o perfil dos seus alunos. Essa adequação – bem ou mal – visava atender às necessidades da turma. Conforme afirmou Choppin (2007), e com a qual concordamos, o livro didático "só existe, definitivamente, pelos usos que se fazem dele".

Acreditamos, e defendemos, que não há uma regra definida para melhor uso do LD em sala de aula; o professor tem e deve sempre ter autonomia para utilizá-lo da forma que melhor lhe convier, tendo em vista os objetivos que deseja alcançar, entretanto, ele precisa primeiro conhecer o material adotado e só depois planejar seu uso de acordo com os objetivos que deseja alcançar. E aqui, mais uma vez, registramos a afirmação feita por Rojo (*apud* MOREIRA; AFONSO, 2009, p.8), quando a autora afirma que o professor pode utilizar o livro didático através da articulação de seu planejamento com o conhecimento que tem de sua turma, selecionando, ampliando ou saltando conteúdos a partir do que ele avalia ser interessante.

O LD, dessa maneira, é apenas uma das ferramentas a ser utilizada na prática docente. Nesse sentido, não podemos esquecer que nenhum livro didático consegue abarcar todas as necessidades de uma turma, tampouco atender plenamente os objetivos pretendidos por um professor, mas devemos ter clareza de que, como bem observaram Santos e Mendonça (2005),

"a virtude de qualquer LD reside mais em quem o utiliza e como o faz do que nas suas características intrínsecas" (p.131).

4.3 O que outros professores alfabetizadores revelam sobre o livro didático?

Nesta seção, apresentaremos dados obtidos a partir da utilização de dois instrumentos de investigação: o questionário respondido pelas 48 professoras alfabetizadoras mineiras (ANEXO B) e as entrevistas realizadas com duas professoras alfabetizadoras francesas, conforme detalhado no capítulo 1.

Nosso objetivo foi reunir elementos para tentar perceber aspectos comuns entre as opiniões das professoras mineiras e francesas, bem como das três professoras cuja prática observamos em 2013.

4.3.1 Os dados de um questionário: análise das respostas de professoras mineiras [83]

O questionário foi elaborado levando-se em consideração a necessidade de ser um instrumento com questões simples e diretas, que não demandasse muito tempo dos docentes para respondê-lo e que não houvesse ainda a necessidade de orientação direta por parte da pesquisadora, em função do modo de aplicação *online*. Dessa maneira, optamos por formular questões semiabertas, como já se afirmou, e também de múltipla escolha, a fim de facilitar a leitura pelos docentes e não tornar exaustivo seu preenchimento. Esse instrumento, como mencionamos anteriormente, foi organizado em três partes. A segunda e a terceira partes, que buscavam caracterizar o professor alfabetizador, foram apresentadas no capítulo 1. Aqui apresentaremos a primeira parte, na tentativa de apreender os modos de uso do livro didático de letramento e alfabetização e a opinião das docentes sobre o material adotado.

4.3.1.1 Utilização do livro didático e/ou outros recursos no ciclo de alfabetização

Nessa questão, o professor deveria destacar a opinião que se aproximava mais da opinião dele, podendo assinalar mais de uma opção, caso julgasse conveniente.

Dentre as cinco opções destacadas, 71% das professoras afirmaram que seguiam o livro didático adotado, faziam uso regular desse material, mas o completavam com outras

[83] As respostas ao instrumento foram exclusivamente do público feminino.

atividades que selecionavam em função das demandas apresentadas pelos alunos. 60% declararam que o livro didático era um recurso que elas usavam, entre outros, selecionando aquilo que consideravam importante. 17% professoras destacaram que seguiam o livro didático adotado pela escola em que trabalhavam, utilizando-o sequencialmente, na progressão apresentada pelo autor e respeitando a coerência proposta. Apenas uma professora (2%) do 3º ano apontou que, em geral, não usava livro didático, mas podia recorrer a ele, pontualmente, quando precisava encontrar atividades rapidamente; todas elas prontas para oferecer aos seus alunos. Uma professora (2%), também do 3º ano, destacou que não usava livro didático, pois preferia preparar o material com que trabalhava com seus alunos, de acordo com as necessidades desse grupo.

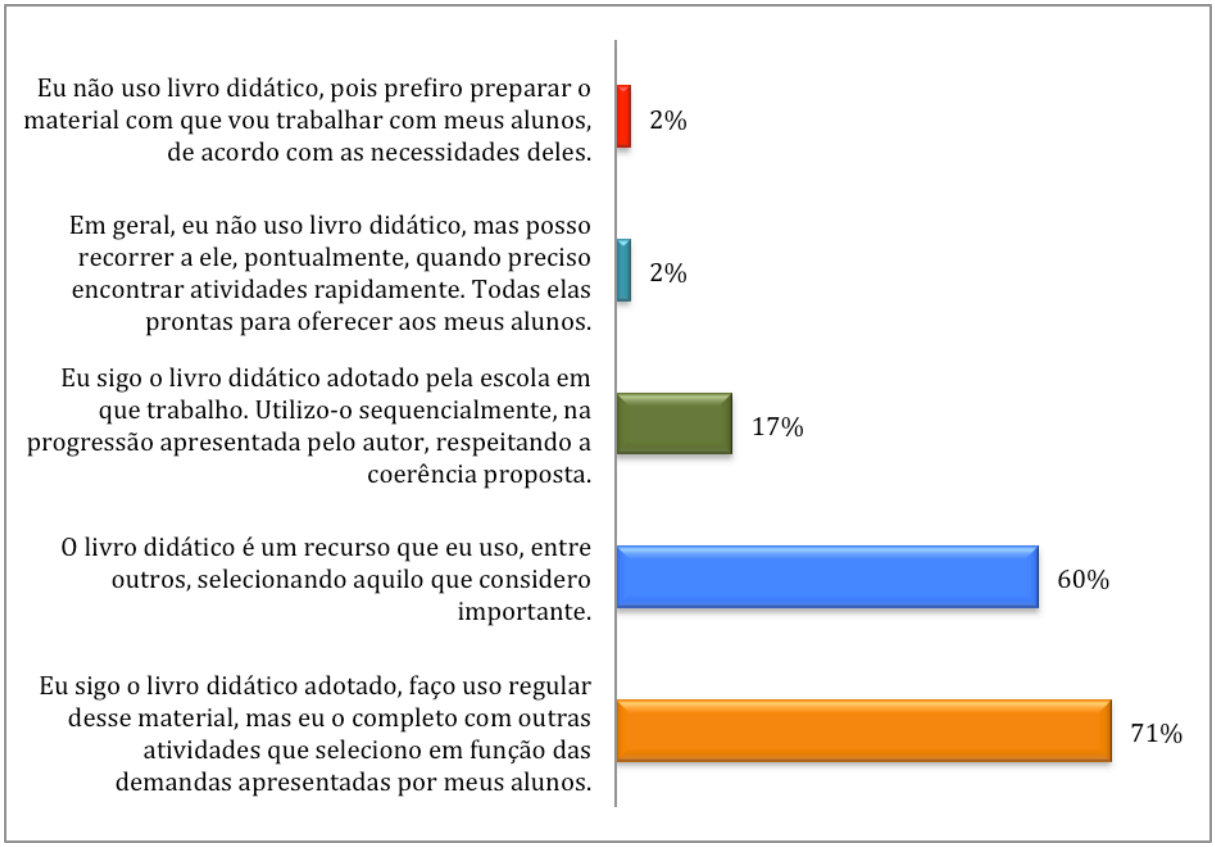


GRÁFICO 2 – Opinião das professoras sobre uso do livro didático

4.3.1.2 Livro didático de alfabetização adotado/utilizado

A questão demandava ao professor a indicação do LD que utilizava no momento do preenchimento, ou que já havia utilizado. Caso usasse mais de um LD em sua prática, ele deveria listá-los, indicando aquele que era adotado pela escola em que trabalhava, mas todas as docentes indicaram apenas um livro. Além disso, mesmo que o professor houvesse

declarado que não usava LD em sua prática, ele deveria destacar qual era o material didático adotado pela escola em que atuava.

Dos onze títulos destacados, a coleção *Ápis – Letramento e Alfabetização* – a mesma adotada pelas três professoras investigadas neste estudo – foi a mais indicada (35%) pelas professoras. Em segundo lugar, as professoras citaram *Projeto Buriti – Português* (19%). Em terceiro lugar, o livro *Projeto Prosa* (13%). O quarto lugar ficou com *A escola é nossa* (8%). *Hoje é dia de Português* em quinto lugar (6%); *Plural* em sexto (6%); *Porta Aberta* em sétimo (4%); Novo Bem-me-quer em oitavo lugar (2%); em nono lugar, o LD *Aprender Juntos* (2%); *Cantalelê* em décimo (2%) e, por último, décimo primeiro lugar, *Fazendo e Compreendendo Português* (2%).

Dos livros destacados, apenas um não fazia parte da avaliação do PNLD 2013: o livro didático *Cantalelê*. Trata-se de material distribuído pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) cujo público alvo era crianças do 1º ano do ensino fundamental da rede pública. O livro didático, acompanhado de um CD com canções infantis e de um Guia do Professor, foi distribuído pela primeira vez no ano de 2008, para todas as escolas estaduais e municipais, e não havia necessidade do aluno devolvê-lo ao final do ano, segundo informações do Portal da SEE[84]. Matéria publicada nesse Portal, no ano de 2008, destaca ainda que o livro havia sido selecionado pela equipe pedagógica da SEE, após a análise de um conjunto de obras voltadas para a alfabetização das crianças de seis anos. Esse material é apresentado da seguinte forma na matéria citada: "O livro é inovador no conteúdo, com ilustrações e exercícios que despertam o interesse do aluno nesta idade [...]. Todo o trabalho de alfabetização proposto se apoia em canções infantis". Para uso da obra *Cantalelê*, a SEE/MG organizou um curso de capacitação em 2008 para professores e supervisores pedagógicos das escolas que haviam recebido esse material. Esse material poderia ser usado como complementar ao trabalho do professor, não havendo necessidade de abandonar o uso de outros materiais, conforme declarado pela secretaria de estado da educação na ocasião. Ainda sobre esse livro, é importante destacar que ele foi indicado por uma professora do 3º ano, apesar dessa não ser a faixa etária visada pelo material. A docente não declarou se havia outro LD adotado pela escola. Parece que esse era o único material utilizado por ela.

[84] Informações disponíveis em: https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/256-governo-de-minas-oferece-livro-didatico-para-todos-os-alunos-de-seis-anos-da-rede-publica. Acesso em 24 mai. 2015.

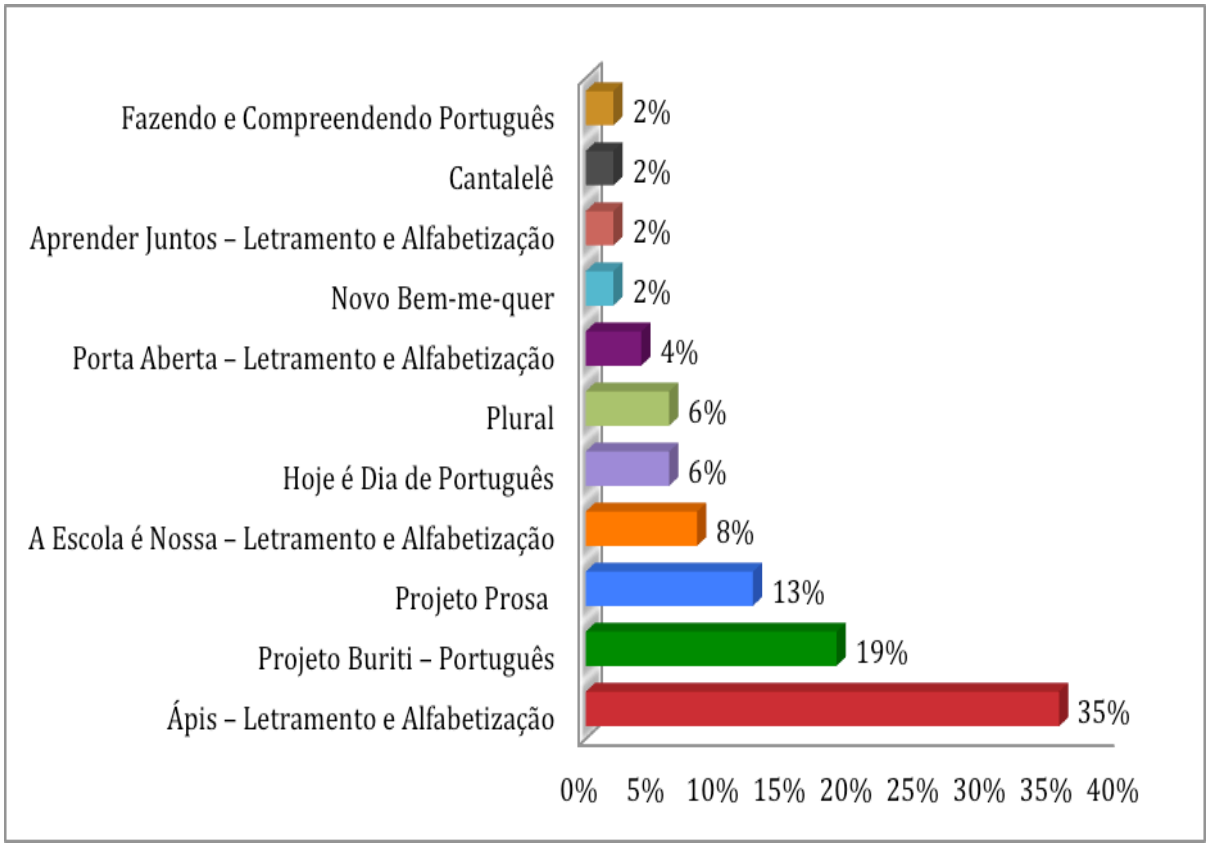


GRÁFICO 3 – Relação de livros didáticos de alfabetização adotados/utilizados pelas professoras

4.3.1.3 Atendimento às expectativas do professor

Para a maior parte dos professores – 88% – o LD foi considerado satisfatório. Apenas 8% destacou que o material era insatisfatório. A categoria *parcialmente satisfatório*[85] foi assinalada por 4% das docentes.

[85] Destaca-se que, inicialmente para responder a questão relativa às expectativas dele sobre o LD, indicamos quatro categorias: *muito satisfatório / satisfatório / insatisfatório / muito insatisfatório.* A categoria *parcialmente satisfatório* foi incluída pelas professoras.

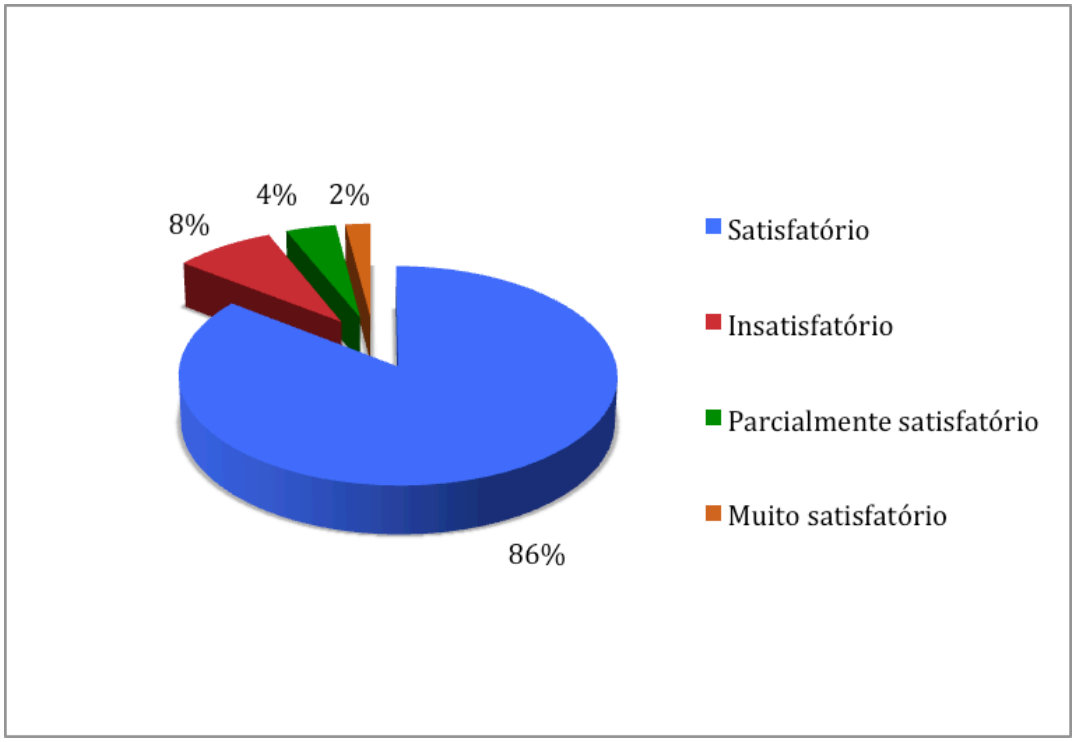


GRÁFICO 4 – Atendimento do livro didático às expectativas das professoras

A maioria dos professores, então, declarou que o LD utilizado atendia às suas expectativas. Os motivos de satisfação foram declarados por algumas docentes e são listados a seguir:

> *Diversidade de gêneros (professoras do 1º ano ao 3º ano);*
> *Presença de atividades lúdicas (professoras do 1º ano e 3º anos);*
> *Promove reflexão sobre a língua nos momentos de leitura. Compreensão leitora articulada à aquisição do SEA (professora do 1º ano);*
> *Gêneros apropriados para a idade (professora do 1º ano);*
> *Presença de textos curtos (professora do 1º ano);*
> *Atividades dinâmicas e atrativas (professora do 1º ano);*
> *Espaço suficiente para a escrita do aluno (professora do 1º ano);*
> *Atividades que exploram a oralidade (professora do 1º ano);*
> *Atende alunos alfabetizados e ainda não alfabetizados (professora do 3º ano)*
> *As orientações do Manual do Professor norteiam o meu planejamento (professora do 3º ano)*

Alguns motivos de insatisfação com o LD foram assim descritos pelas professoras:

> *Os textos são grandes; os espaços para respostas pequenos e as letras dos meninos são grandes; ele ((o livro didático)) tem a dinâmica de pedir para o aluno decorar pequenos textos, frases e palavras e escrever em páginas posteriores, o que para crianças em alfabetização é algo complicado [...] (professora do 1º ano).*
>
> *Há predomínio de atividades do SEA e muito pouco trabalho com estratégias de leitura e produção de texto (professora do 2º ano).*
>
> *Os textos e as atividades não atendem completamente o ano de escolaridade e as capacidades contempladas não se aplicam (professora do 2º ano).*

Duas professoras que atuavam no 1º ano apontaram ainda que o material era parcialmente satisfatório. A primeira registrou que o material "exigia a complementação de atividades voltadas para a aquisição do SEA e que havia poucas atividades de conhecimento fonológico". A segunda professora afirmou:

> *Utilizo o livro como um material complementar até meio à parte do restante do trabalho que realizo. Tenho o dia/horário da semana para o trabalho com ele, utilizo-o como um projeto, uma frente de trabalho. Às vezes, realizo alguma extensão, aproveitando o tema quando é de maior interesse do grupo, busco outros textos ou atividades que possam completar o "movimento" do grupo. Se isso não é necessário ou possível, sigo realizando as atividades. Algumas vezes utilizo também como dever de casa, pois vejo que é uma forma da família participar e conferir valor às atividades escolares junto à criança. Costumo utilizar o livro na sequência e do início ao fim. Vejo que esse uso, principalmente no primeiro ano, auxilia a criança no processo de apropriação da cultura escolar.*

4.3.1.4 Material interessante para as crianças

A maioria das professoras considerava o LD interessante para as crianças (81%). Dentre os motivos que justificavam a satisfação, elas destacaram: as ilustrações, variados tipos de letras, presença de jogos e brincadeiras, livro colorido, existência de um índice, atividades diversificadas, textos próprios para a faixa etária, projeto gráfico, temas do universo infantil e

"material atraente porque difere do xerox". Uma professora também afirmou que o LD é interessante pelo fato de ser um "livro de aprender" e que isso é valor para as crianças e para as famílias (professora do 1º ano).

Seis professoras declararam que o LD era parcialmente interessante para os alunos (13%). Quanto aos motivos, uma professora declarou que as atividades eram muito longas e repetitivas; duas destacaram que o uso de tecnologias chamava mais a atenção dos alunos e a terceira não justificou a afirmação.

Duas professoras avaliaram que o LD não era interessante para as crianças (4%), pois ele era um material muito limitado. Entretanto, elas não justificaram suas respostas.

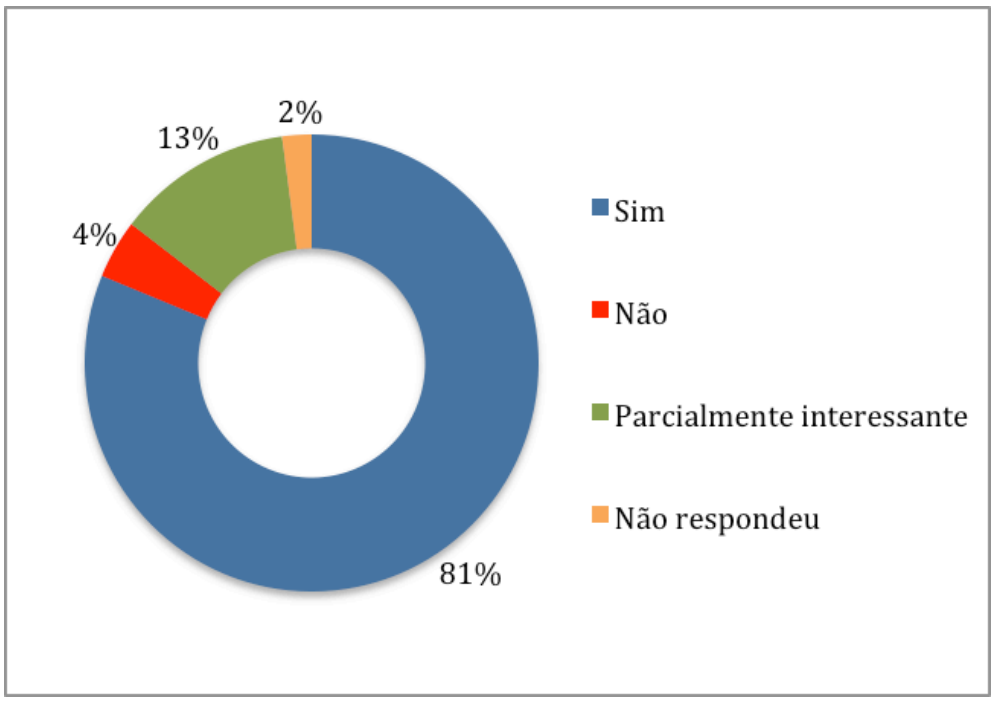


GRÁFICO 5 – Livro didático como material interessante para as crianças

4.3.1.5 O que era fácil ou difícil de usar no LD

O livro didático foi considerado pela maior parte das docentes como um material de fácil utilização em sala de aula. No 1º ano, as docentes citaram os seguintes aspectos que consideravam como facilitadores do trabalho: o fato de que tudo estava prontinho para ser usado, as propostas estavam de acordo com as *Proposições Curriculares*, era um material de apoio para as aulas e a linguagem era simples. As dificuldades apontadas por algumas docentes desse grupo foram a existência de textos grandes, atividades longas, pouco espaço

para a escrita dos alunos e o fato de, no começo do ano, o material ser inadequado, pois os alunos ainda não estão alfabetizados e ainda são muito imaturos.

A maioria das professoras do 2º ano também destacou que o LD era um material fácil de usar, mas esse grupo não justificou a resposta, exceto por uma professora que afirmou que ele "norteava o ensino". Quanto às dificuldades de uso desse material, algumas professoras apontaram: a necessidade de complementá-lo, o fato dele não atender todos os alunos da turma (turmas muito heterogêneas), atividades com linguagem fora do contexto do aluno, a existência de textos extensos, pouco espaço para a resposta dos alunos (como também apontado por professoras do 1º ano), a existência de muita informação nas páginas e isso dificultava a leitura pelos alunos e, por fim, uma professora afirmou que uma dificuldade do trabalho era orientar o manuseio das páginas, pelos alunos, e explicou: "a criança está fazendo atividades no início, depois, para terminá-la, vai ao final para registrar as atividades".

Como aspectos facilitadores do trabalho, algumas docentes do 3º ano declararam que as atividades eram desafiadoras e despertavam o interesse do aluno, além de auxiliar o trabalho do professor. O que dificultava, de acordo com a maioria, era a presença de textos longos. Na opinião de algumas delas, havia também a inadequação de algumas propostas para a faixa etária, pois as atividades eram complexas e os alunos tinham dificuldade para compreender o que estava sendo solicitado. Destacaram ainda os limites das propostas de produção de textos, consideradas "artificializadas".

4.3.1.6 Uso de outros(s) material(ais), além do LD adotado

O uso de outros materiais nas turmas de alfabetização foi apontado por todas as professoras. Em primeiro lugar, foram citados os livros de literatura (100%); em segundo, os jogos (98%) e, em terceiro, revistas em quadrinhos (90%), conforme GRAF.6 apresentado logo abaixo.

Na categoria *Outros*, destacada por 27% das professoras, algumas que atuavam do 1º ano citaram o uso de panfletos, encartes, avisos, convites, bilhetes, música, textos coletivos produzidos pela própria turma, textos "sobre datas comemorativas", propagandas, folhetos, cartazes, "atividades xerocadas". Algumas professoras do segundo ano destacaram o uso do computador, de atividades avulsas, panfletos e dicionários. No 3º ano, algumas docentes destacaram o uso da internet, de atividades avulsas e de convites. Destaca-se que, nesta categoria, todas as professoras apontaram o uso de atividades avulsas/xerocadas, além do uso do LD.

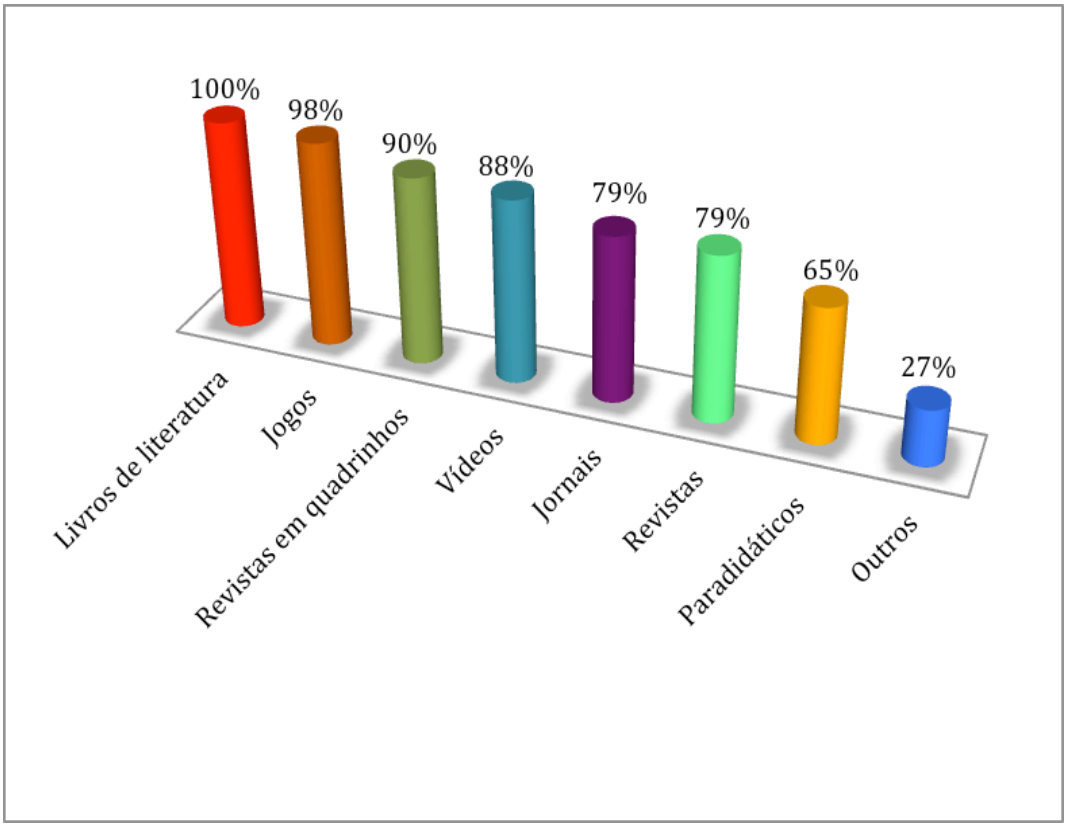


GRÁFICO 6 – Uso de outro(s) material(ais), além do livro didático

4.3.1.7 Sobre aspectos gerais do livro didático

Nesta questão, indicamos doze aspectos gerais sobre o livro didático, para que os professores avaliassem sua presença/frequência no material que adotavam. Para tanto, elegemos três categorias: insuficiente, suficiente ou muito/demais. Vejamos a seguir um quadro que destaca a avaliação desses aspectos, pelas docentes, em cada ano do ciclo de alfabetização[86].

[86] Destacamos que uma das professoras do 1º ano não respondeu a essa questão. Identificamos ainda alguns casos em que as professoras deixaram em branco determinado aspecto.

QUADRO 24

Aspectos gerais sobre o livro didático de alfabetização

Aspectos	Categorias								
	Insuficiente			Suficiente			Muito/Demais		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
atividades voltadas para a aprendizagem da leitura, como as que colaboram efetivamente para a reconstrução dos sentidos pelo leitor e que tratam a leitura como processo, por exemplo.	8%	2%	4%	31%	25%	17%	2%	2%	6%
diversidade de gêneros de textos propostos para leitura.	4%	2%	4%	33%	23%	17%	4%	4%	6%
presença de gêneros que exploram o extrato sonoro da linguagem, como parlendas, trava-línguas, cantigas etc.	2%	2%	2%	31%	25%	19%	6%	2%	6%
presença de textos curtos para leitura.	13%	6%	2%	25%	23%	19%	4%	-	6%
presença de textos longos para leitura.	6%	6%	-	27%	17%	23%	8%	6%	4%
presença de textos com diferentes graus de complexidade.	6%	10%	-	31%	19%	23%	4%	-	4%
atividades voltadas para a aquisição do sistema de escrita, como o estabelecimento de distinções entre letras e outros sistemas de representação, segmentação de frases em palavras, análise de diferentes estruturas silábicas em palavras escritas (CV, V, CVC etc.), compreensão das relações entre o sistema fonológico e o sistema de escrita do Português, leitura e escrita de palavras, frases e textos curtos por meio de diferentes estratégias didáticas, por exemplo.	19%	10%	10%	21%	15%	8%	2%	4%	6%
ensino-aprendizagem da ortografia.	15%	13%	15%	25%	13%	10%	2%	2%	2%
propostas de produção de textos escritos.	8%	13%	4%	31%	17%	21%	2%	-	2%
presença de jogos.	23%	25%	19%	17%	4%	6%	-	-	2%
ilustrações úteis para a compreensão de textos e/ou palavras.	4%	2%	2%	33%	25%	17%	4%	2%	8%
orientações contidas no Manual do Professor.	4%	2%	-	29%	21%	19%	8%	6%	8%

Por meio desses dados, podemos observar que, em geral, as professoras consideravam que a presença dos aspectos acima listados, no LD, era suficiente.

4.3.1.8 Avaliação do professor sobre a evolução do livro didático: livro em que ele estudou quando criança X o livro que utiliza agora

A maioria das docentes destacou que o LD apresentou melhorias significativas ao longo dos anos, especialmente em relação à presença de gêneros textuais diversos. Outros aspectos destacados pelas professoras foram:

(i) Livros mais atrativos, coloridos, com imagens, textos e atividades variados;

(ii) Atividades mais contextualizadas;

(iii) Livros mais interessantes, com textos próprios para a faixa etária;

(iv) Presença de jogos;

(v) Possibilidade de maior interação entre os educandos e os educadores.

Vejamos, a seguir, alguns depoimentos que apontam melhorias no LD:

> *Hoje os textos dos LD são de uso social e não mais textos inventados para ensinar; há diversidade de gêneros textuais; são exploradas diversas capacidades de leitura e escrita e não somente as voltadas para a codificação/ decodificação; recursos de vários métodos estão presentes e não apenas de uma perspectiva/método (professora do 1º ano).*
>
> *Antes, atividades mecânicas (repetitivas). Atualmente, textos de vários gêneros, atividades contextualizadas, manuais essenciais para o professor e bem complexos que requerem preparação e estudo do professor (professora do 2º ano).*
>
> *A presença dos gêneros autênticos fez a grande diferença (professora do 3º ano).*

Apesar de terem reconhecido que houve melhorias, algumas docentes apontaram também alguns limites do material como, por exemplo: (i) textos e atividades fora da realidade do aluno (professora do 1º ano) e (ii) necessidade de complementar o trabalho com outras atividades.

Vejamos o que algumas professoras afirmaram:

> *Considero que os livros de alfabetização têm melhorado ao longo dos anos, mas ainda ficam a desejar, pois acabam por* ***priorizar apenas um ou dois dos eixos de trabalho*** *com a alfabetização e o letramento. Isto é compreensível, pois é quase impossível que um único material seja tão completo a ponto de contemplar todos os eixos e elementos importantes de um trabalho tão complexo como é a alfabetização.* ***O livro didático, para mim, ainda é uma incógnita e até mesmo um paradoxo****. Por um lado, ele é necessário, principalmente nas escolas em que há poucos recursos materiais e de formação. Por outro,* ***não há formação suficiente dos professores para escolher o livro*** *que pretendem usar e para usá-lo com maior eficiência, aproveitando seus recursos e possibilidades. Já no caso dos* ***professores que têm uma boa formação, são experientes****, possuem uma trajetória mais consolidada como alfabetizadores, o livro didático é* ***praticamente desnecessário ou apenas complementar*** *(professora do 1º ano).*
>
> *O livro didático melhorou muito nos últimos anos, tem sim atendido ao trabalho de alfabetização. O que ocorre é que* ***nem sempre a escola recebe o livro escolhido*** *pelo coletivo, ou/e* ***quase sempre a quantidade de livros recebida não supre todas as turmas****, isso devido ao fluxo de alunos ano a ano. Foi o que aconteceu neste ano nas duas escolas em que trabalho, não teve livro para todas as turmas (professora do 1º ano).*
>
> *Acredito que a evolução do livro didático é necessária. Porém, a necessidade de este livro ser atrativo para o leitor/aluno não pode comprometer a qualidade do mesmo. Hoje vejo que* ***há muitos livros "lindos"*** *que, se o observarmos bem,* ***deixam a aprendizagem****, que é o que há de mais importante de se adquirir,* ***a desejar****. Sem dúvida, houve uma* ***melhoria enorme na qualidade do papel utilizado*** *(professora do 3º ano).*
>
> *Houve muitas melhoras, mas acho que* ***houve perdas também****. A inserção dos vários gêneros textuais com certeza foi um avanço, por outro lado acho que* ***as atividades de ordem prática foram reduzidas drasticamente****.* ***Sinto falta das atividades onde o aluno podia treinar um pouco aquilo que ele aprendeu*** *(professora do 3º ano).*

Apenas uma professora do 3º ano destacou que não houve melhoria no LD. Ela afirmou: "Negativo – ele possui muitas leituras longas, onde o aluno às vezes perde o raciocínio. Ele trabalha muito a leitura e interpretação oral. Não dá muita ênfase na interpretação escrita".

4.3.1.9 Algumas considerações

A análise das declarações das professoras da amostra apresentada aqui revelou que cerca de 70% usava livro didático em sua prática de modo regular. Alguns declaram apenas os aspectos positivos sobre a utilização desse material em sala de aula, como facilidade e praticidade, por exemplo, mas alguns também apontaram críticas, como a exigência de complementações e sistematizações. Entretanto, apesar das críticas, mesmo os mais experientes, usavam esse material em sua prática.

Os dados revelaram ainda que os LD não eram o único material de uso nas salas de aula, como era comum antigamente, conforme afirma Chartier (2007). O uso dos LD, atualmente, de acordo com declarações das professoras mineiras, era complementado com outros materiais, em função das demandas apresentadas pela turma, como a utilização de livros de literatura, jogos, história em quadrinhos, folhetos, computadores, internet, atividades avulsas (em geral, extraídas de outros LD, como faziam as três professoras inicialmente investigadas neste estudo), dentre outros.

Em geral, os LD adotados foram avaliados pelas professoras como satisfatórios, com destaque especialmente para a presença de gêneros textuais variados nesse material, aspecto positivo apontado por todas, independente do ano em que atuavam.

Os livros didáticos, de modo geral, também foram considerados interessantes para as crianças, na perspectiva das professoras. Dois depoimentos de professoras que atuavam no 1º ano nos chamaram a atenção, nesse sentido: a primeira declarou que o LD era atraente para os pequenos, pois era "diferente do xerox". A segunda, afirmou que esse era um livro bastante valorizado pelas crianças e pelas famílias, pois era um "livro de aprender" e, por meio deles, os pais, em casa, poderiam acompanhar aquilo que o filho fazia na escola.

A afirmação da segunda professora é apontada por Chartier (2007), como um dos argumentos que se repete regularmente para justificar o "apego dos professores ao livro didático". O primeiro argumento, segundo essa autora, é que a opção em adotar um livro didático de uso cotidiano "dá segurança às crianças e suas famílias". Para as crianças, esse fato pode ser explicado porque uma de suas expectativas mais fortes, segundo Chartier, é chegar à escola das crianças maiores e conhecer "seu livro de leitura". Quanto aos pais, o LD é um mediador entre a escola e a família, pois é mais fácil acompanhar e auxiliar as atividades do filho por ele, do que reconstituir as atividades pelos cadernos escolares, por exemplo. Sobre essa valorização do LD pelas crianças e pelas famílias, Anne-Marie Chartier declara:

> O livro (a ilustração, os textos, a apresentação dos exercícios de análise e de construção do código) dá a cada um a imagem de um trabalho que está em desenvolvimento e que ainda continuará, permitindo também que os pais vejam o progresso de seu filho quando ele relê em casa o texto trabalhado em classe". (CHARTIER, 2007, p.153)

O segundo argumento, apontado por Chartier, é o de que a adoção de um livro didático oferece comodidade e conforto ao professor. Segundo a autora, o LD é cômodo porque constitui um material que está pronto para uso e ele traz conforto porque o professor economiza energia na preparação das aulas e isso possibilita que ele tenha maior disponibilidade para os alunos durante a aula. Para Anne-Marie, quando o professor prepara e ministra uma aula, parte de sua atenção é tomada pela "condução e avaliação de sua preparação" – como distribuir e verificar o material, conscientizar-se a respeito de uma instrução mal formulada, etc. Entretanto, se ele tem ao seu dispor um material didático pronto, preparado por uma outra pessoa e que tenha sido "claramente avaliado", esse professor terá mais tempo para dedicar-se ao "desempenho e às dificuldades individuais" de cada aluno (CHARTIER, 2007, p.153-154). Essa afirmação feita por Chartier nos remete às palavras da professora Magda Soares que foram registradas na epígrafe deste capítulo, pois essa pesquisadora também afirma que o livro propõe uma facilitação do trabalho do professor, desde que seja utilizado apenas como um instrumento de trabalho.

A maior parte das docentes concorda que o LD teve melhorias com o passar dos anos e, mais uma vez, a questão dos gêneros textuais desponta como o que fez a grande diferença entre os livros antigos e os atuais. Apenas uma professora destacou um aspecto sobre o livro didático que, certamente, do nosso ponto de vista, é uma das maiores dificuldades hoje nas escolas: a falta de formação do professor. Esse é um problema muito sério, pois, apesar das críticas, o livro didático atual possui qualidades e o professor precisa, primeiro, escolhê-lo com critério. Feita a escolha, ele precisará conhecê-lo bem para usá-lo em sua prática, tendo clareza dos seus limites. Desse modo, ele deverá planejar a complementação desse material com outras atividades. Sabemos que isso dá trabalho, mas não há um livro que dê conta das especificidades de uma turma, por melhor que ele seja. Igualmente importante será também identificar as possibilidades desse material e explorá-las com eficiência, conforme declarado também por uma das professoras do 1º ano.

Em síntese, o livro didático é apenas uma das ferramentas a ser utilizada na prática docente. Nesse sentido, devemos ter clareza de que, como bem observaram Santos, Albuquerque e

Mendonça (2005), "a virtude de qualquer LD reside mais em quem o utiliza e como o faz do que nas suas características intrínsecas" (p.131).

4.3.2 A prática de duas professoras francesas com crianças de seis anos: algumas observações a partir do uso do livro didático

No ano de 2015, como mencionado no capítulo 1, observamos algumas aulas de duas professoras alfabetizadoras francesas[87], a fim de compreender por que e como elas utilizavam o livro didático e outros materiais pedagógicos, de modo a recolher a opinião de cada uma sobre esse assunto. Os dados apresentados aqui não têm, absolutamente, a pretensão de fazer um estudo comparativo. Nosso principal objetivo é apresentar as práticas dessas docentes, a partir do uso do livro didático, destacando ainda os limites e possibilidades desse material em sala de aula, sob o ponto de vista de cada uma delas.

O *roman Les Régalades* era lido e discutido diariamente, nas duas turmas de *Cours Preparatoire* (doravante, CP; equivalente ao 1º ano do ensino fundamental no Brasil), durante cerca de 60 minutos. As duas turmas se organizavam da mesma forma para esta atividade: em roda, no fundo da sala, em espaço denominado "Biblioteca", as crianças sentavam-se em cadeiras, bancos ou no chão, sobre um grande tapete. Esse espaço era formado por algumas estantes, dispostas de modo a que as crianças alcançassem facilmente os livros; algumas caixas, também repletas de livros e outros materiais de leitura, como história em quadrinhos e revistas, por exemplo; jogos variados e um computador.

Em roda, antes de iniciar a leitura em voz alta, as professoras sempre retomavam episódios da história lida na(s) aula(s) anterior(es), solicitando aos alunos que falassem sobre o que já havia se passado, o que havia acontecido com as personagens e o que imaginavam que ainda estava por vir. Os alunos eram constantemente estimulados a se expressarem antes e após a leitura. Em geral, as crianças escutavam uma ou duas páginas da história durante a aula. De acordo com Chartier (2007, p.181), a prática de leitura em voz alta, pelo professor, quando bem feita, "ensina a compreender", pois "coloca em relevo o que é importante, produz modulações de efeito, cuida da pontuação, pronuncia corretamente os nomes próprios, as palavras difíceis [...]". Os textos eram longos, as crianças ainda não podiam lê-los sozinhas, mas eram capazes de compreendê-los, memorizá-los e discuti-los (CHARTIER, 2007, p.151).

[87] Georgette, professora do CPA, e Eloise, professora do CPB.

Após leitura e discussão do texto, com duração de cerca de 25 a 30 minutos, os alunos retornavam para as carteiras e cada um recebia um exemplar idêntico ao livro da professora para, juntos, fazerem a leitura simultânea do texto. Para tanto, as duas professoras afixavam o próprio livro no quadro, com a ajuda de alguns ímãs, e acompanhavam com o dedo a leitura, orientando os alunos a fazerem o mesmo. Ao mesmo tempo, e orientados por elas, os alunos acompanhavam a leitura do texto; aqueles que sabiam ler faziam a leitura em voz alta. Em certos momentos, a professora parava em determinado ponto e demandava a continuação da leitura por um aluno da turma. O grupo devia estar sempre muito atento, pois, na sequência, outro aluno deveria continuar onde a professora ou o colega havia parado. Na maioria das aulas observadas, as professoras seguiam esse mesmo ritual.

Explorado o texto, no dia seguinte a turma então realizava as atividades propostas no caderno de exercícios do material *Les Régalades*. Essas atividades eram reproduzidas pelas professoras e entregues às crianças apenas no momento de sua realização; os alunos não tinham esse material completo em mãos. Em geral, os alunos faziam os exercícios de uma ou duas páginas desse material, por aula. A condução dessas atividades, pela professora Georgette[88], era sempre a mesma: a atividade era afixada no quadro e usando-a como referência, ela apontava cada exercício a ser realizado pelos alunos. Os alunos então localizavam o mesmo exercício na própria folha e, junto com ela, liam a orientação. Enquanto realizam a atividade, a professora circulava entre as carteiras conferindo o que cada aluno estava fazendo e orientando aqueles que tinham mais dificuldades. A passagem de um exercício para o outro era feita somente quando autorizado pela professora. Era preciso aguardar até que todos os colegas terminassem para que a turma desse continuidade à tarefa. Cada atividade era composta de quatro ou cinco exercícios e, ao final, havia sempre um exercício de escrita a ser feito no caderno. Essa escrita poderia ser de palavras, frases ou pequenos textos. Ao final da atividade, a professora solicitava que os alunos guardassem as folhas em uma determinada pasta.

Além das atividades propostas pelo material adotado, a professora complementava o trabalho com outros exercícios formulados por ela ou disponíveis em um determinado site da internet, denominado *Les Coccinelles,* bastante conhecido pelos professores franceses. A condução dessas atividades em sala era a mesma utilizada para o material adotado. Segundo Georgette,

[88] Tomaremos a professora Georgette como referência, pois acompanhávamos suas aulas por mais tempo; uma vez por semana, durante toda a manhã.

o uso desses materiais em suas aulas justificava-se pela necessidade de complementação do trabalho, em função das exigências da turma.

A cada semana, as docentes trabalhavam determinados sons da língua em uma progressão definida pelo material didático adotado. Como já dito, esse material é acompanhado de um CD e as dezesseis *comptines* (cantigas) que dele fazem parte exploram os fonemas a serem trabalhados. Os alunos ouviam as cantigas e cantavam junto, sempre incentivados pelas professoras. Após a execução de uma determinada cantiga, as professoras faziam intervenções pontuais, corrigindo a pronúncia dos alunos, questionando as sílabas que mais apareciam nas palavras da cantiga, demandando exemplos de palavras conhecidas que começavam ou terminavam com determinada letra ou sílaba, palavras que rimavam etc. A mesma cantiga era reproduzida duas ou três vezes, pelas docentes. Segundo a professora Georgette, ouvir as cantigas e cantar junto, permitia que o aluno "fixasse as relações entre grafemas e fonemas estudados, além de estimular o interesse das crianças, exercitar a memória e a concentração". Esse momento era sempre muito apreciado pelas crianças que se divertiam bastante com a atividade. Não raro ouvimos pedidos para que as professoras repetissem mais e mais as mesmas cantigas ou que reproduzissem outras.

O ensino era conduzido de modo bastante tradicional nas duas turmas observadas. Antes de falar, os alunos deviam levantar a mão e era a professora quem autorizava ou não o turno de fala. Não havia conversa na turma do CPA; não havia espaço para dispersão. Todos os alunos faziam as mesmas atividades ao mesmo tempo. A professora do CPA, Georgette, mantinha a disciplina e tinha total controle sobre a dinâmica da sala. A professora do CPB, Eloise, menos experiente, tentava fazer o mesmo, mas ainda não obtinha sucesso. O que diferenciava a primeira professora da segunda era a experiência, o conhecimento sobre o que fazia, a forma como orientava e estimulava os alunos, a clareza dos objetivos que desejava alcançar e o conhecimento aprofundado sobre o material adotado. Observamos que, durante as atividades, de acordo com seu interesse, Georgette modificava a orientação do enunciado das questões: às vezes o exercício propunha que o aluno contornasse a letra que produzia determinado som em cada palavra destacada (som [e], por exemplo); a professora então orientava que contornassem a sílaba em que aparecia esse som. Outro exemplo de troca do enunciado era quando o exercício orientava que o aluno colorisse determinadas sílabas e ela orientava que apenas contornassem. A troca, nesse último caso, permitiria que o aluno corrigisse a resposta sem nenhum problema, caso cometesse algum engano, segundo Georgette; com o uso do lápis de cor, isso não seria possível. Sempre atenta ao grupo de alunos que, em geral, trabalhava

individualmente, Georgette falava com propriedade sobre cada um deles, explicitando suas dificuldades e seus avanços. Ciente do nível em que se encontrava cada criança, ela alternava com frequência os lugares que ocupavam na sala, trazendo sempre para perto de si, nas primeiras carteiras, aqueles que apresentavam mais dificuldades.

Diariamente, nas duas turmas, havia a leitura de palavras, frases e/ou pequenos textos sobre a narrativa de aventuras *Les Régalades*. Os alunos levavam para casa esse material, em formato de folhas avulsas, preparadas pelas professoras. Em casa, eles eram orientados a ler junto com a família, a "treinar bastante" (expressões usadas pelas professoras) para, no dia seguinte, ler em voz alta para toda a turma. Apesar de alguns pais não falarem francês, a professora Georgette nos contou que orientava os alunos a tentar ler para eles, pois era um modo de incentivar a criança a mostrar para os pais o que estavam aprendendo na escola e também uma forma de envolver a família no aprendizado dos filhos[89]. Outra situação presenciada frequentemente nas duas turmas era o empréstimo de livros de literatura com pequenas histórias escritas com letras maiúsculas, para os alunos lerem em casa junto com as famílias.

Sobre as vantagens e limites desse material, vejamos o que cada professora afirmou, começando por Georgette:

> *As vantagens de uso desse material são inúmeras, mas o mais interessante é a leitura da narrativa, porque é um texto longo que permite trabalhar a compreensão. Ao mesmo tempo, é destacado o trabalho com o código, porque os exercícios para a sua apropriação, pelas crianças, são construídos a partir das palavras do roman. Então bom mesmo é o trabalho com o texto longo, lido em voz alta, pela professora. Isso nos permite trabalhar a competência de compreensão do texto, porque mesmo aqueles alunos que ainda não leem podem construir uma competência, porque sou quem leio o texto para a turma. Trabalhamos bastante a linguagem oral.*
>
> *Os limites de trabalho com esse material é que devemos acrescentar muitas coisas para permitir que algumas crianças avancem, pois não podemos ficar subordinados somente àquilo que é prescrito na proposta. Outro limite é que como trabalhamos com um tipo de história e o texto é muito longo, há limitação do tempo para trabalharmos com outros textos, mas isso não é um problema*

[89] Registro feito em notas de campo no dia 10/03/2015.

> *grave, pois como trabalhamos por ciclo, se eles ((os alunos)) não virem um texto agora, eles verão depois, nos anos seguintes. É possível remediar isso.*

A seguir, relato da professora Eloise:

> *A vantagem é que ele sensibiliza, realmente, para a leitura de um texto longo, complexo para crianças que estão entrando no CP e que até então estavam acostumadas com textos mais curtos. É um trabalho muito ambicioso. Mas é um prazer a leitura de um texto longo, que vem de um contexto literário, porque mesmo que haja dificuldade no início do ano, aos poucos os alunos vão compreendendo a história, gostando dela, dos personagens e todos aprendem juntos, com as mesmas referências. A vantagem então é o trabalho com o texto literário, a aprendizagem das sílabas de maneira lúdica, contextualizada, pois é feita a partir das canções que são integradas ao roman. Outra vantagem é o trabalho com a compreensão de leitura. O texto é muito bem escrito, acessível e permite a exploração de diversas estratégias de leitura. Há muitas referencias culturais no texto também; ele é muito rico.*
>
> *O limite é que ele é, efetivamente, um pouco pesado, porque é o mesmo roman o ano todo ((risos nervosos)). Outro limite é que pelo fato de não ser um material editado, publicado, ainda há muitas coisas para construir, porque ele não está completamente pronto. Por exemplo, para a aprendizagem do código, fabricamos um pouco de atividades, pois temos que criar algumas fichas que não estão prontas ainda. Nem todos os exercícios de aplicação estão prontos, por isso criamos nós mesmas. Mas isso não é um problema, por que em uma classe de CP essa elaboração de exercícios para complementar o trabalho é comum. É evidente que isso pode acontecer.*

A avaliação que Georgette e Eloise fazem do material é muito semelhante, mas isso não nos causa surpresa, afinal, as duas trabalhavam de forma cooperativa, aplicavam as mesmas atividades e Georgette, mais experiente, orientava a prática de Eloise. As duas afirmaram que valorizavam a qualidade do texto produzido, o fato das atividades serem contextualizadas e significativas para as crianças e as possiblidades de exploração de estratégias variadas de leitura. Quanto aos limites, Georgette apontou que o trabalho com um único gênero ao longo do ano, limitava as possibilidades de uso de outros textos, em função do tempo, mas que isso

poderia ser "remediado" no futuro, pois, como trabalhavam com a organização em ciclos, a criança teria certamente contato com outros gêneros nos anos posteriores. A professora Eloise também destacou como limite o trabalho com o mesmo texto, durante todo o ano, mas, diferentemente de Georgette, seu incômodo não era com o pouco tempo que restava para trabalhar outros textos, mas com o fato do trabalho se tornar "pesado", cansativo. Enquanto a leitura do texto longo era um diferencial da proposta para Georgette, pois possibilitava a ampliação das propostas de trabalho com a leitura, para Eloise, professora menos experiente, o trabalho com esse material era visto como "ambicioso".

Afinal, o que apreendemos sobre o uso do livro didático nessas duas turmas?

Nas duas turmas observamos que o material didático adotado era usado cotidianamente e de forma linear, pelas duas professoras. Ele norteava as práticas das professoras, mas não era o único instrumento de trabalho (prática semelhante à de Maria, professora do 2º ano da RME-BH e que também foi apontada pela maioria das professoras mineiras no questionário aplicado). Regularmente as duas professoras francesas produziam outros materiais para complementar suas aulas – a partir do *roman Les Régalades* – ou buscavam em um determinado site da internet atividades que já estavam prontas.

A busca por atividades prontas, na internet, bem como a utilização de atividades extraídas de outros LD, era comum nas práticas das professoras investigadas no Brasil. Contudo, não observamos nenhuma aula em que o LD adotado tenha sido usado como referência para a elaboração de novas atividades pelas professoras, com o objetivo de complementar o trabalho em classe. Segundo as professoras que acompanhamos em Belo Horizonte, sempre que havia a necessidade de acrescentar atividades em suas aulas, elas buscavam outras fontes, como discutiremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

O USO DE OUTROS MATERIAIS DE ENSINO: SUBSTITUIÇÃO E/OU COMPLEMENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO

> [...] a vida na sala de aula apresenta ocasiões de aprendizagem informais, fora da progressão, que não podem ser integradas com facilidade ao uso do livro didático. É por isso que os professores introduzem exercícios suplementares vindos de outros lugares ou de outras leituras paralelas (fichas de leitura, livros, documentários etc.). (CHARTIER, 2007, p.154)

Neste capítulo, abordaremos o uso de outros materiais de ensino pelas três professoras investigadas. Que materiais eram esses? Por que havia necessidade de usá-los? Esses materiais, em geral, eram atividades extraídas de outros LD, de material em forma de apostila ou de *blogs* de professores alfabetizadores. Seu uso era justificado, pelas docentes, em função da necessidade de complementação e/ou substituição do LD em sala de aula.

5.1 Quais eram os outros materiais de ensino que entravam nas turmas de alfabetização? Como era feito o trabalho com eles?

Além do livro didático *Ápis – Letramento e Alfabetização*, as três professoras investigadas fizeram uso regular de outros materiais de ensino em suas aulas, especialmente de atividades avulsas. Na turma do 1º ano, seu uso era mais frequente do que o do próprio LD adotado, como relatado.

Além das aulas em que presenciamos o uso dessas atividades nas três turmas, vimos nos cadernos escolares, ou suporte da escrita, como denomina Hébrard (2001), ou ainda dispositivo escritural, como caracteriza Chartier (2002), uma valiosa fonte de consulta, pois eles nos forneceriam informações do cotidiano escolar, estando ou não presentes nas turmas.

Segundo Hébrard (2001), o caderno apresenta o trabalho escolar para as famílias, funcionando como um objeto de controle para ordenamento do espaço e do tempo de trabalho na escola. Nesse sentido, Bunzen Júnior (2009) afirma ainda que esse suporte "diferentemente de outros documentos ou do próprio livro didático, levava a narrativa do cotidiano escolar para o supervisor pedagógico, para a família, para os alunos que faltavam às aulas e para o próprio pesquisador" (BUNZEN JÚNIOR, 2009, p.144). Nesse sentido, as produções registradas nos

cadernos escolares possibilitariam a discussão das práticas inventivas dos professores (CHARTIER, 2000), bem como a fabricação do cotidiano escolar (DE CERTEAU, 1974).

Neste trabalho, nosso olhar foi deslocado exclusivamente para as atividades avulsas presentes nos cadernos, bem como para atividades que indicavam o uso do LD adotado. Para tanto, selecionamos algumas propostas que julgamos mais significativas, seguindo a ordem cronológica em que eram apresentadas. Mas quais atividades foram usadas em sala de aula, além do LD adotado (ou em substituição a ele)? O que apareceu nos cadernos dos alunos? O que esses suportes revelavam sobre o trabalho realizado pelas professoras?

5.1.1 No 1º ano do Ensino Fundamental

Na maioria das aulas observadas na turma do 1º ano (83,3%), a professora Sara optou pela utilização de atividades avulsas que, segundo ela, foram extraídas de *blogs*, de material em forma de apostila ou de outros LD[90] que ofereciam uma gama de atividades para reconhecimento de letras, sílabas e palavras, além de apresentar textos curtos (ou pseudotextos) que, em geral, eram criados especialmente para a obra. Essas práticas eram frequentes na turma, pois, como apontado no capítulo 3, a professora declarou que utilizava o LD muito pouco e "somente para coisas específicas, pontuais", pois ele "não atendia tudo". Desse modo, Sara sentia necessidade de produzir outros materiais para o ensino "da letra e da sílaba", ou seja, atividades que visavam o ensino da escrita alfabética e muitas assemelhavam-se àquelas que encontramos em cartilhas de alfabetização e, invariavelmente, eram compostas de uma página, no máximo.

A partir de agora, apresentaremos algumas dessas atividades fotocopiadas do caderno de um determinado aluno do 1º ano, ao qual chamaremos de A. É preciso destacar que a escolha desse caderno para reprodução foi uma indicação da professora. A justificativa de escolha apresentada por Sara era a de que esse aluno era assíduo e que seu caderno, certamente, estaria mais completo.

A primeira atividade que apresentaremos (FIG.39) foi proposta pela professora logo no início do ano letivo, mais especificamente no mês de março, para o trabalho de reconhecimento do grafema A, pelos alunos. Trata-se de um texto curto, composto por duas estrofes, e que foi extraído de um *blog*, conforme pode ser verificado pela informação destacada à esquerda, ao

[90] Infelizmente, não foi possível identificar esses livros didáticos. A professora não se lembrava dos títulos e não havia, nas atividades, a indicação da fonte.

final do texto, onde se lê: “By Prof. Gegê”. A questão proposta logo após o texto é que os alunos registrem os nomes de todos os colegas que começam com a letra A e, após escrita, que os desenhe. Este exercício também foi retirado de um segundo *blog* e o endereço encontra-se registrado na atividade.

Apesar do material não fornecer esta informação, verificamos que o texto apresentado na atividade é o fragmento de um texto mais longo, produzido para o livro intitulado “ABC Turma da Mônica”, dos autores Maurício de Sousa e Cristina Porto, e publicado pela editora FTD. Na internet, encontramos diversos *blogs* de professores que trazem esse mesmo texto com propostas diversas de atividades, prontas para serem impressas por aqueles que tiverem interesse.

A proposta de atividade não traz qualquer indicação de como seria feita a leitura do texto, nem como ele seria explorado em sala de aula, o que nos leva a crer que ele foi usado apenas como pretexto para introduzir o estudo da letra A.

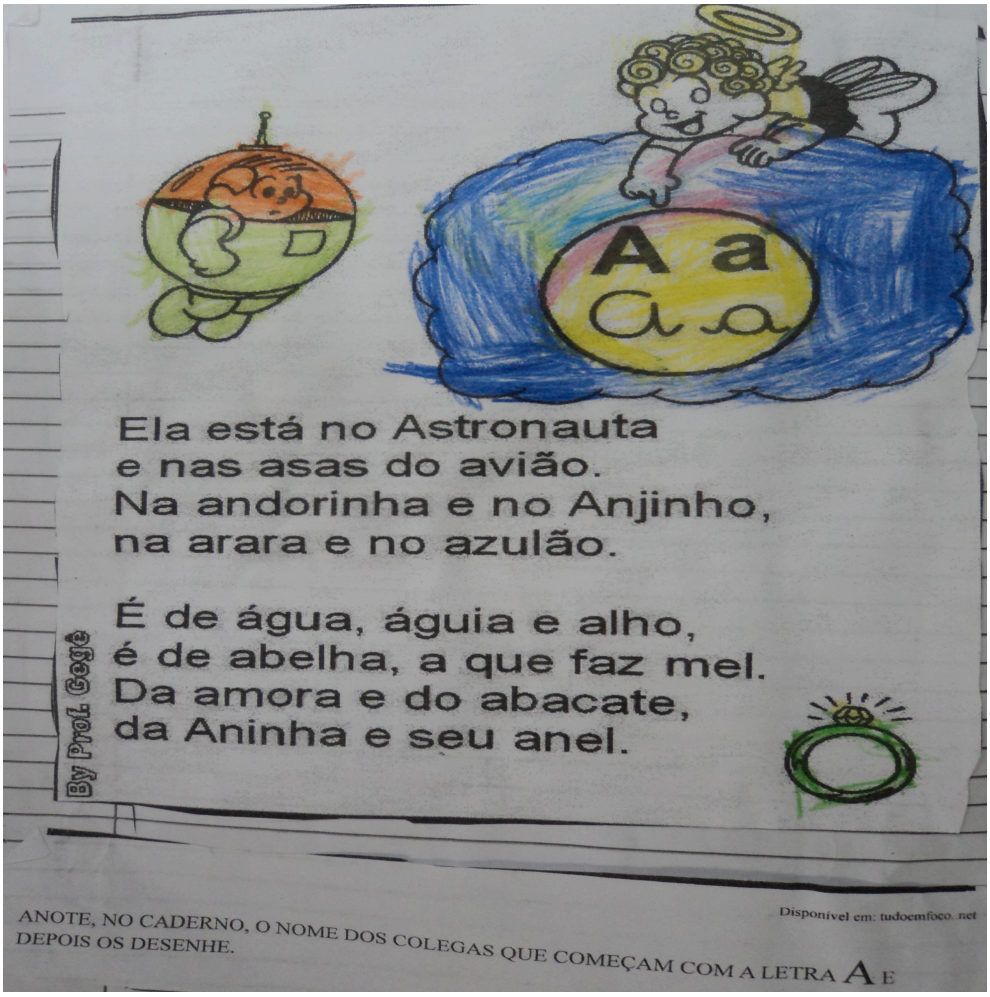


FIGURA 39 – Texto para estudo da letra A

A segunda atividade (FIG. 40) enfoca o reconhecimento da letra inicial (nesse caso, a letra A) e a escrita de palavras, a partir de imagens. A atividade é composta de três exercícios: o primeiro demandava apenas que o aluno observasse a escrita de dois nomes - ANA e ANDRÉ. O segundo, apresentava quatro figuras - AVE, BANANA, CASA e ABACAXI – para que o aluno circulasse apenas aquelas cujo nome começasse com a mesma letra (a letra A). O terceiro e último exercício, solicitava que os alunos escrevessem os nomes das quatro figuras apresentadas pelo exercício anterior, do jeito que soubessem.

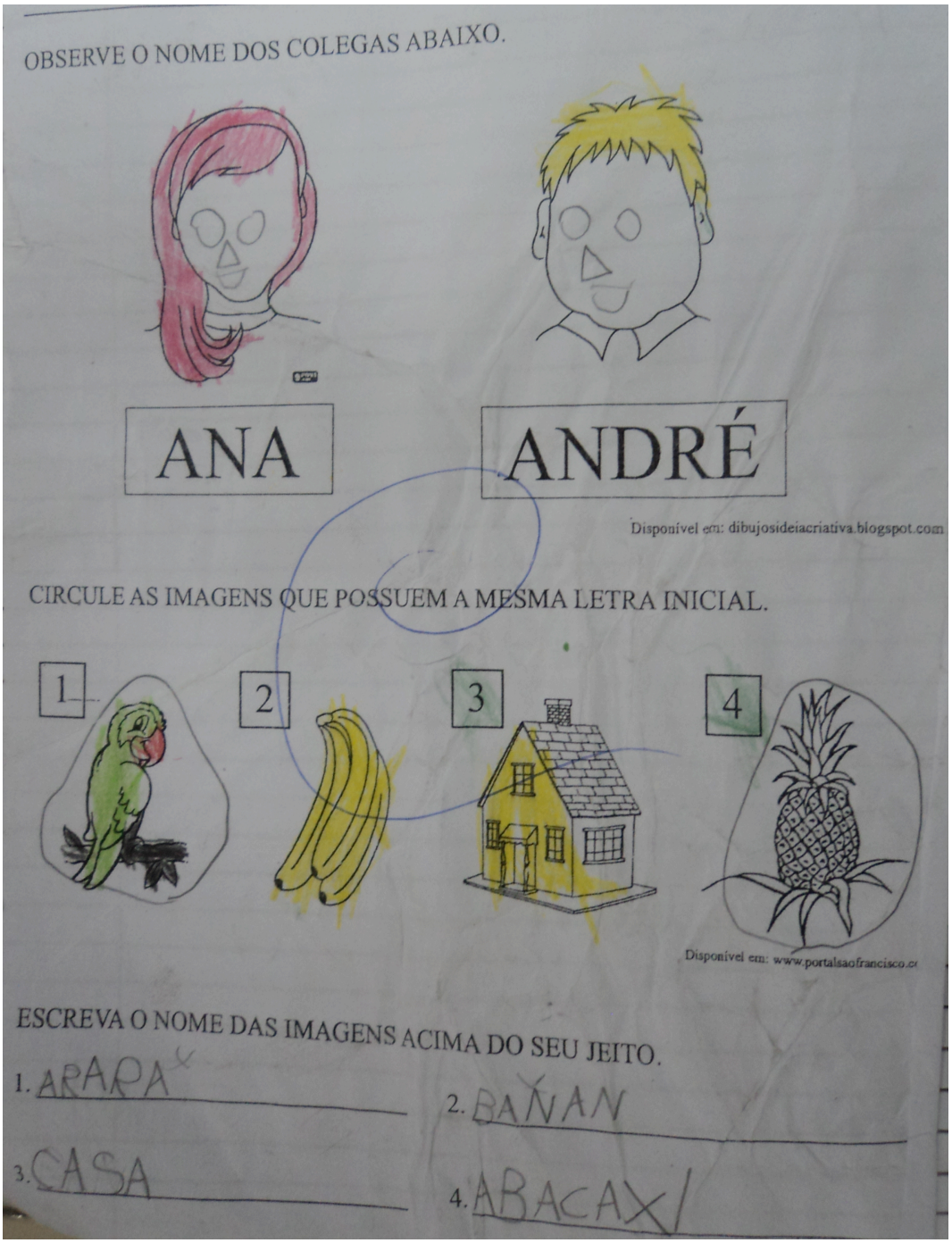


FIGURA 40 – Letra inicial e escrita de palavras

A terceira atividade (FIG.41), propõe um trabalho de identificação de rimas, como pode ser observado logo a seguir. O primeiro exercício demanda que o aluno observe as figuras e que "pinte apenas o que pode ficar junto". A ordem é confusa e não esclarece exatamente o que deveria ser feito pelos alunos; somente a partir da leitura da "dica" é que o aluno poderia compreender que precisaria identificar as palavras que terminassem com o mesmo som. A construção da orientação inicial, nesse caso, não tem um objetivo claro e, certamente, poderia confundir as crianças, ao invés de ajudá-las.

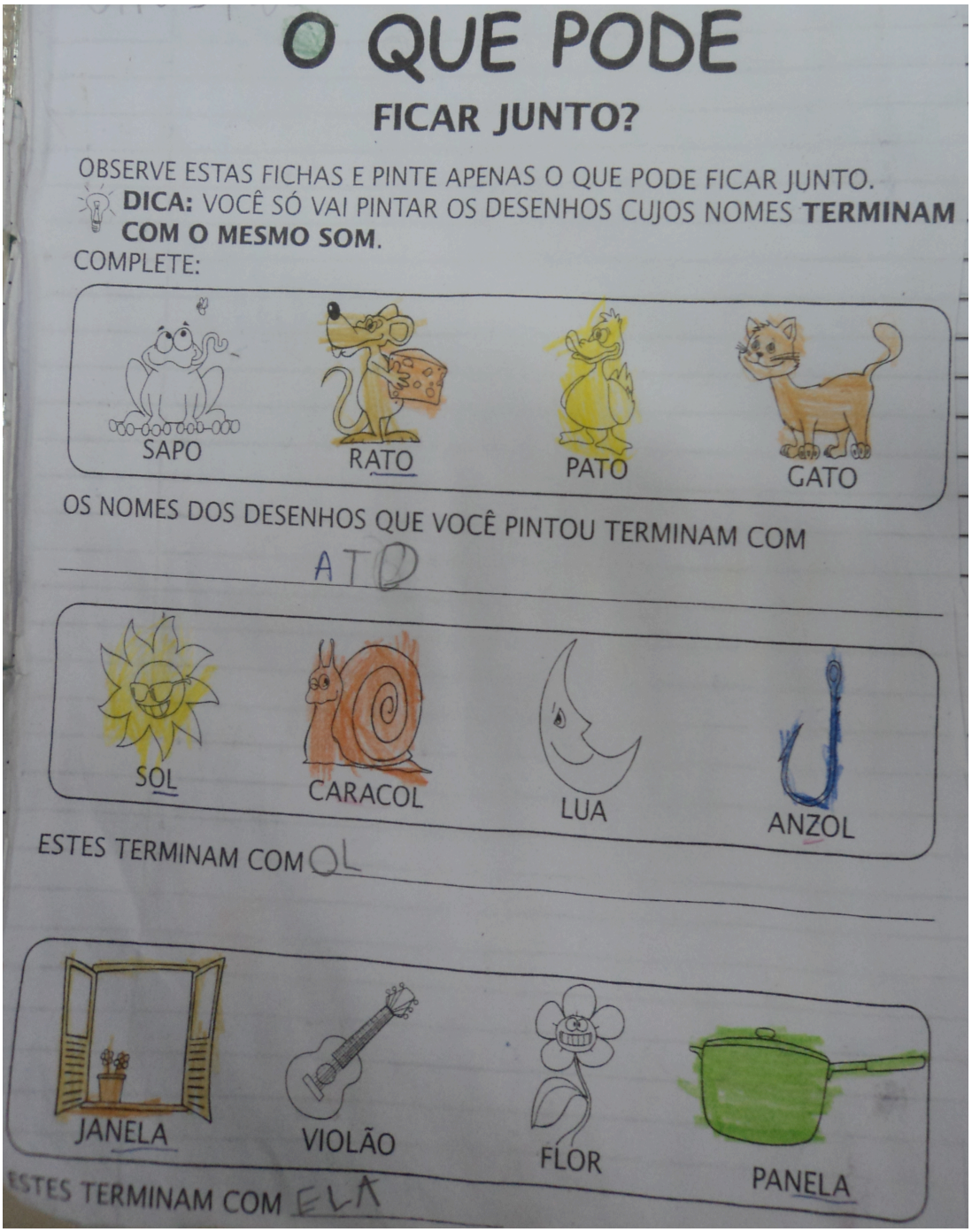


FIGURA 41 – "O que pode ficar junto?"

A próxima atividade (FIG.42) apresenta um poema intitulado “Um bichinho diferente”, para o trabalho voltado para o reconhecimento das letras do alfabeto. No caderno, não há pistas sobre como foi trabalhado esse texto, em sala de aula. Entretanto, há a informação de que ele deveria ser lido pela professora, conforme ordem destacada no início da atividade. Após a leitura do texto, acredita-se que a tarefa do aluno tenha ficado restrita ao colorido das letras do alfabeto.

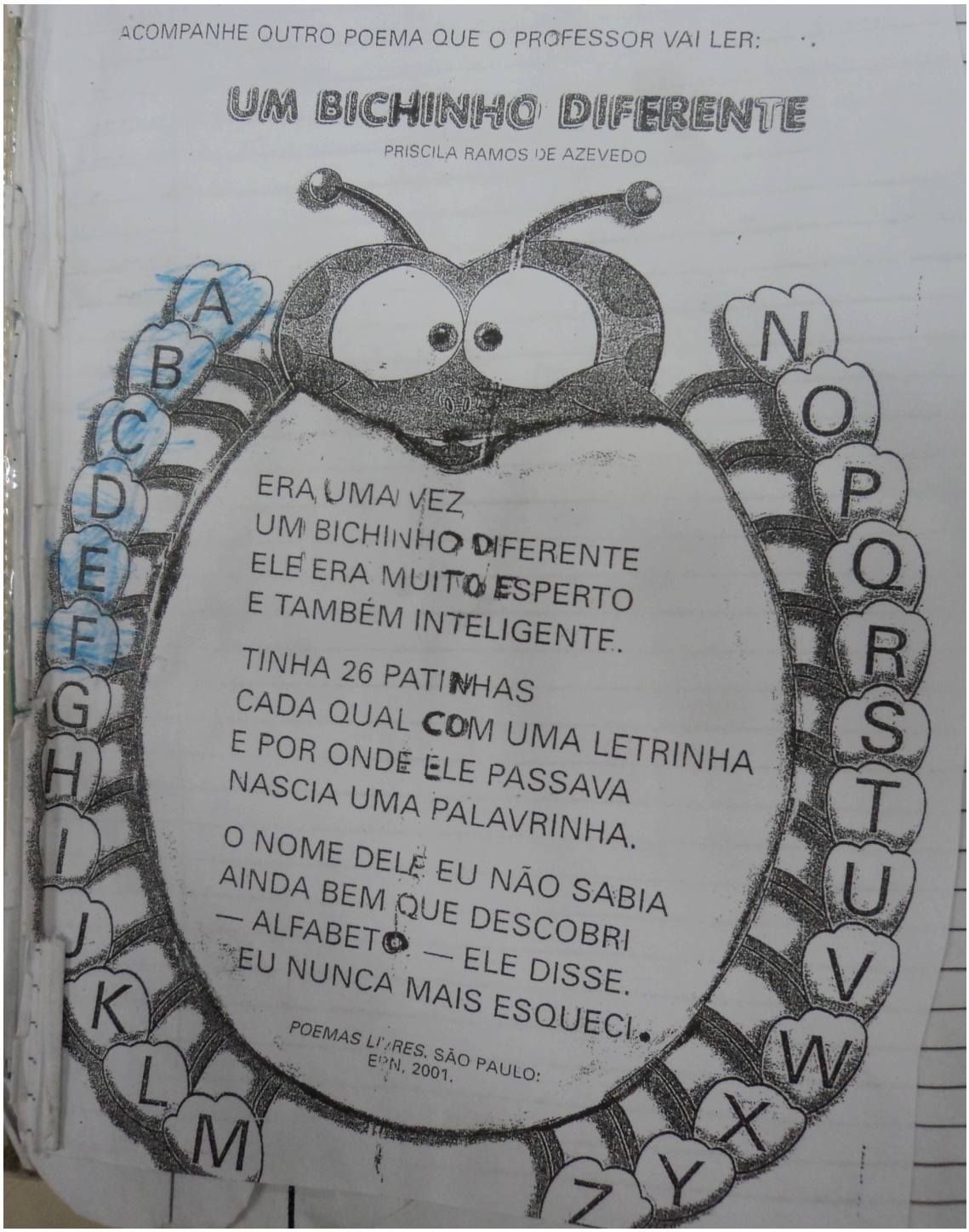


FIGURA 42 – “Um bichinho diferente”

Intitulada “FÁCIL, FÁCIL” (FIG.43), a proposta da próxima atividade é que o aluno escreva as letras do alfabeto, orientando-se pela primeira letra de cada figura destacada. Exploram-se, nesta atividade, apenas as 23 letras do alfabeto, sem incluir o K, W e Y, como a professora vinha fazendo desde o início com a turma. A atividade, portanto, induz a erro, pois nosso alfabeto é composto por 26 letras.



FIGURA 43 – “Fácil, fácil”

A FIG.44, representa uma atividade para identificação de figuras cujas palavras comecem com o mesmo som (a mesma sílaba) da palavra BONECA. Em seguida, com a ajuda da professora, as crianças deveriam escrever os nomes das figuras que haviam colorido no exercício anterior.

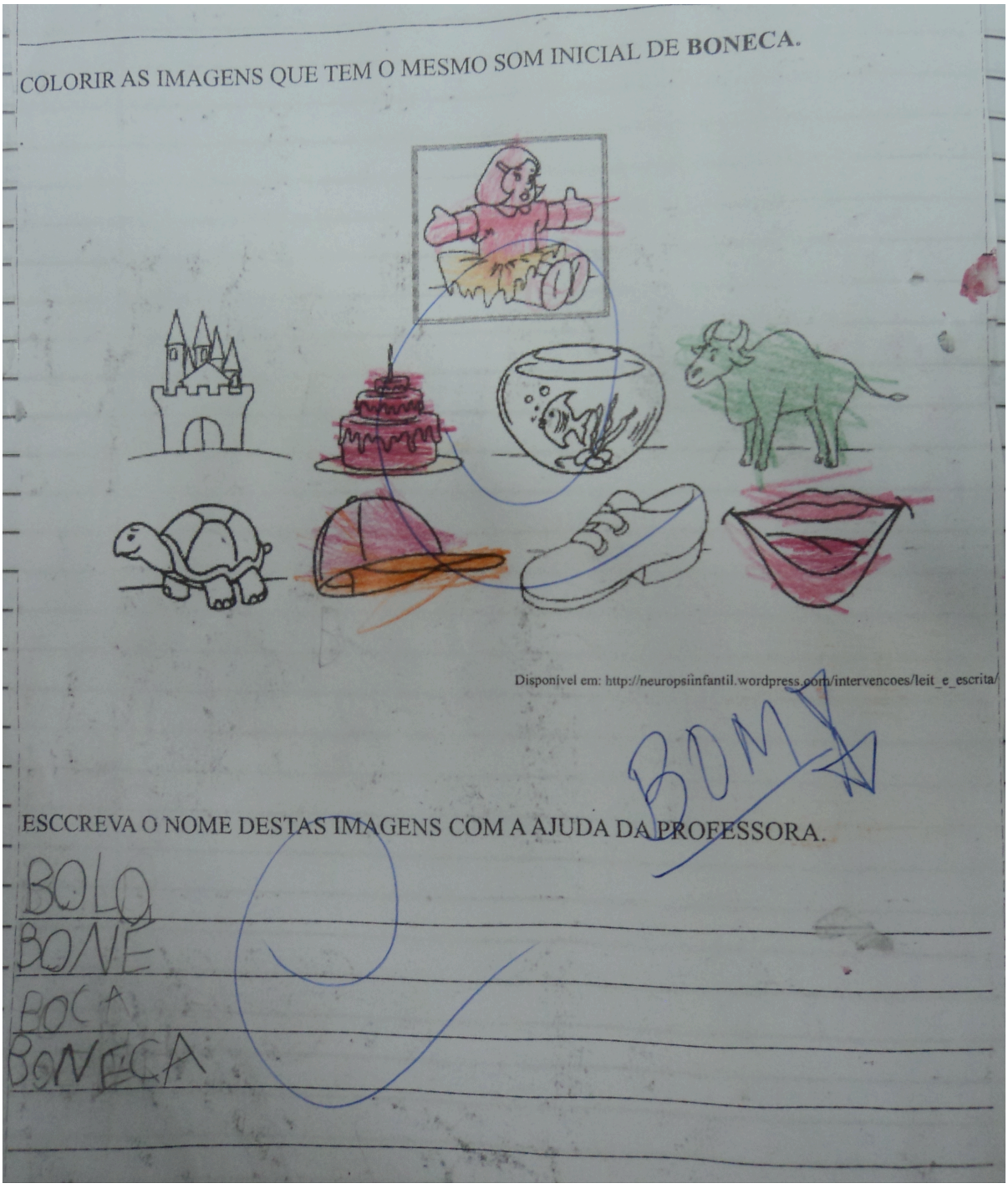


FIGURA 44 – Som inicial e escrita de palavras

Na atividade destacada a seguir (FIG.45), o aluno deveria completar sete frases usando um conjunto de palavras iniciadas com a letra B, disponíveis em um quadro para consulta. As frases apresentadas pela atividade não tinham qualquer ligação entre elas, eram descontextualizadas e sem relevância. Trata-se, portanto, de uma tarefa sem significação e sem proposta de reflexão.

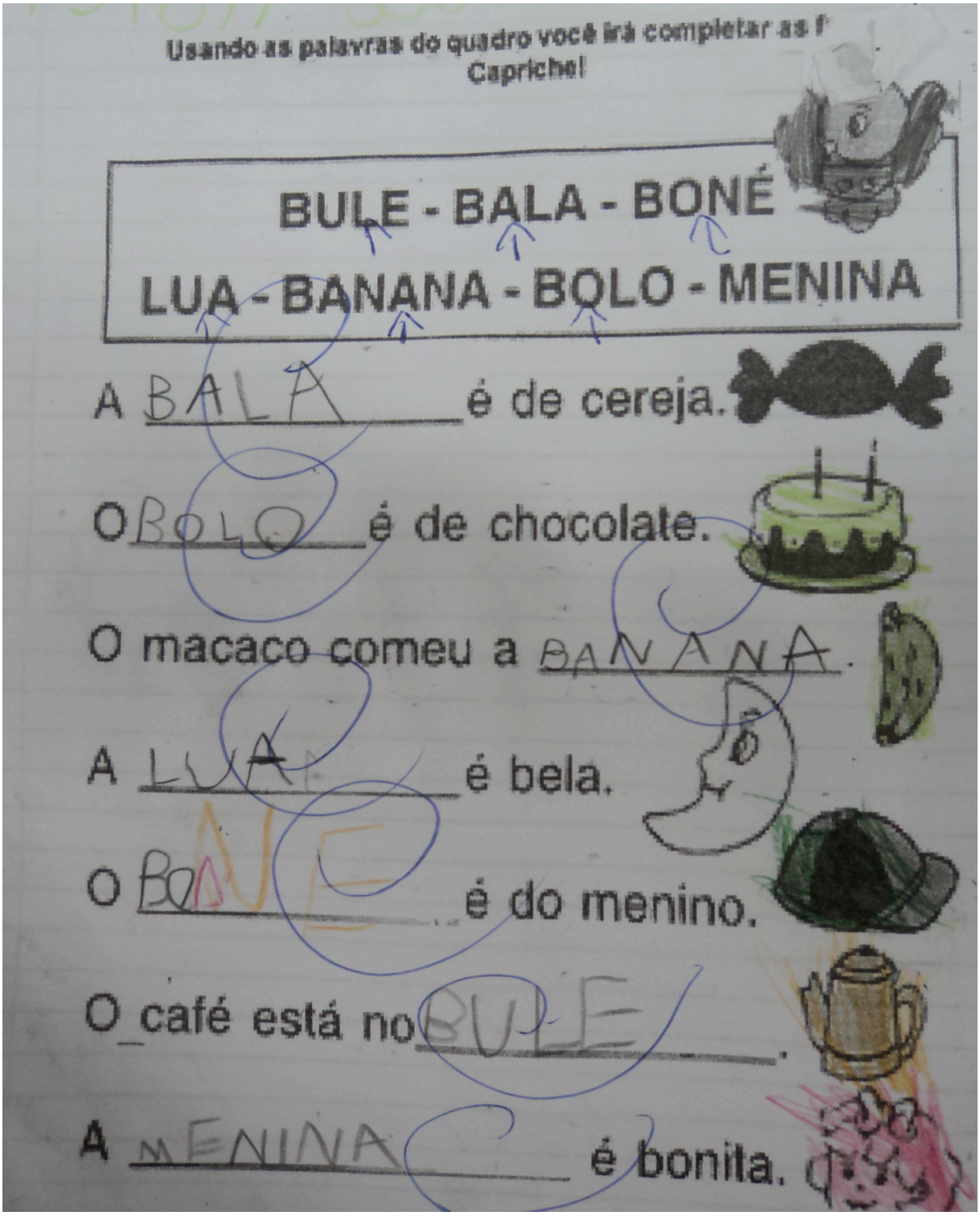


FIGURA 45 – Completar frases com algumas palavras

A oitava atividade selecionada (FIG.46), propõe um trabalho de reconhecimento de unidades fonológicas (as sílabas), bem como o registro das letras que formavam o nome do animal representado. Nesta atividade, são apresentadas as imagens de quatro animais, acompanhados dos seus respectivos nomes, formados por sílabas simples, como GATO, e também sílabas complexas, como PEIXE, BORBOLETA e JOANINHA.

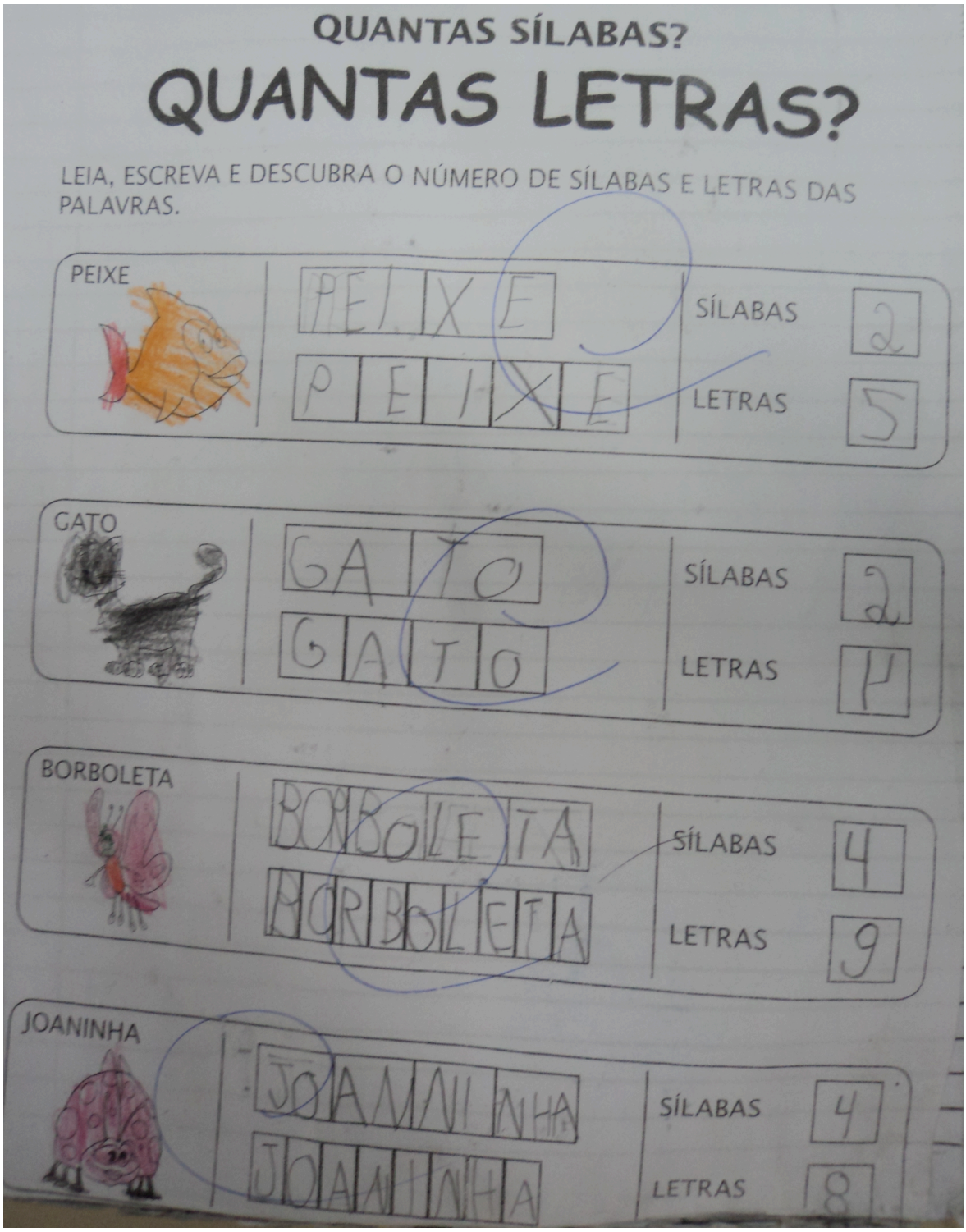


FIGURA 46 – “Quantas sílabas? Quantas letras?”

A próxima atividade (FIG.47) é sobre a cantiga "A barata diz que tem..." e a partir da letra da cantiga, são propostos alguns exercícios. Observa-se que não há orientações ou indícios de como seria feita a leitura inicial do texto, pois o primeiro exercício orienta que o aluno cante com os colegas, pressupondo que a criança já conhece a cantiga. Outro ponto a ser destacado é que o aluno A. circulou a palavra BARATA apenas quatro vezes no texto, mas registrou corretamente que ela apareceu sete vezes. Não há indícios de rasura no último exercício, o que reforça a ideia de que não há relação entre a identificação das palavras, no texto, e o registro feito por ele. Em função das observações realizadas na turma, é possível que o aluno não tenha respondido inicialmente a última pergunta, mas, após correção coletiva, ele tenha registrado a resposta correta copiando-a do quadro.

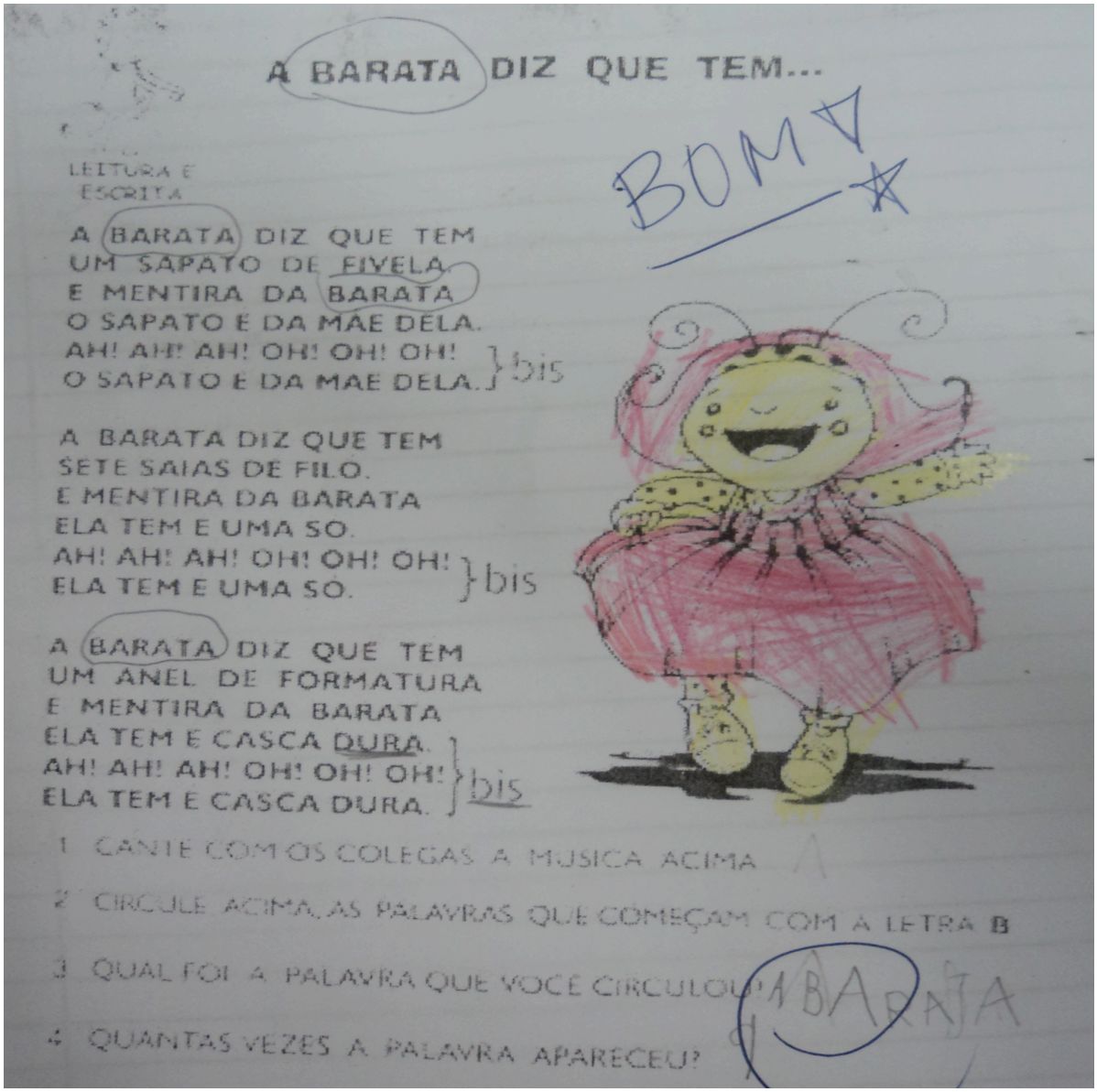


FIGURA 47 – "A barata diz que tem..."

A FIG.48 apresenta proposta semelhante à da FIG.45. No primeiro exercício, o aluno é orientado a ler uma lista com seis palavras, circular aquelas que contém a letra E e, em seguida, completar algumas frases usando as palavras dessa lista. O segundo exercício tem o mesmo objetivo que o primeiro. Aqui, mais uma vez, nos deparamos com uma proposta sem sentido, na qual as frases não têm qualquer ligação entre elas, são descontextualizadas e não estimulam a reflexão.

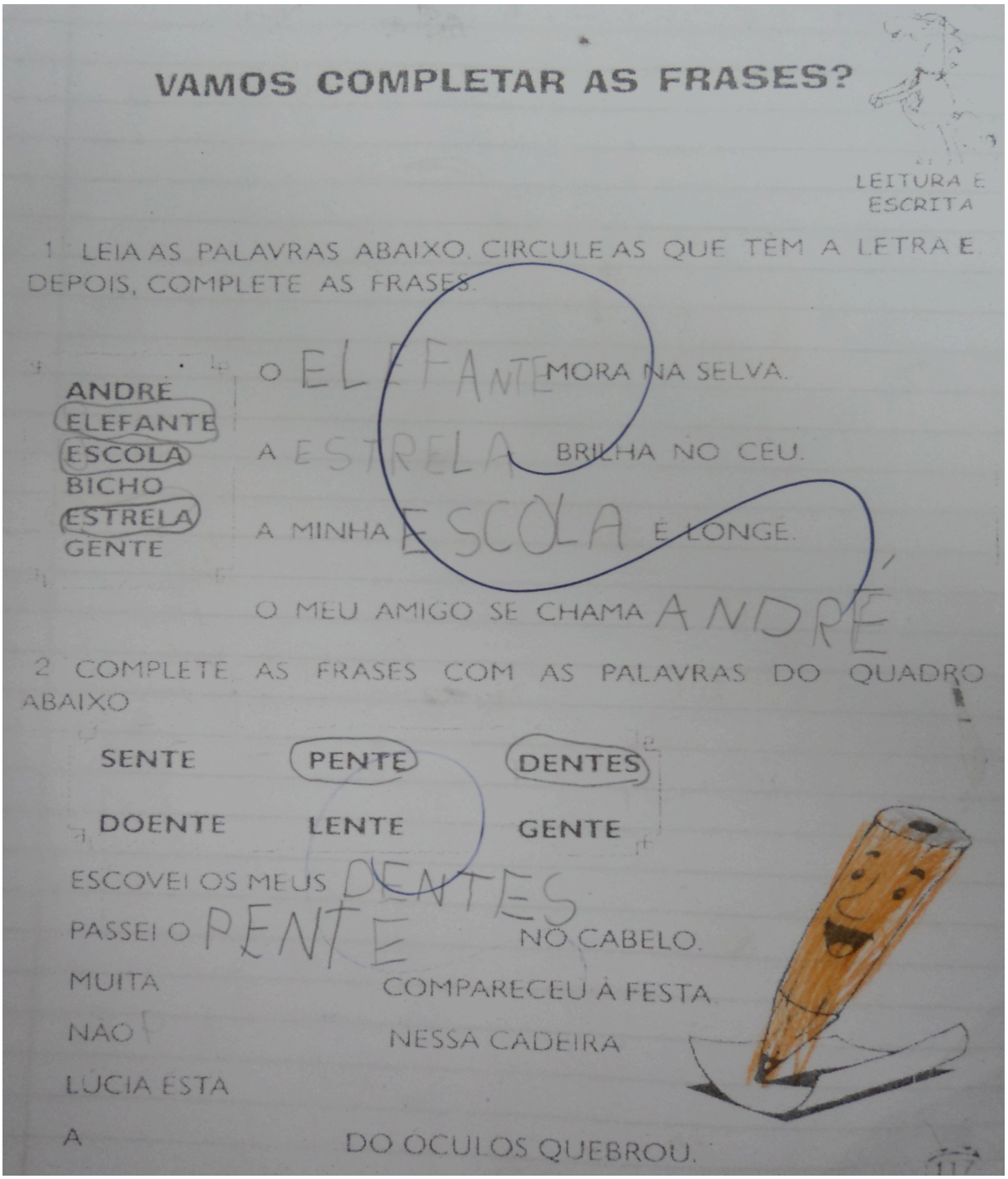


FIGURA 48 – “Vamos completar as frases?”

A última proposta de atividade (FIG.49) a ser apresentada demandava que o aluno completasse uma parlenda com as palavras que faltavam, a partir da consulta a uma lista de palavras dispostas em um quadro. Em seguida, os alunos deveriam recortar os versos que compunham essa parlenda e colá-los de forma organizada no caderno.

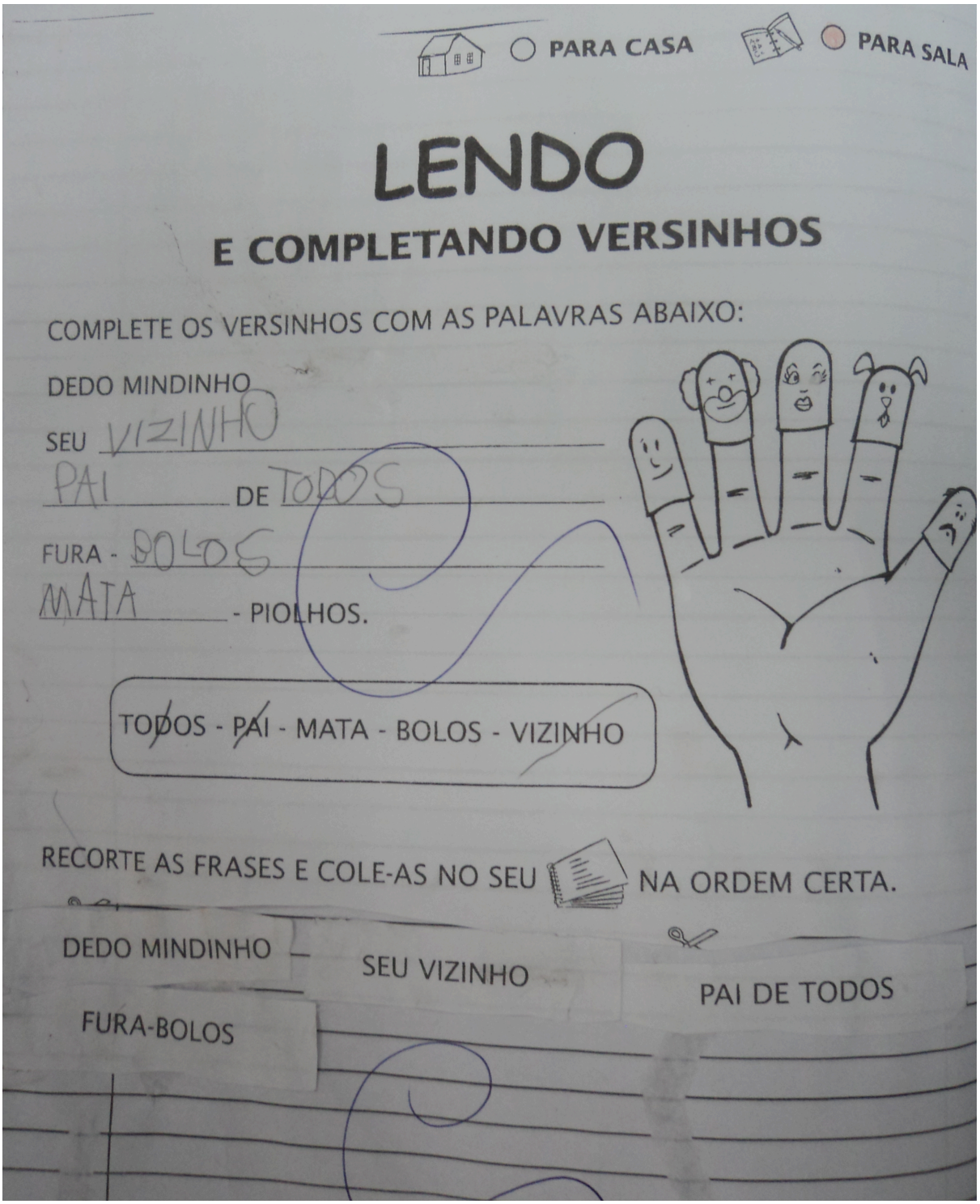


FIGURA 49 – “Lendo e completando versinhos”

As imagens apresentadas até aqui são uma amostra das atividades utilizadas pela professora Sara para que os alunos pudessem desenvolver algumas capacidades voltadas para a apropriação do sistema de escrita. Dentre essas capacidades, podemos citar o conhecimento e a identificação das letras do alfabeto, o reconhecimento de unidades fonológicas, como sílabas, rimas e terminações de palavras e a escrita de palavras.

Apesar de Sara não ter se lembrado exatamente de onde foram extraídas algumas dessas atividades, há indícios de que elas foram extraídas de materiais em forma de apostila, como os das editoras FAPI[91] e Didática Paulista[92], e não xerocopiadas de livros didáticos. Há três possibilidades que comprovariam essa afirmação. Primeiro, porque todas elas trazem ilustrações vazadas, em formato preto e branco, prontas para colorir, e o LD apresenta, em sua maioria, imagens coloridas, salvo em momentos em que o colorido é demandado em alguma atividade. Segundo, que o layout, a apresentação da atividade em uma única página e a fonte utilizada para a sua formatação, são característicos desse tipo de material. Terceiro, mas não menos importante, não há uma continuidade da proposta; as atividades não tem uma progressão; foram planejadas para serem realizadas em uma única aula, sem preocupação em desenvolver uma sequência sobre um determinado tema, por exemplo. Para além dessas três, poderíamos citar uma quarta possibilidade, relacionada especificamente às FIG.47, 48 e 49, que trazem, no alto das páginas, os seguintes dizeres: as duas primeiras destacam a informação *Leitura e Escrita*, acompanhada de um desenho não identificado por falta de visibilidade; a última aponta, logo no cabeçalho, a informação *Para Casa* ou *Para Sala*, e cada uma dessas opções é acompanhada de uma ilustração indicando que a atividade poderá ser realizada em um ou outro local, a critério do professor.

Nesse sentido, é possível concluir que essas atividades, se não foram fotocopiadas da apostila impressa (original ou fotocópia), foram encontradas em *blogs* de professores, disponíveis na internet. Essas atividades são tão disseminadas na rede que, muitas vezes, torna-se difícil

[91] A editora FAPI, com sede em Belo Horizonte-MG, iniciou suas atividades em 1970 como distribuidora. Segundo dados disponíveis no site da empresa, com o passar dos anos transformou-se em editora, oferecendo em seu catálogo material didático e também de literatura. Os materiais didáticos produzidos por ela são em forma de apostila, portanto, não são submetidos ao PNLD, visto que suas características não atendem aos critérios exigidos em edital. Entre os professores da RME-BH, esses materiais de alfabetização são bem populares e estes profissionais chegam a adquiri-los até mesmo com recursos próprios. Há casos também em que esses materiais foram adquiridos pela escola e estão disponíveis nas bibliotecas.

[92] A coleção intitulada "Proposta Didática de Alfabetização - Para Casa ou Para Sala?", escrita por Lourdes Eustáquio Pinto Ribeiro e publicada pela editora Didática Paulista, é composta de seis volumes e encontra-se disponível para vendas online. Além disso, todos os volumes encontram-se disponíveis para download, de forma gratuita, em diversos *blogs* de pessoas que se apresentam como professores alfabetizadores como, por exemplo em http://curtacompartilhandoosaber.blogspot.com/2014/09/para-casa-ou-para-sala-educacao.html. Acesso em: 9 jul. 2015.

apreender sua origem, pois os responsáveis, em geral, não têm a prática de destacar a fonte consultada e também porque, em geral, eliminam a capa que poderia identificar esses materiais, seja pelo fato de não se preocuparem em fazer referência ou, até mesmo, talvez, como um artifício para dificultar a descoberta de sua procedência. Invariavelmente, como mencionado, a fonte não é destacada e muitos blogueiros chegam a disponibilizar apostilas inteiras para que o internauta possa fazer downloads e, futuramente, xerocar para os alunos, caso seja de seu interesse. Todas as imagens estão disponíveis em preto e branco, essa é a característica do material, pois não compromete significativamente a qualidade da impressão e ainda facilita a reprodução em série. Além disso, as atividades apresentam ilustrações que, ao final, poderiam ser coloridas pelos alunos. Esse era um recurso bastante valorizado pelas professoras que viam a tarefa de colorir como uma boa oportunidade para prender a atenção dos alunos, ocupá-los por mais tempo, visando manter o controle da turma, a disciplina. Esse recurso, pelo que pudemos observar durante as aulas, era bem aceito pelas crianças que apresentavam mais dificuldades na resolução dos exercícios, pois elas podiam se ocupar com a tarefa de colorir desenhos prontos enquanto aguardavam a correção coletiva da atividade. Isso era um sério problema, pois essas crianças ficavam à margem do ensino, ocupadas com atividades mecânicas e nada desafiadoras.

Em relação à condução das atividades, em sala de aula, destaca-se que os procedimentos eram sempre os mesmos: inicialmente, a professora explicava questão por questão à frente do grupo e a cada etapa concluída ela registrava no quadro a resposta, para o aluno se autocorrigir, e aqueles que apresentavam mais dificuldades, copiavam. Ao final de cada exercício, ela circulava entre as carteiras, conferindo a tarefa e ajudando individualmente alguns alunos na sua conclusão. Enquanto fazia isso, ela pedia que aqueles alunos que já haviam terminado fizessem o colorido da ilustração que constava na atividade. Somente quando todos tivessem concluído determinado exercício é que a professora encaminhava o próximo. Assim, para aqueles que terminavam mais rápido, inclusive o colorido do desenho, sobrava-lhes tempo para conversar, andar pela sala e, às vezes, tumultuar um pouco o ambiente. Muitos não tinham paciência para aguardar os colegas que se demoravam mais, como qualquer criança nessa faixa de idade, mas não havia outro material que pudesse entretê-los enquanto aguardavam. Como na resolução das tarefas em que todos seguiam um modelo, havia também a necessidade de que todos fizessem ao mesmo tempo as mesmas atividades, ainda que alguns fossem mais ágeis e soubessem resolver de forma independente as tarefas propostas, sem precisar aguardar o auxílio individual da professora. A ideia de que todos devessem realizar as

mesmas tarefas, e ao mesmo tempo, era imperiosa para essa professora, pelo que pudemos perceber. Essa postura, essa forma de controle e de organização do tempo da aula é uma prática relativamente comum entre docentes dos anos iniciais, não sendo uma característica exclusiva de Sara. Acredita-se que conduzir a realização das atividades desse modo era uma forma de tentar manter o controle da turma, de assegurar a disciplina. Entretanto, na prática, isso não ocorria nessa turma e o fato de ter que esperar os colegas terminarem, deixava alguns alunos ainda mais impacientes.

Outro ponto a ser destacado nessa prática era o pouco tempo que as crianças com mais dificuldades tinham para refletir sobre a proposta do exercício e tentar elaborar suas hipóteses, pois, muitas vezes, como havíamos presenciado também durante o uso do LD, algumas crianças que terminavam primeiro cediam suas atividades para que o colega copiasse a resposta. Preocupada em conduzir a atividade, e tentando manter a organização da turma, Sara, em geral, não percebia a ação das crianças nesse sentido. Quando essas crianças não tinham a chance de copiar do colega elas copiavam do quadro, pois a professora registrava logo as respostas e orientava para que fizessem dessa forma.

Além das atividades avulsas, outro material de ensino usado pela professora Sara foram alguns jogos dedicados ao processo de alfabetização. Dentre os jogos, destacam-se: 1) "Imagens e Palavras", cujo objetivo era a leitura de palavras, pois o aluno deveria fazer a associação entre cartelas com figuras e as cartelas com as palavras correspondentes; 2) "Letras do alfabeto", que explorava o conhecimento das letras do alfabeto e a escrita de palavras; 3) "Dominó de sílabas simples", voltado para o reconhecimento de unidades fonológicas (as sílabas) e para a formação de palavras; 4) "Jogo linguístico", constituído por um roteiro de perguntas com o objetivo de "propiciar ao aprendiz um trabalho cognitivo que o leve a comparar, identificar e classificar as unidades sonoras e gráficas que constituem as palavras, e compreender as regras de funcionamento do sistema de escrita, aplicando-as em suas práticas de escrita" (MACIEL, BAPTISTA e MONTEIRO, 2009, p.96) e 5) "Palavra dentro de palavra", produzido pelo CEEL/UFPE, cujos objetivos, segundo o *Manual Didático* produzido pela equipe de elaboração, eram a compreensão de que as palavras são compostas por unidades sonoras menores, a percepção de que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais, a compreensão de que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras e a segmentação de palavras, identificando partes que constituem outras palavras (BRANDÃO *et al*., 2009, p.66-69).

Esses jogos foram realizados em sala de aula, com toda a turma organizada em grupos de quatro alunos, com exceção daquele produzido pelo CEEL/UFPE. Este jogo, diferentemente dos outros, foi realizado por duplas de alunos, sob a supervisão constante da professora, à frente da sala, na própria mesa da docente. Enquanto uma dupla jogava, as outras crianças aguardavam a vez, brincando de massinha. Chamou-nos a atenção essa forma de organização. Pela primeira vez o jogo era apresentado aos alunos e, contrariando as orientações do material, a jogada não foi realizada de modo coletivo, envolvendo a participação de todos, a fim de possibilitar "trocas e aprendizagens (entre quem sabe mais e quem sabe menos)", além de assegurar a "integração da turma e a 'apresentação oficial' de todos a um novo tipo de brincadeira" (BRANDÃO *et al*., 2009, p.24). Durante um bom tempo ficamos intrigados com essa prática e na primeira oportunidade questionamos a professora que comentou que essa forma de organização devia-se à existência de apenas um kit do jogo para toda a turma e do material não ser muito resistente; nesse sentido, era preciso resguardá-lo. De fato, o material não é muito resistente e as professoras tentam preservá-lo o máximo possível (há informações sobre professoras que decidiram, inclusive, plastificar esses jogos tentando garantir maior durabilidade), e a justificativa de insuficiência de jogos para toda a turma, mais uma vez, indica a necessidade que essa professora tinha de que todos os alunos realizassem as mesmas tarefas e ao mesmo tempo, como forma de manutenção do controle da turma. Mas se o objetivo era propor o mesmo tipo de jogo para toda a turma, por que não tomar emprestado o kit de jogos da coordenação pedagógica ou dos colegas que atuavam também no 1º ano? Talvez o cuidado extremo com esse material e o receio de danificá-lo impedisse essa prática na escola.

Além dos jogos realizados em sala de aula, acompanhamos também uma aula com jogos no computador, na sala de informática, como caça-palavras, jogo da memória, bingo de letras e imagens e palavras. Esses jogos, segundo a monitora, faziam parte de um pacote adquirido pela PBH e que estavam disponíveis em todas as escolas da rede municipal. Na sala havia um computador para cada aluno e todos, muito eufóricos, tomaram rapidamente seus lugares. Os equipamentos já estavam ligados e prontos para uso; restava apenas começarem a jogar. Os alunos já estavam familiarizados com os jogos; jogavam sozinhos, sem a mediação de um adulto. A professora escolheu sentar-se entre duas crianças, no fundo da sala, para observar as jogadas. Assim ela permaneceu durante toda a aula, fornecendo ajudas pontuais ("comece de novo para dar certo", "conte outra vez os pedacinhos da palavra"). Após cerca de 45 minutos, a turma retornou para a sala de aula. Nesse dia, não presenciamos nenhuma discussão sobre a

experiência, ou o encaminhamento de um trabalho para a sistematização dos conceitos trabalhados. De volta à sala de aula, uma nova tarefa foi encaminhada.

Outro material usado por Sara em algumas aulas observadas, foram livros de literatura. O trabalho realizado em sala consistia apenas na leitura dos textos em voz alta, pela professora, sem comentários, discussões, informações sobre os autores ou outro encaminhamento. Algumas dessas obras faziam parte do *Acervo Complementar* ao PNLD 2013, outras haviam sido escolhidas pela professora na biblioteca escolar.

5.1.2 No 2º ano do Ensino Fundamental

Além do uso frequente e sequencial do LD adotado, a professora Maria fez uso concomitante de atividades extraídas de material em forma de apostila, especialmente aqueles produzidos pela editora FAPI, e também de propostas existentes em outros livros didáticos de alfabetização.

Um dos livros didáticos citados por Maria, durante entrevista, foi o *Porta Aberta*, da editora FTD, mas ela declarou que utilizava também LD mais antigos, dos quais não se lembrava do nome, e que tinha todos em seu armário, em sala de aula, pois usava-os para aproveitamento de atividades ou para uso de textos sobre determinados temas. Vejamos um trecho do depoimento de Maria:

> *[...] Tem o Porta Aberta e tem o... como é que chama o livro? Eu tenho alguns livros até mais antigos que eram lá do S. ((referência à escola particular em que trabalhou), que eu gostava muito de pegar textos dele, atividades para complemento mesmo. Até mesmo de alguma gramática que você dá ou às vezes na hora de elaborar uma prova. Você vai pegar o que está condizente com o que você deu no seu livro ou mesmo até em termos de ilustrar alguma coisa que a gente fez ou um texto bacana que eu gostei. E aí eu pego e utilizo.*

De acordo com Maria, os livros didáticos usados e/ou consultados não necessariamente eram apenas aqueles destinados a alunos do 2º ano, pois ela utilizava livros didáticos de alfabetização de forma geral. Essa fala de Maria revela que ela não estava se referindo apenas aos livros atuais, selecionados pelo PNLD 2013, mas também a livros didáticos de PNLD anteriores, possivelmente cartilhas. Essa professora ainda comentou que também usava LD disponíveis na biblioteca escolar ou emprestados por outras professoras com as quais trocava atividades no dia a dia, não necessariamente aquelas professoras que trabalhavam na mesma escola e que atuavam também no 2º ano do Ensino Fundamental. A construção de suas

práticas, portanto, baseava-se na interação com as colegas[93], nas trocas que se efetivavam entre elas. É o que Anne-Marie Chartier designa como "apropriação dos saberes da ação" (CHARTIER, 2000b)

No armário de Maria, localizado no fundo da sala de aula, livros didáticos e outros materiais impressos diversos ocupavam toda uma prateleira. Dentre os livros didáticos de alfabetização, foi possível identificar os títulos *Porta Aberta*, *Linhas e Entrelinhas*, *Projeto Buriti* e *Projeto Prosa;* entretanto, não foi possível verificar o ano de edição das obras, pois não tivemos acesso a eles.

No mesmo espaço também estavam armazenadas duas caixas com materiais em forma de apostila, produzidos pela editora FAPI: uma caixa com cinco volumes de Língua Portuguesa[94], destinado a crianças entre 6 e 7 anos, e outra caixa com materiais didáticos da área de Matemática, também para crianças da mesma faixa etária. Na caixa de Língua Portuguesa, intitulada *Alfabetização Divertida*, além dos cinco volumes, havia também cartazes com as letras do alfabeto, em tamanho A4, que foram afixadas por Maria na parede na sala de aula, e um CD com jogos. A seguir, algumas imagens que ilustram o referido material.



a) b) c)

FIGURA 50 – Material em forma de apostila intitulado *Alfabetização Divertida*

a) Caixa do material b) Capas dos fascículos c) Cartazes

Fonte: Fotografias feita pela pesquisadora, em 2013.

[93] Usamos o feminino para indicar as professoras, pois elas representam a maioria das profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

[94] Em consulta à editora FAPI, por telefone, em maio de 2013, fomos informadas de que esse material estava esgotado e sem previsão de reimpressão. No início do ano de 2014, mais precisamente no mês de março, o material encontrava-se novamente disponível para vendas no site da empresa no valor de R$173,90, excluindo-se o frete. Em dezembro de 2015, em nova consulta ao site, o valor do material havia sido atualizado para R$191,29, mas o estoque estava, mais uma vez, esgotado – Disponível em: http://editorafapi1.webstorelw.com.br/products/alfabetizacao-divertida-6-e-7-anos. Acesso em 20 dez. 2015.

A partir de agora, apresentaremos algumas imagens obtidas através de fotografias do caderno de uma aluna do 2º ano chamada G., que ilustram algumas das atividades avulsas usadas pela professora Maria.

A primeira atividade (FIG.51 e 52) é composta de um pequeno texto (pseudotexto), produzido especialmente para a obra por uma das autoras do material *Alfabetização Divertida*. A partir da sua leitura, havia duas propostas de exercício sob o título "Interpretação Cruzada": no primeiro exercício, os alunos deveriam responder a seis questões de localização de informações explícitas no texto. No segundo, as crianças deveriam preencher uma cruzadinha.



FIGURA 51 – Cruza-texto "Talita e totó"

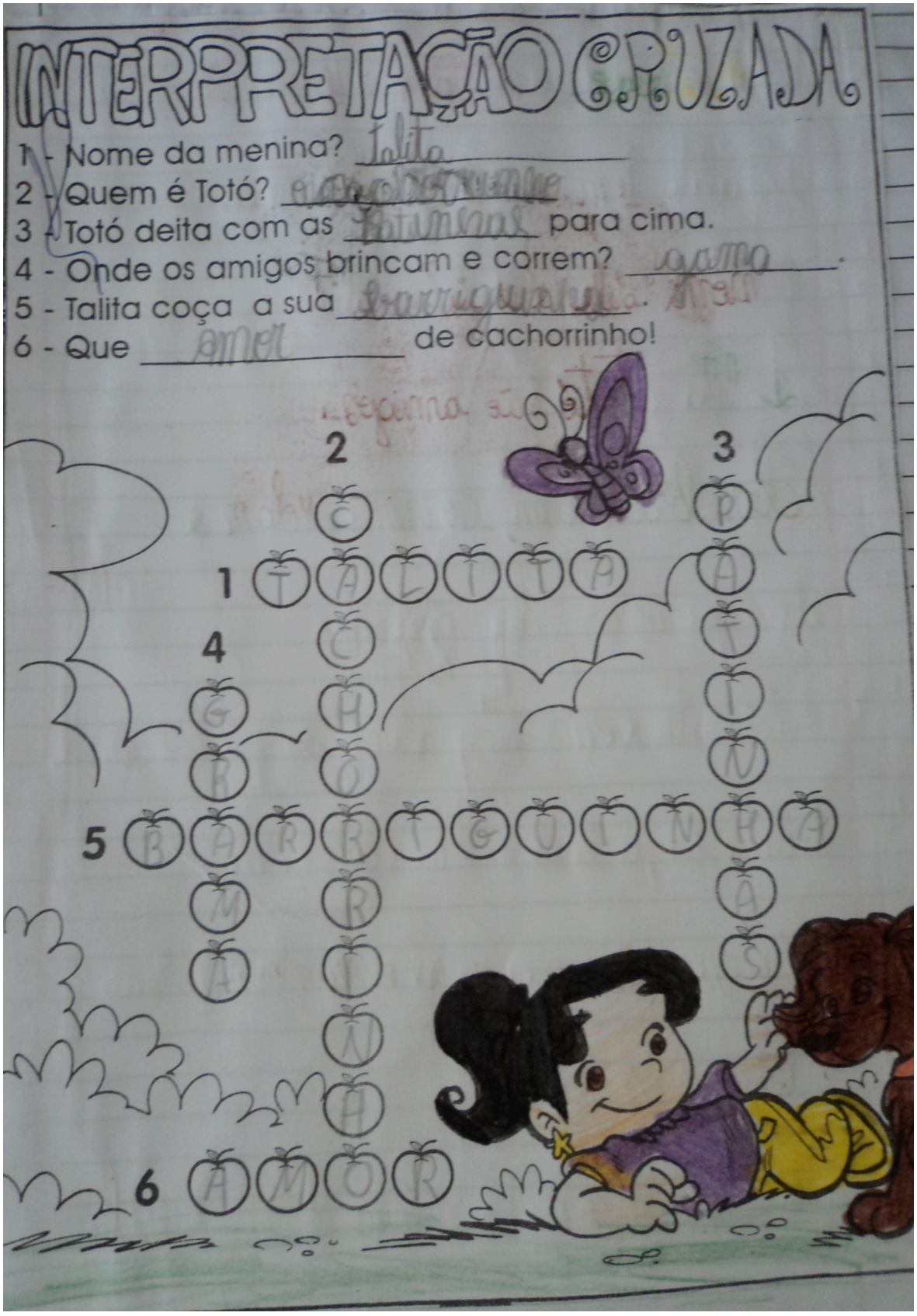


FIGURA 52 – Cruza-texto “Talita e totó” (Continuação)

Nas duas últimas imagens apresentadas (FIG.51 e 52), podemos ver uma proposta de atividade, intitulada "Cruza-Texto", que envolveu basicamente três competências: a leitura de um pequeno texto, formulado por uma das autoras, a localização e o registro de informações explícitas e a escrita de palavras. Após a leitura em voz alta do texto, feita inicialmente pela professora, e depois pelas crianças (todas em coro primeiramente e depois alternando-se os parágrafos entre meninos e meninas e vice-versa), foi realizado o registro das respostas às seis questões formuladas e, em seguida, os alunos realizaram a tarefa de copiar as palavras do exercício anterior em uma cruzadinha. Ao final, a atividade foi corrigida no quadro, pela professora.

Ao analisarmos essa proposta, constatamos que se trata de um texto artificial que se desdobra em uma atividade mecânica e repetitiva, com poucas oportunidades para que os alunos possam refletir sobre o que leram e sobre as palavras encontradas. Enfim, uma atividade que se assemelha àquelas encontradas em cartilhas tradicionais de alfabetização, em que a leitura era apenas para localização de informação, tratada de forma linear, pouco reflexiva.

A atividade destacada a seguir (FIG.53), também extraída do material em forma de apostila *Alfabetização Divertida*, é intitulada "Ditado Silábico". A atividade propõe como tarefa a observação de nove figuras – CARRO, FERRO, CARRETEL, JARRO, CACHORRO, SERROTE, BURRO, GARRAFA e BARRACA – para a escrita dos seus respectivos nomes no espaço reservado. Na continuidade da proposta, os alunos deveriam separar essas nove palavras em sílabas, registrando-as também em espaços previamente delimitados, de acordo com o número de sílabas de cada uma delas.

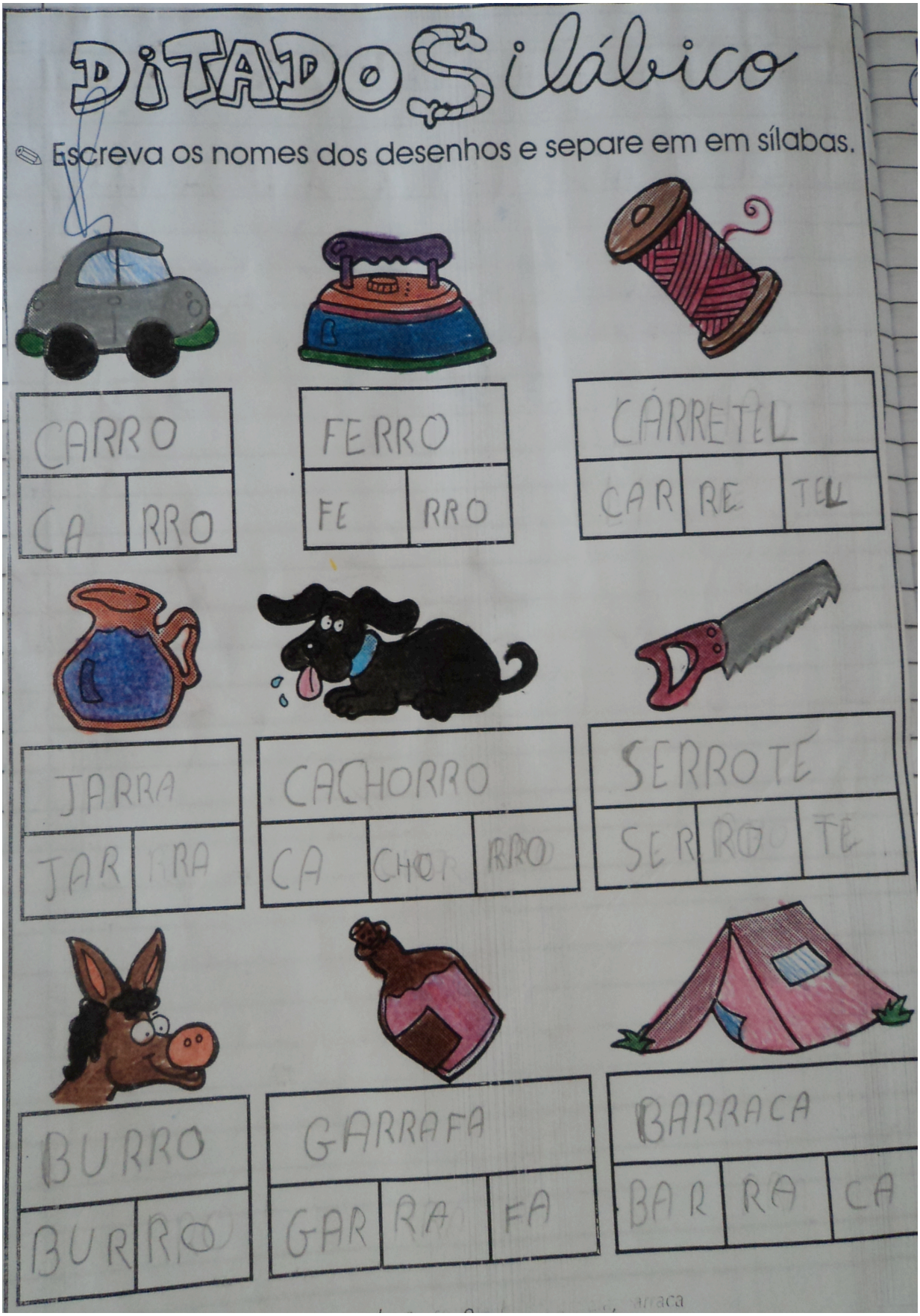


FIGURA 53 – “Ditado silábico”

A segunda atividade (FIG.54), extraída também do material *Alfabetização Divertida*, tinha como título "Cruza – RR". Nessa proposta, os alunos deveriam escrever os nomes de oito figuras, todas com RR, como o próprio titulo da atividade indicava. Preenchida a cruzadinha, os alunos deveriam registrar as palavras encontradas no caderno, separando-as em sílabas.

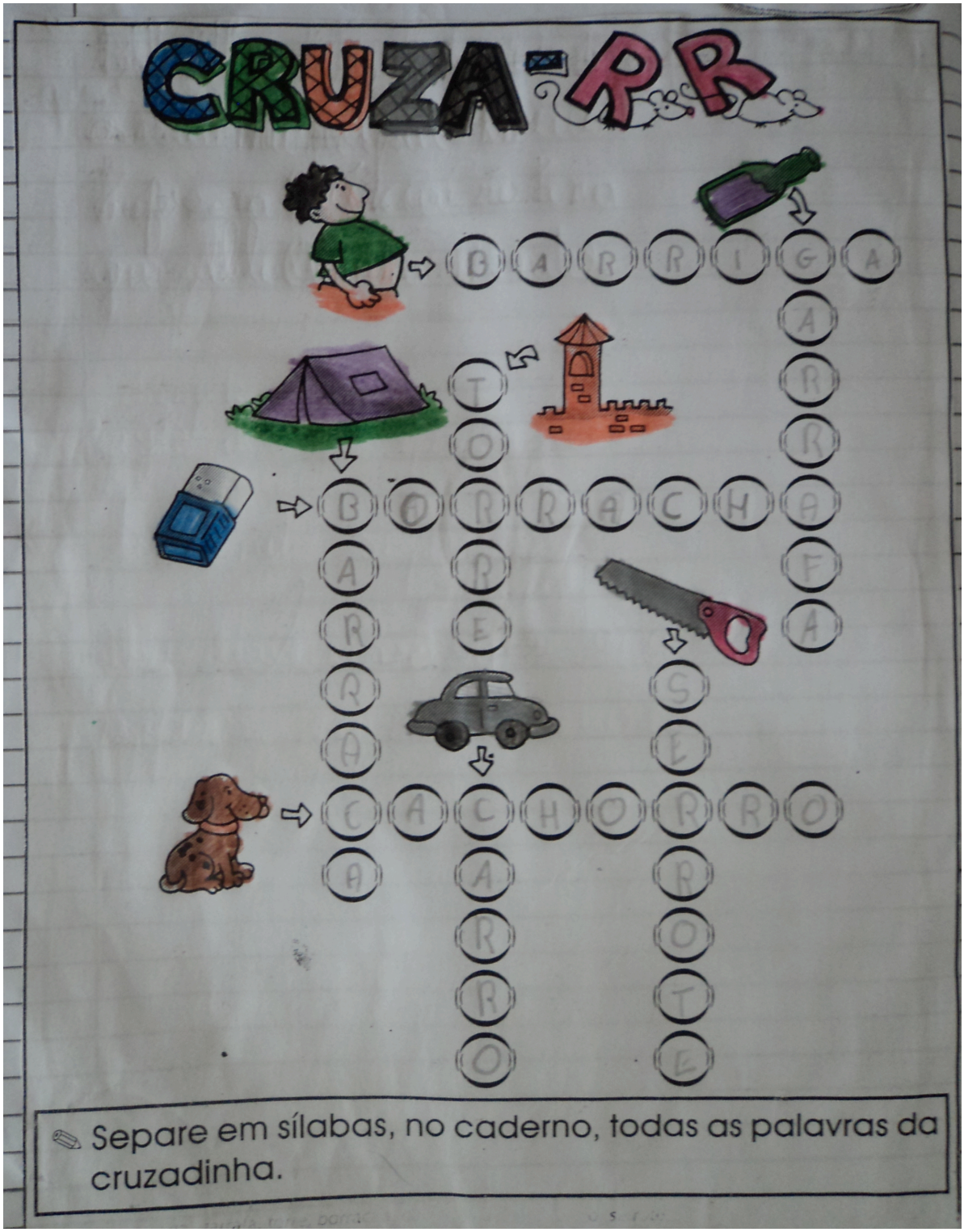


FIGURA 54 – "Cruza – RR"

As atividades intituladas “Cruza-Texto” e “Ditado Silábico” (FIG.51-52 e 53) foram realizadas em sala, pelos alunos, em duas aulas distintas de Língua Portuguesa: a primeira aconteceu em 16/04/2013 e a segunda em 07/05/2013. A forma de encaminhamento dessas atividades, em sala de aula, foi a mesma nas duas situações: primeiro, a professora distribuiu a atividade para a turma e explicou o que deveria ser feito, fazendo a leitura dos enunciados. Enquanto ela lia, os alunos acompanhavam sua leitura. Em seguida, ela deixou os alunos tentarem resolver os exercícios sem sua intervenção, individualmente. Nesse momento, aqueles alunos que apresentavam mais dificuldades pediram a ajuda dos colegas ou aguardaram a correção coletiva da professora; aqueles que não obtiveram ajuda dos colegas coloriram a atividade. Após cerca de vinte minutos, a professora dirigiu-se à frente da turma e, no quadro, socializou as respostas, com a ajuda de alguns alunos da turma. Nem todos conseguiram participar ativamente da correção, pois havia alunos que não tinham conseguido resolver os exercícios propostos. A esses alunos restou apenas a possibilidade de copiar as respostas do quadro, sem compreender a proposta da atividade.

A atividade “Cruza-RR” (FIG.54) havia sido enviada como tarefa de casa no dia 06/05/2013 e foi corrigida no dia 07/05/2013. Após correção no quadro, como de costume, a professora propôs a escrita de uma frase para cada palavra da cruzadinha, enfocando no uso da pontuação – ponto final, ponto de exclamação e ponto de interrogação. A tarefa deveria ser realizada individualmente. Após cerca de trinta minutos, a atividade foi corrigida no quadro: à frente da turma, a professora perguntou ao grupo quem gostaria de participar e alguns alunos se ofereceram para ditar a frase que haviam produzido e que seria registrada por ela. A correção contou com a participação ativa dos alunos da turma que estavam alfabetizados. Aqueles que ainda não estavam alfabetizados sentiram dificuldades para realizá-la, pois a tarefa demandava um conhecimento maior da escrita; assim, mais uma vez, apenas copiaram do quadro frases produzidas pelos colegas.

A tarefa de escrever frases de forma isolada, fora de contexto, visando a construção de habilidades para pontuar era comum no ensino tradicional. Há mais de uma década esse tipo de ensino vem sendo bastante criticado por enfatizar “[...] uma gramática abstrata, quase sempre sem vinculação com a língua escrita ou falada; uma gramática fragmentada, ensinada a partir de exercícios repetitivos [...]” (SILVA e BRANDÃO, 2000, p.121). Em função dessas críticas, sugere-se ao professor ensinar as diversas possibilidades do uso dos sinais de pontuação a partir da análise de textos de diferentes gêneros. Trata-se, portanto, de um equívoco propor exercícios repetitivos aos alunos, sem nenhum significado. Do modo como

foi proposta e encaminhada a atividade, dificilmente os alunos poderiam desenvolver a capacidade de compreender a função da pontuação no final de frase, objetivo pretendido pela professora Maria.

As duas últimas atividades descritas (FIG.53 e 54), que abordavam o uso do RR, foram realizadas em meados de abril e no início do mês de maio, como já dito. Chamou-nos a atenção a distância temporal entre a realização de uma atividade e outra, quase um mês, visto que tinham a mesma proposta. Importante destacar ainda a equivocada e recorrente prática de aplicação de exercícios descontextualizados e mecânicos de separação em sílabas, cuja ênfase se dava sobre o treino e a memorização, ignorando a existência de propostas mais interessantes, significativas e eficazes que permitiriam o desenvolvimento da capacidade de reflexão fonológica, como a segmentação de palavras em sílabas, pelos alunos (MORAIS, 2012).

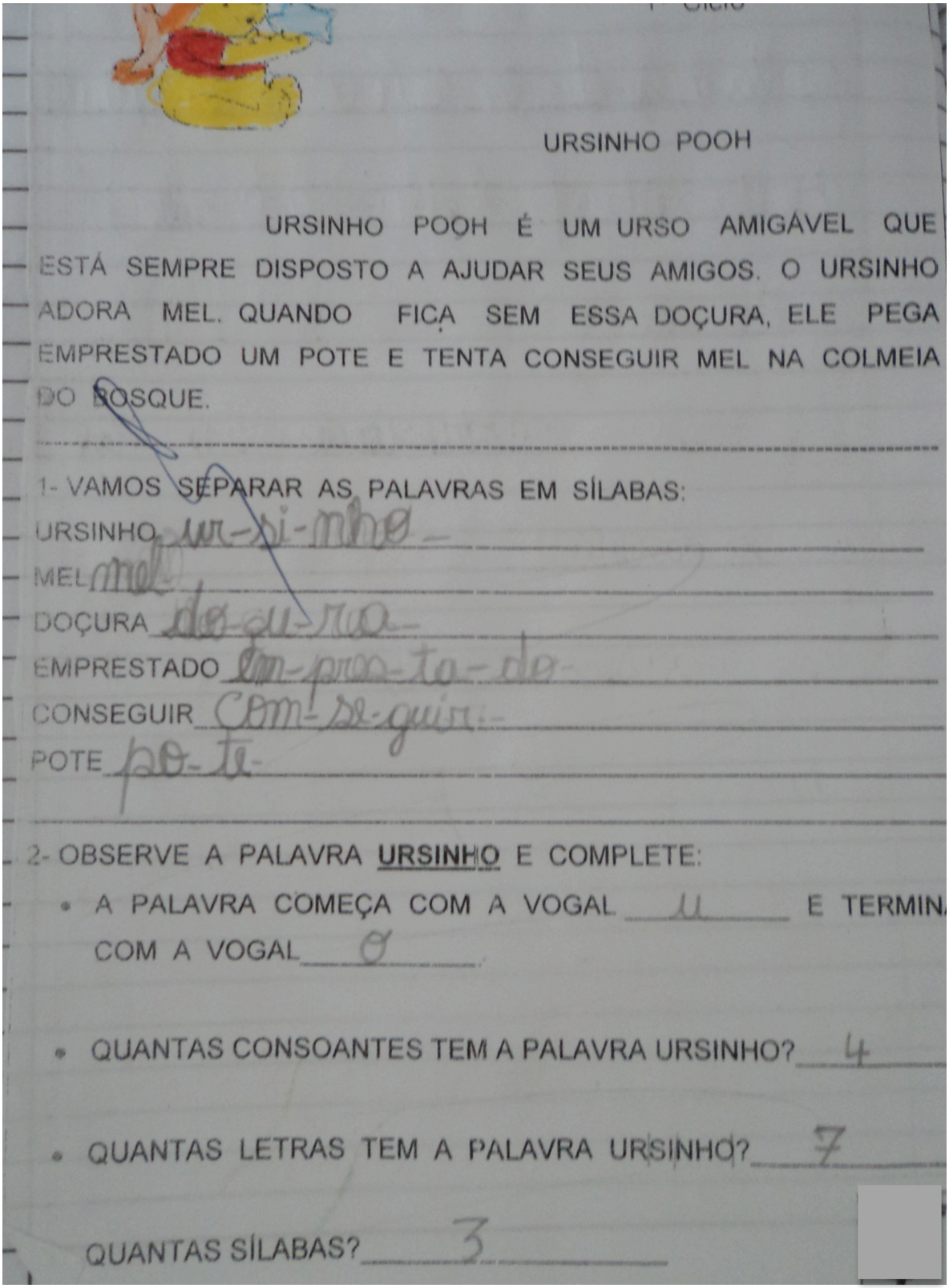
Outro fato a ser destacado é que no início de maio a turma estava finalizando a terceira unidade do LD adotado e nesse material havia propostas de trabalho com palavras escritas com RR – ainda que escassas e que, certamente, precisariam de complementação por parte do professor –, mas previstas pelos autores para a unidade oito. Esse significativo intervalo entre a aplicação dessas duas tarefas avulsas e a desarticulação com o que estava sendo estudado no LD até aquele momento revelavam um descompasso entre o uso desses dois materiais, além da falta de sequência e de planejamento das atividades.

O uso do LD, de forma linear, muitas vezes enveredou por um caminho e as atividades avulsas por outro, apesar de a professora declarar que, em alguns momentos, o uso de um e de outro material era complementar. O propósito dessas atividades avulsas, ao que tudo indica, era mesmo serem "mais flexíveis", conforme Maria afirmou em entrevista, mas um material não se articulou ao outro na maioria das vezes, não havia o caráter de complementaridade entre eles.

A seguir, selecionamos outras quatro atividades avulsas, fotocopiadas também do caderno de G., aluna do 2º ano. Diferentemente das primeiras, as atividades que serão apresentadas a seguir, segundo a professora, foram adaptadas de livros didáticos (FIG.55 e 56) ou extraídas de *blogs* (FIG.57 e 58). Em nenhum desses casos a professora Maria soube indicar a referência completa.

A primeira atividade (FIG.55), traz um texto curto, usado como pretexto para um trabalho destinado à separação de palavras em sílabas e à análise da palavra URSINHO, com

exploração das letras inicial e final, bem como a contagem do número de letras, consoantes e sílabas.


URSINHO POOH

URSINHO POOH É UM URSO AMIGÁVEL QUE ESTÁ SEMPRE DISPOSTO A AJUDAR SEUS AMIGOS. O URSINHO ADORA MEL. QUANDO FICA SEM ESSA DOÇURA, ELE PEGA EMPRESTADO UM POTE E TENTA CONSEGUIR MEL NA COLMEIA DO BOSQUE.

1- VAMOS SEPARAR AS PALAVRAS EM SÍLABAS:

URSINHO ur-si-nho

MEL mel

DOÇURA do-çu-ra

EMPRESTADO em-pres-ta-do

CONSEGUIR com-se-guir

POTE po-te

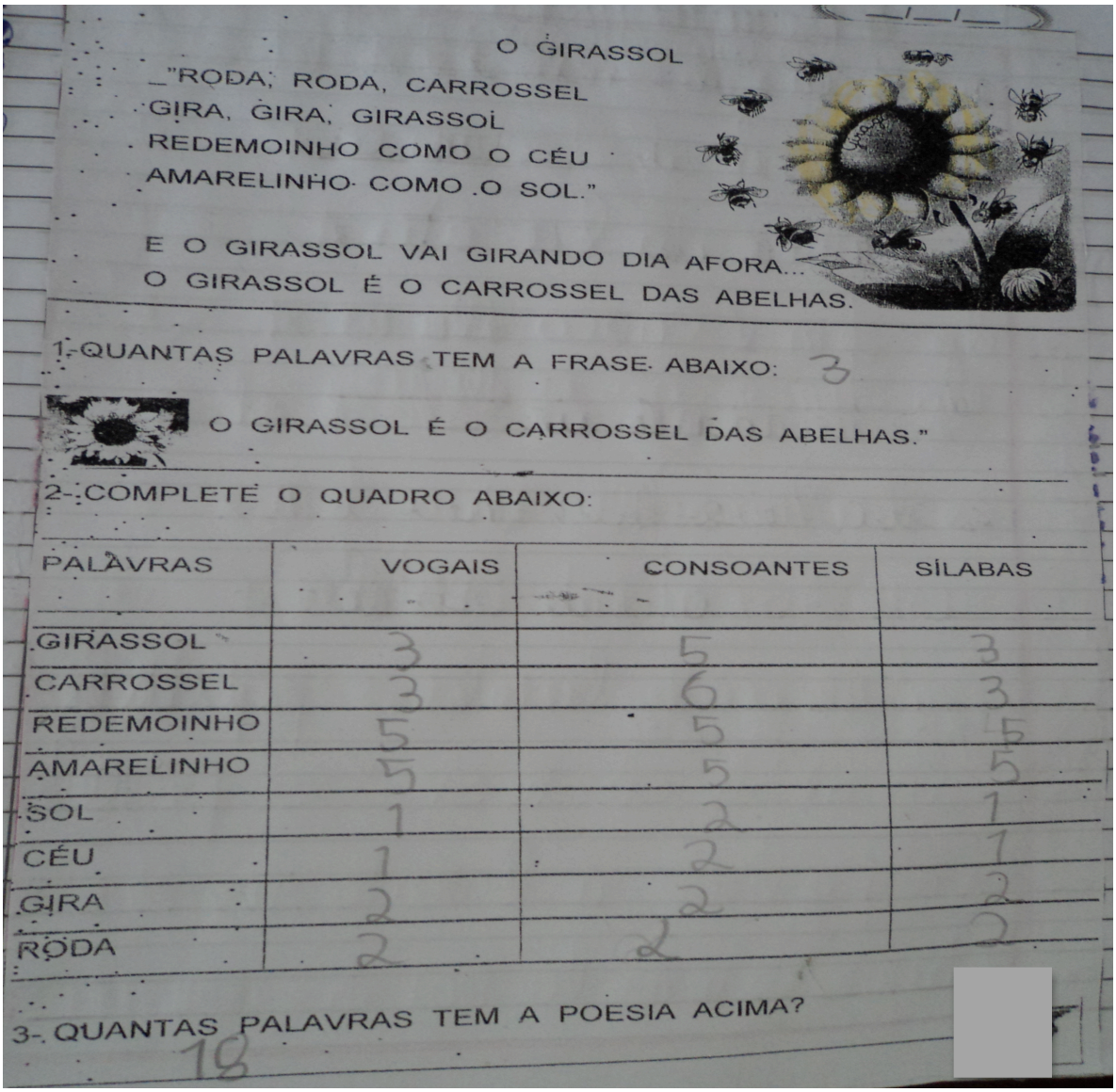
2- OBSERVE A PALAVRA **URSINHO** E COMPLETE:

- A PALAVRA COMEÇA COM A VOGAL u E TERMINA COM A VOGAL o.
- QUANTAS CONSOANTES TEM A PALAVRA URSINHO? 4
- QUANTAS LETRAS TEM A PALAVRA URSINHO? 7
- QUANTAS SÍLABAS? 3

FIGURA 55 – “Ursinho Pooh”

A segunda atividade (FIG. 56), apresenta um trecho do poema “O girassol”, de Vinícius de Morais, mas o nome do autor não foi informado na atividade. O leitor não dispõe também da informação de que trata-se do fragmento de um texto e que ele sofreu modificações nessa apresentação: no poema original foi utilizada a palavra REDONDINHO e não REDEMOINHO, como registrado na atividade. A segunda palavra que sofreu modificação foi AMARELINHO, pois o original traz MARELINHO.

Após o texto, são propostos três exercícios: o primeiro destaca um verso do poema para que o aluno conte e registre o número de palavras. O segundo é composto de um quadro com oito palavras para que o aluno destacasse o número de vogais, consoantes e sílabas de cada uma delas. O terceiro exercício pedia que o aluno registrasse o número de palavras encontradas do texto.



O GIRASSOL

"RODA, RODA, CARROSSEL
GIRA, GIRA, GIRASSOL
REDEMOINHO COMO O CÉU
AMARELINHO COMO O SOL."

E O GIRASSOL VAI GIRANDO DIA AFORA...
O GIRASSOL É O CARROSSEL DAS ABELHAS.

1- QUANTAS PALAVRAS TEM A FRASE ABAIXO: 3

O GIRASSOL É O CARROSSEL DAS ABELHAS."

2- COMPLETE O QUADRO ABAIXO:

PALAVRAS	VOGAIS	CONSOANTES	SÍLABAS
GIRASSOL	3	5	3
CARROSSEL	3	6	3
REDEMOINHO	5	5	5
AMARELINHO	5	5	5
SOL	1	2	1
CÉU	1	2	1
GIRA	2	2	2
RODA	2	2	2

3- QUANTAS PALAVRAS TEM A POESIA ACIMA? 18

FIGURA 56 – “O girassol”

A atividade apresentada a seguir (FIG.57), segundo a professora, foi extraída de um *blog*, como mencionado, mas não há fonte registrada. Trata-se de uma proposta sobre o uso do CH composta por três exercícios.

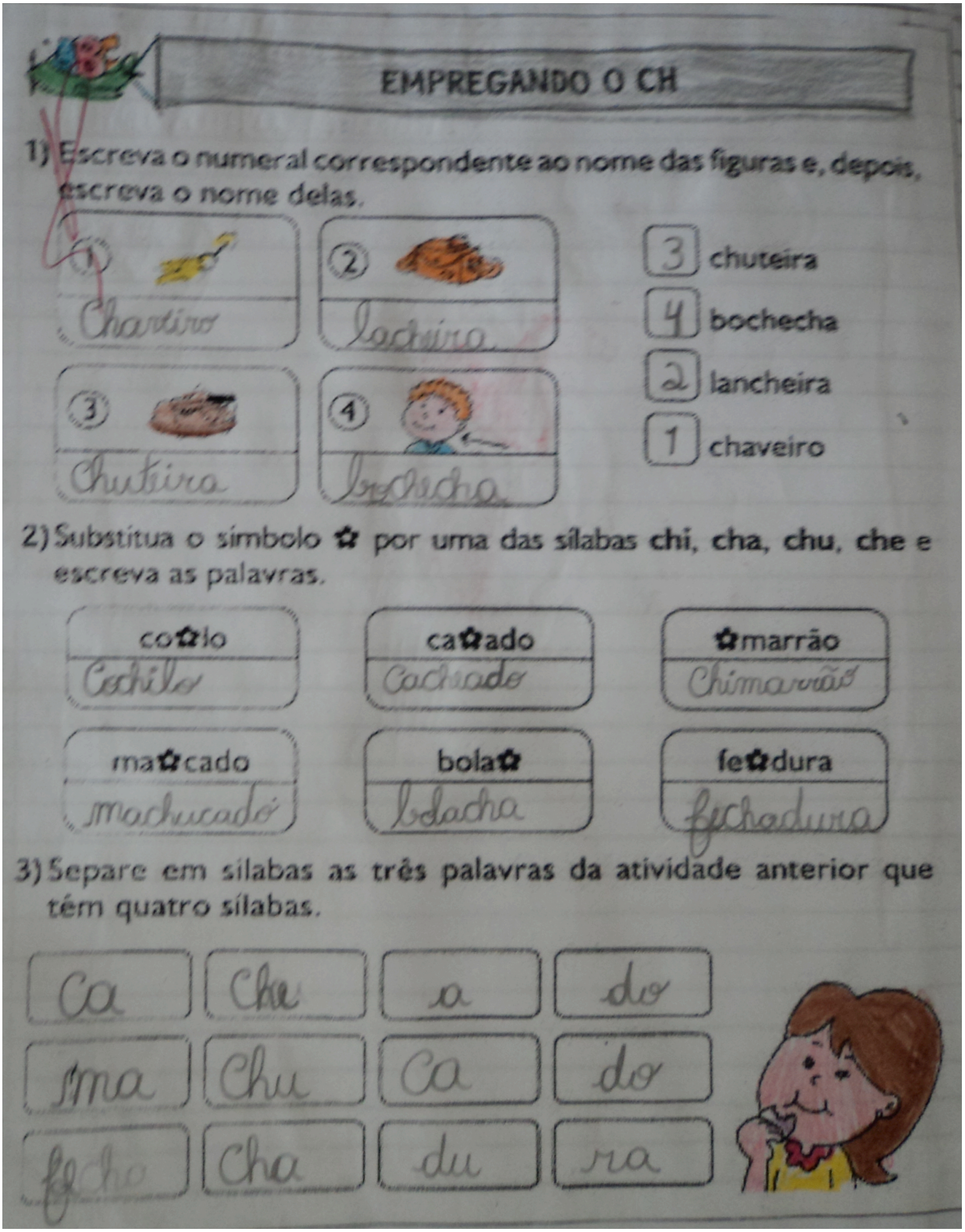


FIGURA 57 – “Empregando o CH”

A última atividade a ser apresentada (FIG.58), tambem extraída de um *blog*, diz respeito a uma cruzadinha para exploracao de palavras com GUA, GUE e GUI.

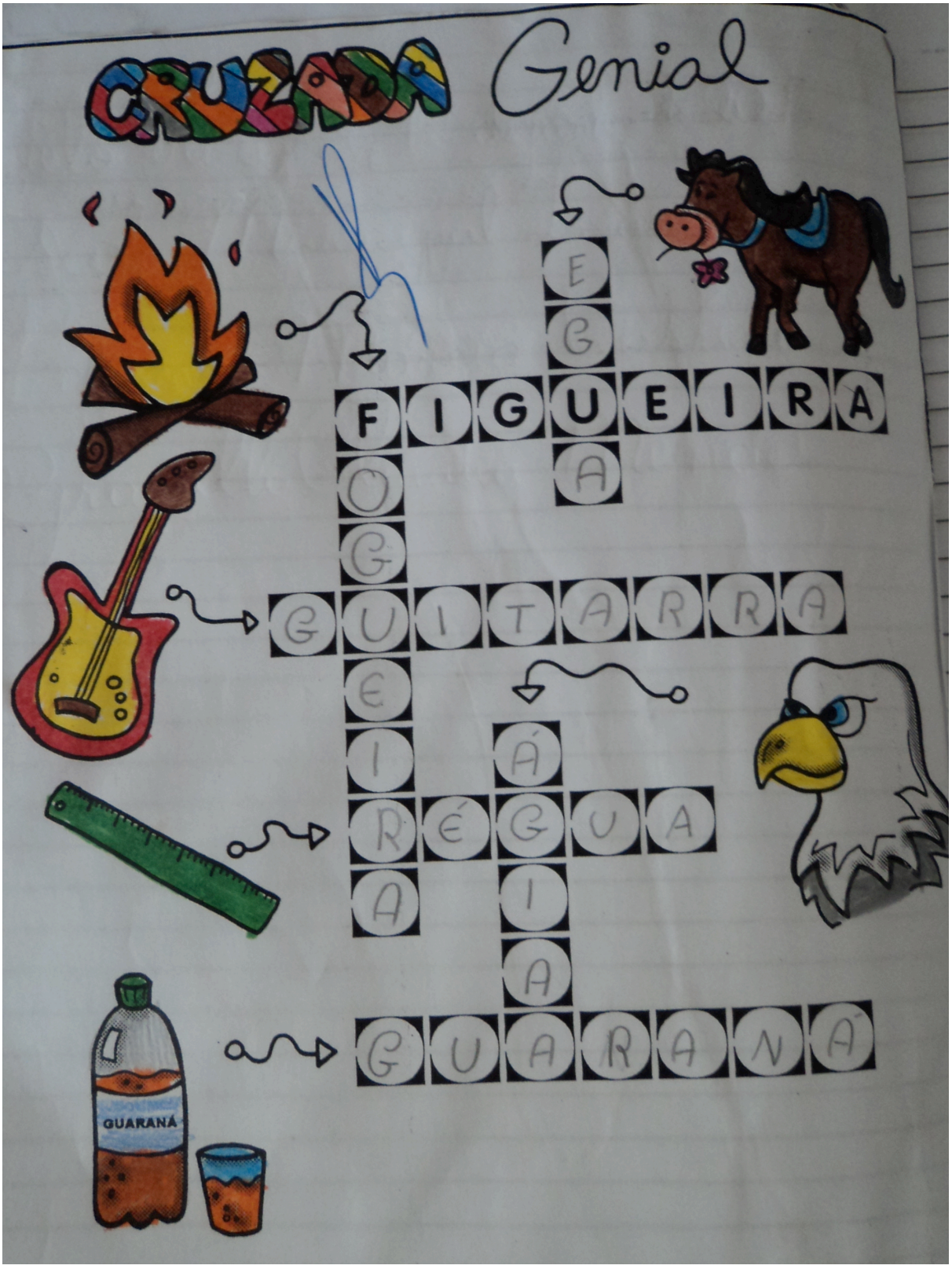


FIGURA 58 – “Cruzada genial”

Ao examinarmos as quatro atividades acima é possível observar que a opção por textos curtos permanece constante na prática de Maria, afinal, como mencionado anteriormente, este era um critério de escolha para utilização desse tipo de material. A cruzadinha novamente apareceu na prática de Maria, mas, dessa vez, ela foi usada para complementar um trabalho iniciado no LD, mais especificamente na unidade seis, que tratava, dentre outros conteúdos, dos sons do GE/GI, GUE e GUI. Nessas atividades, não foram propostas questões a partir do trabalho com o texto; o foco era o sistema de escrita e os estudos gramaticais, mas através de atividades sem sentido, descontextualizadas e que não favoreciam a aprendizagem.

As atividades avulsas mostradas aqui foram realizadas, em sua maioria, em sala de aula. Quando questionada sobre a motivação para uso desse tipo de material, Maria destacou que essas eram atividades "mais leves", "mais lúdicas" e quando perguntamos em que momento do planejamento lançava mão desse recurso, ela afirmou:

> *[...] por exemplo, na hora de uma atividade ortográfica que você vai trabalhar RR ou SS. Às vezes tem uma cruzadinha ou uma atividade assim... ou então às vezes é uma carta enigmática... até para uma produção... para eles entenderem a história ou a letra cursiva, mesmo que a gente introduz agora... são nesses momentos que eu uso...* ***não com fim totalmente didático****...* ***é mais uma forma mesmo de complemento*** *ou às vezes de uma forma mais lúdica...* ***para ficar uma coisa assim mais leve depois de um trabalho pesado*** *[...]*

Nesse sentido, Maria declarou que esse material entrava em seu planejamento como um complemento do LD *Ápis – Letramento* e *Alfabetização* e revelou ainda que não tinha clareza sobre a frequência com que o utilizava. Segundo ela,

> *[...] esse ano até não trabalhei muita coisa do FAPI não. Eu trabalhei muito o ano passado, porque eu acho ele mais... são atividades* ***mais leves*** *mesmo,* ***mais fraquinhas****. Ano passado,* ***na hora em que eles estavam na alfabetização,*** *eu usei mais. Esse ano eu usei pouco. Tô usando aqueles textos que você viu até pra ver uma forma mais tranquila de* ***tomar uma leitura de todo mundo****, porque são* ***textos menores, de fácil compreensão*** *[...]*

No depoimento acima, Maria fala das atividades utilizadas no ano anterior como se em 2013 o processo de alfabetização já tivesse sido concluído pelos alunos no 2º ano, o que não era fato. A justificativa para o uso de atividades "mais leves" e "mais fraquinhas", com crianças de 6 anos, é apontada em um outro trecho da entrevista realizada com essa professora, na qual ela

afirma que trabalhar com as atividades extraídas de material em forma de apostila havia sido uma preparação para o uso futuro do LD. Nessas atividades, a existência de figuras para colorir era um atrativo para as crianças recém chegadas no Ensino Fundamental, uma forma de fazer com que elas, gradativamente, fossem se acostumando às novas exigências, como veremos a seguir:

> *Professora Maria: [...] até eu conhecê-los e eu saber de cada um, o que cada um estava dando conta, foi muito pouco esse uso de livro didático, até porque* ***eles não estavam dando conta, eu ia pegar e eu ia fazer pra eles****. Eles não iam ter um entendimento, não iam ter. Então* ***eu queria que eles estivessem um pouquinho mais amadurecidos pra poder pegar o livro pra gente poder andar com ele direitinho****.*
>
> *Pesquisadora: Quando você fala assim "amadurecidos", o que é? Escuto muito o termo e não é só de você não...*
>
> *Professora Maria: Eh, esse amadurecido pra mim eu digo é assim: até eles me conhecerem, conhecer o andamento da turma, o que é que eu cobro deles, de disciplina... [...] de eu conseguir ter um domínio de turma, deles entenderem o que estão fazendo aqui, porque eles saem de uma escolinha, eles saem de uma UMEI ((Unidade Municipal de Educação Infantil)) onde eles estão acostumados a brincar muito, a levar brinquedos pra sala de aula praticamente todos os dias... então, é mais lazer, brincar... eles chegam aqui nessa escola e essa escola não tem nada de brinquedo, não tem brinquedo em sala, não tem esse atrativo. Então,* ***esse amadurecimento é quase uma adaptação*** *à nova escola, à nova professora, à nova sala de aula deles, até eles entenderem o que é que é isso aqui pra poder caminhar com meu trabalho, pra poder introduzir o livro, pra eles poderem entender como que a gente vai utilizar esse livro, como é que a gente vai abordar. Então, é nisso que eu falo de amadurecimento. Eu usar esse material da FAPI, que é um material mais fácil, mais tranquilo de usar.* ***Às vezes, ele é mais atraente no inicinho, porque tem muito desenho, muito colorido e eu fazia questão desse colorido mesmo. Ele é importante e na hora do colorido eu deixava os alunos em grupo, para a troca e tal.***

As atividades avulsas, quando foram utilizadas em sala, no dizer da professora, além de servirem para complementar algum conteúdo do LD, visavam também proporcionar aos alunos momentos "mais lúdicos", após a realização de um trabalho "mais pesado". Isso

porque, em geral, essas atividades eram mais simples de serem realizadas pelos alunos, como a própria professora destacou, demandavam pouca intervenção da docente, eram compiladas em uma ou duas páginas, no máximo, e sempre contavam com alguma imagem que poderia ser colorida pelo aluno ao final, enquanto ele esperava os outros colegas para passarem para a próxima atividade. Essas imagens serviam também para ocupar aqueles alunos que ainda não davam conta da tarefa e que precisavam aguardar a correção no quadro, pela professora, para copiá-la. A presença de imagens para colorir permitia que algumas crianças não ficassem à margem da tarefa executada pelos colegas, pois, de alguma maneira, mesmo que equivocada, o aluno que apresentava dificuldades se ocupava da mesma atividade que os outros colegas da turma. Essa não era a proposta ideal, tampouco favorecia o ensino, mas, naquele contexto, "funcionava" para manter todos os alunos ocupados.

Notava-se ainda que aqueles alunos que tinham mais dificuldades demonstravam certa autonomia e até um pouco de interesse em tentar realizar as tarefas propostas em folhas avulsas, completamente o oposto de quando usavam o LD. Acredita-se que pelo fato de serem atividades que exigiam pouco raciocínio, com modelos de exercícios familiares às crianças e que remetiam a brincadeiras, como cruzadinhas e caça-palavras, por exemplo, e com, no máximo, uma ou duas páginas, elas chamavam mais a atenção das crianças. As atividades do LD, ao contrário, demandavam mais reflexão, eram sequenciadas, eram mais desafiadoras para os alunos.

E de que forma essas atividades eram conduzidas em sala de aula? Em que momentos a professora intervinha?

A intervenção da professora acontecia, invariavelmente, no início, quando ela explicava à turma o que deveria ser feito, e também ao final, quando fazia a correção coletiva da atividade no quadro. Raros alunos iam até a mesa da professora para tirar alguma dúvida sobre a atividade ou para que ela pudesse ensinar-lhes como fazê-la. Em geral, os alunos dessa turma preferiam consultar os próprios colegas ou a pesquisadora; nesses momentos, enquanto a turma se debruçava sobre determinada atividade, a professora realizava outras tarefas, como a chamada, a preparação de material para a turma, o encaminhamento de bilhetes aos pais, dentre outros afazeres necessários no dia a dia da sala de aula. Sobre essa postura adotada às vezes em sala de aula, Maria destacou:

> *[...] agora que eu tô* ***tentando dar uma autonomia maior pra eles****. Tem hora que você pode até perceber... às vezes eu peço pra eles fazerem a atividade e nem rodando mais na mesa eu tô. Tô ficando mais é sentada pra ver, porque eles estão*

> *crescendo e eles tem que ver que uma hora* ***eles vão chegar no 3º ano e vão passar atividade no quadro e eles vão ter que se virar*** *[...]*

5.1.3 No 3º ano do Ensino Fundamental

Na turma do 3º ano, a professora Catarina também usou com frequência atividades avulsas em suas aulas (46,6%), selecionando textos de outros materiais didáticos analisados pelo PNLD ou de *blogs*, principalmente nos momentos em que decidiu suspender, por um período, o uso do LD adotado. Para a seleção dessas atividades, ela utilizava, em geral, o mesmo critério que a professora do 2º ano: textos de menor extensão e com questões que, segundo ela, seriam de fácil compreensão para os alunos da turma, como as de localização de informações.

Dentre os LD utilizados por essa professora, identificamos os livros *A escola é nossa*, de Márcia Paganini Cavéquia (segunda maior escolha das escolas da RME-BH, para 2013), *Vivência e construção*, das autoras Claudia Miranda, Angelica Carvalho Lopes e Vera Lucia Rodrigues, e também LD da coleção *Eu gosto*, de Célia Passos e Zeneide Silva. Catarina aproveitava os textos apresentados por esses materiais e algumas questões sobre eles. Essas questões, em geral, sofriam adaptações e/ou acréscimos, segundo ela.

Em relação aos acréscimos, identificamos o destaque aos "verbos de comando" no início de cada questão; verbos de uso obrigatório por todos os professores da escola, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, por uma exigência do coordenador geral da instituição. Para ele, os professores deveriam construir questões com comandos indiretos do tipo: indique, aponte, apresente, justifique, elabore, transcreva etc., a fim de evitar perguntas diretas. Ao invés de perguntar "Quem é a personagem tal?", o professor era orientado a solicitar "Indique a personagem principal do texto tal". Havia, inclusive, uma lista de verbos que o professor deveria usar, disponível na escola.

O uso de "verbos de comando" é uma prática utilizada em avaliações sistêmicas (como SAEB e a Prova Brasil, por exemplo), cuja inspiração advém da "Taxonomia de Bloom", desenvolvida na década de 1950, com sua classificação hierárquica dos objetivos de aprendizagem construídos a partir de três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Na área de educação, o domínio cognitivo (atualmente denominado domínio do processo cognitivo) é mais conhecido e mais utilizado, pois "muitos educadores se apoiam nos pressupostos teóricos desse domínio para definirem, em seus planejamentos educacionais, objetivos, estratégias e sistemas de avaliação" (FERRAZ; BELHOT, 2010, p.423). Na estruturação da

"Taxonomia de Bloom", são destacados os verbos relacionados às categorias de domínio cognitivo que ele propõe.

Como se pode perceber, os professores têm reproduzido equivocadamente em atividades de ensino, modelos de questões próprias de avaliações sistêmicas, desconsiderando as especificidades desta última[95]. Trata-se, portanto, segundo Cafiero (2014)[96], de um "efeito perverso das avaliações sistêmicas" (informação pessoal)[97]. Para esta pesquisadora,

> os professores não entenderam que 'item' é um tipo de questão muito própria das avaliações que se utilizam da metodologia da TRI (Teoria de Resposta ao Item) como SAEB, Prova Brasil. A sala de aula é muito mais rica, muito mais abrangente e possibilita ao aluno muito mais oportunidades para mostrar o que sabe do que um item construído para uma avaliação sistêmica. (CAFIERO, 2014)

No primeiro ciclo, as professoras se queixavam bastante dessa exigência, pois declararam que os alunos sentiam muita dificuldade em compreender as questões e que, em situações de prova, esse formato obrigava-as a "esmiuçar a pergunta" e isso acabava comprometendo o propósito da avaliação, que era a resolução individual e autônoma pelo aluno. Na opinião de Catarina, compartilhada com outras docentes, o professor alfabetizador deveria "descomplicar as questões e não complicá-las ainda mais", por isso não concordava com essa proposta. Apesar da insatisfação do grupo, as professoras não reagiram, não discutiram essa orientação (ou talvez devêssemos chamar de imposição?) com o coletivo da escola, preferiram se submeter a essa estratégia de imposição; em alguns momentos, presenciamos situações em que as professoras receberam de volta, para correção, algumas propostas de atividades que haviam sido vetadas pelo coordenador por não atenderem às suas exigências. Durante uma de nossas conversas com Catarina, ela chegou a comentar que o grupo de professoras do 3º ano tentou algumas vezes argumentar com a coordenadora pedagógica que essa exigência era "equivocada e que em nada contribuía para o aprendizado dos alunos", mas a discussão não avançou, pois "as ideias" desse coordenador eram muito respeitadas pela equipe gestora da escola. Às professoras restou apenas acatar essa decisão.

As adaptações das atividades extraídas de LD consultados por Catarina para complementação do trabalho, diziam respeito especialmente aos livros destinados ao 3º ano, pois, segundo ela,

[95] Ver mais sobre essa problemática em Moretto, 2007; Maia, 2010; Resende, 2012.
[96] Delaine Cafiero é professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/FaE/UFMG), onde desenvolve trabalhos na área de avaliação sistêmica e medidas educacionais.
[97] CAFIERO, Delaine. *Verbos de comando*. Mensagem recebida por giane.silva@gmail.com em 15 jul. 2014.

o nível de exigência das questões relativas aos textos, presentes nesses materiais, em geral, era muito alto, considerando o perfil de alguns alunos da sua turma. Nesse sentido, muitas vezes ela optou por alterar palavras dos enunciados e até mesmo suprimir algumas questões propostas para o estudo dos textos, para evitar que os alunos tivessem dificuldade de compreensão.

A seguir serão apresentados alguns exemplos de atividades que foram utilizadas na turma de Catarina, formuladas a partir de textos extraídos de dois materiais didáticos avaliados no PNLD: coleções *Eu gosto* e *Vivência e construção*. Não há informações sobre os volumes consultados ou ano de edição dessas obras.

A primeira atividade (FIG.59), apresenta um texto curto (uma fábula), seguido de oito questões sobre ela, a serem respondidas no caderno. As questões propostas são de identificação do gênero (equivocadamente destacado como tipo), localização de informações e realização de inferências.

LEIA o texto abaixo e faça o que se pede.

O leão e o javali



Num dia muito quente, um leão e um javali chegaram juntos a um poço. Estavam com muita sede e começaram a discutir para ver quem beberia primeiro. Nenhum cedia a vez ao outro. Já iam atracar-se para brigar, quando o leão olhou para cima e viu vários urubus voando.

– Olhe lá! – disse o leão. – Aqueles urubus estão com fome e esperam para ver qual de nós dois será derrotado...

– Então é melhor fazermos as pazes – respondeu o javali. – Prefiro ser seu amigo a ser comida de urubus.

Fábula de Esopo

Fonte: Coleção Eu Gosto. Débora Pádua Melo Neve. ED: IBEP

Responda no caderno.

1- NUMERE os parágrafos.
2- IDENTIFIQUE o tipo de texto.
3- APRESENTE:
   a) o título: b) o autor: c) os personagens:
4- APONTE o local onde se passa a história.
5- APRESENTE o motivo da discussão entre o leão e o javali.
6- TRANSCREVA o trecho que mostra o que aconteceu quando os dois iam começar a brigar.
7- EXPLIQUE por que os dois fizeram as pazes.
8- ESCREVA que lição o texto quer passar.

FIGURA 59 – "O leão e o javali"

A segunda atividade (FIG.60 e 61), apresenta o fragmento de um texto narrativo e sete questões a partir de sua leitura. Alguns dos objetivos pretendidos nessas questões foram a

localização de infomações explícitas, a realizacão de inferência e a classificacao de palavras quanto ao número de sílabas.

Leia o texto abaixo e faça o que se pede.

Nascer sabendo

Ronaldo Simões Coelho

[...]

Quando eu nasci, não sabia andar, não é? Só que era pequenininha e não ligava. Depois é que fiquei assim. Se não sabia uma coisa, pensava que era defeito meu.

Um dia, eu estava pelejando para abotoar a blusa e consegui. Mamãe perguntou quem tinha me ajudado. Quando eu falei "vesti sozinha", ela fez uma cara ótima.

Papai fez uma cara igual, quando lhe pedi que batesse corda para mim. Ele batia e eu entrava e saía e girava e pulava num pé só e dizia: "agora é de abacaxi", "é de rei-rainha", "é passa-zero". [...]



Havia poucos dias que não sabia pular corda e, de tanto errar, estava acertando tudo, até mais de trinta vezes. É bom a gente não nascer sabendo. Como é gostoso aprender! Andar de bicicleta, nadar, tudo!

Outro dia, aconteceu uma coisa engraçada. Há uma porção de livros aqui em casa. De uns eu gosto mais, de outros eu gosto menos. Dos que eu gosto, estou sempre pedindo pro papai e pra mamãe lerem para mim. Pois nesse dia eu é que li para eles. Vocês precisavam de ver a cara deles! Eu cheguei a bater palmas.

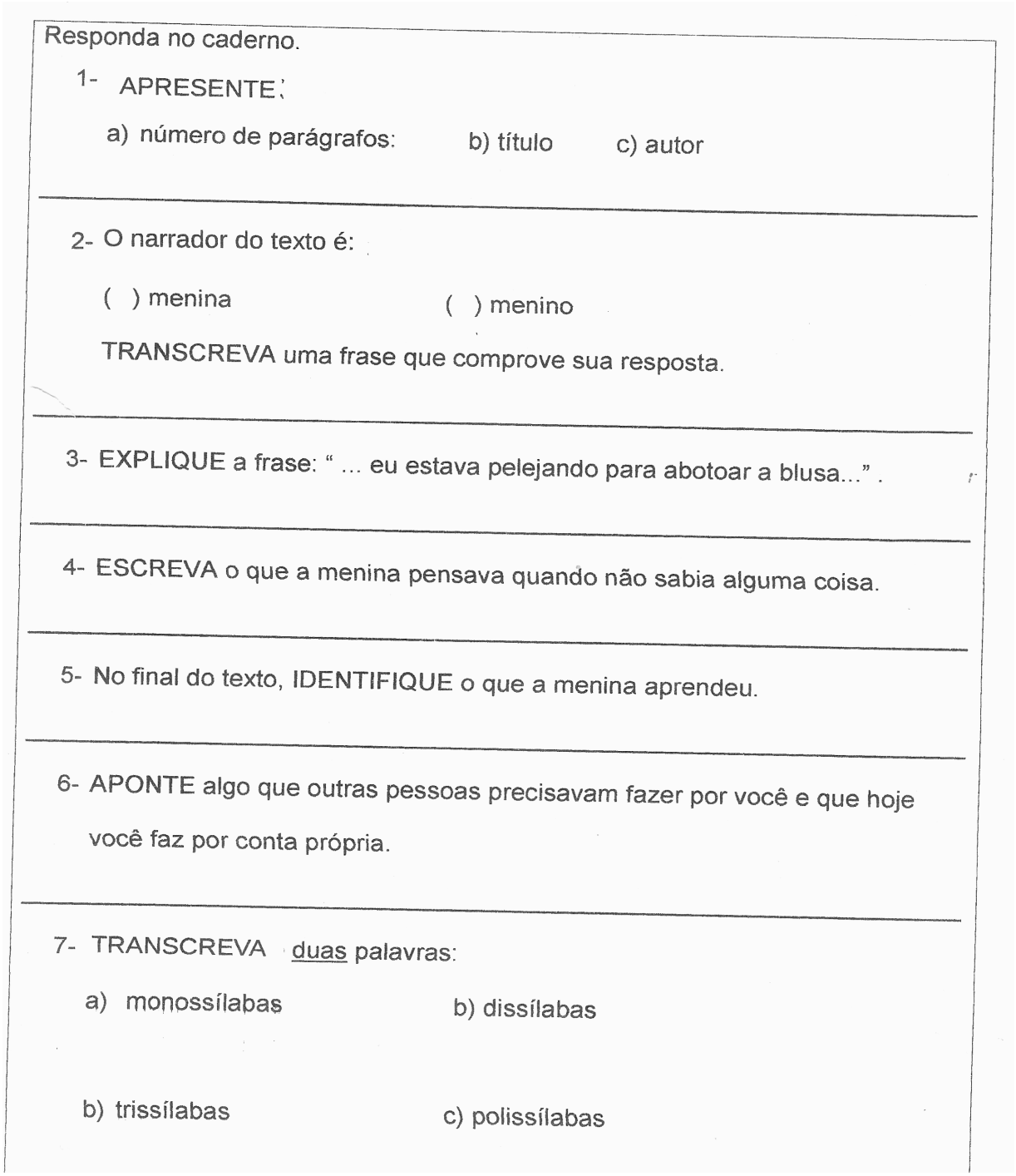
[...]



(Em: *Nascer sabendo*. São Paulo, FTD, 1986.)

Fonte: Vivência e construção-Língua Portuguesa. Cláudia Miranda, Angélica Carvalho, Vera Lúcia. Ed: Ática

FIGURA 60 – "Nascer sabendo"



Responda no caderno.

1- APRESENTE:

a) número de parágrafos: b) título c) autor

2- O narrador do texto é:

( ) menina ( ) menino

TRANSCREVA uma frase que comprove sua resposta.

3- EXPLIQUE a frase: " ... eu estava pelejando para abotoar a blusa..." .

4- ESCREVA o que a menina pensava quando não sabia alguma coisa.

5- No final do texto, IDENTIFIQUE o que a menina aprendeu.

6- APONTE algo que outras pessoas precisavam fazer por você e que hoje você faz por conta própria.

7- TRANSCREVA duas palavras:

a) monossílabas b) dissílabas

b) trissílabas c) polissílabas

FIGURA 61 – "Nascer sabendo" (Continuação)

Além de usar diferentes LD para a produção de atividades avulsas que foram fotocopiadas para turma, como mostrado, Catarina comentou que também selecionava nesses materiais alguns exercícios para o ensino de gramática e ortografia, pois o trabalho que era feito no

livro didático adotado "era muito puxado" para os alunos. Sobre o trabalho realizado, Catarina afirmou:

> *Professora Catarina: Na verdade, a gramática que a gente tá usando não é a do livro ((livro didático adotado)).*
>
> *Pesquisadora: A gramática?*
>
> *Professora Catarina: É, porque, por exemplo, o livro lá vem trabalhando o substantivo de uma forma, como se eles já soubessem o que era substantivo. Por exemplo, introduz um pouco o substantivo e já vem com próprio, é verbo... A gente nem fala essa palavra verbo, entendeu? Aí já vem lá, começa... inicia o que é verbo e depois vem passado, presente, futuro, os tempos verbais e não sei o quê. A gente nem vai ver isso, a gente não vai ler isso, não vai fazer isso, nem usar a palavra verbo, nem ((dizer)) que aquilo ali é uma ação... a gente não tem condição de trabalhar isso com eles agora.*
>
> *Pesquisadora: Os exercícios de gramática então que você tá usando são de outros livros?*
>
> *Professora Catarina: É, de outros livros, da nossa cabeça, do que a gente... das proposições lá que a gente... porque tem que ter um mínimo... Por exemplo, a gente viu lá o que tinha que introduzir e não foi nem introduzido. É um mínimo do mínimo. Tipo assim, a gente trabalhou o que é adjetivo, mas eles... se você perguntar eles não sabem. Eles sabem o que é substantivo próprio e substantivo comum. Ponto. Só. Pontuação muito de leve, entendeu? Os básicos da pontuação. [...] Verbo a gente nem entrou. Uma coisa de ortografia, ç, r, rr, alguma coisa disso a gente trabalhou, mas o do livro mesmo é muito puxado pra eles. A gente não vai trabalhar.*

Textos extraídos de *blogs*, também foram de uso frequente na turma, como pode ser observado pelas duas imagens destacadas abaixo (FIG.62 e 63). A primeira atividade apresentada envolveu a localização de infomações explícitas no texto, pelo aluno, e uma questão sobre estudos gramaticais.

Leia o texto abaixo e faça o que se pede.

Serafina e o papagaio



Hoje aconteceu uma coisa que eu esperava há muito tempo. O Odorico, que é o papagaio do seu Nonô, aprendeu a falar meu nome!

Fazia um tempão que a gente estava ensinando, mas não havia meio do danado aprender. Eu acho até que era um pouco de birra dele, sabe? Ou talvez o Odorico só tenha aprendido a falar meu nome agora, porque só agora começou a gostar de mim.

Como eu fiquei feliz com isso, diário! Ainda mais que foi sem esperar, sabe? Eu estava lá, conversando com seu Nonô, e, de repente, o bichinho começou: Serafina, Serafina! Currupaco, papaco! Serafina, Serafina! E desandou a falar que não parava mais.

Daí eu é que fiquei muda, imagine. Mas foi só por um minuto. Quando a emoção diminuiu um pouco, corri até o poleiro, fiz um agradinho na cabeça dele e falei: Dá o pé, Odorico, e ele deu, diário! Pela primeira vez o papagaio do seu Nonô falou o meu nome e bicou o meu dedo bem de levinho, como se estivesse me fazendo carinho também.

Puxa, eu fiquei tão emocionada, tão contente, tão... tão nem sei o quê, que saí correndo da casa do seu Nonô, sem falar tchau, você acredita?

E a primeira coisa que me deu vontade de fazer quando cheguei em casa foi contar tudo pra você. S.P

É... Acho que você está se tornando importante mesmo. Quase querido...

Fonte: *Se...Será, Serafina?* Cristina Porto. Ed:Ática. S.P

FIGURA 62 – "Serafina e o papagaio"

Responda no caderno.

1- NUMERE os parágrafos.

2- APRESENTE quem está narrando a história.

3- IDENTIFIQUE o tipo de texto lido.

4- DESCREVA quem é Odorico.

5- EXPLIQUE por que a menina achava que Odorico estava fazendo birra.

6- MARQUE com um X a alternativa correta.

a) Serafina, ao ouvir o papagaio falar seu nome, ficou...

( ) muito feliz, batendo palmas.

( ) muito curiosa e muda.

( ) muito feliz e até muda.

b) Assim que a emoção diminuiu, Serafina...

( ) fez um agradinho na cabeça do papagaio.

( ) fez um agradinho no pé do papagaio.

( ) tirou o papagaio do poleiro.

7- APRESENTE a demonstração de carinho feita pelo papagaio, na menina.

8- APRESENTE o motivo que, segundo Serafina, levou o papagaio a aprender a falar seu nome.

9- TRANSCREVA:

a) três substantivos próprios. b) três substantivos comuns.

FIGURA 63 – "Serafina e o papagaio" (Continuação)

As três propostas de atividades avulsas apresentadas acima foram executadas em sala de aula, pelos alunos, e tivemos a oportunidade de observar o trabalho realizado pela professora.

Todas elas foram encaminhadas do mesmo modo pela docente: inicialmente, ela pediu que os alunos lessem silenciosamente o texto. O tempo destinado a essa tarefa era calculado em função dos alunos que liam autonomamente o texto e que avisavam a professora que haviam terminado a leitura. Nem todos conseguiam ler os textos, por isso aguardavam o momento em que a professora faria a leitura em voz alta, para todos acompanharem. Finalizada essa etapa, ela pedia que os alunos resolvessem, no caderno, as questões propostas. Enquanto os alunos respondiam as questões, ela circulava entre as carteiras observando o que cada aluno estava fazendo. Diferentemente do trabalho observado com o LD, em que ela auxiliou algumas crianças a resolver as questões, no trabalho com essas atividades ela deixou que trabalhassem sozinhos, sem orientações. Assim, os alunos que apresentavam mais dificuldades (seis crianças, de acordo com a professora) aguardaram pacientemente a correção coletiva da atividade no quadro, pela professora. Durante a correção, ela registrava as respostas fornecidas pelos alunos no quadro e aqueles que ainda não haviam feito os exercícios tentavam copiar. Ao final, ela perguntava se todos haviam concluído a tarefa. Percebemos que o questionamento era especialmente dirigido aos alunos com mais dificuldades, mas o modo geral com que ela lançava a pergunta fazia todos acreditarem que ela era para a turma de modo geral.

Selecionamos ainda mais algumas atividades usadas por Catarina em sua turma, cujo enfoque era o trabalho com a produção de textos escritos, eixo de ensino que demandava um investimento maior na turma do 3º ano, segundo ela. Para o desenvolvimento desse trabalho ela propôs aos alunos, ao longo do ano, atividades em que eles pudessem escrever textos a partir de imagens em sequência. Em geral, a professora selecionava atividades que continham até três imagens e orientava que os alunos escrevessem um parágrafo sobre cada uma delas. Essas atividades eram ministradas em sala de aula, mas também eram encaminhadas como tarefa de casa. Os textos sempre deveriam ser escritos em uma folha avulsa, para que a professora tivesse a oportunidade de recolhê-los para futura correção. Catarina comentou que após a correção ela devolvia as produções com comentários para os alunos e para que as famílias também pudessem acompanhar o desenvolvimento dos filhos.

As três atividades que apresentaremos agora nos foram mostradas pela professora em uma de nossas conversas informais em sala de aula. Catarina declarou que ela e as colegas que também atuavam no 3º ano haviam selecionado uma série de atividades seguindo o mesmo modelo e planejavam encaminhá-las pelo menos uma vez por semana, pois os alunos estavam precisando muito “escrever textos”.

A primeira atividade que selecionamos (FIG.64), foi realizada pela turma no início do ano letivo. Além da proposta, consideramos relevante apresentar, na sequência, o texto que foi produzido por uma das alunas da turma (FIG.65), a partir do que foi demandado. Essas duas imagens foram fotocopiadas do caderno de uma das alunas da turma, a partir da indicação da professora, pois ela não tinha em mãos nenhum texto corrigido para nos apresentar.



FIGURA 64 – Proposta de produção de texto (1)

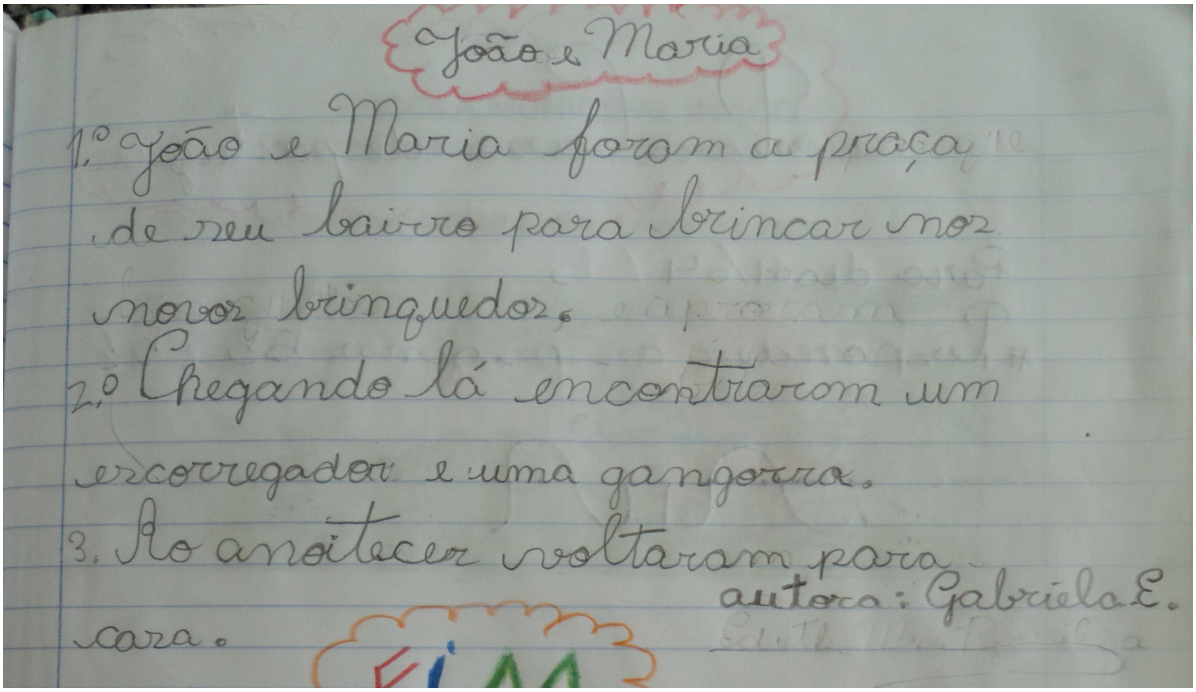


FIGURA 65 – Texto produzido por uma aluna da turma

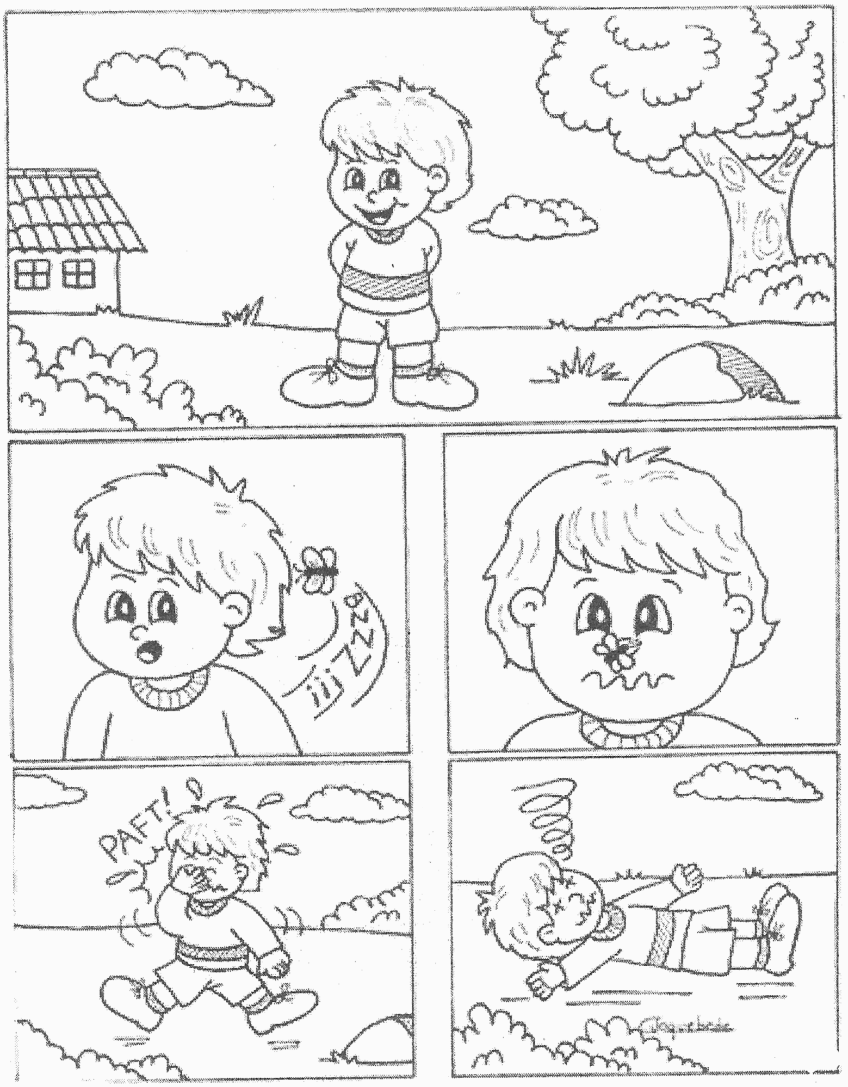
O texto acima, produzido por uma aluna da turma, revela que ela descreveu as três imagens da sequência, usando frases curtas para registrar o começo, o meio e o final da história, como orientado. Interessante notar que tal como na orientação contida na proposta de atividade, G. registrou a ordem dos parágrafos que escreveu (1º, 2º...). Nota-se ainda a palavra FIM, escrita em caixa alta, e com destaque, marcando o final da história escrita por ela.

A partir dessa primeira experiência, Catarina relatou que ela e as colegas reavaliaram a proposta e acharam mais produtivo fornecer para os alunos um "pequeno roteiro" daquilo que deveriam escrever e não apenas indicar que precisavam fazer um parágrafo para cada uma das imagens apresentadas. Nesse roteiro, elas solicitavam que os alunos criassem um título para a história, fizessem uso correto da letra maiúscula, utilizassem os espaços dos parágrafos (mais precisamente a marcação de parágrafos), descrevessem o local e as personagens e destacavam que ela deveria ter início, meio e fim, tal como indicado na proposta anterior. No final, uma recomendação: "Capriche na letra!".

As propostas seguintes foram então planejadas nesse novo formato e, para produzi-las, as docentes usaram modelos disponíveis em *blogs* de professores alfabetizadores, conforme pode ser verificado através da fonte destacada em cada uma delas.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Analise as imagens abaixo e faça o que se pede.



Fonte: http://centrodeatividades.blogspot.com.br

PRODUZA um texto de acordo com a sequência das imagens acima, seguindo o roteiro.

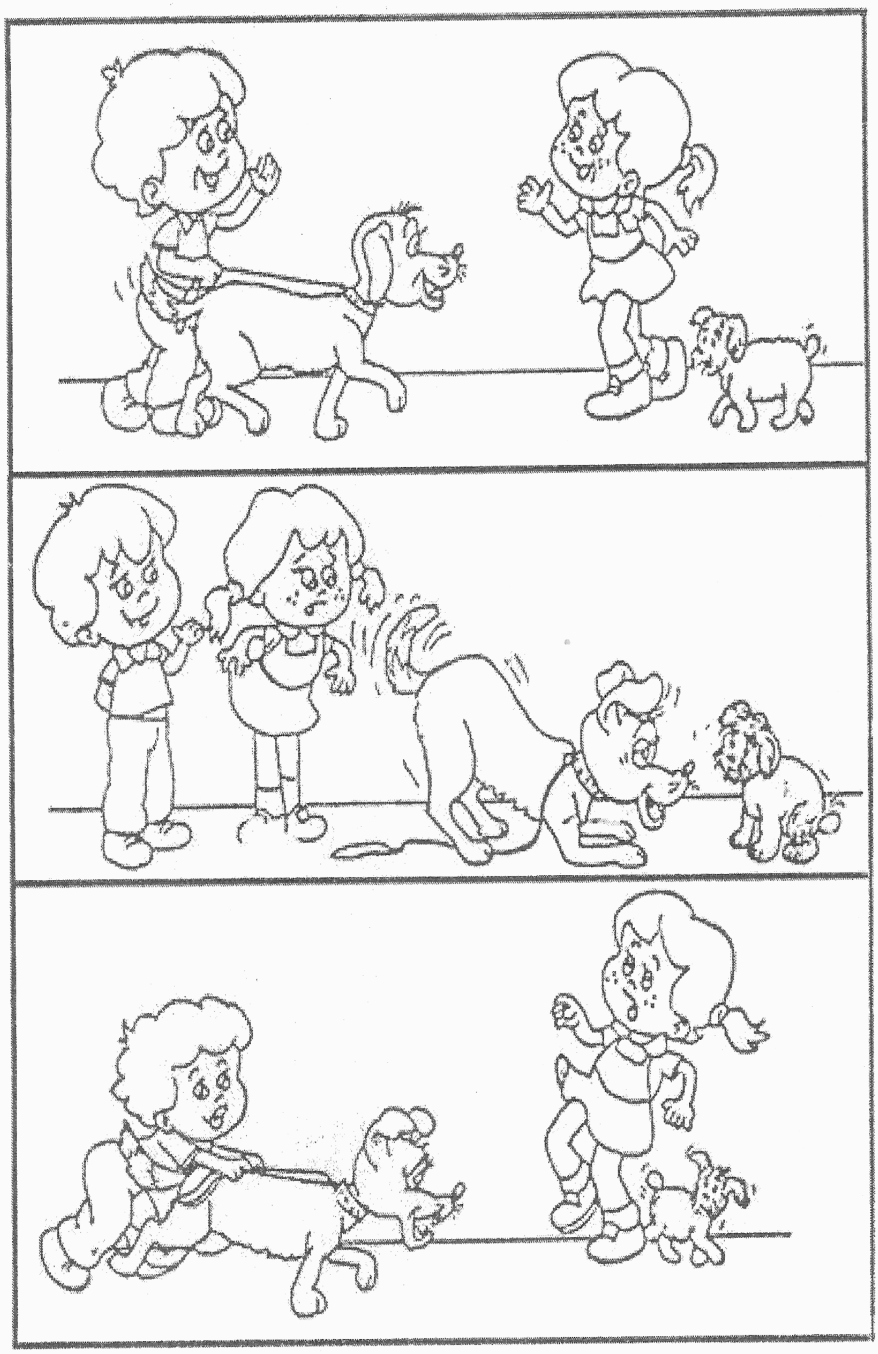
ROTEIRO

- Crie um título para a história.
- Faça o uso correto da letra maiúscula. Utilize os espaços dos parágrafos.
- Descreva o local e os personagens que participam da história. A história deve ter início, meio e fim. Capriche na letra!

FIGURA 66 – Proposta de produção de texto (2)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Analise as imagens abaixo e faça o que se pede.



Fonte:http://amigasdaedu.blogspot.com.br

PRODUZA um texto de acordo com a sequência das imagens acima, seguindo o roteiro.

FIGURA 67 – Proposta de produção de texto (3)

Observa-se que a orientação para a construção da narrativa se apresenta de forma muito fraca, pois "início, meio e fim" não diz nada sobre a construção da trama, sobre o encadeamento dos fatos, a relação de causalidade entre eles etc. É interessante observar que propostas como essas ainda estão presentes nas práticas dos professores, apesar do ensino da produção de textos escritos a partir de gêneros variados, adequados aos objetivos comunicativos, ao interlocutor, ao contexto e ao suporte de circulação, ser amplamente sugerido nos cursos de formação promovidos pela RME-BH e por também fazer parte das orientações contidas nas *Proposições Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa* do município, com o objetivo de nortear a prática pedagógica do professor.

Mas o que poderia ter influenciado a professora Catarina a ir na contramão dessas orientações?

Uma possível explicação pode ser obtida a partir dos estudos feitos por Chartier (2007). Segundo essa autora, a partir de critérios práticos (e não teóricos) os professores selecionam, testam, mantêm ou abandonam inovações didáticas e elas somente são incorporadas a partir do momento que possam contribuir para a melhor organização da prática pedagógica. Do contrário, elas podem sofrer adaptações ou serem descartadas pelos docentes. Nesse sentido, os professores

> [...] geralmente ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo, publicadas segundo as regras em vigor nas revistas especializadas, mas não diretamente utilizáveis na sala de aula. Entre as inovações didáticas, eles buscam em princípio aquelas que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar (CHARTIER, 2007, p.186).

Nota-se que as propostas de produção até então ofertadas aos alunos dessa turma eram descontextualizadas, com imagens que desafiavam muito pouco a imaginação das crianças. Nessas propostas, o leitor pretendido era sempre a professora e as questões gramaticais e de ortografia eram o foco central da avaliação feita por ela e não o modo como o aluno elaborou o discurso. Nessa abordagem, não havia a reflexão sobre a melhor estratégia para a escrita dos textos, pelos alunos. Após a correção, pela professora, o texto era devolvido para o aluno e não havia discussão sobre o conteúdo, orientação para revisão ou reescrita. Em uma de nossas conversas informais, a professora reafirmou que novas propostas de textos escritos seguindo o mesmo modelo seriam solicitadas à turma semanalmente, para que a cada novo texto produzido, com o "hábito de escrita", eles pudessem aprimorar seus registros.

Destaca-se que o mercado editorial dispõe de variados livros de imagens de qualidade, bem avaliados por programas de incentivo à leitura, mas que não foram usados pela professora para esse tipo de atividade. Muitos deles estavam disponíveis nas bibliotecas das escolas da RME-BH, mas não eram muito procurados pelos professores, pelo que constatamos.

Imagens estereotipadas, pouco atrativas e com elementos escassos que pudessem despertar a curiosidade e a criatividade do leitor infantil eram as mais utilizadas nesse tipo de proposta de escrita de textos. Por que então usá-las? Uma das explicações, talvez, fosse a praticidade. Afinal, essas atividades já estavam formatadas, prontas para serem reproduzidas para os alunos, e encontravam-se disponíveis em *blogs* de professores alfabetizadores para quem quiser acessar, bastava ter acesso a um computador ligado à internet.

Outro material usado por Catarina em suas aulas foram os livros do *Acervo Complementar* ao PNLD 2013. No mês de abril, ela apresentou aos alunos todos os livros que faziam parte da caixa destinada à sua turma e criou expectativas para a leitura desse material. Em algumas aulas observadas, ela selecionou e leu alguns desses livros em voz alta para a turma; após a leitura, ela fazia alguns questionamentos, mas eles ficavam restritos ao que a turma havia achado do texto, se gostaram ou não da história. Numa das aulas, realizada em 19/08/2013, Catarina selecionou o livro "Por que os gêmeos são tão iguais?, escrito por Carmem Gil, para ler em voz alta para a turma, como costumava. Entretanto, nesse dia, após a leitura, ela solicitou que todos registrassem, no caderno, o título do livro, o nome da autora e as personagens apresentadas na história. Para tanto, ela fez o registro dessas informações no quadro, com a ajuda de algumas crianças, e todos copiaram. Em seguida, ela pediu que os alunos se organizassem em duplas para fazerem o reconto da história. Eles puderam escolher livremente com quem gostariam de trabalhar, por isso os agrupamentos foram feitos por afinidades. A única orientação que foi dada pela professora foi a de que mesmo trabalhando em duplas, cada aluno deveria fazer o registro individual no próprio caderno e que quando terminassem, deveriam "passar o texto a limpo em uma folha" e entregar a ela para correção. Durante a execução da tarefa, pelas crianças, a professora permaneceu em sala, mas ocupou-se com outras atividades. Em nenhum momento ela interferiu no trabalho das duplas. No final do horário, transcorridos aproximadamente 50 minutos dessa aula, a professora encerrou as atividades e informou aos alunos que o trabalho continuaria no dia seguinte.

A observação dessa aula nos mostrou que os alunos não estavam motivados para a realização da atividade e que não havia um sentido para a escrita do texto; a proposta em si não tinha uma função, a não ser a conclusão de uma tarefa demandada pela professora para que ela

pudesse avaliar a escrita das crianças, como ficou claro a partir da orientação que foi dada ao final da aula. Mais uma vez nos deparamos com uma prática de ensino tradicional, que não teve o objetivo de ensinar os alunos a escrever textos. Apesar das criticas recorrentes a esse tipo de ensino, os professores continuam a praticá-lo sem pensar, sem refletir, ignorando a necessidade de buscar meios mais eficientes de trabalho com a produção de textos escritos.

5.2 Por que havia a necessidade de atividades complementares?

A busca por outros materiais de ensino e a sua utilização nas turmas observadas, segundo as professoras, estavam diretamente ligadas à necessidade de mais atividades que contribuíssem para o processo de alfabetização das crianças. As justificativas apresentadas por elas eram a de que os exercícios propostos pelos LD adotados eram limitados ou possuíam um nível de exigência muito alto para os alunos, como era o caso do terceiro volume da coleção *Ápis*.

Na turma do 1º ano, como apresentado no capítulo 4, o LD praticamente não foi usado pela professora ao longo do ano letivo, tendo em vista a escassez de propostas voltadas para a aquisição do sistema de escrita nesse material, conforme afirmou Sara, professora da turma. Outros materiais de ensino, portanto, foram usados para suprir a ausência desse tipo de atividades no livro adotado.

Quanto à turma do 2º ano, o uso concomitante de outros materiais com o LD adotado visava a complementação do trabalho, o reforço de determinado conteúdo, através do acréscimos de textos (especialmente os de curta extensão) e de propostas de atividades relacionadas ao que estava sendo estudado pela turma no momento. Segundo Maria, professora da turma, certos materiais eram úteis também para a elaboração de itens de prova (como algumas propostas encontradas em LD diversos) e por apresentar atividades "mais leves", necessárias após a realização de um trabalho "mais puxado" com as crianças (como as atividades extraídas de material em forma de apostila).

No caso da turma do 3º ano, além de complementar o trabalho do LD, outros materiais, como as atividades avulsas, foram também usadas com mais frequência durante um determinado período, pois, de acordo com a professora Catarina, as propostas apresentadas pelo terceiro volume da coleção *Ápis* tinham um nível de exigência muito alto para os alunos; os textos eram muito longos e as crianças (e até mesmo os pais delas) tinham dificuldades para compreender os enunciados das atividades. Desse modo, ela suspendeu o uso do LD em suas

aulas, substituindo-o, em algumas ocasiões, por atividades avulsas compostas de exercícios mais compatíveis com o nível dos alunos da turma.

Segundo Chartier (2007, p.152), se, antigamente, o livro didático era o único livro didático utilizado em turmas de alfabetização, na atualidade, diversos professores utilizam outros materiais de ensino em suas aulas (como exercícios fotocopiados de outros manuais, por exemplo) e da maneira que lhes convém, mas mantendo o uso cotidiano de um determinado manual didático. No caso das turmas observadas, esses materiais de ensino eram recorrentes nas aulas, mas o uso do LD não era cotidiano. Cada professora, portanto, a seu modo, adotava "maneiras de fazer" em suas práticas cotidianas, mesclando ou não o uso do LD com outros materiais em função do planejamento.

A necessidade de atividades complementares nas turmas do 2º e 3º anos advinha da necessidade de complementação do LD adotado, o que é perfeitamente compreensível, pois um material didático é apenas um dos instrumentos a serem utilizados em sala de aula, como já mencionamos. Entretanto, na turma do 1º ano, essas atividades praticamente substituíram o LD adotado com objetivo de suprir uma falta que a professora acreditava que houvesse no LD, com a qual não concordamos.

O que dizer sobre as escolhas desses materiais de ensino, pelos professores?

As escolhas revelaram a preferência por textos pobres em sua construção e que pouco poderiam enriquecer o repertório de leitura dos alunos. Além disso, especialmente nas turmas de 1º e 2º anos, as docentes optaram pela utilização de textos não autênticos, elaborados pelos próprios autores do material consultado, e a partir deles eram formuladas questões pouco significativas, cuja capacidade de leitura que predominava era a localização de informações explícitas. Na turma do 3º ano, apesar da utilização de textos autênticos em algumas atividades, esses, em geral, eram fragmentados e a capacidade de leitura privilegiada também foi a localização de informações explícitas nos textos.

A partir dessas escolhas, o que se percebe são diferenças entre os discursos e as práticas das professoras investigadas, pois, apesar de declararem ter feito cursos de pós-graduação na área de educação e de participarem com regularidade de cursos de formação promovidos pela RME-BH, nos quais teriam acesso a informações sobre concepções e metodologias de ensino inovadoras[98], a que Anne-Marie Chartier chama de "saberes teóricos", as professoras

[98] Em diversas conversas informais as professoras declararam ter participado de cursos de formação promovidos pela RME-BH e também por iniciativa própria.

apresentavam práticas de ensino tradicionais, como a seleção de uma série de propostas de atividades sem significação mostradas na seção anterior. Outra diferença observada foi a de que apesar das professoras declararem que investiam no exercício das práticas de leitura e produção de textos, considerando-as fundamentais no processo de alfabetização, elas ainda tinham dificuldades em colocá-las em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Como encontrar as palavras para escrever as realidades percebidas e as representações daqueles que foram interrogados sobre suas práticas, de maneira respeitosa em relação às pessoas envolvidas, sem calar a realidade das tensões, das críticas, dos conflitos, dos fracassos? (CHARTIER, 2007, p.239)
>
> Mesmo a descrição mais neutra implica sempre um julgamento (CHARTIER, 2007, p.211).

Ao concluir este trabalho propomo-nos, inicialmente, a retomar alguns dados importantes da pesquisa. Começaremos por apontar brevemente a frequência e os modos de uso do LD nas três turmas observadas durante o ano letivo de 2013:

- No 1º ano, Sara usou raramente o LD e, quando utilizou, o fez de forma fragmentada e não linear. Em suas aulas, ela optou por utilizar atividades avulsas, extraídas de *blogs* de professores alfabetizadores ou de material em forma de apostila. Segundo ela, o LD adotado não desenvolvia uma proposta consistente de alfabetização, por isso necessitava usar outros materiais.
- No 2º ano, Maria usou frequentemente o LD, de "fio a pavio", acrescentando ainda atividades avulsas também extraídas de material em forma de apostila, adquirido com recursos próprios que, segundo ela, serviam para complementar as propostas do livro. Além desses materiais, ela também consultava outros LD para aproveitamento de textos e atividades, especialmente para a elaboração de questões de prova.
- No 3º ano, Catarina usou muito pouco o LD e o fez de forma flexível, saltando diversas propostas de atividades, pois, para ela, o material não era adequado ao perfil dos alunos. Durante certo período, a utilização do LD foi até mesmo suspensa em suas aulas, pois, segundo a professora, os alunos apresentavam dificuldades para ler e compreender os textos, que eram longos, bem como as questões propostas a partir deles; os pais também reclamaram por não conseguir ajudar os filhos nas tarefas encaminhadas para casa. Ao retomar o uso do LD em sala de aula, Catarina optou por não trabalhar com os textos apresentados pela coletânea, aproveitando apenas algumas atividades de gramática e ortografia, mas não as usava de modo sequencial. Ao longo do ano, ela substituiu e/ou complementou o LD adotado com atividades avulsas

> extraídas de livros variados, para o aproveitamento de textos e atividades, bem como com material em forma de apostila, disponível em *blogs*.

Em todas as três turmas as professoras utilizaram atividades avulsas, com diferentes intenções: no 1º ano, as atividades avulsas substituíram o LD; no 2º ano, elas complementaram o trabalho e, no 3º ano, elas substituíram e/ou complementaram o livro adotado.

É importante ressaltar que essas atividades não obedeciam a uma sequência consistente e que sua escolha parecia de caráter aleatório, nem sempre orientada por princípios didáticos claros. No entanto, as propostas eram mais simples que as do LD, em função disso, diversos alunos conseguiam responder as questões com autonomia. Havia também ilustrações para colorir e esse recurso era bastante apreciado por grupos distintos de crianças, em diferentes momentos da aula: no início, os alunos com mais dificuldades se ocupavam com o colorido da atividade, enquanto aguardavam a correção coletiva; no final, aqueles que haviam terminado a atividade primeiro é que passavam a colorir as ilustrações enquanto aguardavam os colegas concluírem os exercícios. Nesse sentido, todos se mantinham ocupados com a mesma atividade, mas realizando propostas distintas. Destaca-se ainda que diversas atividades apresentavam como proposta a leitura de textos curtos e simples e esses textos, em geral, eram compreendidos facilmente pelas crianças, pois não havia nenhum problema real de compreensão. Tratava-se, na verdade, de textos que não levavam o aluno a pensar, subestimando sua capacidade de compreensão; enfim, textos voltados para uma leitura superficial, com abordagem simplista, como mostramos em vários exemplos apresentados no capítulo 5.

Observamos que, para as professoras, havia uma economia maior de energia quando eram aplicadas as atividades avulsas, pois o LD demandava uma intervenção muito maior por parte delas durante as aulas, seja pela natureza dos comandos – "Ouça a leitura que seu professor irá fazer", "Converse com seu professor e com seus colegas" etc. – ou pela dificuldade que os alunos tinham em compreender algumas questões. Enquanto os alunos estavam envolvidos com as atividades avulsas que, em geral, possuíam uma ou duas páginas apenas, as professoras podiam se ocupar com outros afazeres, como corrigir provas e textos, fazer a chamada, encaminhar bilhetes aos pais ou responsáveis, preparar atividades etc. Durante o uso do LD, ocupar-se com esse tipo de atividade muitas vezes se tornava inviável para a professora, pois a presença dela era demandada a todo tempo pelos alunos ou em função dos encaminhamentos propostos pelo próprio material, como comentado. Embora para alguns pareça cômodo e confortável para o professor utilizar um LD, pois se trata de um material

pronto para uso (CHARTIER, 2007), esse argumento deve ser questionado, pois, apesar das atividades estarem prontas e isso facilitar, certamente, o trabalho do professor, os LD de alfabetização atuais demandam constantemente a intervenção do docente junto aos alunos. Numa sequência de atividades há muitos momentos em que os alunos trabalharão individualmente, sim, mas há igualmente propostas de reflexão, de trocas, que necessitam da intervenção do professor para o aprendizado. Outro dado a ser considerado é que as atividades dos LD atuais, em geral, são mais complexas do que as atividades extraídas de material em forma de apostila ou de *blogs*. Esse é o caso da coleção *Ápis*, em que as propostas são organizadas em torno de um gênero e os exercícios estão articulados às atividades de escrita e produção de textos.

A pesquisa evidenciou que as professoras não conheciam a coleção didática adotada. Cada uma delas conhecia apenas o volume destinado à turma com a qual trabalhava no ano de 2013. Em conversas informais com as docentes soubemos que até o final do ano letivo elas não haviam nem mesmo lido o MP, prática que consideramos essencial a todo professor que adota um LD, pois esse material tem a função de apresentar os pressupostos teórico-metodológicos a partir dos quais foi elaborada a proposta didático-pedagógica da coleção. As observações realizadas em sala de aula nos permitem afirmar que esse material era consultado pelas professoras apenas para obtenção das respostas às questões apresentadas pelo LA.

E qual era a opinião das três professoras investigadas sobre o uso do LD?

Para Sara (1º ano) e Catarina (3º ano), o livro era um apoio e não um norteador de suas práticas. Os planejamentos de aula eram elaborados considerando as capacidades presentes nas *Proposições Curriculares* elaboradas pela RME-BH. Após elegerem as capacidades a serem trabalhadas com os alunos em determinado período, elas então verificavam se o LD iria atendê-las ou não em seus objetivos. Para Maria (2º ano), era exatamente o contrário: o LD orientava o seu planejamento; ele norteava as suas práticas, pois, em suas próprias palavras: "no livro eu vejo o que é que ele está me dando e o que é que eu tenho que trabalhar".

Se compararmos o que essas professoras revelaram sobre o LD e o uso que faziam desse material em sala de aula com as respostas obtidas através da aplicação do questionário, encontramos as mesmas opiniões, pois esse material didático era considerado pelos professores que consultamos apenas como um dos recursos a serem utilizados em sala de aula. No dia a dia da sala de aula ele era complementado com outras atividades, de acordo com as demandas da turma.

Destaca-se que as três professoras investigadas se apropriaram do livro didático de modos diferenciados. Enquanto Sara e Catarina construíram suas práticas pautando-se em outros materiais de ensino, como as atividades avulsas, Maria seguiu a maioria das orientações do LD, modificando apenas alguns encaminhamentos de atividades – especialmente aqueles que diziam respeito à organização da turma para a realização do trabalho – e suprimindo algumas propostas, como as de produção de textos escritos.

As decisões que as professoras tomavam quanto ao uso do LD e/ou de outros materiais em suas aulas eram condicionadas aos objetivos definidos para as turmas em planejamentos coletivos e um dos principais critérios utilizados pelas docentes para a seleção de atividades era a avaliação que faziam dos alunos. Para exemplificar, tomemos o caso da professora Catarina (3º ano) que afirmou que substituía algumas atividades propostas em diferentes LD que consultava, após avaliar que certas questões de interpretação sobre determinados textos eram difíceis para os alunos. Desse modo, ela as substituía por outras que julgava mais compatíveis com o nível da turma. Considerando o perfil dos alunos, Catarina sempre buscava textos menores, por isso consultava LD do 2º ano e não do 3º, como era esperado.

Os diferentes usos do LD, pelas professoras, da maneira como julgavam conveniente, revelaram a autonomia dessas profissionais para a utilização desse material, o que nos permite afirmar que elas não eram consumidoras passivas das propostas elaboradas pelas autoras do livro didático. Por meio da utilização de outros materiais, e com base em experiências que haviam vivenciado anteriormente – como o trabalho com a alfabetização de jovens e adultos, no caso de Sara, ou em escolas particulares, como nos casos de Maria e Catarina – elas constituíam seus saberes e suas práticas, acrescentando, quando julgavam necessário, outros materiais que não correspondiam às prescrições do material adotado, ou mesmo não fazendo uso do LD. Como esclarece De Certeau (2003), os sujeitos não são meros consumidores das produções culturais, pois se *apropriam* delas, reinventando-as em seu cotidiano por meio de *táticas de consumo*.

Apoiando-nos nos conceitos de *estratégias* e *táticas*, formulados por De Certeau (2003), entendemos que as professoras podem, diante das *estratégias* – concebidas como o "cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição cientifica) pode ser isolado" – , construir ou mesmo reconstruir suas práticas de ensino por meio de *táticas*, que correspondem à "[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio". (DE CERTEAU, 2003, p.99-100)

Segundo Chartier (2005), "estas 'artes de fazer' mostram-se inventivas, bricolagens, engenhosas, pois é preciso sempre gerar contradições insolúveis, inventar compromissos, responder a situações tanto urgentes quanto imprevisíveis. A vida cotidiana depende disso e, por vezes, a sobrevivência". (CHARTIER, 2005, p. 24)

As observações realizadas nas três turmas nos permitem afirmar que as professoras não conheciam bem as possibilidades da coleção, por isso o material foi subutilizado. Como já destacamos anteriormente, um LD não é capaz de suprir todas as necessidades de uma turma e com a coleção *Ápis* não seria diferente. Conforme a análise da coleção apontou, o trabalho precisaria ser complementado com outras atividades para que os alunos avançassem, especialmente com atividades voltadas para a aquisição do SEA. Ainda assim, a coleção apresentava propostas que poderiam subsidiar um trabalho produtivo em sala de aula, como mostrou nossa análise. O mesmo pode ser dito com relação ao que aconteceu com a turma do 3º ano, pois, apesar de concordamos que algumas propostas eram mesmo difíceis de serem implementadas com um grupo de alunos ainda não alfabetizados, como a leitura autônoma de textos mais extensos, por exemplo, havia outras possibilidades de uso do LD, como também indicamos no capítulo 3.

Mas o que levava as professoras a fazerem essas escolhas? Por que agiam dessa forma? Como interpretar os saberes práticos desses sujeitos?

Acreditamos que, com a progressão da escolaridade, o uso do LD se tornava mais complicado ante a heterogeneidade e o baixo índice de aprendizagem de várias crianças. As autoras do material didático tinham uma expectativa de aluno, mas a realidade das turmas era outra. Diante dessa situação, as professoras não sabiam o que fazer com os alunos que estavam "ficando para trás" e por isso algumas docentes acabaram abandonando ou fazendo um uso diferente do esperado para o LD, pois, nesse material, a progressão dos conhecimentos avança gradativamente e o mesmo não acontecia com todos os alunos. Vejamos uma afirmação feita por Catarina, professora do 3º ano, que traduz as dificuldades enfrentadas por ela em seu trabalho:

> *[...] a angústia veio. Nossa Senhora! Pegamos aluno que lia e aluno que não lia. E agora o que é que a gente faz? Então, vamos priorizar isso. Então a gente definiu entre a gente, porque estávamos desesperadas. E já pensando no quê? Que o terceiro ano é um ano de retenção. Como que a gente vai reter? Quem vai? Quem lê, quem não lê, quem decodifica, quem interpreta? Então, já pensando nessa questão, a gente tinha que focar na alfabetização.*

Conforme afirmou a professora Maria, diante das dificuldades do dia a dia como, por exemplo, a falta de tempo para planejar atividades, ela procurava "ser prática" usando o LD. Essa afirmação nos leva a supor que as outras professoras também procuraram "ser práticas" ao lançarem mão de atividades avulsas – apesar da qualidade desse material ser questionável e de ele não contribuir para o aprendizado dos alunos, como evidenciamos durante descrição e análise realizada no capítulo 5. Materiais em forma de apostila e *blogs* de professores alfabetizadores se tornaram então fonte de consulta privilegiada para essas profissionais, pela praticidade de reprodução das atividades, pela facilidade de acesso e por não apresentarem propostas complexas que poderiam dificultar a resolução pelos alunos.

As escolhas muitas vezes não foram acertadas; nas aulas observadas o ensino não foi o ideal, pois não era ajustado às necessidades e possibilidades dos alunos, tendo em vista o fato de que as professoras trabalhavam sempre com os mesmos tipos de atividades para toda a turma, desconsiderando as dificuldades apresentadas por muitas crianças. Contudo, acreditamos que uma parte significativa dos encaminhamentos feitos pelas docentes possa ter sido influenciada pelos planejamentos coletivos, pois eles acabaram guiando as práticas das professoras. Esse planejamento surgiu como uma *tática* das professoras para enfrentar uma imposição da Secretaria de Educação que pretendia monitorar o trabalho realizado por elas em sala de aula, a partir do uso das *Proposições Curriculares* como uma referência para o trabalho. Como já mencionado anteriormente, as professoras se organizaram para facilitar esse trabalho e ao invés de produzirem planejamentos individuais para cada turma e de todas as disciplinas, elas dividiram o trabalho e cada professora que fazia parte de um determinado agrupamento ficou responsável por uma disciplina. A partir dessa divisão do trabalho, além de planejar as aulas, o professor deveria selecionar todas as atividades e elaborar as provas para verificação da aprendizagem. Desse modo, um professor acabava direcionando o trabalho a ser ministrado pelo outro em sala de aula. As escolhas que esse profissional fazia eram colocadas em prática pelo colega sem muito refletir, sem considerar as especificidades de cada aluno da turma.

Conforme aponta Chartier (2007), as informações são reinterpretadas pelos professores por meio da ação e cada um o faz a sua maneira, levando em consideração suas possibilidades e necessidades de uso. Baseando-se na obra de Michel de Certeau (2003), sobre as *artes de fazer*, Chartier (2005) analisa a ação docente por meio dos conceitos de *estratégias* e *táticas*, e afirma que

> [...] todo mundo sabe que as culturas profissionais se transmitem sempre de boca a boca, no curso dos encontros e das experiências. Estas artes de fazer se transmitem a despeito das hierarquias, que preferem ignorá-las. Por vezes

> elas as denunciam ou as combatem como tantas rotinas conservadoras: os antigos ensinam aos novos como interpretar as injunções dos superiores hierárquicos sem entrar diretamente em conflito com eles, como vestir as práticas antigas com as palavras dos novos discursos oficiais, como lidar com prescrições sentidas como "impossíveis". Eles sabem também como fazer coisas novas com o velho, inovar para responder a situações não previstas pelos textos e que, no entanto, precisam ser assumidas (CHARTIER, 2005, p.24).

Afinal, esses modos de ensinar conferiram bons resultados às turmas? Na perspectiva das professoras, sim, elas acreditavam que haviam conseguido bons resultados.

Vejamos, a seguir, o depoimento de cada professora quando questionamos como elas avaliavam o trabalho realizado com a turma, que expectativas tinham sobre o desempenho dos alunos, quais dificuldades encontraram e quais foram os aspectos positivos do trabalho que realizaram. As três professoras – Sara (1º ano), Maria (2º ano) e Catarina (3º ano) assim se posicionaram[99]:

> *Professora Sara: a gente cria uma expectativa alta, né? Quando a gente pega o grupo, quer que eles leiam, quer que todo mundo pelo menos leia, mesmo que não escreva. Eu não imaginei que eu teria quatro alunos lendo um livro inteiro, isso eu não imaginei mesmo. Eu imaginei que o máximo que eles iam ler era uma frase. Não vão ser todos, mas pelo menos a metade da turma e na verdade é quase metade da turma que lê pelo menos frases.*
>
> *Pesquisadora: foi além então da sua expectativa...*
>
> *Professora Sara: foi. Alguns grupos além mesmo. Os meus maiores problemas com criança pequena são os conflitos emocionais e eu peguei uma turma em que quatro tem sérios problemas emocionais e isso desestabiliza muito a turma [...] Fiquei surpresa com um caso, que é o caso de um menino com todos os conflitos emocionais que ele tem e que consegue ler palavras, ele é quase alfabético. Pelas crises que ele tem na sala... Mas os outros três... Infelizmente um... não, dois... o outro também tem muita crise na sala... no início ele lia, começou a ir pro processo silábico alfabético, parou por causa desses conflitos emocionais e agora ele retomou de novo e está se sentido um pouquinho mais seguro, voltou a ler comigo, voltou a ler para mim. Porque na verdade ele lê com outra pessoa. Ele voltou a ler para mim e começou a voltar no processo silábico alfabético de novo.*

[99] Nas declarações preservamos a identidade das crianças citadas registrando apenas as iniciais dos nomes delas.

Os outros dois, infelizmente, a expectativa que eu tinha era de que eles superassem, porque eu não consigo... não é que eu não consigo lidar, é difícil, porque a gente não sabe o que realmente a criança tem e que nem sempre ela consegue dizer [...] Essas duas eu não consegui que elas avançassem, mesmo conversando com os pais [...] no mais eu acho que algumas questões metodológicas eu podia ter melhorado um pouco mais, como no caso dos jogos que eu acompanhei menos, fiz menos observação, fiz menos anotações, que é o mais rico dentro do processo. Porque os jogos eles revelam a criança, as dúvidas, aquilo que ela tem como hipótese, a escrita também, mas nos jogos você vê e eu anotei menos [...] mas é o mais difícil. Eu estou até estudando isso. A gente fala e a observação é o mais difícil. Então você tem que escolher o que é que você vai observar e eu concluí esse ano que os jogos me dariam um rico material didático-metodológico. Eu deixei de fazer umas anotações. Nem todos os jogos... E eu fiz jogos quase que a semana inteira, mas pelo menos um outro jogo naquela semana eu podia ter tido um cuidado maior de anotar aquelas informações.

***

Professora Maria: [...] eu acho até que com minha turma, que você conhece, eu acho que a maioria ali responde bem às questões, sabe? Esse ano... No ano passado, eles até fizeram a Provinha Brasil, acho que era uma sobra que tinha aí e eles me deram pra poder aplicar nos meus meninos, e meus meninos foram muito bem. Eu fiquei muito feliz e falei assim: puxa, é o resultado de um ano de trabalho! E eu achei que foi legal e é claro que tem meninos que estão na sala... o B. mesmo ((referindo-se a um aluno da turma)), que é uma surpresa, ele está, do jeito dele, ele está avançando ali, não está? Então eu fico feliz, porque eu acho que eles estão correspondendo. Claro que cada um faz do seu jeito, mas eu achei que a turma assim, no que eu peguei pra agora, que já tem quase dois anos, eu me sinto satisfeita, eu gostei do resultado. Eu tenho meninos ali que são feras, não tenho? Eu tenho menino muito bacana e eu acho que foi resultado do nosso trabalho ali também e da família que está junto, que está apoiando. Isso eu percebi uma diferença, entendeu Giane? Quando tem a família... igual a A... A. pra mim... ela foi embora e é uma incógnita pra mim... Quase dois anos e porque que é que não aprende? O que é que não tem? Eu chamei os pais aqui. Eu queria saber... olha, a gente precisa olhar porque que ela não desenvolve. Qual é o

problema dela? Eu não sei. Então, A. pra mim é uma frustração. Ela foi embora e eu... ficou no ar, eu não tive respaldo da família [...] E então ali eu me senti impotente, eu acho que eu não fiz muita coisa por ela. Tentei dar um pouco de carinho... Acho que foi mais afetivo do que pedagógico, não sei. Até o H.... porque o H., você vê que é um menino também que a família se omite... é omissa ou passam a mão na cabeça, é permissiva também e que já fez muitos Para Casa pra ele, muitos trabalhos. Então, quer dizer, não é uma forma de ajudar, mas você já vê... eu não acredito que ele tenha um problema. Você acha que ele tem? Eu não sei, eu não sei do H... [...] O C. eu acho que são vários problemas ali, como o fonológico [...] mas a mãe, na dificuldade dela, ela está tentando. Ela me pediu um relatório, eu fiz o relatório e ele hoje em dia já tem uma fono, ele tem uma psicopedagoga... Então, assim, a mãe está buscando. Então, daqui a pouco ele vai ter um avanço, né? É diferente dos outros.

[...]

Pesquisadora: compreendo... Quais são as dificuldades que você encontra nesse trabalho?

Professora Maria: Talvez a materialidade. Da própria escola e minha também, de dar conta. Eu acho, às vezes...

Pesquisadora: Mas o que da materialidade? Dificuldade em que sentido?

Professora Maria: Aqui às vezes se for querer alguma coisa é muito difícil você conseguir. [...] E eu mesmo, de ter tempo, de assentar e poder fazer às vezes um cartaz bacana de um texto que a gente está trabalhando... Igual ano passado em que eu trabalhei com parlendas... coisas que são menores pra você fazer e tal. Eu não tive esse tempo. Isso pra mim foi uma dificuldade e eu achei que ia pesar, mas eu tive uma surpresa em relação a isso. Eu achei que minha turma até que avançou bem, né? Dali, de 20 que eu tenho hoje, não sei, acho que a maioria está indo, não está, Giane? Então eu achava que isso fosse prejudicar meu trabalho, mas até que eu percebi que não fez tanta falta assim... De repente, não sei se pro H., pro C. pudesse ter tido algum efeito, alguma coisa, não sei, mas acho que para os outros eles foram embora numa boa.

Pesquisadora: E o que você fez que você acha que deu certo?

Professora Maria: [...] Não sei, eu acho que é isso que te falei, Giane, de no inicinho ir fazendo tudo junto com eles, mas não fazendo pra eles, entendeu? Chamando, inclusive esses que eu percebi que tinham alguma dificuldade. Igual, por exemplo, a M. que eu acho que já avançou muito, o B.... que eram meninos que eram assim do nível de H. e de C. e que eles tiveram avanço. M., H. e I., que você não chegou a conhecer, que saiu daqui lendo, ferinha, bonitinha e tal e essa coisa então que foi meio no escuro, mas que na hora que eu jogava junto com eles no quadro, fazendo eles participarem, vendo eles falarem cada letra, cada sílaba, cada frase do que a gente estava escrevendo e eles gostavam... Eles gostam de participar e de falar, isso deu certo, deu supercerto. Foi assim: ah, vou tentar e deu certo. Então, acho que foi isso.

***

Professora Catarina: Eu acho que muitos cresceram, eu acho que... o que me incomoda... os que já estavam bons eu acho que eles evoluíram pouco; exatamente porque a gente focou mais nas dificuldades do que no que eles tinham pra crescer. E aí, eu acho que os melhores ficaram prejudicados, podiam ter crescido mais até no nível do livro ((referindo-se ao LD adotado)). Tem meninos ali na sala que dão conta daquele livro, sim. Eu não consigo fazer essa diferenciação e trabalhar dessa forma diversificada, ainda. Pode ser que eu ainda consiga, mas ainda não. Então, eu não consegui puxar. Os que estavam bons continuaram no mesmo nível, poderiam ter crescido muito mais... E eu acho que uma boa parte da turma cresceu e tem os que... os casos... os cinco, seis... os quatro ou cinco lá que eu acho que não fiz nada por eles, entendeu? Que não evoluíram nada. Nada. Nenhum tipo de crescimento e o crescimento que foi ter agora, se você pensar no caso do E., agora ele consegue copiar e se você lê pra ele, ele consegue responder. Ele cresceu. Beleza! No caso, ele não sabia escrever o nome dele, mas já era uma angústia minha em pensar que isso era no terceiro ano. Eu sei que a responsabilidade não é só minha, mas a gente fica frustrada, não tem como não frustrar.

Pesquisadora: Nesse ano, qual foi sua maior dificuldade?

Professora Catarina: Alfabetizar os que não eram alfabetizados. Porque... dos que vieram já chegaram com um certo nível, eu acho que eles conseguiram desenvolver um pouco. Eu acho que essas questões de fazer esses textos menores,

> *eu acho que isso surtiu efeito pra esses que precisavam; os que vieram mais tipo... os medianos. Então, eles evoluíram. Agora, os que não eram, não evoluíram nada. Porque eu não sei alfabetizar. Então, eu não consegui fazer nada por eles. E os que eram muito bons, pra mim continuaram iguais, evoluíram muito pouco. Então, também já era essa frustração de falar puxa, eu podia ter feito muito mais por eles e não fiz. Eu fui meio que no médio ali. E é por n questões, né? Enfim, não tem como aprofundar demais em cada... eu não consigo ser uma professora tão heterogênea assim... ainda mais com tanta novidade, tudo muito novo. Eu já acho que pro ano que vem, talvez eu consiga focar melhor. [...] nós, como professoras, crescemos muito mais do que os meninos, do que o terceiro ano... [...] E é aí que eu acho que isso vai fazer muito... fez um pouco de diferença, mas vai fazer muito mais.*

Os depoimentos revelaram as dificuldades enfrentadas pelas professoras, as angústias por atuarem em turmas tão heterogêneas e as limitações para o trabalho com crianças que apresentavam mais dificuldades, pois não sabiam o que e como fazer para que elas avançassem na aprendizagem. As palavras de Catarina, professora do 3º ano, evidenciaram fortemente essa preocupação: "eu não consigo ser uma professora tão heterogênea assim... ainda mais com tanta novidade, tudo muito novo."

As falas das professoras indicam que elas tinham muitas dúvidas sobre como agir em sala de aula e que não estavam preparadas para enfrentar os desafios encontrados na prática. Entretanto, apesar das dificuldades, essas professoras julgavam que as turmas apresentaram avanços ao final do ano letivo. Conforme destacou Sara, professora do 1º ano, alguns alunos da turma foram até mesmo "além das expectativas". Da nossa parte, não dispomos de dados suficientes para emitir um julgamento sobre as afirmações das professoras.

Em diversos momentos de descrição e análise dos dados, adotamos uma postura crítica em relação às práticas, às escolhas feitas pelas professoras, tanto em relação ao uso do LD, quanto ao uso de atividades avulsas. Realizamos também, em algumas passagens, prescrições pedagógicas, indicando o que poderia ser feito pelas professoras para incluir todos os alunos das turmas em determinadas atividades, especialmente na turma do 1º ano, pois vimos necessidade de não só apontar problemas, mas de propor algumas possibilidades de encaminhamento para certas atividades.

A pesquisa evidenciou também que as práticas docentes eram fortemente influenciadas pelas condições de trabalho, pela organização escolar, pois as professoras realizavam um trabalho muitas vezes solitário em suas turmas, apesar de trabalharem, em momentos específicos, em regime de colaboração com alguns colegas, pois não havia garantia de tempos e espaços para a realização de trabalho coletivo entre os professores do ciclo de alfabetização, conforme apontamos no primeiro capítulo deste trabalho.

Finalmente, a análise das práticas realizadas pelas três professoras investigadas, tendo como referência a coleção *Ápis-Letramento e Alfabetização*, revelou que há distância e diferença entre o que se espera do trabalho com um material didático – tanto do ponto de vista dos autores e editores, quanto de especialistas – e sua efetivação de uso em sala de aula, pois as professoras, cada qual a seu modo, se apropriaram de modos diferenciados das propostas e das atividades de ensino encaminhadas pela coleção adotada. Vimos ainda que as diferentes formas de uso do LD estavam diretamente relacionadas ao perfil das turmas, tendo em vista o fato de que, segundo as professoras investigadas, os objetivos pretendidos pelas autoras do material não contemplavam as reais necessidades dos alunos. A pesquisa evidenciou também uma subestimação das capacidades de aprendizagem dos alunos (LERNER, 2002), pelos professores, pois algumas propostas do LD sequer foram encaminhadas pelas docentes.

Diante do exposto, ao concluir este trabalho reafirmamos que o LD é apenas um dos recursos disponíveis para o professor e seu uso não exclui a possibilidade de complementação do trabalho em sala de aula com outros materiais de ensino. Entretanto, para que esse material didático realmente cumpra a função de apoio pedagógico, o professor deve conhecê-lo de forma aprofundada, a fim de que ele possa efetuar escolhas conscientes e com critério, acrescentando, se e quando necessário, outros materiais de ensino, afinal, como bem destacou Chartier (2007),

> é o professor que conduz a turma, organiza as atividades, ajuda os alunos e julga seus resultados. Isso significa que **ele não pode apenas ser aquele que executa um programa**, pois o sucesso de seus alunos depende da margem de iniciativa em que ele cria sua maneira de dar aula. (CHARTIER, 2007, p.160, grifo nosso)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*. v.13, n. 38 mai/ago. 2008.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização*: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.147-166.

ALMEIDA, Helenice Martins de. *A escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores do Município de Praia Grande-SP*. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos, SP, 2012.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opin. Pública*, Campinas, v.15, n.1, jun.2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762009000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 jun. 2015.

ANDRE, Tamara Cardoso. *O desenvolvimento da escrita para Vigotski:* possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ANDRE, Tamara Cardoso. *Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental*: uma abordagem etnográfica. 333f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educ. Soc.,* Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa*: letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.25-68.

BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. da G. (Org.). *Livros de Alfabetização e de Português*: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCHUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p.13-45.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *A construção pedagógica do tempo escolar*: novas concepções, antigas polêmicas e algumas possibilidades. Belo Horizonte, 1999. (Cadernos da Escola Plural).

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Desafios da formação. *Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte, SMED, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Apresentação. *Educ. Pesqui.* [online]. 2004, v.30, n.3, pp.471-473. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300007. Acesso em: 8 mai. 2014.

BONNÉRY, Stéphane. (sous la direction de). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris: La Dispute, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. (Org. Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: _____. *O poder Simbólico.* 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p.17-58.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência*: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

BRANDÃO, A. C. P. *et al*. (Org.). *Jogos de Alfabetização*: Manual Didático. Recife: MEC-CEEL/UFPE, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

BRASIL. *Acervos complementares*: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. *Guia de livros didáticos - PNLD 2010*: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009b.

BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos*: passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB 2009c.

BRASIL. *Guia de livros didáticos - PNLD 2013*: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. *Dinâmicas discursivas na aula de Português*: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 223f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. (Org.). *Livro didático de Português*: políticas, produção e ensino. São Carlos : Pedro e João Editores, 2015.

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF); RIBEIRO, Elizete Munhoz. (Org.). *Avalia BH*. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte. Abril, 2012. Disponível em: http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestaocompartilhada.pbh.gov.br/files/biblioteca/arquivos/revistaavaliabh2012.pdf. Acesso em: 22 dez. 2013.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática Pedagógica. *Dicionário – trabalho, profissão e condição docente – Edição em CD*. Oliveira, D. A.; Duarte, A. C.; Vieira, L. V. (Ed.). Belo Horizonte, FAE-UFMG, 2010.

CAMPOS, Nathália Kessia de Souza. *Práticas de ensino para a formação do leitor*: o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura no 1º ano do ensino fundamental. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 45-55.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil*: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI*. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/FaE/UFMG). *Ciclo inicial de alfabetização.* Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003a. (Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização; 1).

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/FaE/UFMG). *Alfabetizando.* Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003b. (Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização; 2).

CHARTIER, Anne-Marie. L'expertise enseignant entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. Recherche et Formation. *Les savoirs de la pratique*: un enjeu por la recherche et la formation. INRP, n. 27, 1998, p. 67-82.

CHARTIER, Anne-Marie. A propôs des cahiers d'éleves. In: Milos Kucera, Jean-Yves Rochex, Stanislav Stech, sous la direction de. *La transmission du savoir comme problème culturel et identitaire*, Université Charles de Prague, Editions Karolinum, 2000a.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma proposta para a pesquisa e para a formação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, jul./dez. 2000b.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'enseignement de la lecture. Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Innovation et réseaux sociaux. *INRP*. n. 34. 2000c. p. 41-56.

CHARTIER, Anne Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação,* n.3. Campinas, SP: Autores Associados, jan./jun., 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif *et al*. (Org.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita* - História e atualidade. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. Pesquisadora destaca importância da prática para formar professores. Entrevista concedida a Paula Nadal. [2010?] Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/anne-marie-chartier-destaca-importancia-pratica-formacao-professores-602455.shtml. Acesso em: 4 mar. 2014.

CHARTIER. Roger. *Formas e sentido*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. 2. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: ARTMED, 2001a.

CHARTIER, Roger. (Dir.) *Práticas da leitura*. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas**:** sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, set-dez, 2004.

CHOPPIN, Alain. Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique. *Língua Escrita*. Belo Horizonte, n.3, p.5-14, set/dez. 2007. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br. Acesso em 20 ago. 2014.

CÔCO, Dilza. *Práticas de leitura na alfabetização*. 361f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5a. a 8a. séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, R. E BATISTA, A. A. (Org.) *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCHUSCHI, Beth. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça. (Org.) Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009

COUTINHO, Marília de Lucena. *Práticas de leitura na alfabetização de crianças. O que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?* 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2004.

COUTINHO, Marília de Lucena. *Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?* 427f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2009.

DE CERTEAU, Michel. *La culture au pluriel*. Paris: Union Générale D'Éditions, 1974.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. SP: Papirus Editora, 1996.

DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O Livro Didático de Português*: múltiplos olhares. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FAE. *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Brasília: MEC/FAE/UNESCO, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Calidoscópio*, v.4, n.1, p.15-26, jan/abr. 2006.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod*., São Carlos, v.17, n.2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito *et al*. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? In: COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). *Alfabetização e Língua Portuguesa*: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FRANCO, Creso. *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. O livro didático e o Estado. *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*. São Paulo, ano 1, n.5, 1982.

FREITAG, B. *et al*. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

FREITAG, B.; MOTTA, V.R.; COSTA, V. F. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, Seriação e Avaliação*: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura silenciosa. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale*: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. p.178-179

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula (Org.). 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Portugal: Porto Editora, 1998.

HALLEWELL, Lawrence. *O livro no Brasil* (sua história). São Paulo: T.A. Queiroz: Edusp, 1982.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas/SP: Editora Autores Associados, n. 1, p.115- 141, jan. / jun. 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LERNER, Délia. *Ler e Escrever na Escola* - o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, Delia. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). *Livros de alfabetização e de português*: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004. p.115-136.

LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de formação:* uma reorganização do tempo escolar. São Paulo. Sobradinho 107.1998.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. *Interações e práticas de letramento em sala de aula: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão. (Org.). *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos:* orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FAE/Ceale, 2009.

MAIA, Marinilda. *Provinha Brasil*: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *Os desafios das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MENDONÇA, Marcia Rodrigues de Souza. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Escola Plural. *Estud. av.* [online]. 2007, v.21, n.60, São Paulo May/Aug. 2007, pp.61-74. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200005. Acesso em 2 mar. 2014.

MONTEIRO, Sara Mourão. *Exercícios para compreender o sistema de escrita: o caso* do livro *Letra Viva*. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. Monstro à solta... análise linguística na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de "gramática". In: ANPED, 25, 202, Caxambu. *Anais...* 2002. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_ASh2p-36n8J:25reuniao.anped.org.br/arturgomesmoraist10.rtf+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 14 out. 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf* . Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 59-76 | jan./jun. 2015.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2005. p.205-236.

MOREIRA, Sulamara; AFONSO, Juliana. Avaliação, compra, distribuição e uso: a trajetória do livro didático até a sala de aula. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, ano 5, n.19, p. 8-10, ago./set. 2009.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova:* um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

MORGADO, José Carlos. *Manuais escolares* – contributo para uma análise. Portugal: Porto Editora, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo : Editora UNESP, 2000.

MUNAKATA, Kasumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997, p.61-79.

MUNAKATA, Kasumi. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: *VI CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA*, 6., 2003, San Luis Potosí. Anais... San Luis Potosí, 2003.

MUNAKATA, Kasumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Rev. bras. hist. educ*., Campinas-SP, v.12, n.3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NOGUEIRA, M.A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n.7, p.42-56, jan-abr.1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família escola na contemporaneidade: fenômeno social/ interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa, v.40, n.176, p.563-578, 2005.

NUNES, Gisele da Paz. *O aproveitamento da ordem de aquisição das sílabas nas cartilhas adotadas no município de Catalão-GO*. 187f. Tese (Doutorado em Línguística) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, SP, 2006.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. *Três Perspectivas na avaliação dos livros didáticos*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1984.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Gazólis. *Livro didático e aprendizado de leitura no início do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:* perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n.108, p.7-26, Fundação Carlos Chagas, Ed. Autores Associados, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Os Ciclos de Aprendizagem.* Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

PINTON, Juliana Clara. *O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental*. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

RESENDE, Patrícia Santos Costa de. *Exploração de capacidades de compreensão*: o que os livros didáticos ensinam e o que as provas avaliam? 123f. Dissertação (Mestrado em

Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2012.

RANGEL, Egon de Oliveira. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.7-14.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.) *Língua Portuguesa*: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; v.19, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente e la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, México, n.4, 1988, pp. 65-78.

ROJO, R. H. R.. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, Adriana Alexandre de Araújo. *Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização? Concepções e práticas dos Professores, ao ensinarem o sistema de escrita alfabética*. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Org.). *Alfabetização e letramento*: conceitos e relações. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Org.). *Alfabetização e letramento*: conceitos e relações. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no Ensino Fundamental... *Educ. Soc.*, Campinas, v.27, n.96 - Especial, p.775-796, out. 2006. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 13 out. 2012.

SCHNEUWLY, Bernard ; DOLZ, Joaquim. Os Gêneros Escolares: das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n.11, mai./ago.1999, Anped.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ceris S. Ribas. *As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente*. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SILVA, Ceris S. Ribas. Ciclo de alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale*: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014, p.50.

SILVA, Ceris S. Ribas; CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. *Educ. rev.* 2011, v.27, n.2, pp. 219-248

SILVA, Cinara Santana; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In: MORAIS, Artur Gomes. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.2, n.12, p.53-63, nov./dez., 1996.

SOARES, Magda. Livro didático – contra ou a favor? Entrevista concedida à Rede Pitágoras, [entre 1998 e 2008]. Disponível em: http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-contra-ou-a-favor.php. Acesso em: 7 fev. 2014.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida *et al*. (Org.). *Leituras literárias, discursivos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. *Alfabetização*. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale*: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014a. p.21-22.

SOARES, Magda. *Letramento*. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale*: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014b. p.180.

SOUZA, Bárbara Sabrina Araújo de. *As práticas de leitura e escrita:* a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2011.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. *Relações professor e livro didático de Alfabetização*. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2009.

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. *Rev. bras. Estud. pedagog*. Brasília, v.94, n. 237, p.585-602, maio/ago. 2013.

Livros didáticos

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Ápis – Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Ática, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie. *Les Régalades*. Paris, 1998. Inédito.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiros de entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras investigadas

SARA - PROFESSORA DO 1º ANO

i. Formação

ii. Experiência Profissional

iii. Sobre a escolha e a adoção do livro didático, especialmente sobre a coleção *Ápis*

1. Conte-me sobre o processo de escolha dos LD na escola. Vocês, que atuam esse ano no ciclo de alfabetização, participaram desse processo? Como foi?
2. Há alguma orientação da escola para uso do LD nas salas de aula?
3. No dia a dia da sala de aula você usa (ou já usou) outro LD além do adotado? Qual(is)? Quando? Por quê?
4. Na sua turma você usa diversas atividades avulsas. De onde são extraídas? Com que frequência as utiliza? Como e por quê as utiliza?
5. Sobre a coleção adotada, *Ápis*, qual a sua avaliação sobre ela? Ela atende às suas expectativas? Você conhece bem os três volumes que fazem parte da coleção? O que pensa especialmente sobre o volume 1?
6. O que mais lhe chama a atenção na proposta da coleção? E do volume 1?
7. Há algo que lhe desagrada nesse material? O quê?
8. A coleção *Ápis* deixa a desejar em algum(ns) aspecto(s) que considera importantes? Quais? Por quê?

iv. Sobre o uso do livro didático adotado em sala de aula

9. Há interlocução entre os professores do **ciclo de alfabetização** na hora do planejamento das aulas? Como e quando isso acontece?
10. Você dialoga com as outras duas professoras que também atuam no 1º ano na hora de planejar o trabalho para o ano letivo? Como e quando isso acontece?

11. Quais conhecimentos você elegeu (ou vocês elegeram) como prioridade para esse ano? Essa foi uma decisão única para todas as turmas do primeiro ano ou cada professora definiu as competências em função do grupo que tinha?
12. Vocês articulam os conhecimentos a serem ensinados: com o projeto pedagógico da escola? com o LD adotado? com as capacidades definidas nas *Proposições Curriculares*? Como fazem isso?
13. Você tem informações sobre o PNAIC e o que são os "Direitos de aprendizagem" que estão sendo discutidos atualmente?
14. Ao planejar suas aulas o LD é referência? Qual(is) fator(es) leva em consideração ao planejá-las?
15. Com que frequência você usa o LD de Alfabetização durante a semana? Fale-me um pouco sobre como o utiliza e por que o utiliza.
16. Você comentou comigo em uma das aulas (30/10/13) que usou livro didático apenas no primeiro ano em que trabalhou como professora, em Contagem, pois o LD não a atende, visto que trabalha com projetos. Você acrescentou ainda que usa o LD somente "para coisas específicas, pontuais". Fale-me um pouco mais sobre isso.
17. Em uma das aulas (14/05/13) presenciei o uso do LD de Alfabetização na sua turma e nesse dia a proposta era realizar algumas atividades (p.39-43). Durante a atividade, você destacou que uma das páginas (p.42) já havia sido feita em casa por eles no dia anterior. Fale-me um pouco sobre essa forma não linear de uso do LD. Por que isso acontece? Quando acontece?
18. Sabemos que há cobranças na Rede Municipal em relação aos resultados dos alunos nas avaliações externas, como a *Provinha Brasil* e o *Avalia BH*. Ela tem implicações diretas no trabalho que realiza com sua turma? De que forma isso acontece? Como você vê essa cobrança?
19. Como você avalia o trabalho que realizou esse ano: expectativas sobre o desempenho dos alunos, dificuldades encontradas, aspectos positivos etc.

MARIA - PROFESSORA DO 2º ANO

i. Formação

ii. Experiência Profissional

iii. Sobre escolha e adoção do livro didático, especialmente sobre a coleção *Ápis*

1. Conte-me sobre o processo de escolha dos LD na escola. Vocês, que atuam esse ano no ciclo de alfabetização, participaram desse processo? Como foi?
2. O uso do LD, nessa escola, é obrigatório ou não? Qual a orientação da escola para seu uso: tem que ser feito uso linear das propostas ou é permitido flexibilizar e trabalhar com outros, produzidos e/ou organizados por conta própria?
3. No dia a dia da sala de aula você usa (ou já usou) outro LD além do adotado? Qual(is)? Quando? Por quê?
4. Na sua turma você usa as atividades extraídas do material da editora FAPI, como já me mostrou e até emprestou. Como teve acesso a esse material? Com que frequência o utiliza? Como e por quê o utiliza?
5. Esse material, como já me disse, foi adquirido com recursos próprios. Por quê? Que avaliação você faz dele?
6. Sobre a coleção adotada, *Ápis*, qual a sua avaliação sobre ela? Ela atende às suas expectativas? Você conhece bem os três volumes que fazem parte da coleção? O que pensa especialmente sobre o volume 2?
7. O que mais lhe chama a atenção na proposta da coleção? E do volume 2?
8. Há algo que lhe desagrada nesse material? O quê?
9. A coleção *Ápis* deixa a desejar em algum(ns) aspecto(s) que considera importantes? Quais? Por quê?

iv Sobre o uso do livro didático em sala de aula

10. Há interlocução entre os professores do ciclo de alfabetização na hora do planejamento das aulas? Como e quando isso acontece?
11. Você dialoga com as outras duas professoras que também atuam no 2º ano na hora de planejar o trabalho para o ano letivo? Como e quando isso acontece?

12. Quais conhecimentos você elegeu (ou vocês elegeram) como prioridade para esse ano? Essa foi uma decisão única para todas as turmas do segundo ano ou cada professora definiu as competências em função do grupo que tinha?
13. Vocês articulam os conhecimentos a serem ensinados: com o projeto pedagógico da escola? com o LD adotado? com as capacidades definidas nas *Proposições Curriculares*? Como fazem isso?
14. Você tem informações sobre o PNAIC e o que são os "Direitos de aprendizagem" que estão sendo discutidos atualmente?
15. Ao planejar suas aulas o LD é referência? Qual(is) fator(es) leva em consideração ao planejá-las?
16. Com que frequência você usa o LD de Alfabetização durante a semana? Fale-me um pouco sobre como o utiliza e por que o utiliza.
17. Você me disse em uma das aulas (12/11/13) que os alunos da sua turma, desde os seis anos, usam livro didático, que "gosta de tê-lo, pois ele orienta o trabalho" e que ele é "muito importante para as aulas". Fale-me um pouco mais sobre a importância desse material, sobre a experiência de usar o LD nessa turma que está com você desde o primeiro ano.
18. Sabemos que há cobranças na Rede Municipal em relação aos resultados dos alunos nas avaliações externas, como a *Provinha Brasil* e o *Avalia BH*. Elas têm implicações diretas no trabalho que realiza com sua turma? De que forma isso acontece? Como você vê essa cobrança?
19. Como você avalia o trabalho que realizou esse ano: expectativas sobre o desempenho dos alunos no início do ano, dificuldades encontradas no trabalho de alfabetização, aspectos positivos etc.

CATARINA - PROFESSORA DO 2º ANO

i. **Formação**

ii. **Experiência Profissional**

iii Sobre a escolha e a adoção do livro didático, especialmente sobre a coleção *Ápis*

1. Conte-me sobre o processo de escolha dos LD na escola. Vocês, que atuam nesse ano no ciclo de alfabetização, participaram desse processo? Como foi?
2. Há alguma orientação específica da escola para o uso do LD?
3. No dia a dia da sala de aula, você me disse que usa outros LD além do adotado, principalmente textos extraídos de LD de 1º e 2º anos, acrescentando novas questões. Qual(is) livros você usa? Em que momento? Por que o faz?
4. Sobre a coleção adotada, *Ápis*, qual a sua avaliação sobre ela? Ela atende às suas expectativas?
5. Você conhece bem os três volumes que fazem parte da coleção? O que pensa especialmente sobre o volume 3?
6. O que mais lhe chama a atenção na proposta da coleção? E do volume 3?
7. Há algo que lhe desagrada nesse material? O quê?
8. A coleção *Ápis* deixa a desejar em algum(ns) aspecto(s) que considera importantes? Quais? Por quê?

iv Sobre o uso do livro didático em sala de aula

9. Há interlocução entre os professores do ciclo de alfabetização na hora do planejamento das aulas? Como e quando isso acontece?
10. Você dialoga com as outras duas professoras que também atuam no 3º ano na hora de planejar o trabalho para o ano letivo? Como e quando isso acontece?
11. Quais conhecimentos você elegeu (ou vocês elegeram) como prioridade para esse ano? Essa foi uma decisão única para todas as turmas do terceiro ano ou cada professora definiu as competências em função do grupo que tinha?

12. Vocês articulam os conhecimentos a serem ensinados: com o projeto pedagógico da escola? com o LD adotado? com as capacidades definidas nas *Proposições Curriculares*? Como fazem isso?
13. Você tem informações sobre o PNAIC e o que são os "Direitos de aprendizagem" que estão sendo discutidos atualmente?
14. Qual(is) fator(es) leva em consideração ao planejar sua aulas? O LD é referência?
15. Com que frequência você usa o LD de Alfabetização durante a semana? Fale-me um pouco sobre como o utiliza e por que o utiliza.
16. Agora eu gostaria que falasse sobre três episódios que aconteceram durante as aulas e sobre a qual já chegamos até a conversar um pouco:
    a) Você me disse que o LD "era muito complexo para os alunos e que não podia mais dar Para Casa nele, pois muitos pais haviam questionado o fato de não terem compreendido a proposta, principalmente os pais mais comprometidos" (22/04/13). Fale-me um pouco mais sobre essa experiência com o LD em sua turma.
    b) O segundo ponto foi o fato de ter "segurado o LD durante um tempo", priorizando o uso de outras atividades, seja de outros LD ou aquelas criadas ou reformuladas por você. Em junho observei o retorno do LD adotado em suas aulas e quando lhe perguntei sobre o assunto (24/06/13) você me disse que a coordenadora havia orientado para que "não se preocupassem em trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, mas que centrassem nos gêneros já trabalhados – textos menores, mais simples para interpretação da turma". Você disse ainda que "pulariam algumas partes do livro e que exploraria mais a parte da gramática para que os alunos não chegassem no 4º ano sem saber alguns conteúdos". Explique-me isso melhor, por favor.
    c) Em outra aula (19/08/13) conversamos mais uma vez sobre as dificuldades que seus alunos enfrentavam no uso do LD e você me disse que estava "avaliando as propostas do livro para ver o que poderia puxar, mas que achava difícil, pois os textos eram muito longos". A que você atribui essa dificuldade dos alunos? Você conseguiu fazer o que queria, ou seja, "puxar" as atividades? Como avalia o uso do LD nesse momento em sua turma, já na reta final do ano letivo?

17. Sabemos que há cobranças na Rede Municipal em relação aos resultados dos alunos nas avaliações externas, como o *Avalia BH*. Ela tem implicações diretas no trabalho que realiza com sua turma? De que forma isso acontece? Como você vê essa cobrança?
18. Como você avalia o trabalho que realizou esse ano: expectativas sobre o desempenho dos alunos no início do ano, dificuldades encontradas no processo de alfabetização, aspectos positivos etc.

ANEXO B – Questionário aplicado a professores alfabetizadores

Caro(a) professor(a),

Neste momento, muitos educadores revelam que utilizar **livro didático de letramento e alfabetização** é difícil, mas ainda não sabemos o porquê. Por isso, meu projeto de pesquisa tenta compreender os motivos que levam um professor alfabetizador a achar fácil ou difícil usar um livro didático, se ele gosta ou não de utilizar esse material em sala de aula, ou, ainda, se ele acha válido ou não adotar um livro didático. Gostaria de saber também por que alguns professores inicialmente escolhem um determinado livro didático para trabalhar com seus alunos, mas depois não o utilizam. O propósito da minha pesquisa, portanto, é consultá-lo para saber a sua opinião profissional sobre essas questões.

Neste trabalho, é muito importante que suas respostas sejam verdadeiras, por isso conto com sua disponibilidade.

Comprometo-me a manter sigilo quanto às informações fornecidas e lhe asseguro que os resultados não serão divulgados isoladamente em nenhuma hipótese.

Caso queira entrar em contato comigo, para propor sugestões ou buscar informações sobre a pesquisa, por gentileza, envie um e-mail para giane.silva@gmail.com

IMPORTANTE**: Se você trabalha em mais de um ciclo,** responda apenas pelo ciclo de alfabetização**. Se você trabalha com mais de uma turma do primeiro ciclo (na mesma escola ou não), responda por cada uma delas separadamente, por favor.**

I. Utilização do livro didático de letramento e alfabetização e/ou outros recursos no ciclo de alfabetização

1. Qual opinião destacada a seguir se aproxima mais da **sua opinião**? Assinale mais de uma opção, caso julgue conveniente.

   ( ) Eu sigo o livro didático adotado pela escola em que trabalho. Utilizo-o sequencialmente, na progressão apresentada pelo autor, respeitando a coerência proposta.

   ( ) Eu sigo o livro didático adotado, faço uso regular desse material, mas eu o completo com outras atividades que seleciono em função das demandas apresentadas por meus alunos.

( ) O livro didático é um recurso que eu uso, entre outros, selecionando aquilo que considero importante.

( ) Em geral, eu não uso livro didático, mas posso recorrer a ele, pontualmente, quando preciso encontrar atividades rapidamente. Todas elas prontas para oferecer aos meus alunos.

( ) Eu não uso livro didático, pois prefiro preparar o material com que vou trabalhar com meus alunos, de acordo com as necessidades deles.

2. Se você utiliza livro didático, ou se você já utilizou, responda as questões a seguir:

   a) Que livro didático de alfabetização você utiliza atualmente? (Se você utiliza mais de um livro didático em sua prática, liste-os e assinale aquele que é adotado pela escola em que trabalha).

   b) Esse livro didático atende às suas expectativas? (Considere a seguinte avaliação: muito satisfatório / satisfatório / insatisfatório / muito insatisfatório. **Detalhe os motivos de satisfação ou insatisfação**).

   c) Você considera que esse livro didático é interessante para as crianças? Em quê?

   d) O que você acha que é fácil ou difícil de usar nesse livro didático?

   e) No dia a dia da sala de aula, você utiliza outro(s) material(is) além do livro didático? Caso SIM, qual ou quais dos materiais destacados a seguir:

( ) Jogos	( ) Revistas
( ) Livros de literatura	( ) Revistas em quadrinhos
( ) Paradidáticos	( ) Vídeos
( ) Jornais	( ) Outros. Quais?

3. Alguns aspectos sobre o livro didático são destacados com frequência por professores e eu gostaria de saber como você situa o livro didático que **você utiliza atualmente** em relação a cada um deles. (Para cada item marque o código correspondente: 1-insuficiente; 2-suficiente e 3-muito/demais)

IMPORTANTE: Se você **não usa** livro didático em sua prática, responda com base no livro didático adotado pela escola em que trabalha.

( ) atividades voltadas para a aprendizagem da leitura, como as que colaboram efetivamente para a reconstrução dos sentidos pelo leitor e que tratam a leitura como processo, por exemplo.

( ) diversidade de gêneros de textos propostos para leitura

( ) presença de gêneros que exploram o extrato sonoro da linguagem, como parlendas, trava-línguas, cantigas etc.

( ) presença de textos curtos para leitura

( ) presença de textos longos para leitura

( ) presença de textos com diferentes graus de complexidade

( ) atividades voltadas para a aquisição do sistema de escrita, como o estabelecimento de distinções entre letras e outros sistemas de representação, segmentação de frases em palavras, análise de diferentes estruturas silábicas em palavras escritas (CV, V, CVC etc.), compreensão das relações entre o sistema fonológico e o sistema de escrita do Português, leitura e escrita de palavras e textos curtos por meio de diferentes estratégias didáticas, por exemplo.

( ) ensino-aprendizagem da ortografia

( ) propostas de produção de textos escritos

( ) presença de jogos

( ) ilustrações úteis para a compreensão de textos e/ou palavras

( ) orientações contidas no Manual do Professor

4. Caso haja algum aspecto sobre o livro didático que eu tenha deixado de mencionar na questão anterior (questão 3) e que você considere importante destacar, por favor, utilize o espaço a seguir.
5. Como o livro didático adotado em sua escola foi escolhido?
6. Quais critérios foram usados para escolhê-lo?
7. A partir de sua experiência profissional, que avaliação você faz sobre a evolução, positiva ou negativa, do livro didático que você conheceu quando era criança e o livro didático que é utilizado agora na escola? Na sua opinião, houve ou não melhoria na qualidade desse material? Comente.

II. Dados pessoais

a) Idade:

b) Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

c) Estado civil: ( ) solteiro(a) ( ) casado(a) ( ) divorciado(a) ( ) união estável ( )outro

d) Você tem filhos? ( ) não ( ) sim

e) Qual(is) a(s) idade(s) do(s) seu(s) filho(s) atualmente?

III. Escolaridade

a) Ensino superior:

( ) Pedagogia ( ) Letras ( ) História ( ) Psicologia ( ) Filosofia ( ) Matemática

( ) Outra. Qual?

Tipo de instituição: ( ) pública ( ) privada

Ano de conclusão:

b) Pós-graduação: ( ) não ( ) sim

Curso(s):

Ano de conclusão:

IV. Experiência Profissional

a) Rede(s) de ensino em que atua: ( ) pública ( ) particular

b) Município/Estado em que trabalha:

c) Ano de início na carreira docente:

d) Quanto tempo você tem de experiência como docente em turmas de alfabetização?

e) Em qual(ais) ano(s) você leciona atualmente?

ANEXO C – Modelo de Ficha de avaliação de livros didáticos de Letramento e Alfabetização - *Guia de Livros Didáticos do PNLD 2013*

FICHAS DE AVALIAÇÃO

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO
1º AO 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PRIMEIRA PARTE:
IDENTIFICAÇÃO GERAL DA COLEÇÃO - DESCRIÇÃO

I. Características gerais

Faça uma descrição do Livro do Aluno e do Livro do Professor, apontando

- o modo como a coleção é apresentada, tanto para o professor quanto para os alunos;
- a organização geral da obra e os nomes de suas partes principais;
- a relação entre os eixos de ensino (equilíbrio? priorização de algum eixo? qual?);
- a articulação entre os eixos de ensino;
- os aspectos enfatizados na coleção; algumas possibilidades:
  - contribuição para o desenvolvimento de capacidades de uso da língua?
  - oportunidades de reflexão e de apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem e suas funções socioculturais?
  - transmissão de conteúdos (de gramática etc.)?
- o modo como se organiza o Manual do Professor: que objetivos e princípios teóricos são declarados, onde aparecem as respostas e os comentários às atividades – logo após as perguntas no livro do aluno, ou apenas no encarte para o professor.

1. Descrição da coleção:

2. Especificidades de cada volume:

Gêneros/tipos de textos da coletânea de leitura

Apresente em forma de lista o gênero ou tipo (conforme a designação dada pelo LD) dos textos propostos para o ensino de leitura, indicando as páginas.

V.1			
Título	**Autor**	**Gênero/tipo**	**Pág.**

V.2			
Título	**Autor**	**Gênero/tipo**	**Pág.**

V.3			
Título	**Autor**	**Gênero/tipo**	**Pág.**

Gêneros/tipos propostos para produção de textos escritos

Apresente em forma de lista os gênero ou tipos (conforme a designação dada pelo LD) tomados como objeto de ensino da produção de textos escritos, indicando as páginas.

V.1	Pág.

V.2	Pág.

V.3	Pág.

Gêneros/tipos propostos para oralidade

Apresente em forma de lista os gênero ou tipos (conforme a designação dada pelo LD) tomados como objeto de ensino da compreensão e da produção de textos orais, indicando as páginas.

V.1	Pág.

V.2	Pág.

V.3	Pág.

Conteúdos propostos para o trabalho com conhecimentos linguísticos

Apresente em forma de lista os conteúdos com que a coleção trabalha, indicando as páginas.

V.1	
Conteúdo	Pág.

V.2	
Conteúdo	Pág.

V.3	
Conteúdo	Pág.

SEGUNDA PARTE:
ANÁLISE AVALIATIVA

A. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA ASSUMIDA PELA COLEÇÃO

I. O Ensino de Leitura

a) O que a Coleção propõe para o ensino da leitura? (Apresente a organização do eixo. Avalie a coleção quanto aos itens: consistência e suficiência metodológica; diversidade e clareza das propostas de leitura; articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos, coerência com a proposta pedagógica da obra, progressão e sistematização das estratégias e dos procedimentos implicados na atividade de leitura).

Comentários/Justificativa/Exemplos:

b) Coletânea de textos

1. A coletânea textual favorece experiências significativas de leitura e constitui-se como um instrumento eficaz de acesso do aluno ao mundo da escrita?	**S** (*sim*) / **N** (*não*)		
	V.1	**V.2**	**V.3**

Considere o/a
- diversidade de contextos sociais de uso (imprensa, internet, literatura, artes plásticas, música, vida cotidiana).
- autenticidade dos textos selecionados.
- presença significativa de gêneros que exploram o estrato sonoro da linguagem (como parlendas, trava-línguas, cantigas, poesias, cantigas de roda, adivinhas, contos populares).
- predomínio (sem exclusividade) de textos ligados ao universo infantil.
- diversidade de contexto cultural (regional, local, urbano, rural etc.).
- representatividade de autores (no espaço da produção literária).
- unidade de sentido dos textos selecionados.
- presença de textos com diferentes extensões.
- presença de textos com diferentes graus de complexidade.
- fidelidade ao suporte original do texto, quando pertinente.

Comentários/Justificativa/Exemplos:

c) As atividades

2. As atividades de leitura colaboram efetivamente para a reconstrução dos sentidos pelo leitor, especialmente no que diz respeito à compreensão global?	**S** (*sim*) / **N** (*não*)		
	V.1	**V.2**	**V.3**

Considere a
- utilização de diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura: ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações, produção de inferências.
- exploração de propriedades textuais e discursivas: unidade e progressão temática, articulação entre partes, modos de composição tipológica, intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, relações e recursos de coesão e coerência, relações entre o verbal e o não verbal em textos multimodais e dimensões sociolinguísticas manifestadas no texto.

Comentários/Justificativa/Exemplos:

3. As atividades tratam a leitura como processo e colaboram efetivamente para a formação do leitor?	**S** (*sim*) / **N** (*não*)		
	V.1	**V.2**	**V.3**

Considere o/a

- abordagem da leitura como uma situação efetiva de interlocução entre leitor e autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social.
- definição de objetivos plausíveis para a leitura proposta.
- resgate do contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra).
- estímulo à leitura da obra de que o texto faz parte ou de outras obras a ele relacionadas.
- exploração da materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfossintáticos, sinais gráficos etc.) na apreensão de efeitos de sentido.
- proposição de apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas.
- proposição de leituras de textos imagéticos.
- discussão de questões relativas à diversidade sociocultural brasileira.
- respeito às convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas de letramento.

Comentários/Justificativa/Exemplos:

4. As atividades propostas colaboram efetivamente para a formação do leitor literário?	**S** (*sim*) / **N** (*não*)		
	V.1	**V.2**	**V.3**

Considere, *além dos fatores contemplados no item anterior (**3**),* o/a

- presença de exploração lúdica do texto literário.
- estímulo à fruição estética e à apreciação crítica da produção literária.
- estabelecimento de relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção.
- aproximação do aluno ao padrão linguístico do texto.

Comentários/Justificativa/Exemplos:

II. Produção de texto escrito

a) O que a Coleção propõe para o ensino da produção de textos? (Apresente a organização do eixo. Avalie a coleção quanto aos itens: consistência e suficiência metodológica; diversidade e clareza nas propostas; articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos; coerência com a proposta pedagógica da obra; progressão e sistematização de estratégias e procedimentos implicados na atividade de produção de texto).

Comentários/Justificativa/Exemplos:

b) As atividades

5. As atividades situam a prática da escrita em contextos sociais de uso?	S (*sim*) / N (*não*)		
	V.1	V.2	V.3

Considere o/a
- trabalho com diferentes letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal etc.).
- explicitação do contexto de produção do texto (esfera, suporte, gênero, destinatário).
- definição de objetivos plausíveis para a escrita do aluno.
- proposição de temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno.

Comentários/Justificativa/Exemplos:

6. As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita?	S (*sim*) / N (*não*)		
	V.1	V.2	V.3

Considere o/a
- incorporação das diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação).
- oferta de subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos).
- orientação para a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos de coesão e coerência, seleção lexical, recursos morfossintáticos, registro linguístico).
- orientação para a consideração da variação linguística.
- apresentação de referências e (ou) exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir.

Comentários/Justificativa/Exemplos:

III. Oralidade

a) O que a Coleção propõe para o ensino da oralidade? (Apresente a organização do eixo. Avalie a coleção quanto aos itens: consistência e suficiência metodológica, diversidade e clareza nas propostas, articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos, coerência com a proposta pedagógica da obra, progressão e sistematização de estratégias e procedimentos implicados nas atividades de linguagem oral).

Comentários/Justificativa/Exemplos:

b) As atividades

7. As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da oralidade do aluno?	**S** (*sim*) / **N** (*não*)		
	V.1	**V.2**	**V.3**

Considere o/a

- proposição de uso da linguagem oral na interação em sala de aula.
- exploração de gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.) na produção.
- estímulo ao desenvolvimento da capacidade da escuta atenta e compreensiva.
- exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros.
- orientação para a retextualização.
- orientação para a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão).
- orientação e discussão quanto à escolha do registro de linguagem adequado à situação (prosódia, recursos de coesão, seleção vocabular, recursos morfossintáticos etc.).
- ausência de preconceitos associados às variedades orais.
- orientação para o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral (cartaz, painel, projetor, entre outros).
- abordagem e valorização da variação e da heterogeneidade linguísticas.
- desenvolvimento das capacidades e formas discursivas envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e (ou) públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.

Comentários/Justificativa/Exemplos:

IV. Conhecimentos linguísticos

a) O que a Coleção propõe para a aquisição do sistema da escrita, o ensino-aprendizagem da ortografia e a (re)construção de outros conhecimentos relativos à língua e à linguagem? (Apresente a organização geral do eixo. Identifique os tipos de atividade propostos para a aquisição do sistema da escrita e verifique tanto como se distribuem, ao longo dos volumes, quanto como se articulam com os demais conhecimentos explorados neste eixo. Avalie a consistência e a suficiência metodológica, a diversidade e a clareza das propostas, a articulação e o equilíbrio em relação aos outros eixos, a coerência com a proposta pedagógica da obra, a progressão e a sistematização de conteúdos).

Comentários/Justificativa/Exemplos:

b) As atividades

8. O trabalho com os conhecimentos linguísticos leva o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para a aquisição do sistema da escrita quanto para o desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e oralidade?	**S** (*sim*) / **N** (*não*)		
	V.1	**V.2**	**V.3**

8.1 Aquisição do sistema alfabético

Considere a criação de condições para o/a

- estabelecimento de distinções entre letras e outros sistemas de representação (como desenhos, números, pictogramas – logomarcas, placas de trânsito, por exemplo).
- conhecimento das letras do alfabeto (em seu conjunto, em ordem sequencial, em palavras etc.).
- domínio da segmentação de frases em palavras por meio de espaços em branco e para a habilidade de identificar e isolar palavras em sentenças escritas (em relação com sentenças/ palavras orais).
- análise de diferentes estruturas silábicas em palavras escritas (CV, V, CVC etc.).
- compreensão das relações entre o sistema fonológico e o sistema de escrita do Português (por exemplo, por meio de atividades de comparação de palavras orais com suas escritas correspondentes; análise oral de sílabas escritas; síntese escrita de sílabas orais; análise de letras iniciais e finais de palavras e de suas semelhanças sonoras; produção e identificação de rimas e aliterações).
- conhecimento de diferentes tipos de letra (imprensa/cursiva, maiúscula/minúscula).
- leitura de palavras por meio de diferentes estratégias didáticas.
- leitura de frases por meio de diferentes estratégias didáticas.
- leitura de textos curtos por meio de diferentes estratégias didáticas.
- escrita de palavras por meio de diferentes estratégias didáticas.
- escrita de frases por meio de diferentes estratégias didáticas.

8.2 Conhecimentos ortográficos

Considere a criação de condições para o trabalho com

- relações biunívocas entre sons e grafemas.
- relações que dependem do contexto.
- regularidades ortográficas relacionadas à morfossintaxe.
- irregularidades ortográficas.
- recurso ao dicionário e/ou a outras fontes para solucionar problemas relacionados a questões ortográficas.

8.3 Outros aspectos do trabalho com a língua e/ou a linguagem

Considere a criação de condições para o trabalho com aspectos

- discursivos
- textuais
- semânticos
- sintáticos e morfossintáticos
- morfológicos (formação de palavras)
- outros

Comentários/Justificativa/Exemplos:

B. ADEQUAÇÃO DA COLEÇÃO À LINHA PEDAGÓGICA DECLARADA

V. Manual do Professor

	S (*sim*) / N (*não*)		
9. O Manual do Professor cumpre adequadamente suas funções?	**V.1**	**V.2**	**V.3**

Considere o /a

- explicitação clara e correta dos pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada.
- descrição precisa e funcional da organização dos volumes, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários.
- presença de subsídios para avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas apresentadas no Livro do Aluno.
- proposição de formas de articulação entre as propostas e atividades do LDP e os demais materiais didáticos distribuídos por programas oficiais, como PNLD Dicionários, o PNLD dos Materiais Complementares e o PNBE.

Comentários/Justificativa/Exemplos:

	S (*sim*) / N (*não*)		
10. Há coerência entre os pressupostos declarados no Manual do Professor e o que é efetivamente realizado no Livro do Aluno?	**V.1**	**V.2**	**V.3**

Comentários/Justificativa/Exemplos:

C. CORREÇÃO E ATUALIZAÇÃO DE CONCEITOS, INFORMAÇÕES E PROCEDIMENTOS

	S (*sim*) / N (*não*)		
11. Os conceitos, informações e procedimentos são apresentados de forma contextualizada e atualizada, sem erro ou indução a erro?	**V.1**	**V.2**	**V.3**

Comentários/Justificativa/Exemplos:

D. RESPEITO À LEGISLAÇÃO, ÀS DIRETRIZES E ÀS NORMAS OFICIAIS RELATIVAS AO ENSINO FUNDAMENTAL E OBSERVÂNCIA DE PRINCÍPIOS ÉTICOS E DEMOCRÁTICOS NECESSÁRIOS À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E AO CONVÍVIO SOCIAL

	S (*sim*) / N (*não*)		
12. A obra em análise obedece aos dispositivos legais pertinentes (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental e outros)?	**V.1**	**V.2**	**V.3**

Comentários/Justificativa/Exemplos:

	S (*sim*) / N (*não*)		
13. A coleção cumpre a exigência legal de não disseminar estereótipos e/ou preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos; não fazer doutrinação religiosa e/ou política; não utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais?	**V.1**	**V.2**	**V.3**

Comentários/Justificativa/Exemplos:

E. ADEQUAÇÃO DA ESTRUTURA EDITORIAL E DO PROJETO GRÁFICO AOS OBJETIVOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DA COLEÇÃO

	S (*sim*) / N (*não*)		
14. O projeto gráfico é adequado à proposta pedagógica da obra e ao aluno do primeiro segmento do Ensino Fundamental?	**V.1**	**V.2**	**V.3**

Considere o/a

- organização geral da obra, inclusive no que diz respeito à funcionalidade do sumário, da intitulação e dos recursos utilizados para evidenciar a separação de seções.
- uso de imagens que contribuam para a compreensão de textos e atividades e venham distribuídas equilibradamente na página.
- proporcionalidade da mancha gráfica em relação ao tamanho da página.
- adequação da tipologia e do tamanho de letra, dos espaços entre linhas, letras e palavras.
- impressão nítida e isenta de defeitos que comprometam a legibilidade.
- ausência de erros de revisão.

Comentários/Justificativa/Exemplos:

TERCEIRA PARTE: SÍNTESE AVALIATIVA

De acordo com o Edital,

> "As coleções destinadas ao letramento e à alfabetização iniciais devem focalizar e articular, *num só processo*: a) as práticas de leitura e escrita necessárias tanto ao (re)conhecimento da cultura letrada quanto à compreensão e ao exercício introdutório das funções sociais da escrita; b) o domínio do sistema alfabético e, portanto, a compreensão de sua natureza e de seu funcionamento."

Considerando as principais qualidades e limitações de cada um dos volumes, assim como do conjunto da coleção, produza uma síntese avaliativa que informe em que medida a coleção analisada atende a esses requisitos.

ANEXO D – Resenha da coleção *Ápis – Letramento e Alfabetização – Guia de Livros Didáticos do PNLD 2013*

ÁPIS – LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO



25229COL38

Ana Maria Trinconi Borgatto
Terezinha Costa Hashimoto Bertin
Vera Lúcia De Carvalho Marchezi

Editora Ática

1° edição 2011

www.atica.com.br/pnld2013/apis

Visão geral

Os volumes da coleção iniciam-se com uma unidade prévia, seguida das unidades efetivas de estudo, cujo trabalho é complementado pela parte final que apresenta desafios, antologias e/ou estudos sobre como usar o dicionário. Destaca-se o caráter lúdico do conjunto de atividades que fecham as unidades.

Os gêneros textuais que compõem a **coletânea** pertencem a esferas como a do jornalismo, da literatura, do entretenimento, do cotidiano e textos de diferentes linguagens visuais (pintura, capa de livro e de CD), que articulam o trabalho dos diferentes eixos de ensino. As propostas de **leitura** contextualizam o estudo dos conhecimentos linguísticos e de escrita de textos. As atividades contemplam habilidades relacionadas à construção de sentidos e contribuem para desenvolver o gosto pela leitura literária.

A proposta de **alfabetização**, centrada no volume 1, organiza-se pela apresentação de nomes e letras contextualizados nos textos de abertura das unidades. As atividades enfatizam a leitura e escrita de palavras, a troca de letras e sílabas e o uso do alfabeto móvel. O segundo volume propicia a continuidade desse trabalho de alfabetização e introduz algumas regras ortográficas. Os conhecimentos gramaticais e a ampliação do trabalho com a ortografia são abordados a partir de sua ocorrência nos textos de leitura presentes no terceiro volume.

As propostas de **produção de textos** trabalham com os gêneros apresentados na seção de leitura e focalizam, sobretudo, a orientação temática, mas nem sempre definem a circulação dos textos e as orientações de revisão.

A **oralidade** é contemplada principalmente em atividades de conversas entre alunos sobre temáticas dos textos.

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	O trabalho articulado dos eixos de ensino em torno de um gênero textual.
Pontos fracos	A pouca diversidade na extensão dos textos.
Destaque	A dimensão lúdica da proposta.
Programação do ensino	A organização em pequenas unidades possibilita um planejamento semanal do trabalho.
Manual do Professor	O **Manual** traz ao final suportes para algumas atividades e textos para serem lidos nas seções "Aí vem..." e "Conto e reconto", indispensáveis para utilização da obra.

Descrição da coleção

O primeiro volume apresenta 24 unidades identificadas com nomes de crianças e letras do alfabeto. No segundo e terceiro volumes, diferentes gêneros textuais – tais como poema, reportagem, história em quadrinhos, fábula, parlenda, conto, bilhete, dentre outros – organizam as unidades.

O trabalho de **leitura** é desenvolvido em diversas seções: "Abertura", que introduz o texto principal e propõe desafios sobre a temática; "Leitura" apresenta o texto principal; "Interpretação de texto", que traz atividades orais e escritas de compreensão; "Ampliação de leitura" apresenta textos literários e/ou outros para leitura; "Memória em jogo" traz textos curtos para memorização; "Hora de diversão" oferece um espaço lúdico em ligação com o gênero ou com o tema da unidade; "Leia mais" indica outras leituras; e "Projeto de leitura", que apresenta uma obra literária, no segundo volume, e uma antologia de textos no terceiro, para se constituir em um projeto de trabalho coletivo.

O eixo dedicado à **produção escrita** é desenvolvido na seção "Produção de texto", que explora um gênero articulado à seção de leitura.

Os **conhecimentos linguísticos** são desenvolvidos pelas seções "Palavras em jogo", cuja finalidade é sistematizar a apropriação do sistema alfabético da escrita; "Estudos gramaticais", que visa ao estudo de fatos linguísticos articulados ao gênero textual; "Hora de organizar o que estudamos", propõe mapas conceituais sobre alguns conteúdos; e "Tramas e traçados", que oferece conteúdos específicos para manusear materiais de escrita e traçar letras.

A **oralidade** é explorada principalmente na seção "Conversa em jogo", que promove conversas sobre temáticas dos textos.

O **Manual do Professor** disponibiliza respostas, comentários e sugestões às atividades na parte que reproduz o livro do aluno. Na parte específica para o docente, apresenta os fundamentos teóricos, a estrutura da coleção, proposta de avaliação, sugestões de atividades complementares, quadro de conteúdos de cada volume e bibliografia.

Análise da obra

Leitura

A coletânea de textos abrange uma variedade de gêneros textuais, verbais e não verbais, tanto do cotidiano quanto literários, na maioria, pertencendo ao universo infantil. São encontrados os seguintes gêneros: poema, texto teatral, relato pessoal, história em quadrinhos, tirinha, conto, fábula,

piada, cartaz, mapa, reportagem, lengalenga, calendário, instrução de brinquedos, bilhete, convite, carta, além de fotografia, pintura e capa de livro e CD de música.

Além disso, são encontrados nos três volumes diversos textos da tradição oral, como adivinha, parlenda, trava-língua, cantiga e letra de música. O número significativo de textos de domínio público, como cantiga e trava-língua, sobretudo nos volumes 1 e 2, favorece os dois aspectos da aprendizagem da língua escrita: letramento e compreensão do funcionamento do sistema alfabético. Nesses dois volumes predomina a apresentação de textos curtos, muitos com o objetivo de memorização pelo aluno. Apenas no terceiro volume são apresentados alguns textos mais longos. Os textos literários são sempre contextualizados com a apresentação da capa da obra original.

"Leitura", "Interpretação do texto", "Memória em jogo", "Aí vem...", "Hora de diversão" e "Leia mais" são as seções para o trabalho com a leitura. A primeira apresenta os textos de cada unidade. "Interpretação do texto" propõe questões de compreensão. A seção "Memória em jogo" propõe textos de tradição oral para memorização e posterior estudo do sistema de escrita. "Aí vem..." destina-se, principalmente, à formação do leitor literário, embora apresente também outros textos do interesse infantil. Os textos são apresentados ao final do livro para a leitura do professor. "Hora de diversão" traz textos com o objetivo de divertir, tais como tirinhas, instruções de brincadeiras etc. "Leia mais" amplia o trabalho de leitura.

A **produção de textos escritos** é trabalhada na seção "Produção de texto" e aparece em quase todas as unidades, sempre articulada ao trabalho com a leitura. Os alunos são levados inicialmente a escrever gêneros mais simples, tais como parlenda, quadrinha, capa de livro, bilhete, convite e cartaz. Ao longo dos volumes, a complexidade aumenta, exigindo a escrita de história, regras de brincadeira, poema, relato pessoal, letra de música, reportagem, receita. Além disso, são criadas algumas situações para a produção de texto não verbal, como desenhos inspirados em quadros de pintores famosos.

Assim, as atividades de escrita podem ser atividades rápidas, com produção de parágrafos ou de pequenos textos, por exemplo, organizadas logo após os exercícios de leitura, ou atividades mais complexas, que exigem pesquisas, leituras de outros textos e desenvolvimento de projetos. As seções que encaminham a produção de texto nos dois primeiros volumes são definidas, principalmente, em torno da temática e dos objetivos de circulação social. Apenas no terceiro volume são propostas orientações mais consistentes de planejamento que envolvem, além da seleção do tema, a escolha dos recursos linguísticos a serem utilizados, a avaliação, a revisão e a reescrita final dos textos.

Oralidade

O trabalho com a linguagem oral é desenvolvido na seção "Conversa em jogo". As atividades promovem principalmente a interação entre os alunos, propondo a conversa e a discussão em sala de aula sobre temáticas dos textos apresentados nas unidades e para a participação em jogos e brincadeiras. No terceiro volume algumas propostas chegam a ser organizadas em relação ao número de alunos, em grupo ou duplas, e ao planejamento das tarefas a serem executadas. A coleção também propõe o reconto e a dramatização de textos literários na seção "Conto e reconto" e a memorização de textos da tradição oral na seção "Memória em jogo".

Contudo, a oralidade aparece, quase sempre, como parte da atividade de leitura, carecendo de atividades de planejamento dos gêneros orais e discussão, no plano textual, de questões vinculadas à estrutura desses gêneros.

Alfabetização e conhecimentos linguísticos

O trabalho com a alfabetização está centrado no volume 1, o que se evidencia pela organização adotada para as unidades: cada uma é identificada pelo nome de uma criança e uma letra do alfabeto. A exploração das capacidades de análise das regras e convenções da escrita é sempre contextualizada na retomada do texto da seção de leitura, geralmente destacando uma determinada palavra-chave ou a sua identificação na capa do livro que originou o texto.

A proposta de alfabetização é desenvolvida pela apresentação da seguinte sequência didática: o destaque de uma letra do alfabeto em estudo, seguida da apresentação de uma palavra-chave e de um texto curto, geralmente de tradição oral que contextualiza a apresentação das palavras. A seção "Palavra em jogo" traz um conjunto de atividades que favorece o domínio do princípio alfabético da escrita, tais como: contagem de letras, procura de palavras iniciadas por determinada letra, conhecimento das vogais, complementação de letras e sílabas em palavras. Além disso, há várias atividades de escrita e leitura de palavras e de separação silábica. O trabalho de memorização de textos na seção "Memória em jogo" possibilita um trabalho complementar com o aluno de escrita e análise de palavras estáveis e frases simples.

O volume 2 retoma algumas capacidades necessárias ao domínio da base alfabética, tais como reconhecer unidades sonoras como sílabas, as rimas, as terminações de palavras, as letras do alfabeto e algumas correspondências entre escrita/som das letras, com atenção principal para a aprendizagem de algumas convenções ortográficas.

O volume 3 retoma e amplia o trabalho com as regras ortográficas, além de introduzir alguns conhecimentos gramaticais, como: substantivo próprio e comum, sinônimos e antônimos, feminino e masculino, pontuação, singular e plural, verbos, pronomes pessoais e variedades linguísticas (formal e informal).

Em sala de aula

Nas atividades direcionadas à **apropriação do sistema alfabético**, o planejamento docente deve incluir a elaboração de novas atividades, com objetivos de intensificar o trabalho com estruturas silábicas diversas, com várias disposições sequenciais das consoantes e vogais e em crescente complexidade; e sistematizar os casos de análise fonológica apresentados na coleção, de modo a levar o aluno, após oralizar os sons das sílabas e fonemas apresentados, aplicá-los em outras situações de escrita e leitura.

No trabalho com **leitura** é preciso estar atento para intercalar a leitura de textos de maior extensão com os textos mais curtos, principalmente narrativas literárias, como, por exemplo, conto e fábula, importantes para formação do leitor literário e a desenvolver a sua autonomia.

No eixo da **oralidade**, deve-se complementar as orientações de planejamento das atividades da seção "Conversa em jogo", definindo, por exemplo, a organização dos alunos e das situações interativas propostas. Também é importante, ao trabalhar as capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral em diferentes gêneros textuais, discutir as situações em que os registros podem ser usados adequadamente.

Com relação às propostas de **produção de textos escritos**, é necessário que o professor oriente o planejamento dos textos a serem produzidos, principalmente nos dois primeiros volumes, explicitando seus objetivos, sua forma composicional, bem como oferecendo subsídios para a revisão e a reescrita das produções.