

JULIANE GOMES DE OLIVEIRA

**O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA
ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS:
OS PROFESSORES E SUAS ESCOLHAS**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação – UFMG

2011

JULIANE GOMES DE OLIVEIRA

**O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA
ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS:
OS PROFESSORES E SUAS ESCOLHAS**

Dissertação 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 à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francisca Izabel Pereira Maciel.
Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte

Faculdade de Educação – UFMG

2011



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação da UFMG

Dissertação defendida em 12 de agosto de 2011 perante banca examinadora constituída
pelos seguintes professores:

Profª Drª Francisca Izabel Pereira Maciel
Faculdade de Educação - FaE/UFMG - Orientadora

Profª Drª Carmen Isabel Gatto
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECAD/MEC

Profª Drª Ceris Salete Ribas da Silva
Faculdade de Educação - FaE/UFMG

Profª Drª Claudia Lemos Vóvio
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP - Suplente

Prof. Dr. Leôncio Soares
Faculdade de Educação - FaE/UFMG – Suplente

Aos meus avós maternos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela educação obtida, baseada em virtudes que dignificaram a minha caminhada.

Às minhas irmãs, obrigada pela paciência e pelo apoio nos momentos certos.

Ao meu parceiro eterno, por seu amor e pela oportunidade de compartilharmos a vida.

Ao meu sobrinho, que enche meu cotidiano com sua ingenuidade de viver.

À minha orientadora, pela amizade, pelas conversas, pela liberdade de expressão e pela condução da orientação de forma ética, profissional e harmoniosa. Agradeço imensamente pela oportunidade de aprender com a sua curiosidade e constante abertura para aprendizagem.

À minha amiga-irmã, por ser companheira e compartilhar algumas ou muitas inesquecíveis vivências no decorrer desses sete anos.

Aos amigos que iniciei desde a graduação; ao “Círculo Bakhtin”, pelos ricos momentos de conversas e de estudos na Faculdade de Educação.

Aos amigos que incentivaram e torceram por mim nos últimos anos.

Aos alfabetizandos da educação de jovens e adultos, fonte de energia para a construção de uma educação pública justa e de qualidade.

Aos professores, à direção e à equipe do Ceale, um agradecimento especial, pelos momentos de convivência cotidiana desde o ano de 2006.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de mestrado.

À Pós-Graduação, por atenção e disponibilidade.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi o de analisar o processo de discussão e escolha do livro didático de alfabetização de jovens e adultos, avaliados pelo PNLA¹ no ano de 2008, dentro do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – Projeto EJA BH. O referencial teórico da pesquisa é constituído por diversos autores que vêm se ocupando sobre o estudo dos livros didáticos como Batista, Silva, Rojo, Munakata, Soares, entre outros. A pesquisa contou com a participação de professores/alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e a coordenadora geral do Projeto EJA BH. Avaliaram-se os critérios usados por estes, durante o período de escolha do livro feito virtualmente (através do grupo de e-mails) nos anos de 2008/2009. A amostra foi composta por quinze profissionais como informantes potenciais. A coleta de dados se baseou em entrevistas com roteiro semi-estruturado, por apresentar maior maleabilidade em sua aplicação. Além das entrevistas, também utilizamos análise documental – edital PNLA e Guia dos livros didáticos, e notas de campo. À medida que coletamos as informações, desvendamos a necessidade de também entrevistar alguns alunos, já que os professores reforçavam, nas entrevistas, o efeito da chegada do livro pelos discentes. Neste sentido, foram selecionados 15 alfabetizando para compor o *corpus* desta pesquisa. Os resultados indicaram que o Programa de Avaliação do Livro Didático (PNLA) trouxe avanços nas turmas de alfabetização da EJA em BH, dando direito aos alunos adultos aos materiais didáticos já adquiridos há anos pelo ensino regular. O que realmente prejudicou o processo de escolha na Prefeitura (no ano de 2008) foi o período de fechamento do ano letivo e início das férias, gerando pouca participação do corpo docente. Não podemos deixar de reconhecer que o livro didático trouxe um avanço dentro das políticas públicas da EJA e representou para os professores e coordenadores pedagógicos um novo auxílio para suas práticas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático, Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos.

¹ Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

ABSTRACT

The objective of this work was to analyze the process of discussion and choice of the didactic book for the *reading and writing teaching of young and adults, availed by PNLS in the year of 2008, within the Belo Horizonte`s Municipal administration`s Project of Education of young and adults – the EJA BH project. The theoretical referential of the research is constituted by diverse authors that have been busy over the study of the didactic books, such as Batista, Silva, Rojo, Munakata, Soares, among others. The research counted on the participation of *reading and writing teachers, pedagogical coordinators and the general coordinator of the EJA BH Project. It were evaluated the criterions used by these during the period of choice of the book, done virtually (through the email group) in the years of 2008/2009. The sample was composed by the amount of fifteen professionals as potential informers. The collection of data was based on interviews with a semi-structured plot, for being this the way that better presents malleability in its application. Besides the interviews, we also used documental analysis – PNLA`s edict and didactic books Guide, plus field notes. As the information is collected, we uncover the need of also interviewing some students, since the teachers emphasized, on the interviews, the effect of the book arrival over the students. In this sense, there were selected 15 *reading and writing teachers to compose the *corpus* of this research. The results indicated that the Didactic Book Evaluation Program (PNLA) brought advancements within the *reading and writing classes of EJA in BH, giving the adult students the rights to the didactic material acquired years before by the regular education. What really made difficult the process of choice within the City Hall (in the year of 2008) was the period of closing of the school year and beginning of vacation, thus attracting small participation by the teaching body. We cannot leave unrecognized that the didactical book brought an advancement within the public politics of EJA, besides representing to the teachers and pedagogical coordinators a new aid to their classrooms practices.

KEY-WORDS: Didactical Book, Reading and Writing Teaching, Young and Adult Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJA BEM – Educação de Jovens e Adultos Bolsa Escola Municipal

FAE – UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para a EJA

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático de Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEF I – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1º Segmento

PROEF II – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º Segmento

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SMED BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	
1.1 Definição dos objetivos da pesquisa.....	16
1.2 Percurso metodológico	18
1.3 Instrumento metodológico e pesquisa qualitativa	22
1.4 Perfil dos sujeitos entrevistados	26
1.5 Características do campo de estudo – Projeto EJA BH..	28
CAPÍTULO 2 – O LIVRO DIDÁTICO	
2.1 O valor atribuído ao livro didático	37
2.2 O livro didático como gênero discursivo.....	41
2.3 O Programa Nacional do Livro Didático de EJA	44
2.3.1 Características do Programa – PNLA.....	48
2.4 Semelhanças entre PNLA e PNLD.....	54
CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO	
3.1 A organização da discussão para a escolha	58
3.1.1 Critérios de escolha do livro didático	63
3.2 Análise das obras didáticas discutidas pelos professores	66
3.2.1 Alfabetiza Brasil – Jane Gonçalves	71
3.2.2 Viver, Aprender – Cláudia Lemos Vóvio e Maria Mansutti	78
3.2.3 Semelhanças e divergências entre as obras	82
CAPÍTULO 4 – A ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS	
4.1 Visão dos profissionais sobre o livro didático.....	85
4.2 Elementos que constituem a escolha do livro didático... ..	92
4.3 A utilização do Guia	99
4.4 Professores que não participaram do processo	104
4.5 A avaliação do processo pelos professores.....	107
4.6 O que dizem os alunos	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS	124

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo tema alfabetização e, mais especificamente, pela investigação da alfabetização na educação de jovens e adultos, resulta da minha vivência profissional como professora/alfabetizadora da EJA dentro do universo acadêmico. Entender como o interesse pela temática surgiu é primordial para se pensar o caminho percorrido até o surgimento do objeto de estudo e a conclusão desta pesquisa.

Minha atuação na Educação de Jovens e Adultos vem se constituindo desde o meu ingresso no curso de Pedagogia, no ano de 2004. Já no primeiro período, passei a atuar como bolsista de extensão no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º Segmento – PROEF II² – tendo como papel o monitoramento dos alunos nas pesquisas escolares. Permaneci no PROEF II por um ano e meio e essa experiência possibilitou o aprimoramento da minha formação, já que me levou a ter o primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

No ano de 2006, decidi participar da seleção de bolsas de extensão do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1º Segmento – PROEF I – com o desejo de lecionar para uma etapa inicial de aprendizagem e, pela primeira vez, assumir a tarefa de alfabetizar e ser professora. Os dois anos de permanência no PROEF I possibilitaram-me um olhar mais direcionado para a alfabetização de jovens e adultos e instigaram-me, assim, a aprofundar os estudos na área. Durante esse período, além de trabalhar em sala de aula, tive a oportunidade de participar de defesas de teses e dissertações, congressos, projetos, oficinas e inteirar-me ainda mais sobre estudos e pesquisas referentes à temática. Nestes eventos, grandes questões eram levantadas em relação à qualidade do ensino e o processo de ensino/aprendizagem na alfabetização da EJA, oportunizando-me a confrontar as discussões teóricas com minha prática docente.

No PROEF I, as sextas-feiras eram reservadas para reunião com a coordenadora, e a pauta era sempre a formação dos monitores (professores alfabetizadores). Nas reuniões, discutíamos a prática de sala de aula, os níveis de aprendizagem em que os alunos se encontravam, os progressos e as possíveis intervenções. Também, fazíamos

² O PROEF I e o PROEF II fazem parte do Programa de Educação de Jovens e Adultos da UFMG. O PROEF I é integrado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE.

estudos teóricos, a fim de alavancar a prática sobre temas, como: aquisição do sistema da escrita, leitura, ensino da matemática, dificuldade de aprendizagem, consciência fonológica, entre outros temas.

As aulas da semana eram organizadas durante o período de reunião, sob o auxílio da coordenação geral do Projeto. Durante o tempo em que fui alfabetizadora, nos momentos de planejamentos das aulas, percebi que a educação de adultos não trazia grande diversidade de produções didáticas, principalmente no que diz respeito à alfabetização. Algumas cartilhas que circulavam no mercado editorial traziam atividades descontextualizadas e, ainda, infantilizadas para o público adulto.

No ano de 2008, fui estagiária no Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE, atuando no Departamento de Relações Institucionais, organizando cursos de formação continuada para professores alfabetizadores³. O CEALE é um centro de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que desenvolve várias linhas de ação no campo da alfabetização, leitura e escrita. Como estagiária do CEALE, por presenciar discussões recorrentes no campo da alfabetização, leitura e escrita, envolvi-me nas questões relativas à pesquisa sobre alfabetização de jovens e adultos, em específico, o uso e a produção de materiais didáticos para esse público. Além disso, com o meu ingresso no mestrado, também tive a oportunidade de participar, como avaliadora de obras didáticas – trabalhando para o Ministério da Educação, a fim de selecionar os livros escolhidos para o Programa Nacional do Livro Didático de Alfabetização de Jovens e Adultos, o PNLA 2010⁴. A experiência, como avaliadora, contribuiu para a especificação do objeto de estudo, direcionando-o para a política pública do MEC de avaliação dos livros didáticos, com o intuito de observar as escolhas feitas pelos professores nas Instituições de Ensino.

³ O CEALE vem desenvolvendo, desde 1995, cursos de formação continuada para professores alfabetizadores. Atualmente há dois cursos direcionados para esse público: “Instrumentos da Alfabetização” e “Alfabetização e Letramento”, oferecidos somente para as redes públicas de ensino.

⁴ O PNLA será melhor detalhado posteriormente, no momento de demonstração do objeto de estudo.

O primeiro passo de minha pesquisa foi buscar, através do CAPES⁵, um estudo sobre o levantamento de teses e dissertações de materiais didáticos para EJA. O número de ocorrências totalizou vinte e oito trabalhos, sendo vinte e duas dissertações de mestrado, duas teses de doutorado e quatro monografias – dados de março de 2009. Realizando um breve estudo sobre o tema, é possível inferir que a escassez de livros didáticos de EJA está relacionada à falta ou pulverização de políticas públicas de financiamento para essa modalidade de ensino (DI PIERRO, 2000) e pela constatação desse fato, deduz-se que há um número reduzido de pesquisas nesta área.

Observando a realidade escolar, vemos que, atualmente, cresce consideravelmente o número de matrículas nas escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com maior interesse na alfabetização e em séries iniciais do ensino fundamental (DI PIERRO, 2000). Os jovens, adultos e idosos têm se submetido à rotina escolar, nessa época de suas vidas, devido a fatores como a necessidade de conseguir um novo emprego, garantia de permanência nos empregos que já possuem e desejo de introduzir na cultura escolar não conquistada na infância. Neste contexto, a alfabetização de adultos começa a se inserir nas políticas educacionais, acarretando programas de combate ao analfabetismo, desenvolvidos por prefeituras e pelos poderes estaduais e federais.

Dentro das atuais políticas para a EJA, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), lançaram em 2008 o “Guia de Livros Didáticos para Alfabetização de Jovens e Adultos” do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA 2008⁶, já referido anteriormente neste texto.

Tomando como referência esse material (PNLA 2008), desenvolvi um trabalho de pesquisa dentro de um núcleo de EJA da Prefeitura de Belo Horizonte – órgão municipal. Sabendo da importância do livro didático como suporte no processo de

⁵ O levantamento das teses e dissertações foi realizado no mês de março de 2011, através do site www.capes.gov.br. Os dados da CAPES corresponde até o ano de 2009. As palavras-chaves: material* didático*, educação*, jovens*, adultos*, e livros*, educação* jovens* adultos* compuseram o corpo de descritores para a busca dos trabalhos. Sobre a implementação da política de avaliação do livro didático de EJA, não encontramos pesquisas que aprofundam a temática.

⁶ O Guia de Livros Didáticos para Alfabetização de Jovens e Adultos está disponível no site: www.portal.mec.gov.br/secad/

aquisição de habilidades de leitura e escrita, passei a me questionar: como seria o primeiro ano de escolha do livro didático de alfabetização nas escolas de educação de jovens e adultos? Quais seriam os critérios usados pelos professores na escolha e na adoção de obras didáticas?

A partir dessas perguntas, delimitamos o objeto de pesquisa, cujo ponto central é analisar o processo de discussão e escolha do livro didático de alfabetização de jovens e adultos, avaliados pelo PNLA no ano de 2008. O eixo de análise das investigações está concentrado na discussão dos professores e coordenadores da rede pública de ensino de Belo Horizonte, em específico, o Projeto de Educação de Jovens e Adultos - Projeto EJA BH.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos depoimentos que reconstituem o período de escolha dos livros que foram utilizados em sala de aula. Foi imprescindível identificar quem eram as pessoas envolvidas no processo de escolha, as características desses professores e os motivos que os levaram a escolher determinados livros e não outros. O objetivo é analisar quais são os critérios de escolha valorizados pelos docentes e se estes estão de acordo com o explicitado no Programa de Avaliação do Livro Didático de Alfabetização de Jovens e Adultos – o PNLA. Dentro dessa análise, buscou-se identificar, mais especificamente, quais os conhecimentos relativos à alfabetização mais valorizados pelos professores na sistematização dos conteúdos através do livro didático.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo aponta todo o percurso da pesquisa até o processo final de definição do objeto, os objetivos centrais e apresentação do campo de investigação – o Projeto EJA BH. Na descrição da Instituição investigada são explicitadas suas características consideradas inovadoras dentro do campo da EJA, proposta política pedagógica, perfil dos professores e proposta curricular; foi realizada uma busca por relatos dos professores para identificar os princípios defendidos no Projeto Político Pedagógico. São apresentados também, neste capítulo, os aspectos teóricos e metodológicos da análise a ser desenvolvida, o *corpus* do trabalho e a metodologia adotada.

O segundo capítulo apresenta a concepção de livro didático defendida neste estudo. Por meio de um levantamento bibliográfico, que não teve a pretensão de esgotar o assunto, procurou-se conhecer a evolução histórica do conceito de livro didático até as

discussões atuais. Apresentamos, também, estudos sobre a Política Nacional de Avaliação dos Livros Didáticos do Ensino Regular – o PNLD, para subsidiar a pesquisa sobre o PNLA (Programa destinado à EJA), uma vez que foi o primeiro ano de implementação desta política no campo da EJA e não há estudos referentes à temática.

O terceiro e quarto capítulos apresentam o cerne da pesquisa. No terceiro capítulo procuramos descrever e analisar como ocorreu o processo de escolha realizado pelos professores que adotaram os livros didáticos avaliados pelo PNLA no ano de 2008, descrevemos a organização feita pela Instituição e os critérios de escolha adotados pelos professores no momento de decisão sobre as obras didáticas. Além disso, construímos uma breve análise das obras que fizeram parte do processo final de escolha do livro, baseados nas resenhas apresentadas pelo PNLA 2008. São elas: “Alfabetiza Brasil” e “Viver, Aprender”. No decorrer da análise dos livros, demonstramos pontos de vista dos professores entrevistados sobre as duas obras.

O quarto capítulo destina-se a visão dos profissionais sobre a discussão vivenciada no Projeto EJA BH e considerações dos professores/coordenadores sobre os parâmetros considerados relevantes na escolha das obras didáticas. O objetivo central que norteou essa análise foi compreender quais são as questões principais que embasaram a discussão sobre o livro didático e a sua escolha, em específico sobre o ensino da língua escrita, a alfabetização. Por fim, sistematizamos a avaliação feita pelos educadores sobre o processo, e trouxemos alguns relatos dos alfabetizados para entendermos o efeito dessa mudança para o corpo discente, objetivo maior de toda política pública.

Nas considerações finais, demonstramos nossas reflexões sobre a escolha do livro didático ocorrida na Prefeitura de Belo Horizonte. O objetivo é trazer algumas contribuições e demonstrar limitações relativas ao processo de escolha. Vários pontos são levados em consideração: o período de chegada do Guia na Instituição, prazos, participação dos professores e forma de organização da discussão pela coordenação do Projeto.

Com a realização deste trabalho, esperamos contribuir para os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos, principalmente devido à carência de pesquisa na área de produção de materiais didáticos. Esperamos que os dados da pesquisa possam contribuir para uma reflexão maior, tanto dos professores, quanto dos elaboradores de livros da

EJA, na escolha de determinados conteúdos e abordagens metodológicas que atendam à demanda e ao perfil desse público, tornando o PNLA uma política satisfatória.

CAPÍTULO 1 – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

1.1 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

O olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos vem ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas sobre educação no Brasil. Nos últimos anos, observou-se um crescimento do número de estudos que se propõem compreender as dimensões desse campo. A pesquisa do tipo “estado da arte” coordenada por Haddad (2002) apresenta os estudos e as investigações na EJA no período de 1986-1998. O autor afirma que há campos inexplorados ou sub-explorados, nessa área, apesar do aumento do número de teses e dissertações, bem como a ampliação da produção de artigos e documentos que tratam dessa modalidade de ensino.

O levantamento de teses e dissertações defendidas posteriormente ao estudo de Haddad (2002), juntamente com sua pesquisa, indicam um crescimento significativo de trabalhos sobre a Educação de Jovens e Adultos, porém há poucas pesquisas relacionadas a materiais didáticos específicos para tal público. Após 1998, realizamos uma busca por novas pesquisas no campo da EJA e detectamos um crescimento, ano após ano, no número de estudos: entre 1999 e 2004, somam-se 384 pesquisas de mestrado e doutorado; já entre 2005 e 2009, somam-se 929 teses e dissertações. Sobre o tema livro didático de EJA, destacam-se 28 pesquisas na área; quando acrescentamos o tema alfabetização, os dados se restringem a 12 trabalhos.

Nesse montante, entre as teses e as dissertações que retratam a alfabetização de jovens e adultos, destacamos dois trabalhos que dissertam sobre o processo de ensino e aprendizagem em turmas de alfabetização, mas sem especificar diretamente o livro didático; outras cinco retratam os efeitos dos Programas Governamentais de Alfabetização em turmas da EJA, como: Alfabetização Solidária, MOVA e Letração. Duas pesquisas relacionam movimentos sociais e campanhas de alfabetização em décadas passadas – movimentos sem-terra e campanhas de 1947; e outras duas retratam a evasão nas turmas de alfabetização. Sobre nosso objeto de pesquisa, o PNLA 2008, verificamos uma dissertação apresentada em 2009, que traz uma análise das perspectivas e encaminhamentos do trabalho pedagógico com a alfabetização de jovens

e adultos através do manual⁷. A pesquisa não discute especificamente a chegada da política de avaliação dos livros didáticos no meio escolar, como é o objetivo de nosso trabalho.

Com esse levantamento, verificamos que os estudos relacionados aos materiais didáticos de alfabetização na educação de jovens e adultos se concentram, essencialmente, em programas específicos de alfabetização, sem enfoque direto sobre os materiais didáticos produzidos para esse público. Encontramos análises sobre os efeitos das obras didáticas nas turmas de EJA, porém elas se concentram no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio. Não verificamos teses ou dissertações que tratassem especificamente do estudo de obras didáticas de alfabetização da EJA.

Baseado nesses dados percebe-se a necessidade de investimento em pesquisas que ampliem e problematizem a implementação de políticas públicas no campo da EJA, em específico, aquelas relacionadas à distribuição de materiais didáticos. Sobre a importância de pesquisas nesta área, Batista e Costa Val (2004) afirmam que:

(...) são raras as pesquisas e as investigações que, ao abordarem processos de escolha dos livros didáticos, procuram apreender os pontos de vista dos docentes, os critérios e os esquemas de apreciação e de avaliação que de fato utilizam ao optar por um livro (BATISTA; COSTA VAL, 2004, p. 30).

As pesquisas mostram que, além da defasagem de materiais didáticos para EJA, uma grande parcela dos livros encontrados não se adequa às especificidades de Educação de Jovens e Adultos. Maciel (2006), em entrevista ao *Jornal Letra A*, diz que:

(...) ainda são raros os livros didáticos para a alfabetização de jovens e adultos que contemplam seus interesses e expectativas, sem o risco de infantilizar a aprendizagem de indivíduos que já têm uma bagagem de vida muito rica (MACIEL, 2006, p. 3).

A pesquisadora aponta, ainda, que esse público tem interesses muito diferentes das crianças e que manifestam diversas expectativas em relação à escola. Cabe ao professor vivenciar práticas em sala de aula que tenham como ponto de partida questões sociais, culturais e econômicas presentes na vida desses alunos. Isso significa dizer que a alfabetização de jovens e adultos deve abranger, além da aquisição do sistema de escrita alfabético, situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades

⁷ SOEK, Ana Maria. Aspectos contributivos do manual do PNLA/2008 na formação do alfabetizador do Programa Brasil Alfabetizado, 2009.

letradas contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita dos meios de informação e comunicação.

Soares (2004) nos remete à importância de se alfabetizar letrando, ao dizer que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 7).

Ancorada na perspectiva de alfabetizar letrando, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de escolha dos livros didáticos de alfabetização de EJA, buscando averiguar quais são os elementos mais valorizados pelos professores/coordenadores no ensino da alfabetização. Com essa finalidade, observamos se as obras selecionadas pelos docentes também refletem a realidade do público da Educação de Jovens e Adultos, de acordo com os princípios e os critérios de avaliação estabelecidos pelo Guia PNLA/2008. O PNLA é o resultado de um trabalho de análise de várias obras destinadas à alfabetização de jovens e adultos, e tem como objetivo auxiliar coordenadores e alfabetizadores na escolha do livro didático a ser utilizado nas turmas de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado – PBA.

Como objetivos específicos, buscamos: averiguar como se desenvolveu a organização da escolha dos livros didáticos no Projeto EJA BH; identificar quais são os profissionais envolvidos na escolha do livro e qual seu papel dentro do Projeto; e constatar o período de toda a trajetória (da discussão à escolha final) de seleção da obra didática.

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para realização deste estudo, o primeiro passo em direção ao campo de investigação foi verificar, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD –, os livros indicados do Guia PNLA / 2008 e averiguar se a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte participou do processo de escolha. A pretensão inicial desta pesquisa era conhecer as obras indicadas pelo PNLA, verificar,

através da Secretaria Municipal de Educação – SMED –, quais os livros indicados e acompanhar três escolas municipais de Belo Horizonte que oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos e que foram contempladas por algumas dessas coleções.

Entretanto, no processo de identificação de professores da rede de ensino, fomos informados que o núcleo de EJA escolheu apenas uma obra didática para toda a modalidade de EJA de Belo Horizonte. Com essas informações, mudamos em parte o foco de nossa pesquisa. Iniciamos novos contatos em 2009 e buscamos as pessoas responsáveis pela discussão e escolha do livro, com o intuito de mapear e entrevistar os sujeitos envolvidos no processo e análise do livro didático.

Realizamos uma nova busca aos órgãos administrativos da Secretaria Municipal de Educação e profissionais da EJA que atuam na Prefeitura de Belo Horizonte. Fizemos uma sondagem no núcleo de EJA sobre o processo de escolha ocorrido em dezembro de 2009 e seus responsáveis, e foi-nos informado que o processo de escolha do livro didático ocorreu, em grande parte, na discussão virtual no grupo de e-mails institucional. Fizemos contatos mais diretos com profissionais do Núcleo da EJA da Prefeitura, que nos forneceram informações imprescindíveis sobre o processo de escolha. Entrevistamos a professora Lourdes⁸ e o coordenador pedagógico João do núcleo de EJA, e estes informaram que o processo acabara de ser concluído no Projeto EJA BH - lugar onde atuam - o qual integra o Núcleo de EJA de Belo Horizonte, mas com uma organização própria e coordenação autônoma.

No período, não entendemos o sentido de um Projeto de EJA dentro de um Núcleo de EJA. A partir desta questão, nosso próximo passo foi conhecer a estrutura e o funcionamento do Projeto EJA BH e seu papel na escolha da obra didática em Belo Horizonte. Para isso, foram realizadas entrevistas com professores do projeto e, por meio deles, soubemos que o projeto existia devido a uma demanda da comunidade em atender a alunos em horários alternados e espaços não-escolares.

O Projeto EJA BH surgiu dentro do núcleo da EJA da Prefeitura de Belo Horizonte com o nome de EJA BEM – Bolsa Escola Municipal. A Prefeitura de Belo Horizonte possuía um programa de assistência social a alunos carentes da cidade - as mães recebiam recursos financeiros para a ajuda de custo nos estudos de seus filhos. Os

⁸ Os nomes dos entrevistados são fictícios para sua preservação.

funcionários do departamento de assistência social perceberam a necessidade de atendimento escolar a essas mães, uma vez que grande parte não detinha o domínio da cultura letrada. Com o crescimento no número de matrículas, a demanda é repassada para a Secretaria Municipal de Educação e o núcleo de EJA o assume enquanto Projeto, mudando seu nome para Projeto EJA BH. Os professores selecionados poderiam atuar no projeto apenas pelo sistema de dobras⁹ e não ter vínculo com escolas particulares. Uma análise mais detalhada sobre o Projeto EJA será realizada a seguir, neste mesmo capítulo, juntamente com depoimentos de professores sobre suas características e peculiaridades.

Todo o período de identificação e seleção dos professores/coordenadores trouxe novos dados para a pesquisa que se reformulava para a melhor adequação do objetivo de nosso estudo. Fomos aos espaços escolares do Projeto EJA BH para entender como se deu a escolha do livro didático e qual obra foi escolhida. Em entrevista com a coordenadora do Projeto EJA BH, Helena, fomos informados de que havia algumas pessoas, juntamente com ela, que ficaram responsáveis para desenvolver o processo de escolha na EJA BH.

A partir da conversa com Helena, comunicamo-nos com outros dois professores, Ana e Pedro, que também participaram ativamente da discussão *online*. Após a conversa inicial com esses, fomos aconselhados a entrevistar os professores que não participaram do processo de escolha do livro didático, uma vez que eles representam cerca de 90% do corpo docente da Instituição, e era necessário entender o motivo do alto índice de não participação. Esse baixo percentual é explicado devido ao processo de escolha ter ocorrido no final do ano letivo e muitos professores não tiveram acesso à internet todos os dias ou não souberam usar essa tecnologia.

Depois de realizado o contato inicial com regentes e professores, identificamos que era necessário reentrevistar a Coordenadora Geral do Projeto, pois foi quem organizou a equipe de discussão e participou até o último momento da escolha do livro didático (fala de todos os entrevistados). Após uma breve análise dos dados coletados, foi verificada a necessidade de haver outras entrevistas com as pessoas já selecionadas

⁹ O sistema de dobras é conhecido como a jornada dupla de um cargo público dentro de uma mesma Instituição, nesse caso, a segunda jornada de trabalho do professor.

para sanar dúvidas que surgiram durante a transcrição. Esses entrevistados se posicionavam de forma aberta, gerando a oportunidade de aprofundar os dados e confrontar as informações obtidas. Dessa forma, três profissionais foram selecionados para a reentrevista e a partir desses dados delimitamos novos entrevistados para a pesquisa.

O critério de delimitação dos sujeitos foi realizado da seguinte forma: a partir dos quatro primeiros entrevistados, a investigação deveria ser complementada com um número maior de envolvidos que participaram ativamente no processo de escolha do livro, a fim de dar maior legitimidade às informações levantadas. Juntamente com esses, entrevistamos outros professores que tiveram o conhecimento do processo de escolha do livro didático, mas não participaram ativamente da discussão. Também entrevistamos aqueles que desconheciam todo o movimento de escolha do livro ocorrido na Instituição, para tentarmos apreender a razão pela qual os professores não souberam do movimento de escolha pelo Projeto.

Os professores que se posicionaram a favor da discussão afirmaram que o processo foi democrático e veem a chegada do livro como um avanço nas políticas públicas da EJA. Já os professores que se posicionaram contra o processo de aquisição do livro didático defendem a ideia de o Projeto EJA BH construir seu material a ser utilizado em sala de aula, afirmando que o livro acomoda o professor, que muitas vezes deixa de planejar suas aulas. A intenção de trazer um número de entrevistados com opiniões diversas se justifica pelo desejo de apreender perfis diversificados que podem traçar com mais transparência o modo como ocorreu o processo de escolha do livro didático no Projeto EJA BH¹⁰.

A localização dos professores foi feita, inicialmente, através de consulta telefônica; na sequência, agendávamos entrevistas em lugares de fácil acesso aos docentes. Não houve uma delimitação de regiões a serem investigadas. À medida que conhecíamos os professores, estes indicavam outras pessoas, e procurávamos imediatamente contactá-las.

Ao final dessa busca, estabelecemos o número de quinze profissionais como informantes potenciais. Desse grupo: três participantes fizeram parte da organização da

¹⁰ Esses dados serão melhor analisados no capítulo 4 deste estudo.

discussão *online* ocorrida no Projeto EJA BH; outros três entrevistados participaram com opiniões sobre os livros, no grupo virtual da Instituição; cinco entrevistados tiveram o conhecimento da discussão, leram os e-mails, mas não se pronunciaram com opiniões no grupo virtual; e os outros quatro informantes finais desconheciam todo o processo de escolha do livro didático.

1.3 INSTRUMENTO METODOLÓGICO E PESQUISA QUALITATIVA

Para o desenvolvimento deste estudo, destacamos a pesquisa qualitativa, que propicia um envolvimento com todo o processo investigativo. Através da pesquisa qualitativa, atribuímos uma maior valorização aos elementos que compõem o contexto de investigação da pesquisa, como explicitam Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que na pesquisa qualitativa:

Os dados recolhidos são (...) ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a se investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN e BILKLEN, 1994, p. 16).

A intenção inicial é trazer elementos que forneçam uma interpretação e um entendimento sobre o processo de escolha de um livro didático. Com exploração do campo da pesquisa, apesar de acreditarmos que não exista neutralidade na ciência, durante todo o estudo buscamos realizar a coleta de dados sem deixar que hipóteses, perspectivas e opiniões sobre o objeto de pesquisa influenciassem nosso olhar enquanto pesquisadores.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), diante da importância do contexto nas pesquisas qualitativas, o processo de investigação deve iniciar por um período exploratório de conhecimento do seu campo de pesquisa, sendo esse período correspondente a uma fase em que o pesquisador conta principalmente com a sua atenção e os seus sentidos e que deve colocar em evidência a sua observação e a sua escuta.

Nesta pesquisa, as primeiras entrevistas delimitaram o campo exploratório e nos fizeram compreender questões cruciais sobre a organização da escolha do livro didático

pelo Projeto EJA BH – campo de investigação de nossa pesquisa. Com o desenvolvimento do estudo, concentramos a coleta de dados através do instrumento entrevista como procedimento referencial de investigação. A pesquisa analisa, essencialmente, um procedimento já ocorrido dentro da Instituição, sendo assim, a entrevista é o instrumento mais adequado para colher informações sobre um processo que ocorreu no passado, através de conversa com os professores/coordenadores participantes.

Além disso, escolhemos a entrevista com roteiro semi-estruturado, por apresentar maior maleabilidade na sua aplicação, uma vez que a pesquisa proposta necessita de maior flexibilidade no seu momento de investigação. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p.168), na entrevista semi-estruturada, “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”. Essa metodologia possibilitou aos entrevistados expressarem-se com maior liberdade, tendo a perspectiva de demonstrarem suas críticas, descompassos, emitindo opinião ou retomando algum assunto que eles avaliassem como importante.

O roteiro de entrevista semi-estruturado serviu apenas como guia para que pontos importantes sobre o processo não deixassem de ser citados pelos entrevistados, porém não foram citadas verbalmente todas as perguntas; tudo dependia do contexto e da situação vivida com cada sujeito entrevistado¹¹. Como a pesquisa deu-se com um contato direto com os professores, também foi preciso submeter o Projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa – COEP –, sendo submetido em outubro de 2009 e aprovado em março de 2010¹².

Uma das limitações desse instrumento de análise (entrevista) é o fato de ela representar um olhar pessoal do professor sobre o processo vivenciado, trazendo sua

¹¹ O roteiro de entrevista se encontra nos Anexos deste trabalho.

¹² O Comitê de Ética em Pesquisa – COEP – é o órgão da Universidade Federal de Minas Gerais que visa avaliar as pesquisas realizadas no âmbito da Universidade, buscando a preservação dos sujeitos envolvidos. Necessitam da aprovação do COEP os projetos de pesquisa que envolvem o ser humano, individual ou coletivamente, direta ou indiretamente – incluindo suas partes. O COEP é um dos Comitês de Ética brasileiros vinculados ao Sistema CEP-CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. As características e as atribuições dos Comitês de Ética em Pesquisa no Brasil estão contidas na Resolução 196/96 do CNS.

subjetividade. Além disso, em alguns momentos, os participantes também se expressam de acordo com as expectativas do pesquisador, traçando somente aspectos positivos sobre a escolha do livro didático dentro da Instituição. Além das entrevistas, também utilizamos análise documental – edital PNLA e Guia dos livros didáticos, e notas de campo.

Durante o processo de entrevista, foi imprescindível uma reflexão sobre o método de estruturação e a forma de efetivação de tal procedimento metodológico. Bourdieu (1997) demonstra uma preocupação em se chegar à finalidade da pesquisa, buscando uma diminuição das torções, que são inerentes a toda pesquisa, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode (pelo entrevistado e entrevistador), as censuras que os impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras.

Ainda, de acordo com Bourdieu (1997), cabe ao pesquisador que estabelece e conduz a forma da entrevista reduzir ao máximo a violência simbólica¹³ que este pode exercer sobre o entrevistado. Para que isso não ocorra, é necessário instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, transmitindo a impressão de disponibilidade total em relação à pessoa interrogada. Além disso, o entrevistador deve adotar uma linguagem próxima dos sujeitos entrevistados e dialogar nos seus pontos de vistas, sentimentos e pensamentos. Significa dizer que o entrevistador deve gerar um ambiente propício à fala do sujeito e, ao mesmo tempo, ser objetivo para não perder o foco de sua pesquisa.

Em relação ao diálogo estabelecido entre entrevistador e entrevistado, o pesquisador, geralmente, ocupa uma posição superior de capital cultural¹⁴ em relação aos pesquisados. Para que seja possível uma relação de pesquisa mais próxima possível do “ideal”, é preciso aproximação da linguagem entre ambos. Em nossa pesquisa,

¹³ Para Bourdieu (1993), a violência simbólica está relacionada, especialmente, no reconhecimento da autoridade exercida por certas pessoas e grupos de pessoas a outros grupos diferenciados. Este ato ocorre pela ação das forças sociais e pela estrutura das normas internas do campo do mundo social em que os indivíduos se inserem, e que, de certa maneira, se incorporam em seu *habitus*.

¹⁴ Capital cultural é definido por Bourdieu (1993) como a maneira com a qual expressamos nossos gostos, maneiras de ser e escolhas, influenciados pelas nossas práticas sociais. Segundo a perspectiva sociológica, existe em cada sociedade, num dado momento, um conjunto de posições sociais que se encontram ligadas por uma relação de homologia a um conjunto de atividades ou de bens propriamente relacionados e caracterizados. Nesse sentido, diferentes práticas podem ser associadas a uma determinada posição social e não devem ser entendidas como sendo intrínsecas, como propriedades inerentes a cada uma das posições sociais em que o sujeito se encontra.

buscamos uma interação com os professores e coordenadores na tentativa de estabelecer maior segurança e tornar o ambiente mais propício à liberdade de fala, tanto do pesquisador quanto do pesquisado. A linguagem é crucial para estreitar uma relação de comunicação efetiva como fator determinante para o sucesso na pesquisa.

Diante dos estudos de Bourdieu (1993, 1997) já citados, procuramos no processo de entrevista: realizar um trabalho de construção natural com a aproximação da linguagem, para diminuir possíveis violências simbólicas; fazer com que os entrevistados se sentissem legitimados a manifestar seu discurso; efetivar um exercício de empatia e transparência, para adquirir uma compreensão do sujeito entrevistado em relação aos domínios das condições sociais em que se encontra, aos mecanismos sociais que operam sua categoria e ao domínio dos condicionamentos psíquicos e sociais de sua posição e trajetória (BOURDIEU, 1997).

Destacamos que os procedimentos de análise e interpretação dos dados foram definidos a partir da imersão no campo, realizando-se de forma interativa, com o acompanhamento de todo o processo de investigação. De acordo com Vianna (2003), para melhor validação da observação e análise dos depoimentos, é necessário registrar as notas de campo: “(...) breves descrições de ocorrências, elementos esquecidos e que depois voltam à lembrança, ideias analíticas e inferências, impressões e sentimentos e notas para futuras informações” (VIANNA, 2003, p.32).

Frentes aos sujeitos, além do roteiro, foram necessários momentos de diálogos informais para que se sentissem seguros e instigados a falar sobre os livros e a organização da escolha pela Instituição. À medida que coletamos as informações, desvendamos a necessidade de também entrevistar alguns alunos, já que os professores reforçavam, nas entrevistas, o efeito da chegada do livro nos discentes. Esses alunos, ao serem entrevistados, demonstraram-se tímidos frente ao pesquisador. Dessa forma, foi necessário criar perguntas mais amplas, para se seguir com o objetivo central da entrevista. Para os alunos se sentirem mais à vontade, fizemos a coleta de dados no seu próprio ambiente escolar ou agendamos visitas em sua residência.

Os dados da pesquisa foram agrupados seguindo as declarações obtidas nas entrevistas: primeiramente descrevemos como ocorreu a organização do processo de escolha do livro pela Instituição; seguimos com a avaliação de todos os entrevistados, demonstrando os principais critérios que foram levados em consideração na análise dos

livros; e, posteriormente, explicitamos a posição dos alunos em relação à chegada das obras. Uma avaliação sobre todo o processo é organizada no final da análise desta pesquisa.

Reafirmamos que, dada a delimitação dos entrevistados, o contexto em que este estudo foi explorado e a natureza da amostra, não se supõe que seus resultados representem globalmente a realidade da escolha de livros por professores e coordenadores. Eles constituem, antes, um conjunto de hipóteses a respeito desse processo e de suas condições. O principal objetivo do trabalho é de, com base nessas hipóteses, permitir investigações de maior abrangência e precisão.

1.4 PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Na amostra de quinze professores investigados nesta pesquisa, destaca-se a feminização como uma característica comum do grupo: são treze entrevistadas mulheres e apenas dois homens. Considerando os estudos de Faria Filho e Macedo (2004), que confirma o resultado de pesquisas quanto ao gênero no magistério, pode-se afirmar que a docência no magistério é uma ocupação eminentemente feminina, com uma participação do gênero masculino bem inexpressiva. Além disso, os dois homens entrevistados não atuam em sala de aula, exercendo o cargo de Regência Compartilhada.

Como já dito anteriormente, o trabalho incluiu um grupo de quinze profissionais, dos quais cinco pertencem à Coordenação do Projeto EJA BH; um exerce o cargo de Coordenador Geral e os outros quatro com a Regência Compartilhada (coordenador pedagógico); dentre estes entrevistados, três ficaram responsáveis pela discussão virtual. Os outros dez sujeitos da pesquisa correspondem a professores/coordenadores que participaram do processo de escolha, expondo opinião e preferência de voto (três professores), ou optando por não verbalizar suas opiniões, participação esta denominada “passiva” (cinco professores). Por fim, há aqueles (quatro professores) que desconheciam todo o processo de escolha dos livros e obtiveram essa informação somente no momento da entrevista. A escolha de sujeitos com perfis diferenciados se justifica por tentarmos apreender e ampliar como ocorreu o processo e obter diversas visões em relação à organização e escolha do livro didático na Instituição investigada.

O critério adotado para a escolha dos profissionais informantes ocorreu através de relatos de pessoas que participaram ativamente do processo de escolha do livro didático. Porém, por meio de algumas indicações da coordenação, nem sempre esses critérios foram contemplados. Sendo assim, não podemos definir os participantes com características específicas; podemos dizer que são, apenas, profissionais do mesmo estabelecimento de ensino – destinado à Educação de Jovens e Adultos, o Projeto EJA BH.

No quadro a seguir, traçamos as principais informações sobre o grupo¹⁵ pesquisado:

Quadro 1 – Perfil dos profissionais da pesquisa

Nº	NOME	CARGO	IDADE APROX.	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO
1	Lourdes	Coordenadora/regente	40 anos	15 anos	Artes
2	Ana	Professora	50 anos	25 anos	Educ. Física
3	Helena	Coordenadora geral	50 anos	28 anos	Letras
4	João	Coordenador/regente	55 anos	15 anos	Educ. Física
5	Romilda	Coordenadora/regente	45 anos	12 anos	Pedagogia
6	Pedro	Coordenador/regente	47 anos	13 anos	História
7	Maria	Professora	34 anos	7 anos	Matemática
8	Aparecida	Professora	52 anos	23 anos	Letras
9	Glória	Professora	37 anos	11 anos	Pedagogia
10	Marilene	Professora	40 anos	5 anos	Letras
11	Rosilene	Professora	32 anos	7 anos	Letras
12	Zilma	Professora	43 anos	12 anos	Pedagogia
13	Rosa	Professora	57 anos	32 anos	Letras
14	Piedade	Professora	27 anos	4 anos	Educ. Física
15	Viviane	Professora	37 anos	12 anos	Educ. Física

¹⁵ Os nomes dos entrevistados são fictícios para maior preservação de sua identidade.

Sobre a formação dos docentes, todos eles apresentam curso superior em Pedagogia e em diversas áreas da licenciatura. Percebemos maior predominância nos cursos de Letras (5 pessoas) e Educação Física (4 pessoas). Apesar de os professores entrevistados serem alfabetizadores, poucos possuem formação no curso de Pedagogia ou Normal Superior (apenas 3 pessoas). Os outros entrevistados são formados em História, Matemática e Artes. Essas informações demonstram a pouca exigência em relação à formação profissional para atuar no ensino da alfabetização na EJA.

Sobre a jornada de trabalho, o Projeto EJA BH possui professores que atuam no sistema de dobra, ou seja, todos eles também dão aula em outros turnos dentro da secretaria de educação, e, evidentemente, as aulas na EJA são sua segunda jornada de trabalho. Isso demonstra uma sobrecarga de trabalho e ainda reforça a desvalorização do ensino de jovens e adultos, quando priva o professor de optar trabalhar somente nessa modalidade de ensino. Há apenas o caso da coordenadora geral do Projeto, que atua em período integral no Núcleo de EJA. Os professores entrevistados que lecionam na alfabetização da EJA, no primeiro turno de trabalho, atuam na disciplina de sua formação inicial, ou seja, dão aula no segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio em disciplinas específicas – Português, Educação Física e História. O mesmo acontece com os coordenadores pedagógicos.

Não demos destaque a dados referentes ao estado civil, faixa etária e nível socioeconômico dos entrevistados, por não trazer elementos que contribuam para o foco de nossa análise. As reflexões sobre o perfil dos professores e sua relação com o processo de escolha do livro didático serão tratadas no capítulo 3 deste estudo.

1.5 CARACTERÍSTICAS DO CAMPO DE ESTUDO – PROJETO EJA BH

Para entender o processo de escolha do livro didático de alfabetização de jovens e adultos na rede pública de ensino de Belo Horizonte, escolhemos como foco para nossa pesquisa o Projeto EJA BH, vinculado à Secretaria Municipal de Educação. É preciso contextualizar o Projeto de acordo com as políticas públicas da atualidade, confrontando com as informações históricas apresentadas sobre a regulamentação do ensino de jovens e adultos para entendermos como a EJA entra no campo específico do direito em Belo Horizonte.

Durante as entrevistas, com um maior contato com a coordenação geral do Projeto EJA BH, tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico e pudemos comparar as características já apresentadas pelos professores com os documentos presentes na Instituição.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE 01/00 – presente no Projeto Político Pedagógico do Projeto EJA BH, a EJA é tratada como:

Uma modalidade da Educação Básica, com autonomia para uma organização própria, diferente dos cursos regulares, além do Parecer CEB 11/00 que apresenta três funções para a EJA: a função reparadora, que sugere a restauração de um direito negado; a função equalizadora, que possibilita a reentrada no sistema educacional daquele/as que tiverem trajetórias escolares desiguais; e a função qualificadora, no sentido de educação permanente e para toda a vida (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 1998, p.5).

O Projeto EJA BH tem como base a Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos das Escolas Municipais de Belo Horizonte, que visa atender às especificidades do público no sentido de restaurar, equalizar e qualificar o ensino. O Projeto surgiu em 1998, após 10 anos de regulamentação do ensino da alfabetização de adultos pela SMED-BH. Ele prioriza o atendimento às pessoas mais velhas, que não vão à escola por motivos diversos, como, por exemplo, horários impróprios para frequentar as aulas ou a distância de sua casa até o ambiente escolar. A intenção é possibilitar uma (re)aproximação desses sujeitos com o espaço educativo, priorizando atender o maior número de educandos populares em locais não escolares e horários alternativos.

As características citadas acima reforçaram a escolha do estabelecimento como objeto de nosso estudo. Além disso, o Projeto apresenta um número considerável de professores e coordenadores (180 professores e 18 regentes), e atende a nossa expectativa em relação ao número acentuado de sujeitos para a pesquisa. O período de escolha do livro didático, ocorrido no final do ano de 2009, também favoreceu a coleta de dados, com informações recentes sobre os critérios de escolha pelos professores/coordenadores.

Por meio das primeiras entrevistas e análise do Projeto Político Pedagógico da Instituição, foram levantadas informações sobre o surgimento do Projeto, sua organização e proposta de trabalho. Como já visto, o Projeto EJA BH surgiu a partir de outro Projeto já existente na Prefeitura de Belo Horizonte, o Projeto EJA BEM – Projeto

de Educação de Jovens e Adultos do Bolsa Escola Municipal. Este foi criado em 1997, dentro do Projeto Bolsa Escola¹⁶ para atender às mães dos alunos beneficiados pelo Programa. Os funcionários responsáveis pelo cadastro do Bolsa Escola perceberam que essas mães, em um número acentuado, não apresentavam escolaridade inicial. Sendo assim, foi feito um levantamento e verificou-se que 90% dessas mulheres eram analfabetas ou se encontravam na fase inicial de alfabetização. A partir desse momento, houve uma discussão na Secretaria de Educação sobre a necessidade de dar oportunidade a essas pessoas para se escolarizarem.

Dessa forma, a prefeitura mobilizou alguns professores concursados para atuarem como segundo cargo em espaços comunitários, perto da residência dessas mães. Além disso, os horários deveriam ser negociados para que sempre facilitasse o interesse e a participação das pessoas. A professora Ana, atuante no Projeto desde 1999, afirma que são vários os lugares onde o Projeto EJA BH atua:

“O Projeto funciona em espaços mais pertos possíveis da casa delas [mães]. Então, tinha turma dentro da Igreja Católica, Igreja Evangélica, dentro de centros comunitários da Prefeitura, dentro de posto de saúde, por exemplo” (Ana, professora alfabetizadora).

Percebe-se que algumas características do Projeto são condizentes com o ideário da educação popular, apresentando como principal característica parcerias com organizações civis, como pastorais populares da Igreja, ambientes universitários e centro de saúde e cultura. Esses espaços são cedidos pela comunidade para que aconteça a formação das turmas, demonstrando o papel social ainda muito presente nessa modalidade de ensino.

De acordo com a Proposta Político Pedagógica do Projeto EJA BH, o surgimento da Instituição ocorreu no período em que

O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte aprovou o Parecer CME-BH 093/02, que institui as diretrizes e regulamentou a educação de jovens e adultos no âmbito de ensino fundamental e médio, sob a forma presencial. Esse parecer institucionaliza a Educação de Jovens e Adultos enquanto política educacional de EJA que orienta a estrutura e organização dessa modalidade educativa e contribui para a afirmação de identidade

¹⁶ O Bolsa Escola é uma política de assistência social iniciada, a princípio, pela Prefeitura de Belo Horizonte, que visa distribuir uma bolsa salarial (um salário mínimo) para famílias que possuem baixa renda e possuem crianças no processo de escolarização. Em contrapartida, o aluno deve ter frequência acima de 75% e apresentar bons rendimentos.

específica da EJA, bem como para a efetivação do direito desses sujeitos à educação de qualidade (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 1998, p.9).

Até o surgimento do Parecer, verificamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 – LDB reconhece a EJA como uma modalidade de Educação Básica e afirma o direito estendido a todos, independentemente da idade, porém ainda mantém um caráter supletivo e não contempla a criação de condições efetivas para que o aluno possa frequentar o ensino escolar (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Além disso, o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – exclui a Educação de Jovens e Adultos dos orçamentos educacionais, deixando o ensino com caráter assistencialista e com menor prioridade nas gestões escolares. Com o Parecer da Prefeitura de Belo Horizonte, a regulamentação do ensino é finalmente firmada na cidade e a modalidade é implementada de modo efetivo. Com a aprovação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, lei 11.494/07, em 2007, os recursos para a EJA são regulamentados, proporcionando um avanço no direito à educação de jovens e adultos.

Entendemos que as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos devem garantir o seu direito à educação, juntamente com a continuidade no processo de escolarização. A educação tem um papel fundamental no processo de transformação social, para que o sujeito possa se apropriar das condições necessárias para o pleno exercício da cidadania, e, portanto, de uma vida mais digna. É preciso, pois, garantir-lhe as oportunidades educacionais que sejam adequadas às suas peculiaridades. Cabe ao Poder Público assumir a dívida social da sociedade com essa população, buscando elaborar políticas educacionais que atendam àqueles que foram impedidos de prosseguir com seus estudos.

Além disso, a proposta pedagógica decorrente da política pública de educação não pode deixar de levar em conta as características e as peculiaridades do educando adulto, tão diversas das crianças e dos adolescentes. O modo de ver o mundo do adulto e a forma de se relacionar socialmente são influenciados pela multiplicidade de experiências vividas, e a forte expectativa em relação ao processo educativo é outra marca presente neste ensino. Além disso, há fatores biofísicos que precisam ser considerados, como, por exemplo, a necessidade do uso de óculos, as dificuldades (por

força do trabalho ou da falta de hábito) na utilização de lápis, caneta, caderno pautado, e as carteiras inadequadas. A maior dificuldade apresentada pelo adulto, porém, refere-se à sua baixa auto-estima. O adulto frequentemente apresenta um baixo auto-conceito, afirmando que nada sabe, como se o único conhecimento legítimo fosse aquele veiculado pela escola.

Observa-se que a educação de adultos, na forma como ocorre no Projeto EJA BH, tem como objetivo a recuperação da escolaridade de uma população que, por razões múltiplas, não pôde prosseguir com seus estudos no período regular. Essa característica – reposição da escolaridade – tem como consequência um perfil de aluno que, do ponto de vista psicológico, traz consigo a marca do fracasso escolar; e há outros que nem mesmo tiveram a chance de frequentar os bancos escolares. A expectativa e a vontade de conhecer impulsionam fortemente o aluno em direção à possibilidade de dominar a leitura e a escrita, objetivando entender o mundo que o rodeia e do qual faz parte.

De acordo com a Proposta Política Pedagógica do Projeto EJA BH (1998), seu ensino visa garantir esse direito à educação a todos os cidadãos, com ações que possibilitam a inserção das pessoas jovens e adultas que não tiveram a oportunidade de vivenciar seu processo de alfabetização e/ou escolarização quando crianças ou adolescentes. De acordo com as falas dos entrevistados, tal compromisso foi feito publicamente como campanha da EJA na meta de governo da chapa que ganhou a disputa eleitoral para a Prefeitura de Belo Horizonte no ano de 2004. O discurso apresentado na época dizia que a EJA era prioridade do Município, desenvolvendo a campanha “BH sem analfabetos”.

Em 2004, a Secretaria Municipal de Educação assumiu o Projeto e este passa a se vincular nas escolas municipais que possuem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mudando sua nomenclatura de EJA BEM – Bolsa Escola Municipal – para EJA BH. As turmas, como já mencionado, continuaram localizadas em diversos espaços da cidade, garantindo o atendimento ao público de interesse inicial.

O Projeto EJA BH também apresenta características muito específicas em relação a sua estruturação, visando à acessibilidade de todos os sujeitos à educação. Sobre essa discussão, Gadotti e Romão (2010) afirma que “muitas vezes define-se a educação de adultos por aquilo que ela não é. Por isso falamos em educação

assistemática, não formal e extraescolar, expressões que valorizam mais o sistêmico, o formal e o escolar” (GADOTTI; ROMÃO, 2010, p. 29).

Apesar dessa forma de ensino ser criticada por não seguir tempos e espaços formais de ensino, o Projeto EJA BH continua tendo seu caráter diferenciado no atendimento a lugares de fácil acesso para as pessoas – como transportadoras e Caixa Econômica Federal.

Os objetivos do Projeto EJA BH estão de acordo com as diretrizes da EJA por:

Assegurar o direito à educação escolar àqueles que, pelas mais diversas razões, não tiveram oportunidade de frequentar ou concluir a educação básica; inserir jovens e adultos no processo de escolarização através da oferta do Ensino Fundamental completo, numa perspectiva de educação ao longo da vida; intensificar a interação dos educandos em seus contextos sociais e culturais, buscando construir conhecimentos e proporcionar o desenvolvimento pleno para que possam integrar-se ao mundo em que vivem, compreendê-lo e transformá-lo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 1998, p.11).

O Projeto tece o compromisso de desenvolver uma proposta de trabalho em que o aluno é o centro do processo, assegurando-lhe seu exercício pleno de cidadania através da educação conscientizadora. Seus objetivos estão de acordo com a proposta de educação de adultos que não visa apenas ao acesso, mas também às habilidades necessárias para a reflexão enquanto sujeito ativo em sociedade.

De acordo com o sugerido pela Proposta Curricular do Projeto EJA BH, o currículo é subentendido além dos conteúdos escolares, envolvendo também “objetivos, métodos, discussão sobre organização do tempo e espaço, critérios de avaliação, a diversidade das realidades socioculturais dos educandos, abrangendo, assim, as relações entre todos esses aspectos e as aprendizagens sociais” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 1998, p.29).

Além da preocupação com os conteúdos, o Projeto também se preocupa com o saber escolar de um modo completo, considerando os saberes e os conhecimentos prévios levados pelos alunos. O currículo é estruturado por eixos norteadores, pois não trabalham com os conteúdos separados por disciplinas, assumindo a concepção explicitada na Proposta Curricular da Escola Plural da Prefeitura de Belo Horizonte, em seu Caderno 2 – de que os indivíduos se constituem como sujeitos socioculturais a partir das interações com seu grupo social.

O Projeto EJA BH considera que os educandos, como homens e mulheres de determinada classe, religião, raça e história de vida, vivenciam diversos espaços formativos e constroem formas culturais de viver, ler, conceber, conhecer e dar sentido ao mundo. Segundo Brandão (2002, p.39) “é isso que torna o homem um ser histórico, um ser que não está na história, mas que a constrói como produto de um trabalho e dos significados que atribui ao fazê-lo”. As dimensões formadoras presentes no Parecer da EJA de Belo Horizonte devem contemplar o Trabalho, Formação Cidadã, Linguagens, Diversidade nas Relações Sociais, Tempo e Memória, Espaço e Cidade, Expressões Artísticas e Corporeidade.

Sobre a organização do Projeto, percebemos que há uma preocupação em atender às expectativas do aluno quanto ao seu retorno à escola. Como já dito, há um professor responsável por uma turma de, no máximo, vinte e cinco alunos, que atende em espaços diversificados nos mais variados horários. A Coordenação Pedagógica, nomeada como Regência Compartilhada, é responsável pelo acompanhamento de, aproximadamente, dez turmas. Como já dito, a Regência tem como função atender às demandas solicitadas pelo professor, realizando projetos de integração dos alunos na comunidade e apropriação dos espaços da cidade, além de cuidar dos aspectos pedagógicos – relações entre aluno-aluno, aluno-professor e os conteúdos vivenciados no Projeto.

De acordo com a dinâmica das aulas, o coordenador pode assumir a sala de aula, enquanto o professor assume a responsabilidade de organizar outras atividades extra-escolares específicas. A regente Lourdes exemplifica essa organização:

“(…) É uma dimensão formadora que existe no Projeto. A ocupação é a apropriação dos espaços da cidade e inserção deles nesses espaços. E essa coordenação é um pouco isso, é estabelecer a relação com esses espaços junto com a professora. Então a gente tem as sextas-feiras para o planejamento coletivo. Então as atividades podem ser de minha função, ou eu posso ficar com a turma e a professora fazer, depende da relação construída e depende do envolvimento. E tem muito a ver com a formação do professor e coordenador, porque nós temos várias formações aqui no Projeto” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

Um problema frequente na educação de adultos é a formação específica do educador. O trabalho pedagógico com adultos requer um conhecimento específico que, via de regra, não é prioridade nos cursos de formação de professores. Na legislação atual, LDB nº. 9394/96, art. 61, considera-se importante a capacitação do profissional

em serviço, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.

O perfil do aluno que frequenta a EJA em Belo Horizonte se assemelha às pessoas que frequentam essa modalidade de ensino por todo o país: geralmente são sujeitos que não frequentaram a escola ou não tiveram acesso à escolarização no período regular. As razões são várias, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição:

Diversos são os motivos, que vão desde a necessidade de ingresso precoce no mundo do trabalho, até as dificuldades de acesso a uma escola, principalmente nas zonas rurais, que fizeram com que este educando não frequentasse a escola. Isto significa dizer que nem sempre o afastamento da escolarização é uma decisão do educando, mas é originada em fatores externos à sua vontade (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE, 1998, p.20).

O sujeito da EJA já chega à escola com um vasto conhecimento de mundo adquirido por suas vivências, porém, mesmo com toda essa experiência, o aluno deseja o conhecimento escolar e sente satisfação ao adquirir o conhecimento científico. Sendo assim, é necessário que o meio escolar conheça suas experiências socioculturais, as suas formas específicas de atuar na realidade e demandas para o processo de escolarização.

A análise das circunstâncias históricas da educação de adultos é de fundamental importância para a desmitificação da ideia de que o aluno que não prosseguiu nos estudos seja um fracassado. Essa característica é comum no aluno adulto e precisa ser compreendida como forma de se obter sucesso pedagógico no trabalho docente. Ao mesmo tempo, a vontade de aprender do adulto é grande, e, por isso mesmo, deve-se cuidar para que este aluno permaneça na Instituição Escolar.

Para o Projeto EJA BH, o professor é um dos responsáveis por desenvolver um trabalho que conjugue as expectativas do aluno com seu compromisso educacional. Nesse sentido, é ele o principal responsável, do ponto de vista das questões internas da escola, pelo sucesso educativo do educando adulto. Para isso, o educador precisa estar preparado para cumprir este papel. Cabe a ele uma reflexão especial sobre as questões relacionadas à metodologia de ensino voltada a alunos adultos, quer dizer, sobre a diferença das posturas pedagógicas, tendo em vista o trabalho com a criança e as posturas necessárias quando se trabalha com o adulto.

A preocupação dos professores em buscar a forma mais apropriada para o exercício de seu trabalho docente é constante. A consequência desse anseio é a importação de modelos metodológicos descontextualizados do grupo com que se está atuando. Uma metodologia de ensino voltada para alunos adultos considera, em primeiro lugar, as características próprias de seus educandos. A sensibilidade do professor, neste caso, é de vital importância, pois cada classe se constitui como uma situação nova. Acreditamos que estes princípios se constroem com base na elucidação das finalidades educativas propostas por educadores e educandos.

A importância de se pesquisar o Projeto EJA BH é justificada pelas fortes características da Instituição já apresentadas neste estudo. Sendo assim, é necessário saber como se deu o processo de escolha do livro, uma vez que existem turmas diversas que atendem, por exemplo, exclusivamente a mulheres, idosos ou trabalhadores, conforme mencionado pela professora Ana:

“A questão do livro didático do Projeto da EJA BH é uma questão muito polêmica. Porque tem muitos professores que acham que é bacana, mas a gente tem muito o hábito de cada professor fazer sua atividade de acordo com sua turma, que é uma característica do Projeto, tem turma que é só de senhoras, tem turmas que são só pessoas trabalhadoras, na faixa de 30 a 35 anos, então não tem livro didático que vá atender especificamente, mas também nós discutimos que o direito ao livro didático é de todos” (Ana, professora alfabetizadora).

É necessário observar o critério de cada professor e a escolha final do livro pelo Projeto para entendermos como esses professores pensam a utilização da obra em sala de aula e se ela atende com sucesso a seu público.

CAPÍTULO 2 – O LIVRO DIDÁTICO

2.1 O VALOR ATRIBUÍDO AO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático sofreu grandes alterações no decorrer da história do ensino de nosso país. Ele sempre persistiu ao longo dos séculos e sempre esteve presente nas instâncias formais de ensino, seja como livro religioso, manuais de gramática, latim ou livros de leitura. Até poucas décadas atrás, o livro didático era colocado na esfera da educação como o cerne dos problemas educacionais; isso repercutia também na opinião pública:

Sobre os livros didáticos produzidos no Brasil recaiu uma série de acusações como se eles fossem os principais responsáveis pelas mazelas da Educação Brasileira. Análises abstratas de conteúdo denunciavam-lhes a ideologia subjacente, e abordagens de indústria cultural caracterizavam-nos como instrumentos da hegemonia burguesa e da acumulação capitalista. (MUNAKATA, 1997, p. 75).

Em 1970, ocorreu uma forte mudança na relação com o livro didático, devido a um forte interesse pelo material pedagógico, visto como uma fonte legítima para o ensino das letras. Em 1980, o livro didático começa a sofrer denúncias e análises críticas sobre seu caráter ideológico e, progressivamente, perde prestígio. À medida que avança a década de 80, com o surgimento de novos paradigmas teórico-metodológicos e reorganização curricular, começa-se a privilegiar a relevância social dos conteúdos de ensino e sua dependência contextual. Há a forte necessidade de reorganização autônoma das práticas docentes, de seus pressupostos conceituais e políticos, em oposição, muitas vezes, às fortes relações de interdependência entre disciplinas, níveis e sistemas de ensino. Por esse fato, a década caracteriza-se pela forte oposição ao livro didático (BATISTA; ROJO, 2003).

Percebemos, nos estudos feitos sobre o livro didático, que, diante das mudanças históricas ocorridas sobre ele, o ensino também foi reformulado. Diminuindo o brilhantismo atribuído ao ensino de português, ele passa a ser mais focado na perspectiva prática, enfatizando sobretudo os gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias. Os materiais didáticos, conseqüentemente, sofrem uma influência

inevitável: as obras, como antologias e gramáticas, são substituídas por um novo material de apoio para o professor em sua prática.

Em consequência desse fato, os livros didáticos foram vistos como os responsáveis pela desqualificação profissional de professores. Criou-se uma dissociação entre aqueles que executam o trabalho em sala de aula – os professores – e aqueles que criam, planejam e estabelecem suas finalidades – os autores dos livros didáticos e as editoras. Com isso, o resultado dessa dissociação acarretou a diminuição das exigências de formação e preparo docente. Para evitar tal fato, muitas escolas passaram a produzir seu material e vendê-los para os alunos na forma de apostilas ou folhas avulsas para serem acumuladas.

O livro didático passou a ser construído visando a uma tecnologia/forma de ensino, muitas vezes, pouco adequada a processos efetivos de aprendizado. Isso ocorre porque há intenção de controle sobre a ação docente e sobre o currículo, e pelos interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização.

Os estudos mostram que os livros didáticos são pouco usados como fonte de estudo pelos pesquisadores, como esclarece Chartier e Hébrard (1995):

Frequentemente omitido nos trabalhos bibliográficos; difícil de analisar, caso falte a respectiva norma do uso prático; demasiado repetitivo para ser interessante logo de saída; por demais impregnado das coisas de seu tempo para não se tornar uma cilada para o desprezo ou a nostalgia, o livro escolar é sem dúvida um objeto rico e extremamente complexo. Nele se encontram embutidas limitações institucionais (os manuais têm de se ajustar aos programas), pragmáticas (deve ser de utilização cômoda na classe, durante um ou vários anos letivos) e também imperativos comerciais (*apud* BATISTA, 1999, p.24).

Nos últimos anos, no Brasil, há um conjunto de alterações nas pesquisas em educação em decorrência da reorganização dos discursos e práticas pedagógicas, e em razão da consolidação alcançada pela pesquisa educacional e pelo surgimento de fóruns e grupos voltados para o estudo e a investigação do ensino de diferentes disciplinas. O livro didático, sob essas condições, vem encontrando um renovado interesse por parte da pesquisa universitária. Esse interesse vem possibilitando formas diferenciadas de compreensão desse gênero impresso e demandando novas formas de participação da Universidade no debate sobre o livro didático brasileiro.

Hoje, o livro didático vem ganhando maior legitimidade no campo educacional, porém ainda há poucas pesquisas em que ele aparece como material de estudo, portador de significações e historicidade próprias:

Livro é signo cultural na e pela sua materialidade, pela sua natureza objetivada como mercadoria, resultado de uma produção para o mercado. A análise do livro requer, pois, a recusa do idealismo que sobrevaloriza a ideação da Obra e desdenha o momento da produção editorial. Ao contrário do que muitos acreditam, não há no livro imediatez das ideias, é a soma (material) como elas se apresentam, tão desprezada em certos meios, que lhes confere possibilidade e ocasião de significação (MUNAKATA, 1997, p. 18).

Sob as condições em que se constituíram o livro didático no Brasil, Batista e Rojo (2003) afirmam que ele segue um modelo que tem por principal função estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula e, para isso, deve-se:

Organizar em torno da apresentação não apenas dos conteúdos curriculares mas também de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizado desses conteúdos; e da distribuição desses conteúdos e atividades de ensino de acordo com a progressão do tempo escolar, particularmente de acordo com as séries e unidades de ensino (BATISTA; ROJO, 2003, p. 47).

Dentro dessa organização, as características dos livros didáticos são diversas: trata-se de uma obra efêmera, que se desatualiza com muita velocidade; raramente são relidos, pouco se retorna a eles para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes são conservados nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições; sua utilização está indissolúvelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno. São produzidos em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade; deterioram-se rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas.

Pode-se dizer, de acordo com Bunzen e Rojo (2005), que hoje os livros didáticos se distinguem por serem:

Utilitários da sala de aula, obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula) (*apud* BATISTA E ROJO, 2005, p. 57).

Os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos. Caracterizam-se não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado. Desse modo, tendem a não ser um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino (BATISTA; ROJO, 2003).

Pela grande dimensão de produção dos impressos didáticos no Brasil, é possível afirmar que o livro didático desempenha um grande papel no sistema escolar formal. Sobre esse assunto, Marisa Lajolo afirma que:

Didático é, então, o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista esta utilização escolar sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdo e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (...) Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizado de determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se, ainda, por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor (LAJOLE, 1991, p.16).

Após uma análise sobre os tipos de pesquisas relacionadas ao livro didático, nota-se que os estudos deixam de lado as dimensões que constituem as obras didáticas. As investigações tendem a não se caracterizar propriamente como pesquisas sobre os manuais escolares, mas, antes, como estudos que os utilizam como fontes – e, muitas vezes, sem a sua problematização. O estudo sobre o livro didático se faz necessário, por ele ser um dos elementos constitutivos do próprio discurso pedagógico, das formas de interação em sala de aula, da instauração das relações de ensino-aprendizagem. O livro não se esgota em si mesmo, pois traz consigo valores e discursos ideológicos.

Observamos, na verificação de pesquisas sobre o livro didático, que este é visto como um instrumento de análise para ressaltar uma prática de ensino, do que propriamente como um objeto de estudo. Essa desvalorização se dá justamente porque as pesquisas educacionais usam-no com interesse indireto para interpretar o cotidiano vivenciado em uma sala de aula. Apesar disso, o livro didático é atualmente um

instrumento de interesse de professores, imprensa, editora e órgãos governamentais, pelo seu uso frequente em sala de aula e disputa do mercado editorial. De acordo com Batista (2001), apesar do pouco valor atribuído ao livro didático, ele ainda é a principal fonte de informação impressa consultada pelos alunos e professores em decorrência do menor acesso a bens econômicos e culturais. Quando nos deparamos com as pesquisas na EJA, em que é demonstrada uma precariedade de recursos públicos para esta modalidade, o livro didático representa uma conquista no ensino e é muito valorizado pelos professores e alunos.

Porém, algumas barreiras são encontradas quando pesquisamos o objeto livro didático. O estudo neste campo se torna complicador quando deparamos com uma grande ausência de acervos específicos de manuais escolares, o que gera para os pesquisadores um sobre-esforço na localização dos livros em acervos não especializados, onde não estão, via de regra, catalogados, gerando limitações à pesquisa. Mesmo nos exemplares localizados, faltam referências quanto ao número, data das edições, tiragens, além daqueles que estão parcialmente danificados, sem capa e sem folha de rosto. Esses dados mostram, como já explicitaram diversos pesquisadores, o quanto o manual escolar é um objeto pouco valorizado, considerado pouco digno de catalogação e raramente ocupa o acervo público (BATISTA; ROJO, 2003).

Apesar das dificuldades, é de suma importância estudar o livro didático, por ser visto como um produto cultural constantemente presente em sala de aula e que estabelece relações complexas com o mundo da cultura escrita. Estudar o livro didático requer atentar-se não só ao seu conteúdo, pois também há que se considerá-lo como um produto cultural. Nesse sentido, a avaliação do livro didático se torna importante, uma vez que tanto os avaliadores quanto os professores que irão escolher a obra didática precisam ter um olhar para o livro como gênero discursivo e como um objeto de estudo como fonte privilegiada para fazerem análises e escolhas bem embasadas.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO GÊNERO DISCURSIVO

O estudo sobre os livros didáticos de EJA, em turmas iniciantes, pressupõe o conhecimento de uma série de fundamentos teóricos que abrangem, principalmente, concepções sobre o livro didático, processo de alfabetização, articulações desse

processo com práticas de letramento, educação de jovens e adultos e materiais didáticos específicos para EJA. Todos esses fundamentos possibilitaram um progressivo entendimento sobre o processo de verificação e análise durante os estudos propostos na investigação desta pesquisa.

O objetivo central de nosso trabalho é procurar desvendar como se desenvolveu o processo de escolha da obra didática de alfabetização de jovens e adultos na Prefeitura de Belo Horizonte. Para tanto, foi necessário observar o modo de refletir dos professores/coordenadores sobre os livros, as consultas feitas no Guia do PNLA 2008 e as ações ocorridas pela Instituição para a escolha final da obra. Sabendo da importância de se conhecer todo o caminho de escolha e os sujeitos envolvidos, buscou-se identificar a sua representação na Instituição e os fatores que levaram à escolha de determinados livros. Para isso, foi feito um estudo sobre as atuais pesquisas que conceitualizam o instrumento livro didático, além de trazerem concepções sobre a alfabetização e o ensino de jovens e adultos.

Baseamos, como referências principais para os estudos sobre o livro didático de alfabetização, no Programa Nacional do Livro Didático das séries iniciais (PNLD), o qual representou um apoio teórico para a pesquisa sobre o Programa de Avaliação de Livro Didático de EJA (PNLA), uma vez que o Programa é recente e não há, até o momento, pesquisas sobre seus efeitos na qualidade do ensino da alfabetização em EJA de nosso país. Tais estudos subsidiam as análises e trazem possíveis comparações entre o processo de escolha do PNLD e a chegada do PNLA no Projeto EJA BH da Prefeitura de Belo Horizonte. A intenção é analisar os critérios usados pelos professores de EJA no processo de escolha do livro, comparando-os com as escolhas dos professores do ensino regular de crianças.

Defendemos, nesta pesquisa, o objeto livro didático como um gênero discursivo. Segundo Bunzen e Rojo (2005), o livro didático:

É considerado um gênero discursivo por ser historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo (BUNZEN; ROJO, 2005, p.74).

O livro, por se encontrar em um contexto histórico determinado, traz uma composição complexa, um estilo próprio como gênero, mas os autores possuem

liberdade de se comunicar de acordo com seu próprio estilo, o que leva a trazer valores dentro dos temas selecionados e sobre seus interlocutores – professores, alunos, editores e avaliadores.

Para Bakhtin (1995) o diálogo, concebido como um processo que ultrapassa a interação face a face, é o traço fundamental do enunciado e da enunciação, mas pode-se compreender a palavra “diálogo” no sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro didático, na perspectiva bakhtiniana, pode ser visto como um enunciado que constitui um elo na cadeia de “comunicação verbal” estabelecida por alunos e professor em uma sala de aula investigada.

Reafirmamos a ideia de que há, no livro didático, uma unidade discursiva, autoria e estilo. Existe uma comunicação entre os leitores proporcionada pelo discurso autoral, que é responsável pela articulação de uma diversidade de gêneros, indicando que há produção de enunciados em um gênero do discurso, muito mais do que um conjunto de textos em um suporte. Assim, o livro didático é construído com seleção estipulada pelo autor, de acordo com valores individuais, mesmo que suas escolhas sejam limitadas por um currículo previsto; o fato de escolher determinado texto, por exemplo, já traz uma seleção feita pelo autor ou editora que demonstra um estilo próprio. Dessa forma, os autores dos livros didáticos produzem enunciados de gêneros discursivos por possuir, nas obras, temas, expectativa interlocutiva específica e estilo didático próprio:

Quando os autores e editores de Livro Didático selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas, para ensiná-los, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua (gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem (BUNZEN; ROJO, 2005, p.87).

As obras didáticas podem ser entendidas como um gênero do discurso que contempla outros gêneros intercalados, assim como a revista, o cartaz e o jornal, por exemplo. Dentro do livro didático, podem-se obter outros gêneros, outras vozes, outros estilos, portanto nele haverá, conseqüentemente, discursos de outrem “reportados”. Com isso, o autor discorrerá seu texto com acúmulo de outros textos. Entendemos o processo de estruturação do livro como um gênero múltiplo, uma vez que ele é composto por

uma rede em que os textos/enunciados produzidos pelos autores dialogam com outros textos verbais, em gêneros diversos, e com textos não-verbais (imagens, pinturas, etc), com a intenção primordial de ensinar determinado conhecimento ou capacidade (BUNZEN; ROJO, 2005).

Desse modo, o livro didático é visto, nesta pesquisa, como gênero do discurso que proporciona, ao nosso ver, uma maior apreciação como análise da obra ou seu uso em sala de aula. Compreendendo a regularidade na forma composicional do livro, no estilo do gênero (a intercalação de textos de gêneros variados, regidos pela voz de outros e discurso autoral e divisão estrutural cujas unidades são selecionadas), refletiremos sobre os valores que são embutidos na obra e como se faz o ensino da língua e sua aceitação pelo interlocutor. Com esse estudo, podemos ver que os livros didáticos possuem estilos didáticos diferenciados, ora atendendo mais às divulgações científicas, ora mais próximos das interações em sala de aula. Isso será verificado através dos relatos dos professores/coordenadores e da análise de duas obras didáticas pesquisadas a seguir.

2.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DE EJA

A oferta de livros didáticos de alfabetização de EJA chega para as escolas do país após um longo período de falta de investimento público para essa modalidade de ensino. No histórico sobre os materiais didáticos destinados a EJA¹⁷, vê-se que não houve, até a criação do PNLA, medidas do governo destinadas ao investimento de materiais didáticos para o público jovem, adulto e idoso.

É necessário entender os caminhos traçados para a regulamentação do ensino de jovens e adultos no Brasil, para situarmos as últimas políticas públicas de investimento no campo educacional, dando maior enfoque ao Programa de Avaliação dos Livros Didáticos de Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) – nosso objeto de estudo. Esse Programa surge para atender também a um Programa do Governo, o Brasil Alfabetizado, criado durante o governo Lula.

¹⁷ Sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos, ver: Di Pierro (2000, 2003, 2010), Fávero (1980, 1992, 2006), Haddad (1991, 2000), Paiva (1973), Ribeiro (1992, 1999, 2003) e Soares e Galvão (2004).

O Brasil Alfabetizado, por sua vez, também surgiu após outro Programa Governamental de Alfabetização da EJA, o Programa Alfabetização Solidária – PAS. De acordo com Soares e Galvão (2004), ele surgiu como evento nacional de Educação de Jovens e Adultos como etapa preparatória para a V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos. O Programa Alfabetização Solidária é uma proposta de parceria entre o governo federal, universidades, administrações municipais e empresas. Com a transferência do PAS para o Programa Brasil Alfabetizado, os moldes se conservam, mas buscam atender a um número maior de sujeitos não alfabetizados em nosso país.

Percebemos, nos últimos anos, vários indícios promissores para o ensino da EJA: há um maior investimento nos setores públicos relativo a essa modalidade de ensino; deu-se maior relevância a esse campo, tanto na questão discursiva, quanto nas medidas organizacionais e de ação efetiva. Houve um processo final de institucionalização da EJA no sistema de ensino básico, sendo incluída na política de financiamento da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB (DI PIERRO, 2010). O Programa de avaliação das obras didáticas de EJA e distribuição dos livros nas escolas públicas do Brasil surgiram depois dessas medidas governamentais.

Com isso, observamos medidas positivas em relação à responsabilidade do governo sobre o ensino da EJA. Constatamos, de acordo com os estudos, que a responsabilidade pela oferta de escolarização de jovens e adultos no Brasil quase sempre foi compartilhada por órgãos públicos e por organizações societárias, como efeito do desprestígio de políticas públicas para os meios populares:

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (...) Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares (ARROYO, 2005, p. 221).

Ressalta-se, com esse fato, a suma importância de pensar e aprofundar nos estudos das políticas públicas hoje implementadas no campo da EJA, a fim de avaliar os

avanços ocorridos e buscar a qualidade tão esperada em um campo de históricas renúncias e descasos por parte dos órgãos públicos do Governo. A criação do Programa de avaliação do livro didático, organizado pelo MEC, é considerada, assim, um avanço nas políticas públicas de investimento do ensino de jovens e adultos, pois nem sempre houve recursos destinados à educação desse público. Como mencionado, atualmente a FUNDEB exige que uma parcela da verba seja demandada ao ensino da EJA, demonstrando um progresso no que diz respeito à regulamentação desse ensino.

O Programa de Avaliação dos Livros Didáticos – PNLA, além de gerar o acesso aos livros para os alunos, usa critérios com base em correntes mais avançadas na aprendizagem de alfabetização, exigindo a qualidade das obras analisadas. Uma grande preocupação dos educadores é redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino, uma vez que se constata como recorrente a reprodução das mesmas ações e características da educação infantil.

Também ressaltamos a preocupação de estudiosos com a formação dos educandos e com a qualidade da educação oferecida. Os alunos desse segmento não têm sido investigados quanto a aspectos da apropriação efetiva dos conteúdos ministrados pela escola, e isso também se aplica aos que estão no processo inicial de aquisição da escrita. Como este último público mencionado é o foco de interesse deste estudo, considera-se oportuno conhecer como se desenvolveram as políticas de atendimento à alfabetização de adultos pelo PNLA, visando ao uso do livro didático como suporte para a construção da escrita pelo aluno adulto.

O PNLA – Programa Nacional do Livro Didático de Jovens e Adultos – foi criado no ano de 2008, através da resolução nº18 de abril de 2007, para atender às entidades parceiras com a distribuição de livros didáticos de alfabetização de EJA. Como produção final do processo, criou-se o Guia do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos, que é o resultado de um trabalho de análise de várias obras destinadas à alfabetização de jovens e adultos e tem como objetivo auxiliar coordenadores e alfabetizadores na escolha do livro didático a ser utilizado nas turmas de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado – PBA.

O PNLA foi criado pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O material foi escolhido para embasar as

análises a serem realizadas nessa pesquisa, por trazer uma avaliação minuciosa das obras de alfabetização de EJA e ser uma referência para o professor no período de escolha do livro didático. Verificamos, nesta pesquisa, o processo de escolha dos professores-alfabetizadores da rede pública de ensino de Belo Horizonte, que utilizam livros didáticos de alfabetização de EJA de acordo com o PNLA, analisando o motivo das escolhas de determinados livros e sua valorização por parte do professor e do coordenador.

Para dar subsídio à análise desta pesquisa, destacamos os estudos já realizados a partir do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – que retratam o processo de seleção do livro didático de alfabetização e ensino de Português, vivenciado no ensino fundamental de crianças. Como já citado, tal apoio teórico se justifica pelo fato de ser o primeiro ano de implementação do PNLA, e, por esse motivo, há poucas investigações sobre a repercussão do Programa na modalidade de EJA. Já o PNLD foi implementado há mais de 10 anos e, durante esse período, foram realizadas diversas análises que discutiam os impactos e as repercussões dessa política pública no ensino fundamental regular.

O PNLD surgiu e atualmente é desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – e pela Secretaria de Educação Fundamental – SEF –, órgãos também ligados ao Ministério da Educação. O PNLD foi criado em 1985, mas suas características se alteraram a partir de 1996. Suas principais finalidades, assim como do PNLA, são: avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o ensino fundamental público brasileiro.

De acordo com Batista e Costa Val (2004, p.10) “(...) várias políticas públicas desenvolvidas a partir da segunda metade da década de 90 geraram, ao que tudo indica, fortes repercussões na produção, na escolha e na utilização de livros didáticos”. O governo federal promoveu a criação de instrumentos de controle curricular, e nesse contexto, reformulou o PNLD e instituiu um processo de avaliação prévia dos livros a serem escolhidos por professores e adquiridos pelo Programa. Comparando os dois Programas – PNLD e PNLA –, verifica-se que o PNLA também é uma medida governamental que visa ao controle e à avaliação do material didático na modalidade de jovens e adultos, almejando uma melhor qualidade nos livros avaliados.

Cabe ressaltar que em toda leitura realizada sobre investigações do PNLD, tivemos o cuidado de perceber até que ponto as pesquisas já realizadas puderam contribuir para a análise do PNLA, uma vez que são duas modalidades de ensino diferentes: público infantil e adulto. A intenção foi perceber os pontos de divergência e semelhança como contribuição para a pesquisa.

2.3.1. Características do Programa – PNLA

Sobre as principais características do PNLA, destacamos a proposta apresentada no Edital do Programa¹⁸ e no Guia de Avaliação das obras didáticas de alfabetização da EJA – Guia PNLA 2008. Podemos dizer que os objetivos gerais do Programa vão ao encontro da democratização do ensino em todas as suas modalidades, pois almejam democratizar as políticas públicas, também para o campo da EJA, na busca pelo aumento de adultos alfabetizados:

Os objetivos do Programa são os de dar cumprimento ao Plano Nacional de Educação – que determina a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos no primeiro segmento de Educação de Jovens e Adultos até 2011 – e promover ações de inclusão social, ampliando as oportunidades educacionais para jovens e adultos a partir dos 15 anos que não tiveram acesso ou permanência na educação básica; e estabelecer um programa nacional de fornecimento de livro didático adequado ao público da alfabetização de jovens e adultos com um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2008, p.11).

O Edital estabelece uma parceria entre o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – e a SECAD/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –, e prevê responsabilidades específicas para cada órgão. Ao FNDE vale citar: realizar os encaminhamentos de triagem das obras, com cadastramento e inscrição dos autores; processar os dados das escolhas pelas Instituições; providenciar o Guia; acompanhar e monitorar a produção e a expedição dos livros, bem como a execução do PNLA junto às entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado. À SECAD compete: promover a avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos no Programa; monitorar o processo de escolha das obras do programa; elaborar a arte final do Guia Virtual; avaliar o processo e o impacto do

¹⁸ Para consultar o edital PNLA 2008, acessar o site:
www.portal.mec.gov/arquivos/pdf/edital_pnla2008.pdf

Programa e implementar, se necessário, ações que contribuam para a melhoria da execução do Programa em nosso país.

Sobre a inscrição das obras pelos autores, são aceitas aquelas organizadas, exclusivamente, para quem se encontra no processo de alfabetização, tendo em vista tanto o uso coletivo (em sala de aula, sob a mediação do professor alfabetizador), quanto o individual (fora da sala de aula). O livro do alfabetizando deverá estar acompanhado, obrigatoriamente, do respectivo manual do professor alfabetizador, que não deve ser uma cópia do primeiro livro. É necessário que o manual explicithe os pressupostos teóricos e metodológicos, a organização do livro do alfabetizando, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem alcançados nas atividades propostas; forneça subsídios para a avaliação da aprendizagem e para a formação do professor alfabetizador, tais como: sugestão de leituras, de integração entre as áreas ou de exploração de temas transversais, informações adicionais e bibliografia (EDITAL PNLA 2008).

Além disso, a obra didática de alfabetização de jovens e adultos deverá contemplar, em um único volume, as áreas de conhecimento Língua Portuguesa e Matemática, acompanhado do respectivo manual do professor alfabetizador. Em caso do livro do alfabetizando e do manual conter anexos indispensáveis para sua utilização, esses materiais deverão, obrigatoriamente, fazer parte do respectivo volume da obra. Não é aceita, pelo edital, a inscrição de cadernos de atividades; as inscrições correspondem às obras didáticas finalizadas e editadas. Todas essas regras determinam a composição das obras didáticas e, como consequência, determinam um estilo padrão de livro didático de alfabetização.

Para as instituições que querem aderir ao Programa, de acordo com o Edital PNLA (2008), precisam tomar uma série de medidas bem traçadas: primeiro, é necessário manter dados atualizados para facilitar a operacionalização do Programa; em seguida, é preciso promover condições básicas para que professores e coordenadores da EJA escolham os livros com base no Guia, repassando a escolha coletiva via internet. No final do processo, devem monitorar a escolha dos livros e distribuir para a contagem total de alfabetizadores e alfabetizados cadastrados pelo Programa. A análise da pesquisa se pautou, essencialmente, no processo final destinado às Instituições Públicas de Ensino. Verificou-se que a entidade escolhida promoveu uma organização na escolha

do livro de acordo com o esperado pelo Programa – participação de professores e coordenadores.

A avaliação dos livros didáticos é pautada por uma série de critérios que tem o objetivo de “garantir a contribuição das obras para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania” (BRASIL, 2008, p. 9). Para isso, as obras precisam demonstrar conceitos que permitam tal objetivo. Para o livro ser aprovado, ele precisa estar isento de textos e imagens que trazem ideais preconceituosos ou estereótipos que proporcionem formas de discriminação, doutrinação de cunho religioso ou político ou aspectos ligados à publicidade. Além disso, as obras não podem trazer erros conceituais ou indução a erros e devem possuir coerência com as opções teórico-metodológicas explicitadas no Manual do professor com a formulação da obra do aluno.

O edital do PNLA 2008 traz explícitos os critérios avaliativos exigidos para os autores dos livros didáticos. Esses parâmetros seguem as discussões vividas no campo da EJA nos últimos anos. A V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA, ocorrida em 1997, assumiu os seguintes compromissos para a EJA no Brasil: garantir o direito universal à alfabetização, à educação básica e à aprendizagem ao longo da vida, concebida para além da escolarização ou da educação formal, adotando uma concepção de educação de jovens e adultos que abrace as situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e comunicação.

Com o objetivo de tentar promover condições para o exercício desses direitos, as novas ações da SECAD buscam o estímulo à produção de livro didático para os alfabetizandos, com vista a superar uma das dificuldades que historicamente são apontadas no trabalho de alfabetizadores: a inexistência (ou quase) de livros didáticos destinados ao público jovem e adulto em processo de alfabetização. A concepção de alfabetização que orienta as ações do Programa Brasil Alfabetizado e que, portanto, norteará a avaliação dos livros didáticos, vincula-se ao processo de alfabetismo/letramento, que inclui o desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais, projetando-se na aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, PNLA 2008).

O processo de avaliação de livros didáticos, realizado pelo Plano Nacional de Livros Didáticos de Jovens e Adultos (PNLA), voltado para o ciclo inicial de alfabetização, tem se pautado na concepção de livro didático como um recurso a ser inserido no cotidiano escolar, porém outros materiais também se fazem necessários – como jornais, revistas, livros literários, etc. A importância do livro é justificada pela ajuda que este traz para ampliar o contato do alfabetizando com diferentes textos, sobretudo se considerarmos as poucas oportunidades que muitos estudantes da educação de jovens e adultos vivenciam fora do âmbito escolar. Sendo assim, o objetivo do Programa é:

Possibilitar ao alfabetizando ler, compreender e produzir textos simples de diferentes tipos e finalidades; utilizar textos com diferentes funções da linguagem (referencial, apelativa, emotiva, poética, metalinguística); ler e escrever números (preços, datas, horários, medidas); utilizar as operações matemáticas em seu cotidiano (pagamento, cálculo de troco, salário, parcelamento); participar de debates sobre diferentes assuntos de interesse da comunidade e de seu interesse próprio; ter acesso a outros campos do conhecimento” (BRASIL, 2008, p. 6).

Observa-se que os objetivos do Programa estão de acordo com os Parâmetros Curriculares da EJA – 1º segmento e com os estudos mais recentes sobre a alfabetização e o letramento. Com os avanços no campo da EJA, o Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLA) cria o Guia para os professores se pautarem em análises consideradas por especialistas como as mais adequadas para o ensino e a aprendizagem da alfabetização na EJA. O Guia do PNLA adota uma perspectiva de que a alfabetização do aluno jovem e adulto precisa assegurar, simultaneamente, o domínio da escrita alfabética e a ampliação das capacidades que permitem ao alfabetizando participar de práticas letradas. A avaliação em Língua Portuguesa presente no Material considera o tratamento dado pelos livros à apropriação do sistema alfabético, a qualidade do repertório de textos oferecidos para leitura e os cuidados subjacentes às situações voltadas ao desenvolvimento da proficiência na leitura e à produção de textos orais e escritos (BRASIL, 2008).

Reafirmamos, nesta reflexão, as concepções que orientam as ações do Programa, uma vez que articulam os processos de alfabetização e letramento, que incluem o desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais, projetando-se na aprendizagem ao longo da vida. Soares (1998) afirma que o letramento deve ser entendido tomando as consequências

acarretadas no indivíduo, quando este sai da condição de analfabeto e adquire a tecnologia de ler e do escrever e, conseqüentemente, participa, sem depender da mediação do outro, das diversas práticas de leitura e escrita demandadas na sociedade. Sendo assim, buscamos apreender, na atividade de pesquisa e análise das obras, os efeitos da alfabetização para a vida dos sujeitos, na perspectiva do letramento, observando se a obra didática escolhida possui a perspectiva de desenvolver a autonomia do sujeito alfabetizando.

O Guia de Livros Didáticos de Alfabetização de Jovens e Adultos (2008) também valoriza a variedade de gêneros textuais presentes nos livros didáticos como um instrumento para os alfabetizandos terem acesso aos materiais usados em práticas letradas. Albuquerque e Leal (2004) justificam a importância da diversidade textual ao dizer que:

“(...) uma implicação pedagógica fundamental para reduzir as diferenças sociais: a escola precisa assegurar a todos os alunos – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados” (ALBUQUERQUE e LEAL, 2004, p.69).

Condizentes com os autores, acreditamos ser necessário que o aluno se aproprie dos gêneros textuais diferenciados, a partir de um ensino organizado em eixos temáticos que tenham significado para o aluno, adequado à sua cultura.

De acordo com o Guia do PNLA (2008) é desejável que o livro de alfabetização ofereça ao aprendiz uma amostra representativa dos diversos gêneros e tipos de textos, que circulem em diferentes esferas ou contextos de nossa sociedade. Mesmo reconhecendo que se trata de um livro de alfabetização, é necessário apresentar essa variedade de textos, assegurar acesso a textos literários e valorizar práticas vivenciadas pelos alfabetizandos, além da sala de aula. É preciso que os livros levem em conta que o alfabetizando jovem e adulto porta saberes e conhecimentos sobre a língua escrita, produzidos nas inserções da vida social, familiar e do trabalho, pelo fato de viverem em sociedades pautadas pela cultura escrita; e apresente conceitos, informações e procedimentos de maneira articulada.

Nas obras didáticas, é necessário que o ensino de português não privilegie apenas algumas ou uma única capacidade e competência, entre as diversas que devem mobilizar e desenvolver, visto que a leitura, produção de textos, prática oral e reflexão

sobre a linguagem envolvem, necessariamente, várias delas. Os textos devem ser, preferencialmente, integrais, originais e autênticos, cuidando para que não se restrinjam aos usos didáticos, mas ofereçam possibilidade e acesso à leitura literária e a textos de circulação em variados suportes de escrita, na contemporaneidade (BRASIL, 2008).

O livro deve promover a leitura como situação efetiva de interlocução leitor/autor em busca de sentidos e a produção de texto como expressão do modo de pensar e dizer de cada alfabetizando, promovendo o exercício contextualizado da escrita e situando a prática de leitura e escrita em seu universo de uso social. Sobre a variedade linguística, as obras devem explorar diferenças e semelhanças que se estabelecem entre o oral e o escrito e valorize a variação e a heterogeneidade linguísticas, propiciando o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e informais (BRASIL, 2008).

A partir de 2011, o PNLA se transformou em PNLD EJA, e passou a avaliar as obras do ensino fundamental das escolas públicas, organizadas por coleções ou disciplinas. As obras didáticas destinadas à alfabetização de jovens e adultos e as coleções didáticas para a EJA devem atender às Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. A Lei nº 10.741/03, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, estabelece que nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso. A Lei nº 11.525/07 estabelece que o currículo do ensino fundamental inclua, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2011). Todos esses conteúdos abarcam temas que valorizam o público da EJA, gerando um ensino próximo de sua realidade.

De acordo com o PNLD EJA 2011, a ampliação do universo de alunos atendidos é parte do movimento que visa assegurar a jovens, adultos e idosos o pleno direito à educação. Assim, visando possibilitar a continuidade de estudos para os alunos egressos dos programas de alfabetização, ou alunos que buscam retornar à escola para concluir seus estudos, e, sobretudo, numa perspectiva de que a EJA seja entendida como educação ao longo da vida, o Ministério da Educação promove a avaliação e a seleção

de obras e coleções didáticas destinadas aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na Modalidade EJA, através do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA.

Esta iniciativa demonstra uma conquista na EJA, pois representou a primeira ocasião em que todas as Coleções Didáticas destinadas à EJA são objeto de um processo de avaliação sistemática. O PNLD EJA ampliou e consolidou a política avaliativa de material didático para a EJA a todos os segmentos do ensino fundamental. Dessa forma, são vistos os avanços depois da implantação do PNLA, com a ampliação da avaliação e distribuição dos livros didáticos de EJA no Brasil, representado pelo PNLD EJA 2011.

2.4. SEMELHANÇAS ENTRE PNLA E PNLD

As repercussões vividas com a política de avaliação do livro didático na EJA, o PNLA baseou-se, como referência, em alguns indícios vivenciados nos estudos sobre a política do ensino regular, o PNLD. Como já demonstrado, as investigações apontam para os livros didáticos como constituintes, por parte significativa da escola brasileira, como o principal impresso utilizado por professores e alunos. O livro tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

No início dos anos 90, houve medidas do governo para participar mais diretamente das discussões sobre a qualidade do livro escolar no Brasil. Neste contexto, criou-se o PNLD – Programa de Avaliação do Livro Didático. Pelo tempo significativo do Programa, pesquisamos estudos referentes ao PNLD e compararmos com a chegada do PNLA. Buscamos alguns indícios sobre a repercussão do Programa pelos professores da Rede Pública do Ensino Regular através das pesquisas realizadas por Batista (2003 e 2005), Batista e Costa Val (2004) e Silva (2003). Com a realização do PNLD, Batista e Costa Val (2004, p. 17) afirmam que “(...) a avaliação terminou por resultar numa política do 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”.

Percebe-se nos estudos sobre o PNLD, que há, por parte dos órgãos públicos, uma preocupação com os processos de construção curricular como definidor dos conteúdos legítimos de ensino, e das formas legítimas de ensiná-los, pois, de acordo com Forquin (1992), eles resultam de relações de luta e de força entre diferentes grupos e agentes sociais. Sendo assim, o Estado controla a produção dos livros didáticos quando se procura exercer o controle do currículo através da seleção dos conteúdos, por meio de critérios de natureza conceitual e metodológica. Além disso, a avaliação dos livros é realizada por um corpo de especialistas dotados de um capital de autoridade capaz de não apenas amparar tecnicamente a avaliação, como também de, amparando-a, legitimá-la.

Em algumas pesquisas qualitativas sobre os processos de escolha dos livros didáticos do PNLD, verifica-se que os professores possuem expectativas e interesses bastante diversos, comparado com as expectativas do Governo e avaliadores, no que diz respeito ao livro didático, aos conteúdos que seleciona e aos procedimentos de transposição didática que o põem em prática. Silva (2003) apresenta a repercussão dos livros didáticos do PNLD para os docentes:

(...) há uma distância existente entre as propostas presentes nos livros “recomendados”, fundamentados nas teorias construtivistas, e aquelas consideradas tradicionais que fazem parte da tradição escolar e com as quais os professores estão mais familiarizados (SILVA, 2003, p.147).

A autora traz contribuições de Chartier (2000) para demonstrar que, ao se tratar de inovações, há um certo descompasso entre a história das ideias pedagógicas e a história das práticas escolares. Diante disso, é necessário entender quais os reais motivos que levam os professores a escolherem livros considerados tradicionais ou até mesmo excluídos pelos avaliadores.

Sobre os critérios de escolha dos livros do PNLD, Silva (2003) apresenta, através dos depoimentos dos professores, fatores que consideram de suma importância em uma obra didática. Dentre os critérios mais citados pelos docentes, destacam-se:

(...) a preferência pelos conteúdos do livro didático, como o estudo do sistema alfabético e a leitura, tendo como referência a qualidade da seleção textual, juntamente com as atividades de análise dos textos e de produção de textos escritos (SILVA, 2003, p.160).

Além disso, a forma como os conteúdos são organizados também definem a escolha. Chama-nos a atenção a preferência dos docentes por livros que possuem um trabalho sistematizado com o sistema alfabético. Esse fato se justifica, uma vez que os professores das turmas iniciais dão ênfase aos aspectos de codificação e decodificação do código. Eles avaliam negativamente obras que possuem textos longos, por considerarem pouco apropriadas para turmas na etapa inicial de escolarização.

Refletindo sobre o processo de escolha, averiguamos, com referência nos estudos do PNLD, os critérios semelhantes dos professores da EJA, que também seguiram a perspectiva de valorização de obras que enfatizam prioritariamente a alfabetização.

É necessário conhecer os critérios dos professores na escolha das obras didáticas, pois acreditamos que uma análise bem embasada sobre o livro didático deve atender-se não só ao conteúdo, pois há de se considerar a tradição crítica que o enquadra como um produto cultural, mas também articular seu significado entre os agentes que dele se utilizam ou participam de sua elaboração. Se, por um lado, há ou não um conteúdo prescrito e, no caso dos PNLD, uma forma de apresentação e de circulação, por outro lado, autores, editores, professores, pais, alunos, opinião pública são agentes desse processo e reelaboram o produto no âmbito em que lhes é destinado, resignificando-o conforme o uso que dele fazem. Dessa forma, a escolha dos professores gera impactos tanto em sala de aula, como também para os avaliadores e a Instituição responsável pela distribuição das obras.

Como resultado de pesquisa do PNLD, de acordo com Batista e Rojo (2003), ocorreu uma melhor qualidade dos livros didáticos brasileiros. A simples inscrição de livros do PNLD deixou de significar que estes seriam automaticamente oferecidos às escolas para escolha. O percentual de livros recomendado tem aumentado e as editoras que estão participando do processo de avaliação desde 1997 vêm ampliando, progressivamente, o número de livros recomendados e reduzindo o de excluídos. A avaliação também renovou a produção didática com a participação de novas editoras a cada PNLD, mostrando uma preocupação crescente das editoras com a adequação dos livros didáticos. Acreditamos que isso ocorrerá com os livros destinados à EJA, com a implantação do PNLA e a chegada do PNLD EJA.

Como já assinalamos, o livro didático está intimamente ligado à forma escolar há pelo menos um século. É evidente que, na ausência de uma forma escolar definida para a EJA e na indeterminação de continuidade de programas que se constituíram, os livros didáticos também não tenham se formatado para essa modalidade de ensino. Com a chegada do PNLA, acreditamos que o ensino da EJA tenderá a se regularizar e novas políticas também perpassarão por essa modalidade de ensino. Também esperamos que a qualidade dos livros melhore e que novos livros sejam criados. A política pública do PNLA só terá efeito, aos nossos olhos, se gerar uma melhor organização das práticas docentes, promovendo um ensino de qualidade e de direito para os nossos educandos.

CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

3.1 A ORGANIZAÇÃO DA DISCUSSÃO PARA A ESCOLHA

Como já ressaltamos nos capítulos anteriores, buscamos, nesta pesquisa, analisar o processo de escolha realizado pelos professores/coordenadores que adotaram os livros didáticos, avaliados pelo PNLA no ano de 2008. Os livros que fizeram parte da discussão foram: VÓVIO, C. & MANSUTTI, M. *Viver, Aprender, Alfabetização*. São Paulo, Global Editora, 2004; e GONÇALVES, J. *Alfabetiza Brasil*. Curitiba, Editora Módulo, 2007. O objetivo central que norteou esta análise foi compreender quais foram as questões principais que embasaram a discussão e a escolha do livro didático, em específico sobre o ensino da língua escrita – a alfabetização.

A análise das falas dos professores participantes desta pesquisa foi realizada a partir do levantamento de depoimentos que reconstituem o processo de escolha do livro didático realizado pelo Projeto EJA BH. Foi imprescindível identificar quem foram os sujeitos envolvidos e o que os levou a escolherem determinados livros, bem como conhecerem suas concepções sobre alfabetização e educação de jovens e adultos, para confrontar com as propostas vistas nos livros didáticos.

Para caracterizar a organização do livro didático dentro do Projeto EJA BH, direcionamos a análise para os elementos que mais se destacaram nos depoimentos dos profissionais, tomados como fonte de nossas informações. Nesta análise, tivemos a clareza de que trabalhamos com depoimentos sobre uma situação já ocorrida e não com observações sobre um momento presente. Sendo assim, os dados se colocam com certas limitações na constituição daquilo que é realidade – fato efetivo, trazendo uma interpretação e visão do próprio professor diante dos episódios vivenciados.

Nas falas dos professores e da coordenadora foi afirmado que a discussão partiu, primeiramente, da coordenadora geral do Projeto. Helena (coordenadora geral) recebeu do MEC as informações sobre o período de escolha do livro didático e consultou dois coordenadores pedagógicos (João e Lourdes) sobre a possibilidade de fomentarem a

discussão para os outros profissionais dentro da Instituição. Nas reuniões dos coordenadores pedagógicos, os participantes decidiram como desenvolver a discussão e ficou definido que o processo ocorreria via internet, pelo grupo virtual já existente. Todos os professores e os coordenadores eram integrantes desse grupo, o que agilizaria e daria maior precisão ao movimento de escolha. Sendo assim, foi delimitado o número de três pessoas para ficarem responsáveis pela discussão online, conforme o comentário da coordenadora pedagógica Lourdes:

“Um grupo da regência ficou na responsabilidade de organizar a discussão no grupo virtual que nós temos. Como estávamos entrando de férias, organização na última semana de aula. Então esse grupo virtual, na penúltima semana, participou como uma comissão para a escolha. Eu participei, o professor João e a Helena que era da coordenação do Projeto. Então nos três ficamos nessa função, de “jogar” e fomentar as discussões online” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

Como podemos antecipar, a análise do depoimento acima já apresenta indicações de que o tempo destinado para a escolha do livro didático estava bastante comprometido, uma vez que restava apenas uma semana para haver a decisão final sobre a escolha do livro didático. Foi necessário escolher um instrumento que atendesse às peculiaridades vivenciadas no Projeto no período. Para tentar minimizar o problema do tempo e a disponibilidade de se reunirem presencialmente, os coordenadores decidiram disponibilizar online o material para a escolha – Guia do MEC:

“A gente estabeleceu uma forma de tentar minimizar o tempo: como é período de recesso e férias, estabelecemos fazer a escolha pelo grupo virtual. Tínhamos um prazo até 10 de janeiro e eu disponibilizei para o grupo o manual em pdf. Os professores interessados informaram e fizemos um cronograma para as pessoas darem opiniões” (João, coordenador pedagógico).

Além de ser enviado o arquivo com o Guia de avaliação dos livros do MEC e o endereço do site oficial para o acesso, os organizadores também avisaram que no núcleo de EJA, dentro da Secretaria de Educação, estaria disponibilizado o Guia impresso: era um total de 10 cópias e deveriam ser consultadas dentro do próprio núcleo. Apesar do pouco tempo destinado à escolha, o que resultou na pouca participação dos professores no processo de escolha, o Projeto EJA BH estava decidido a aderir à obra didática para o ano seguinte:

“Nós ficamos muito atentos para fazer o processo de escolha o mais democrático possível, entretanto, fomos atropelados em função do período:

era dezembro e janeiro, justo no período de férias escolares. Então, nós ficamos um pouco meio sem chão para fazer a discussão democrática e também respeitar o descanso das pessoas” (Helena, coordenadora geral).

A coordenadora Helena explicitou o desejo em proporcionar aos professores uma escolha democrática, apesar de estarem diante de fatores que desfavoreciam o processo. Para que a escolha ocorresse efetivamente, foi acordado que o Projeto se organizaria em três momentos:

“Então nós construímos três movimentos: o primeiro foi fazer o uso de nossa rede via internet. Nós temos um grupo de trocas de experiências virtual, disponibilizamos o Guia neste grupo e organizamos uma comissão” (Helena, coordenadora geral).

Para a escolha dos membros da comissão, a coordenadora convidou três educadores que possuíam grande experiência na EJA e também conheciam o processo de escolha do livro didático em outras modalidades de ensino:

“Nós tínhamos 3 educadores escolhidos dentro do Projeto EJA BH, então, neste primeiro momento já estávamos contemplados. Nossa obrigação era fazer a leitura desse Guia e, no segundo momento, delimitamos um período para a comissão fazer análise das respostas do grupo maior. A comissão organizou o número de votos dos livros e analisou os motivos que levaram a indicação de cada participante. O terceiro momento ocorreu aqui no núcleo de EJA, e compilamos as respostas para, enfim, dar uma posição do Projeto EJA BH” (Helena, coordenadora geral).

Como vimos, a organização da escolha ocorreu via online pelo curto prazo para o envio da indicação, e por esse fator, um grupo de três pessoas se tornou referência para a organização dos votos e análises das justificativas dos professores/coordenadores no Projeto EJA BH. Nos depoimentos, foi constatado que o primeiro comunicado via grupo de e-mails ocorreu na última semana de aula e os professores tiveram o prazo de um mês (até 10 de janeiro de 2009) para realizarem a escolha final.

Apesar de disponibilizarem o Guia em PDF, a coordenadora informou que não houve solicitação dos livros, mas todas as editoras os enviaram via correio.

“Durante o processo nós estudamos o Guia e as editoras mandaram vários livros aqui (no núcleo de EJA). Muitos professores vieram para pegar os exemplares. O Guia era bacana porque era tudo já mastigadinho. Mas professor gosta de pegar o livro, quer cheirar e analisar. Também acho legal isso” (Helena, coordenadora geral).

Embora os professores valorizem o contato com as obras, não foi possível um movimento de discussão presencial, devido, como já citamos, ao período de férias dos docentes. Acreditamos que o contato com o livro também é válido para os professores visualizarem e analisarem aqueles que se adéquam com maior sucesso em sua turma. Apesar de o Guia de livros didáticos do MEC apresentar uma análise detalhada sobre as obras, os professores ainda possuem necessidade de conhecê-las e folheá-las. As editoras também tomam a iniciativa de enviar os livros, pois fazem parte do mercado de consumo e almejam o maior número possível de escolhas sobre seu produto. Sobre o movimento das editoras, a partir da implementação do PNLD, Batista (1999) afirma que o livro didático, visto como uma mercadoria:

(...) é dependente também do mercado que o acolhe e para o qual se destina, é subordinado, de um lado, às relações que a indústria livreira em geral estabelece com seu mercado, particularmente, a sua estrutura e às possibilidades (de acolhimento, de recusa, de indiferença) que esse mercado oferece para a colocação e a circulação da produção editorial; é também, por outro lado, subordinado àquela instituição que constitui seu mercado consumidor por excelência: à escola e ao estado de desenvolvimento histórico dos sistemas de ensino (...) Mas essa mercadoria produzida para a escola é também, por último, dependente do estado das relações de força entre os diferentes grupos sociais e políticos de uma determinada formação social e, assim, do modo como o Estado, por meio de sua ação, legítima a estrutura dessas relações ou deseja modificá-las (BATISTA, 1999, p.231).

Assim como o PNLD, os livros inscritos no PNLA também possuem interesses comerciais e as editoras se mobilizam na produção dos livros, visando à venda para o Estado. Elas também adéquam os conteúdos, almejando maior solicitação por sua obra; porém, como o PNLA surge somente em 2008, ainda não há estudos que analisam modificações ocorridas nas obras didáticas após sua implementação como política.

Retomando a análise da discussão online ocorrida no Projeto, a professora Ana e a coordenadora pedagógica Lourdes informaram que os responsáveis pela organização da escolha colocaram informações no grupo virtual sobre os prazos para a escolha e ressaltaram a importância de as pessoas lerem o Guia e darem suas opiniões sobre os livros. Nesse momento, os responsáveis pela organização ministraram as discussões ocorridas: os professores justificavam a obra desejada e os coordenadores tabulavam a contagem dos votos. Foi sugerido que as pessoas indicassem o livro, apresentando uma justificativa em relação a sua escolha de acordo com o conteúdo das obras. Não tivemos acesso às justificativas, pois foram realizadas através dos e-mails online. Todas as

nossas informações foram coletadas através de entrevistas realizadas com diferentes sujeitos que participaram do processo de escolha do livro didático.

Podemos afirmar, pelos relatos, que houve a tentativa de desenvolver um processo democrático de escolha, porém com certas limitações. O período de decisão comprometeu a participação das pessoas, e, ao final da escolha, o Projeto EJA BH foi contabilizado dentro do núcleo de EJA apenas como um voto, representando o valor de uma escola de EJA noturno de Belo Horizonte.

“Nós fomos pegos de surpresa no finalzinho do ano; no início de dezembro foi dito que nós faríamos a escolha do livro didático. E as escolas que tem EJA também tiveram que escolher. E nos deram a opção de 6 livros, essa opção também foi para as escolas” (Ana, professora alfabetizadora).

“As escolas escolheram e o núcleo de EJA centralizou tudo. Nosso papel foi com o Projeto EJA BH, porém ele ficou como o voto de uma escola. Compreende o processo? E ao final, o que a secretaria escolheu (Alfabetiza Brasil), não foi o que o Projeto EJA BH escolheu (Viver, Aprender), tivemos que ficar com o que a maioria das escolas escolheu” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

Se, por um lado, percebemos que a organização da discussão estava muito clara para os organizadores, por outro, os depoimentos demonstram poucos relatos de professores que conheciam como foi todo o processo de organização da discussão do livro didático e sua escolha final. Os professores tiveram o conhecimento da discussão quando acessaram o grupo de e-mails e verbalizavam sua preferência, mas desconheciam a forma de organização da escolha:

“O que eu sei é que houve um processo de discussão do livro didático para a alfabetização no ano passado. Até participei da discussão, pelo que eu me lembro, foram discutidos 4 ou 5 títulos. Entre esses, os professores alfabetizadores deveriam optar por um título, considerando alguns critérios” (Pedro, coordenador pedagógico).

“No final do ano estávamos sobrecarregados, e teve uma reunião no núcleo de EJA para falar que nós deveríamos escolher o livro, mas eu falei: não vou me pronunciar... justamente porque eu tenho esse distanciamento do livro. Eu vi que o pessoal dava opinião da internet sobre um e sobre outro. Parece que não tinha grandes novidades em termos do que tinha para ser escolhido, tanto que alguns indicaram até o próprio Viver, Aprender, no qual temos xerox” (Romilda, professora alfabetizadora).

Constatamos, nos relatos, que houve pouquíssima participação de professores durante a discussão online. Os participantes que mais se envolveram durante os e-mails trocados via internet foram os coordenadores pedagógicos, nomeados no Projeto EJA

como “regência compartilhada”. Quando questionamos sobre esse dado, os professores afirmaram que o uso da internet não foi possível para todos, e alguns deles não dominavam a tecnologia como se esperava pela coordenação. Os dados apontaram que cerca de 10% do total de professores dentro do Projeto EJA participaram da escolha do livro didático.

3.1.1 Critérios de escolha do livro didático

A escolha do livro didático no Projeto EJA BH se pautou em um processo de organização que ora se concentrou entre os professores da Instituição com a discussão online, ora se reservou entre a comissão organizadora – três coordenadores pedagógicos, através da análise dos votos. Num terceiro momento, se concentrou dentro da própria Secretaria Municipal de Educação, com os coordenadores do núcleo da EJA e a coordenação geral. Podemos dizer que houve momentos de parceria entre coordenação e docentes, mas, em outros, observamos posições centralizadoras em relação ao momento final de decisão do livro.

Nos relatos, percebemos que o processo final de escolha das obras dentro do Projeto EJA se tornou claro somente até seu momento de decisão dentro da própria Instituição; quando a escolha final é ampliada para o núcleo de EJA, os professores demonstraram desconhecimento sobre sua organização final. Durante o período de discussão virtual, as pessoas postavam as principais características que legitimavam as obras e decidiam sua preferência.

“Eu, como acompanhei bem a discussão virtual, vi que o final da escolha ficou entre dois livros: o Viver Aprender e o da Jane do Gonçalves (Alfabetiza). E tinha um grupo que discutia muito, e ficou muito bacana, ficou uma discussão entre um grupo defendendo o Viver e Aprender e outro defendendo o Alfabetiza Brasil. Depois, um grupo responsável pela discussão, (que no momento não recorde as pessoas), ficou responsável pela contabilização dos votos dos professores e regentes e, em seguida, não tive mais conhecimento de como aconteceu a escolha” (Ana, professora alfabetizadora).

“Eu não me lembro se a gente chegou a conversar alguma coisa para a escolha final do Projeto. Foi criada uma comissão para iniciar uma discussão online no grupo, e a comissão ficaria responsável para fomentar, coletar e organizar os votos. Eu mesma não tenho clareza se houve uma transparência nisso, porque tinha também a questão das escolas de EJA, porque, na verdade, a gente (Projeto EJA BH) era uma parte em um universo de 40 escolas, se eu não me engano” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

Ao final do processo de escolha, a discussão se pautou basicamente em duas obras finais: o livro *Viver, Aprender e Alfabetiza Brasil*. Como vimos, a escolha no grupo virtual o livro *Viver, Aprender* teve um número maior de votos e preferência dos professores, porém o livro escolhido no final foi a obra *Alfabetiza Brasil*. Esse episódio não é bem compreendido por alguns coordenadores, como expressa Lourdes.

“(...) Hoje eu não tenho tanta clareza desta nossa escolha, porque até onde eu acompanhei, e eu estava na comissão e acompanhei tudo, quer dizer, eu acho que acompanhei tudo! Eu não sei se perdi algum momento, porque pelas minhas contas, o livro que nós escolhemos no Projeto foi o Viver, Aprender, o que não apareceu depois. Não apareceu isso depois, e também não apareceu a quantidade de escolas que enviaram a escolha” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

“(...) A gente não teve o acesso, porque quem estava com a responsabilidade de anunciar a escolha do livro era o núcleo de EJA e, especificamente, quem estava coordenando na época o EJA BH. Então, você não sabe o processo final de escolha” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

“Pelo que eu ouvi com as pessoas conhecidas, o Viver, Aprender foi escolhido pelo Projeto EJA BH, mas a EJA das escolas escolheram o Alfabetiza Brasil, sendo assim, em uma somatória total, o livro escolhido para todos da EJA de Belo Horizonte foi o livro Alfabetiza Brasil. Isso eu fiquei sabendo pelos outros, eu mesma não tive informações institucionais sobre o processo final, foram apenas conversas mais informais com outros funcionários da EJA” (Ana, professora alfabetizadora).

O que podemos analisar pelos relatos vistos é a participação limitada da comissão organizadora nas discussões finais sobre os livros didáticos. Suas tarefas se concentraram até um determinado momento; em seguida, as responsabilidades foram assumidas pela coordenação do Projeto EJA BH e a EJA das escolas¹⁹, tornando a escolha fragmentada e com participações restritas.

Após a contagem dos votos, a comissão responsável encaminhou a escolha para a coordenação geral, que também coordena o núcleo de EJA da Prefeitura e, conseqüentemente, a EJA das escolas, e esta ficou responsável em agrupar os votos, contabilizando o Projeto EJA BH apenas como mais uma escola, conforme as falas abaixo:

¹⁹ Como já mencionado no capítulo 1, o Projeto EJA BH conta com o total de 180 docentes e 18 regentes compartilhados. A EJA noturna possui 43 escolas cadastradas no núcleo de EJA – dados de dezembro de 2009.

“Então nós definimos, para não deixar os professores das escolas de EJA fora da escolha, que nós iríamos disponibilizar os livros que estavam no Guia virtualmente para os e-mails das escolas e elas escolheriam os livros” (Helena, coordenadora geral).

“O Projeto escolheu e o núcleo de EJA centralizou tudo. Nosso papel foi com o Projeto EJA BH. E ele ficou com o voto de uma escola. O que a secretaria indicou e escolheu não foi somente para o Projeto EJA BH, ele foi para toda a cidade” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

“Na última semana, antes da escolha do livro, a proposta era que um grupo se reuniria e a partir das opiniões de cada um, esse grupo definiria então qual seria o livro” (João, coordenador pedagógico).

A coordenadora do Projeto afirma que a escolha não se pautou em contagem de votos, mas sim, em uma escolha qualitativa que levava em consideração os argumentos apresentados pelos professores, contradizendo as informações dos outros entrevistados.

“Exatamente, porque na verdade foi uma escolha qualitativa, a gente não trabalhou com quantidade, entendeu? Então, não adiantava nada ter 50 votos para aquele determinado livro se tinha 3 argumentos suficientes de outro livro para derrubar os 50 argumentos. Então a gente trabalhou na perspectiva da qualidade. Para além disso nesse lugar aqui [Núcleo da EJA na Secretaria] a gente coordena também a EJA das escolas” (Helena, coordenadora geral).

A fala de Helena traz indícios de que o processo de escolha não estava suficiente em seu momento final, pois a escolha necessitava de maiores análises quantitativas. Porém, não houve um maior esclarecimento para com os professores/coordenadores que participaram da escolha sobre a organização de análise dos votos, em que o predomínio do qualitativo era maior do que a contagem dos votos.

Segundo a coordenação geral, o Projeto EJA BH seria contado na escolha final como uma escola dentro das escolas de EJA da Prefeitura, mas teria o direito ao voto minerva em caso de empate. Esse critério se justifica, uma vez que o Projeto EJA BH possui mais de 170 professores.

“A partir da leitura do Guia, a comissão ficou responsável para fazer a avaliação qualitativa, então, o que a gente definiu em função de ser um período escolar é que, dependendo do resultado, o voto do Projeto EJA BH seria o voto minerva” (Helena, coordenadora geral).

“(…) porque o coletivo do Projeto EJA BH conta com 170 professores e seria um público para dar o nosso voto minerva. Então, para além de ser democrático, ele cuidou um pouco da qualidade. Foi uma dinâmica muito ampliada, nós tivemos em janeiro das 43 escolas que eram EJA, 29 votaram,

então foi um número suficiente em termos de participação. Porém, o livro escolhido nesse coletivo não foi o mesmo que o Projeto EJA BH escolheu. O Projeto EJA BH escolheria o livro somente se ele ficasse empatado” (Helena, coordenadora pedagógica).

Ao que tudo indica, os livros foram escolhidos predominantemente pelos meios coletivos dentro do Projeto EJA BH, mas, como a escolha deveria ocorrer apenas com uma indicação para toda a EJA da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, o Projeto EJA BH não consolidou sua preferência pelo livro *Viver, Aprender*. A escolha final pelo livro *Alfabetiza Brasil* ocorreu dentro da Secretaria de Educação, que também contabilizou a preferência das escolas e fez a solicitação dos livros para toda a EJA de Belo Horizonte.

“Cada escola indicou um, como aconteceu na internalidade do Projeto EJA BH, cada escola escolheu um de acordo com seu desejo, sua leitura e suas experiências. E em seguida, a secretaria contabilizou também esses votos, e escolheu um livro só para toda a EJA de Belo Horizonte” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

Considera-se, após a análise de todos esses aspectos relativos à forma de organização da escolha do livro didático, que o processo seguiu procedimentos que buscavam escolhas bem embasadas e estava aberto às discussões dos professores. Contudo, ressaltamos que, mais do que constatar tendências nos processos de escolha e recebimento dos livros, interessa-nos também, nesta pesquisa, analisar as relações estabelecidas pelos professores com esses livros no momento de sua escolha, sobretudo as avaliações em relação às metodologias e aos conteúdos que definiram a preferência e o uso efetivo das obras. Tais indagações são apresentadas no decorrer desta análise.

3.2 Análise das obras didáticas discutidas pelos professores

O campo de pesquisa sobre o livro didático dá destaque aos estudos sobre o conteúdo, produção e o seu uso em sala de aula. Nossa pesquisa versa sobre o uso (escolha do livro) a partir dos conteúdos considerados mais apropriados pelos professores e gestão escolar. Desse modo, em uma breve análise sobre as duas obras que fizeram parte da discussão dos professores, buscaremos apreender que tipo de material é esse; como se estrutura sua organização e qual é sua concepção de alfabetização.

Não é nosso objetivo fazer uma avaliação detalhada dos livros indicados no processo de escolha no Projeto EJA BH, uma vez que tal análise já foi realizada por especialistas da área nos documentos do MEC. Nossa análise se pautou nos documentos já existentes sobre as obras, com destaque na análise do Guia PNLA 2008. Para realizar a avaliação, o Guia também contou com as orientações, tanto da LDB, quanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da EJA e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses documentos indicam revisões importantes que vêm se dando na legislação e nas práticas escolares e que precisam, portanto, estar contempladas na configuração dos livros didáticos.

De acordo com a afirmação de Batista e Rojo (2003), para que a utilização se concretize nas escolas, reforçando o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais e atendendo às novas demandas das escolas, é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio dos conhecimentos escolares, para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar na perspectiva de formular hipóteses de solução para os problemas atuais. Para isso é necessário:

Colocar o livro didático como subsídio da escola para consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar (BATISTA; ROJO, 2003, p.44).

O livro didático é produzido para atender às expectativas do público docente da EJA, contribuindo para a organização do seu tempo e prática em sala de aula. Sendo assim, a análise desta pesquisa apresenta a visão dos professores em relação ao livro didático, mas sem a pretensão de demonstrar uma nova forma de ensino com a chegada do material, principalmente porque a política do livro didático aconteceu na EJA somente em 2008. Isso significa dizer que os professores e as Instituições, nos últimos anos, organizaram seu próprio material escolar em parceria com órgãos não governamentais e desenvolveram aulas que estavam de acordo com as diretrizes da EJA, salvo algumas exceções. O PNLA surge como uma política que contribui para a regulamentação do ensino e também no âmbito do direito – todos os alunos terão acesso ao livro didático.

Nesse sentido, as obras didáticas de alfabetização no PNLA são vistas com o objetivo de favorecer o processo de alfabetização e a promoção do letramento. É defendida na perspectiva da formação de sujeitos autônomos e críticos, em que busca leitores e escritores capazes de participar dos diferentes eventos e práticas de letramento na sociedade. Dessa forma, entende-se que as obras didáticas destinadas a apoiar o processo de alfabetização do aluno jovem e adulto precisam assegurar, simultaneamente, o domínio da escrita alfabética e a ampliação das capacidades que permitem ao alfabetizando participar de práticas letradas. Segundo o Guia PNLA 2008, considera-se que os livros de alfabetização devem promover tratamento adequado à apropriação do sistema alfabético, zelar pela qualidade do repertório de textos oferecidos para a leitura e pelas situações voltadas ao desenvolvimento da proficiência na leitura e na produção de textos orais e escritos.

Na análise dos livros didáticos que faremos a seguir, compartilhamos das concepções presentes no PNLA que entende o livro didático como um material de apoio, assim como outros materiais de leitura: revistas, jornais, bulas de remédio, recibos, cupons, contas, filmes e outros, que contribuem para o processo de aquisição da escrita no meio escolar (BRASIL, 2008). O livro didático deve atuar como referência, estimulando o alfabetizador para a busca de outras fontes e experiências, coerentes com as concepções pedagógicas que postula, contribuindo na organização das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a abordagem dos conteúdos e procedimentos e a opção metodológica adotada devem levar em conta o alfabetizando jovem e adulto, ou seja, considerar sua condição de falante competente da língua para os usos cotidianos; considerar a riqueza e a variedade de suas experiências, saberes e interesses; considerar sua origem regional, valorizando sua linguagem, evitando a infantilização ou criação de linguagem artificial e propiciar o exercício da imaginação e da criatividade tanto na oralidade quanto no uso da palavra escrita (BRASIL, 2008).

O livro didático, segundo o Guia PNLA 2008, não pode, sob hipótese alguma, veicular preconceitos, repetir padrões estereotipados ou conter informações erradas ou superadas pelo desenvolvimento das áreas do conhecimento, seja sob forma de texto ou de ilustração. Se ocorrer a identificação de algum desses erros, o livro é excluído automaticamente pelo Programa. Com base nesses pressupostos e concepções se

definem os critérios para a avaliação dos livros didáticos para a alfabetização de jovens e adultos inscritos para o PNLA e também para nossa análise das obras presentes na discussão do livro no Projeto EJA BH.

Outros fatores também são importantes na análise de uma obra didática. Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino e aprendizagem, alfabetizar jovens e adultos implica optar por uma abordagem coerente em relação ao universo cultural em que vive o aluno: alguns livros, por exemplo, apresentam no manual do educador, uma concepção de alfabetização ligada à educação popular, mas quando analisamos o livro do aluno vemos um ensino tradicional e desvinculado de reflexões políticas. Para que isso não ocorra, de acordo com o PNLA 2008, considera-se fundamental que a obra didática explicita a fundamentação teórica e metodológica em que se baseia; apresente coerência entre a fundamentação teórica e a metodológica explicitada e aquela, de fato, concretizada pela proposta pedagógica; no caso de a obra didática recorrer a mais de um modelo didático-metodológico, deve indicar claramente sua articulação; contribua para o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses, o planejamento, a argumentação), adequadas ao aprendizado de diferentes objetos de conhecimento e a seu uso social (BRASIL, 2008).

Como critério de qualificação, de acordo com o Edital do PNLA 2008, as obras didáticas inscritas diferem-se em maior ou menor grau no que diz respeito aos aspectos teóricos e metodológicos ou de conteúdo. Para melhor orientar os responsáveis pela escolha da obra didática nas entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, são utilizados critérios de qualificação, os quais permitem distinguir, entre si, as obras selecionadas.

Para promover aspectos positivos em relação ao público da EJA, é importante que o livro retrate positivamente a diversidade de gênero, considerando a participação de mulheres e homens em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, discutindo diferentes possibilidades de expressão de feminilidades e masculinidades, desmistificando preconceitos e estereótipos sexuais e de gênero, considerando o gozo dos direitos civis e políticos, visando à construção de uma sociedade não-sexista, não-homofóbica; promova positivamente a história, a cultura e a imagem dos povos indígenas no Brasil, considerando a garantia de seus direitos à terra (BRASIL, 2008).

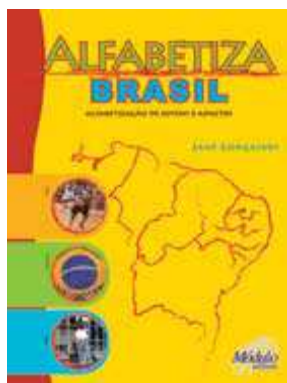
Para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, livre de referências estigmatizantes que associem o campo ao passado rural brasileiro em contraposição ao meio urbano industrial e desenvolvido, é necessário que o livro promova positivamente a história, a cultura e a imagem de afro-brasileiros e afro-brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e conhecimentos, promovendo o respeito à diversidade étnico-racial e fomentando o combate ao racismo e à discriminação racial. Além disso, o livro precisa reconhecer a diversidade de aspectos que permeiam as questões sócio-ambientais, possibilitando refletir sobre os efeitos ao ambiente do modo de produção capitalista, dialogando quanto à responsabilidade de homens e mulheres na construção de sociedades sustentáveis (BRASIL, 2008).

De acordo com as diretrizes da EJA, todos esses aspectos relacionados acima promovem discussões bem estruturadas a respeito das relações de gênero, minorias sexuais, étnico-raciais, geracionais, entre localidades urbano/rural e das relações sócio-ambientais. Se as obras didáticas trazem textos e questões que abarcam todos esses temas, contribuirá para superação de preconceitos e discriminações.

Do ponto de vista da abordagem dada aos conteúdos disciplinares, o atual quadro da produção didática para a EJA apresenta basicamente dois tipos de obras: as que organizam os componentes curriculares por disciplinas, e as que os organizam por temas ou temáticas, numa abordagem interdisciplinar.

Veremos que as duas obras avaliadas, a seguir, apresentam características interdisciplinares, o que é comum entre as obras didáticas destinadas à alfabetização de jovens e adultos. De acordo com os depoimentos, o primeiro livro analisado – *Alfabetiza Brasil* – foi escolhido na EJA das escolas de Belo Horizonte com um maior número de votos, porém a escolha dos professores do Projeto EJA BH foram o livro *Viver, Aprender*, também analisado a seguir. Como o Projeto EJA BH fez parte do processo como se fosse uma escola, teve direito a apenas um voto, não resultando na preferência e escolha do livro final do núcleo de EJA da Prefeitura de Belo Horizonte.

3.2.1 – *Alfabetiza Brasil*: alfabetização de jovens e adultos – Jane Gonçalves – Editora Módulo



A obra *Alfabetiza Brasil* foi escolhida para a EJA da Prefeitura de Belo Horizonte em janeiro de 2009, porém sua utilização acontece no início do ano letivo de 2010²⁰. Diante da escolha, traçamos uma breve análise sobre a estruturação da obra, baseada nas avaliações do Guia PNLA 2008, além de uma avaliação vinda dos professores que participaram do processo de escolha.

O manual do professor inicia-se trazendo a proposta de trabalho da autora. É organizado em campos conceituais constituídos de palavras que permeiam os temas geradores, como identidade, cultura, discriminação, cidadania, raça, gênero, entre outros. No manual, há explícitos os princípios, as concepções teórico-metodológicas da EJA que embasaram sua construção. Dentre elas, destacam-se a alfabetização na perspectiva do letramento, as leis de diretrizes e bases da educação nacional e a pedagogia inter-étnica como alternativa de combate ao racismo:

A concepção de alfabetização apresentada neste livro tem como princípio nortear a realidade sociocultural que permeia o universo do jovem e adulto, historicamente excluído do processo educacional brasileiro (...) Para viabilizar essa concepção, a prática alfabetizadora proposta retrata o ensino da leitura e da escrita como processo de construção de conhecimento dos homens e mulheres que têm, nas práticas sociais, sua fonte inspiradora, respeitando-se, assim, a variedade linguística e as concepções de mundo constituintes no universo adulto (GONÇALVES, 2007, p.13).

²⁰ A solicitação dos livros didáticos pelas Prefeituras é encaminhada para o MEC no início do ano, porém os livros são utilizados no ano seguinte, devido ao período necessário para compra e envio.

Uma das características percebida na obra é a preocupação em demonstrar conhecimento sobre o fenômeno da alfabetização como um processo de aquisição da língua escrita aliada ao seu universo, ou seja, em suas relações estabelecidas pelo meio letrado em que o sujeito está inserido. Podemos perceber um crescimento no número de pesquisas e produções didáticas que se apoiam nos estudos da aprendizagem, baseados nos referenciais da tendência psicogenética (Soares, 1996)²¹.

Vygotsky foi o principal teórico dos estudos sócio-interacionistas – desenvolvimento da linguagem. Para ele, a linguagem escrita, assim como outras formas de linguagem, é construída socialmente, através da interação dos sujeitos entre si e com o mundo, em um processo contínuo. Segundo Oliveira (1995), a escrita, para Vygotsky, é um sistema de representação simbólica da realidade, a qual medeia a relação dos homens com o mundo, vai além da dominação da grafia das palavras, pois apresenta como um produto cultural construído historicamente. Dentro dessa perspectiva, a alfabetização é vista não apenas como um simples aprendizado da grafia das palavras. Estar alfabetizado é se inserir no universo cultural no qual o sujeito está inserido²².

Segundo Silva (2003), os estudos sócio-interacionistas tratam o processo de alfabetização como objeto de conhecimento constituído pelo educando, uma vez que a língua escrita possui uma organização própria, antes de se iniciar a prática de ensino. É necessário saber as concepções de língua escrita que o aluno já possui e deve-se considerar seus conhecimentos prévios como papel fundamental na definição do planejamento das ações pedagógicas. Trazendo esses pressupostos para a educação de jovens e adultos, a concepção se torna ainda mais legítima, pois o público adulto traz uma quantidade incalculável de informações sobre o universo da escrita que interfere no seu processo de aprendizagem.

O livro cita Vygotsky para ressaltar a valorização entre o processo de desenvolvimento da aprendizagem e sua relação com o ambiente sócio-cultural, que não

²¹ Dados de SOARES, Magda. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte. v. 2, n.12, p.52-63, nov./dez.1996.

²² Para maiores estudos sobre Vygotsky, ler: VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987. OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sociohistórico* (2a. ed.). São Paulo: Scipione, 1995.

se desenvolve sem a ação e a interferência do outro. Porém, as críticas no Guia PNLA demonstram que, no livro do aluno, encontramos diversos textos próximos do público da EJA, mas sem um trabalho efetivo que incentive o desenvolvimento autônomo dos sujeitos e uma relação de troca entre professor-aluno (BRASIL, 2008). Após a apresentação dos textos, a grande maioria das atividades traz questões tradicionais do universo escolar, com predominância de interpretação de textos e questões de aquisição da escrita.

A obra também se apoia nas teorias freirianas na construção e organização de seu conteúdo. Para a autora, o processo educativo é interativo, deve partir da realidade do alfabetizando, numa relação de trocas entre o alfabetizador, alfabetizando e o objeto do conhecimento, respeitando a experiência e a identidade cultural deles e os saberes construídos pelos seus fazeres. A professora Ana, em seu depoimento, enfoca a preferência pela obra, justamente por apresentar tendência às teorias freirianas:

“Eu estava defendendo o livro da Jane Gonçalves (Alfabetiza Brasil), por um motivo: eu olhei o livro dela e estava muito dentro da perspectiva do Paulo Freire, por que o Projeto EJA BH inicialmente era todo planejado e escrito em cima de Paulo Freire. Então, ele foi escrito todo em cima da perspectiva da educação popular” (Ana, professora alfabetizadora).

A educação popular, defendida por Freire (2004), deve desenvolver o processo educativo, valorizando seu caráter político e transformador. Nesse sentido, a escola deve estar a serviço do educando, buscando a libertação de todas as formas de opressão. Ela é construída a partir da participação popular, visando redirecionamento da vida social do educando e tendo um cunho político (FREIRE, 2004). O aprendizado é abrangido a partir do conhecimento do sujeito e se ensina a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele. Percebemos que a obra *Alfabetiza Brasil* trabalha a partir dos temas geradores, ligados ao universo do público jovem, adulto e idoso.

O livro possui atividades que se caracterizam por serem introdutórias, com apresentação das vogais e suas respectivas combinações sonoras. No decorrer da obra, há uma progressão do ensino e as atividades se tornam mais complexas. Os temas geradores definem a apresentação das palavras-chaves que serão objeto de estudo em atividades de escrita, e de um conjunto de textos que integram e articulam as atividades de Língua Portuguesa e de Matemática – as duas disciplinas são trabalhadas conjugadas.

Pode-se dizer, de acordo com a análise do Guia PNLA 2008, que o livro possui características que o tornam de boa qualidade, porém apresenta algumas ressalvas. É dividido em três temas: identidade e diversidade cultural, cidadania e qualidade de vida, e o mundo do trabalho e economia solidária. Cada tema apresenta uma diversidade de textos condizentes ao público jovem e adulto. A autora dá maior ênfase a textos que fazem parte das diretrizes da EJA e são obrigatórios nas obras didáticas, como as questões étnico-raciais, conhecimento sobre a cultura indígena e educação ambiental. A decorrência de trabalhos sobre as mesmas temáticas no livro desprivilegia outros textos que também fazem parte do cotidiano do adulto e podem ampliar seu universo cultural.

No depoimento de uma professora participante do processo, essa questão também é levantada:

“Sobre o livro Alfabetiza Brasil, eu não gostei dele. Embora ele apresentasse, e isso eu acho que foi o peso para a escolha dele, uma grande quantidade de textos e atividades relacionados a questão étnico-racial, eu não votei nele. Eu tinha uma outra possibilidade que eu achei melhor. Embora, eu tenha achado o tamanho da letra dele ótima, a ilustração boa, eu achei alguns problemas. (...) além do tema étnico-racial eu não me lembro se ele trouxe outros temas, as temáticas não eram variadas” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

Após os textos apresentados na obra, nas atividades de interpretação que se seguem são feitas algumas perguntas de inferência, localização explícita e perguntas pessoais para discussão entre os alunos. Há diversidade de gêneros textuais durante toda a obra, como músicas, poemas, textos informativos, documentos, biografias, entre outros; porém o Guia PNLA 2008 destaca uma pequena diversidade de temas para serem discutidos.

Sobre a aquisição do sistema da escrita, o livro apresenta progressão de atividades, que vão desde reconhecer e se familiarizar com as letras e suas diversas formas de representação (letras impressa e cursiva, maiúscula e minúscula) até a escrita de textos de diferentes gêneros textuais. Ao apresentar atividades que se propõem observar letras que se repetem em diversas palavras, o livro promove a reflexão sobre o sistema de escrita e permite ao aluno perceber que uma mesma letra ou uma mesma sílaba pode fazer parte de várias palavras, com significados diferentes. Essas atividades apresentam nomes de pessoas, nomes comuns, próxima do alfabetizando, facilitando o processo de identificação da palavra.

Como o livro apresenta muitos textos, contribui para que, através da observação, o aluno perceba aspectos relacionados às convenções gráficas da escrita. Há atividades que promovem a identificação e a manipulação por inversão ou subtração de unidades fonológicas, mas há predominância de mudanças por substituição (BRASIL, 2008). Possui um predomínio de atividades que pedem para o aluno completar frases de acordo com o texto. Essas atividades contribuem para a reflexão do sujeito sobre a estruturação da língua escrita, além de trabalhar coesão e coerência.

O livro promove situações de uso e reflexão sobre as normas ortográficas e estimula o aluno a refletir sobre o sistema de escrita, contribuindo para uma escrita ortograficamente correta. Com base na avaliação do Guia PNLA 2008, a obra não estimula o aluno a refletir sobre os sons das palavras, apenas faz-se perceber, através da escrita, que algumas palavras têm sons semelhantes. Inicia apresentando os nomes e sugerindo a escrita do próprio nome, dos colegas e do alfabetizador, e segue desenvolvendo o estímulo à aquisição da escrita, através de temas e palavras comuns (ligadas ao trabalho, às regiões, à cultura brasileira, por exemplo).

A linguagem oral é pouco explorada na obra. É preciso que o alfabetizador promova situações para que o alfabetizando faça uso da linguagem oral em situações mais formais e reflita sobre a variação linguística. Sobre a importância desta especificidade, o edital PNLA 2008 considera que a obra didática deve:

Estimular situações de diálogo em sala de aula articuladas à realização das atividades propostas; apresentar propostas de atividades diversificadas quanto aos gêneros orais; contemplar atividades de uso da linguagem oral em situações mais formais; promover a reflexão sobre as variações linguísticas; promover a reflexão sobre as relações entre fala e escrita (semelhanças e diferenças entre gêneros orais e escritos; variações de pronúncia X notação escrita unificada) (BRASIL, 2008, p.13).

Considera-se que o estímulo à conversa em sala de aula é fundamental para que os jovens e adultos e idosos da EJA possam, a cada dia, socializar suas experiências e resgatar/compartilhar os conhecimentos que acumularam em suas trajetórias individuais. Ao lado desse princípio geral, o livro didático deve ter o cuidado de garantir uma diversidade nos gêneros orais que os alfabetizados são convidados a praticar, contemplando, inclusive, atividades mais formais e públicas de uso da fala, que exigem o planejamento e a reelaboração do discurso (BRASIL, 2008). Essas atividades não são exploradas na obra *Alfabetiza Brasil*. O espaço para práticas orais também deve

oportunizar a reflexão sobre a heterogeneidade das realizações da língua em função de fatores distintos (região, grupo sociocultural, geração, sexo, época etc.), o que contribui para o combate aos preconceitos linguísticos. É importante, também, auxiliar o alfabetizando a refletir sobre as relações entre fala e escrita, observando semelhanças e diferenças entre gêneros orais e escritos, constatando, por exemplo, que, enquanto a fala revela variações na pronúncia, a escrita tem uma notação unificada.

Em relação à opinião dos professores sobre o livro didático, as posições vão ao encontro dos aspectos positivos levantados sobre o livro. Os professores que apoiaram a escolha do livro *Alfabetiza Brasil* trazem características importantes presentes na obra, relacionadas aos conhecimentos próximos do público da EJA e atividades que promovem positivamente a alfabetização:

“Ele tem muitos aspectos positivos. Estava pensando nisso: a linguagem com a qual ele se apresenta aos estudantes é uma linguagem próxima do cotidiano, tem a questão das imagens que chamam muito a atenção - tem a ver com o dia-a-dia das pessoas: panela de arroz, frutas de sacolão, peços... São questões mesmo do cotidiano desse público” (Helena, coordenadora pedagógica).

“Ele traz vários tipos de descritores, ele trabalha receita, ele trabalha para-choque de caminhão, ele trabalha textos, poesia. Então, assim, muita coisa eu aproveitei” (Rosilene, professora alfabetizadora).

Os depoimentos mostram uma valorização por parte dos professores e coordenação em relação ao conteúdo contextualizado na obra e diversidade de gêneros textuais. Os professores também aprovam a linguagem apresentada na obra, com comandos mais simples para os alunos da alfabetização:

“É um livro bom, os exercícios são muito bons mesmo. A gente que trabalha na alfabetização gosta do livro, traz atividades que são do dia a dia deles, sabe? A escrita é bem semelhante da vida deles, então, eles abrem o livro e se sentem “bem em casa”. Não é aquela coisa fora da realidade deles. Um livro simples e que eu acho que atende muito bem” (Zilma, professora/alfabetizadora).

Pelos relatos, vemos que os professores têm preocupação em trabalhar situações que fazem parte do universo real do sujeito adulto. O contexto da obra e a diversidade de gêneros textuais se tornam fatores primordiais no momento da avaliação. A integração das disciplinas e o trabalho com os tipos de letras também é ressaltado pelos docentes:

“Ele tem outro aspecto positivo que é a parte da matemática que dialoga com a parte da linguagem, achei muito interessante. Nós fizemos também esta avaliação: ele é dividido em duas partes, uma de língua portuguesa, outra de matemática, mas ele não é separado, em alguns momentos quando você vê umas atividades de matemática, ele retoma os textos de português, então facilita o trabalho” (Helena, coordenadora geral).

“Eu gosto de pegar, abrir e olhar, ele trabalha com todos os tipos de letras, então, eles tiveram acesso a cursiva e também tiveram acesso a caixa alta” (Rosilene, professora alfabetizadora).

Percebemos, em um âmbito geral, que os professores simpatizam com a obra, por apresentar características particulares para o público adulto e idoso. Ressaltamos que o fundamental, em nossa opinião, é que o livro didático não seja considerado a única referência para organizar as situações de ensino e aprendizagem, mas sim, um recurso a mais que pode ser utilizado em momentos específicos e para fins determinados em sala de aula.

Percebemos poucas críticas relatadas pelos professores em relação ao livro didático; eles dão destaque a poucas atividades presentes nas obras que trabalham especificamente o processo de aquisição da escrita. Afirmam que o livro é muito avançado para o público que se encontra na fase introdutória da alfabetização.

“Eu achei que no livro faltaram atividades que desenvolviam, por exemplo, tal nível de aprendizagem da alfabetização, tal capacidade, entendeu? Eu achei esse ponto sério, porque tinha outro livro que a qualidade era bem melhor” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

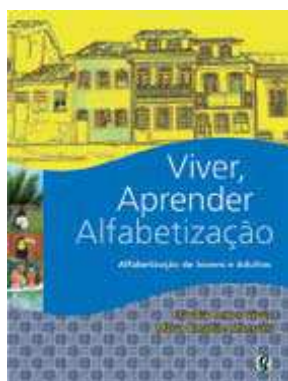
“Eu achei que, por ser um livro de alfabetização, ele é muito fraco. É um livro que eu gosto, mas a parte de alfabetização, para as senhoras aqui da minha sala, ainda traz pouco conteúdo. Tem até umas atividades bacanas de descobrir as palavras, mas eles fizeram só até a página 79 do livro, depois ele avança de repente. Para uma criança que já está alfabetizada funciona, mas para o adulto, não” (Maria, professora/alfabetizadora).

O livro sofre algumas críticas no que diz respeito à sequência do conteúdo da alfabetização. A professora considera que um aluno adulto que inicia seu processo de aquisição da escrita necessita de um tempo maior para dominar tais habilidades se comparado com as crianças, por isso o livro didático de alfabetização da EJA deve trabalhar essas questões em todo o material.

Nesta breve análise sobre a obra e a opinião dos professores, pode-se dizer que o *Alfabetiza Brasil* (2007) destacou-se, apesar de algumas ressalvas, como um livro de qualidade. O tamanho das letras, o espaçamento entre as linhas e o espaço para a

realização das atividades são adequados para o alfabetizando. As unidades temáticas são diferenciadas por cores distintas que facilitam sua identificação. Segundo o Guia PNLA 2008, ele contempla os princípios fundamentais da educação de jovens e adultos, porém com maior enfoque nas questões raciais e indígenas. No processo de alfabetização, há ênfase nas palavras e letras, sem grandes preocupações com as unidades sonoras. A leitura é contemplada com um número variado de textos, porém faltam comandos que promovam a identificação da finalidade da leitura e contexto dos textos selecionados, gênero e suporte. Todos esses fundamentos analisados enquadram o livro com uma qualidade considerável, se comparada com outras obras avaliadas no PNLA no ano de 2008.

3.2.2. – *Viver, Aprender* – Alfabetização de jovens e adultos – Cláudia Lemos Vóvio e Maria Amábile Mansutti – Editora Global



O livro *Viver, Aprender* foi a obra mais votada na escolha do livro didático no Projeto EJA BH, porém, quando os votos ampliaram para as escolas de EJA noturnas, a obra ficou como segunda opção na escolha final. Em uma breve avaliação sobre a obra, o Guia PNLA 2008 destaca a sua organização dividida em quatro eixos temáticos: Gente do Brasil, Nosso trabalho, Patrimônio cultural brasileiro e Patrimônio ambiental brasileiro. Cada um deles é subdividido em lições com textos e atividades relacionados ao seu eixo temático central. As lições são divididas em categorias de acordo com a capacidade esperada, ou seja, as categorias tratam aprendizagens específicas relacionadas à leitura, escrita, produção de texto e debates orais. A seção “Para ler” trabalha a leitura de textos e imagens; “Em roda” discutem-se temas e textos propostos; “No caderno” destina-se às atividades de escrita no seu próprio caderno; “Em ação” são

atividades para efetuar no livro; “Escrevendo textos” são propostas de produção textual; e “Para pesquisar” são pedidos de atividades e pesquisas extraescolares. Ao final da obra, encontramos as referências bibliográficas e os materiais de apoio para consulta e uma auto-avaliação.

O livro integra os conteúdos de português e matemática dentro das temáticas envolvidas. Por exemplo, no tema “Gente do Brasil”, trabalha-se com figuras conhecidas da cultura brasileira, como Patativa do Assaré, mostrando poemas e biografia do autor e, em seguida, apresenta-se uma tabela com a cronologia dos fatos que marcaram a vida do poeta, faltando alguns dados para serem completados. Sendo assim, verificamos a todo o momento uma relação entre os conteúdos de português com atividades de matemática que envolve raciocínio lógico e efetuação das operações matemáticas, juntamente com comandos de atividades de compreensão e esclarecimento do tema dentro do ensino de língua portuguesa.

De acordo com o Guia PNLA 2008, há um número acentuado de atividades que envolvem a apropriação do sistema da escrita. A obra inicia-se com conteúdos de identificação das letras do alfabeto, contagem das palavras, reconhecimento das vogais, de completar e acrescentar letras e pequenas produções textuais. Avança com conteúdos mais complexos da alfabetização, dando ênfase para as sílabas, encontros consonantais, vocálicos e ortografia. Há grande presença de perguntas de interpretação, localização de texto e respostas pessoais.

Os princípios fundamentais da educação de jovens e adultos são explicitados no manual do professor. Traz diversos textos que retratam a questão da preservação ambiental, afro descendência e os indígenas. Porém, há pouca discussão sobre a situação da mulher na sociedade. Os textos são coerentes com os princípios da EJA, já que sugerem problematizações sobre a atual situação desses grupos em nossa sociedade, para depois tratar de questões específicas do texto, como a compreensão e a interpretação. Todos os conteúdos tentam trazer uma linguagem próxima dos alunos, contextualizada com seu universo cultural. Endossando esse dado, um coordenador pedagógico afirma:

“Eu acho que ele contextualiza mais, ele dialoga mais com o aluno, entendeu? Não é aquela coisa assim: atividade para depois a gente fazer uma interpretação e umas atividades de gramática, ele dialoga, ele busca. Tem até uma parte lá que ele usou uma nomenclatura bacana: “Momento de

reflexão”, ele usa umas coisas que interagem melhor com os alunos, e muitos colegas falaram disso na lista de discussão online, no momento da avaliação” (João, coordenador pedagógico).

O livro apresenta atividades de incentivo à leitura, porém em grande parte delas há pouca exploração da estrutura dos textos, como: informações sobre os autores, momento de produção de texto e reflexão sobre as características do gênero. Apesar disso, encontramos diversas atividades que usam estratégias de leitura, como localização de informações explícitas e implícitas no texto, identificação da ideia global do texto e perguntas pessoais a partir da compreensão da temática. Percebe-se pouca presença de perguntas que ativam o conhecimento prévio dos alunos (BRASIL, 2008).

A obra investe nos aspectos relativos ao letramento, favorecendo a participação de leitores no universo da escrita presente em seu dia a dia. Há textos que desenvolvem o senso crítico do sujeito adulto em relação a sua condição de vida, como o tema relacionado ao trabalho. A nosso ver, o sujeito alfabetizando precisa apreender criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever e se tornar um sujeito participativo do seu processo de aprendizagem. Essa é a perspectiva freiriana de alfabetização ligada ao ensino conscientizador:

A alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação (FREIRE, 1967, p. 119).

O ensino nos livros didáticos de EJA deve trabalhar nesta perspectiva, pois a alfabetização de adultos é um processo político e pedagógico, e muitas vezes ainda é vista como uma questão técnica. O livro didático deve dar o subsídio para o professor trabalhar na concepção da alfabetização, aliada ao letramento, dentro do universo cultural dos alunos. O livro traz atividades que refletem sobre o tema proposto, decorrendo de atividades de opiniões próprias, ditas como “abertas” que geram a discussão e a reflexão em sala de aula.

A obra ainda apresenta uma diversidade de gêneros textuais com predominância de textos didáticos. Nas adaptações e recortes, permanece o sentido do texto. As produções de texto também são variadas; há uma preocupação em apresentar o gênero antes dos enunciados para facilitar a compreensão do aluno no momento da produção do

texto. A linguagem oral é sistematizada através de discussões em sala de aula e atividades orais mais informais (BRASIL, 2008).

Em relação ao projeto gráfico, a obra possui legibilidade quanto ao formato e tamanho da fonte e o espaçamento entre letras, palavras e linhas. As ilustrações e os espaços nas atividades integram harmoniosamente as páginas, com uma simetria que não sobrecarrega o livro com “poluições visuais”. Os textos complementares não prejudicam a identificação, o fluxo da leitura e o entendimento do texto principal (BRASIL, 2008).

Os professores/coordenadores entrevistados ressaltaram que o livro apresenta uma ressalva: há grande presença de textos longos que desencorajam a leitura do aluno que se encontra na etapa inicial de alfabetização:

“Eu acho o Viver, Aprender pior do que o livro Alfabetiza, porque trabalha com textos muito grandes e esse tipo de texto para o perfil da minha turma, não atende. Então, a todo o momento eu tinha que estar lendo, não dava oportunidade pra eles tentarem sozinhos. Quando eles pegam, por exemplo, o trecho aqui de um depoimento de uma aluna (presente no livro Viver), que é um trechinho menor, eles tem mais interesse em tentar ler esse trechinho, do que pegar um texto maior do livro” (Rosilene, professora/alfabetizadora).

“O livro tem muita interpretação, então, se eles não dão conta de ler os textos que são grandes, como é que eles vão interpretar lá na frente” (Maria, professora/alfabetizadora).

Os professores afirmam que os textos longos “desencorajam” a leitura dos alunos e dificultam no momento de assimilação dos conhecimentos relacionados à alfabetização e na execução de suas atividades. Porém, os aspectos positivos tiveram mais peso no momento de análise das obras e ela foi escolhida pelo Projeto EJA BH. No depoimento da coordenadora geral do Projeto, ela relata sua opinião sobre a forma como os professores avaliaram a obra:

“Eu fico pensando que o Viver é um livro que exige um investimento maior na formação dos professores, que é um negócio que os professores do EJA BH já estão acostumados. Fazer esse movimento: pegar uma atividade, reorganizar esta atividade em função do seu público é uma prática que a gente tem constantemente E o Viver e Aprender exige isso. Ele pega uma proposta, e você tem de estar ali e organizar....Ele é muito aceito porque os professores não tem medo disso” (Helena, coordenadora geral).

Percebe-se que o livro, apesar de ser visto como mais complexo pelos professores, possui grande familiaridade entre os docentes e reflete uma prática comum

da Instituição na organização de suas aulas. Em um âmbito geral, pode-se dizer, nesta breve análise, que a obra contribui para uma alfabetização aliada ao letramento, por possuir uma diversidade de gêneros textuais próximos do cotidiano do público jovem, adulto e idoso, porém, como já ressaltado, os vários textos presentes na obra são longos, exigindo que o professor faça a mediação (BRASIL, 2008). As produções de texto possuem comandos mais simplificados, condizentes com os alunos da etapa inicial da escrita, porém é preciso que o professor promova atividades de reescrita e revisão do texto. O que se destacou na obra foi o trabalho com a leitura – há grande qualidade na seleção dos textos e autores, as atividades que se seguem estimulam o conhecimento prévio dos alunos e promovem uma “extrapolação” do assunto visto no texto. Por todos esses fatores, consideramos que a obra possui uma avaliação positiva no Guia PNLA 2008.

3.2.3. Semelhanças e divergências entre as obras

Após uma breve análise das duas obras que fizeram parte da discussão final dos professores para a escolha do livro didático no Projeto EJA BH, cabe, nesse momento, levantar suas semelhanças e diferenças, com o objetivo de tentar compreender como ocorreu a escolha final do livro pelos professores/coordenadores. Como já foi dito, para essa análise, nos pautamos nos critérios defendidos no Edital do PNLA 2008 e nas resenhas apresentadas no Guia. Não é nossa intenção realizar uma análise particular sobre as obras, e sim demonstrar o que dizem os professores e os documentos produzidos sobre o assunto.

De acordo com as resenhas, podemos afirmar que as duas obras analisadas seguem uma linha construtivista e/ou sócio-interacionista por desenvolver atividades que levam os alunos a adquirir o domínio do sistema da escrita alfabética (alfabetização), aliada às funções sociais que a língua proporciona (letramento). A tendência nesta perspectiva é se criar um esquema didático organizado em torno de unidades temáticas, com seus temas escolhidos dentro do universo adulto e dos problemas da atualidade, além de uma intensa preocupação com o letramento (Silva, 2003). O livro *Viver, Aprender* se prende com maior intensidade às práticas sociais da escrita, se comparado com a obra *Alfabetiza Brasil*, que, em contrapartida, desenvolve

um número maior de atividades de apropriação da escrita. A professora Carla faz essa mesma observação ao comparar o uso das duas obras didáticas em sala de aula:

“É isso que eu queria falar, esse (Alfabetiza Brasil) traz mais elementos, de formar palavras, de construir, agora você tem que dar mais coisas, o outro (Viver, Aprender), ele traz menos essas coisas, mas ele traz mais a leitura, a interpretação, a função da língua, então você trabalha mais nessa perspectiva de letrar. E quando eu penso o livro como um suporte, eu gostei muito mais do Alfabetiza, textos para o letrar a gente encontra em vários lugares” (Carla, professora/alfabetizadora).

Nesse pequeno trecho, podemos observar que a professora atribui mais valor aos conhecimentos relacionados à alfabetização, do que aos usos e às funções da língua, o letramento. De acordo, com sua fala, há mais possibilidade de buscar textos reais que desenvolvem o senso crítico dos alunos, do que criar atividades específicas de alfabetização. Uma análise mais aprofundada sobre os critérios adotados pelos professores na escolha do livro didático será realizada no quarto capítulo deste estudo.

Podemos identificar que as duas obras possuem propostas dentro de uma mesma lógica de organização, pois apresentam um conjunto de atividades de caráter introdutório, destinado à apresentação e exploração de alguns conceitos básicos para o início do estudo sobre a língua escrita, além de um outro conjunto de atividades que desenvolvem as habilidades de leitura e escrita, através da sistematização do código da língua, com escrita, leitura e produção textual.

Outro ponto comparativo entre as obras é a diferença entre a organização do comando das atividades para os professores. O livro *Alfabetiza, Brasil* traz uma diversidade de textos mais curtos, considerados como introdutórios, seguidos de comandos mais explicativos para o professor. De acordo com Silva (2003), esses pequenos textos têm a função de servir ao estudo do sistema da escrita, ou seja, para o treino da habilidade de decodificação do aluno, com ênfase em determinadas palavras ou sílabas, geralmente, eles são escritos pelos próprios autores. Em muitos casos, quando os textos têm a função exclusiva de dar subsídio para as atividades de alfabetização, eles se tornam descontextualizados e com a finalidade básica de trabalhar sílabas ou palavras:

“(...) por exemplo, eu me lembro de um texto lá [Alfabetiza Brasil] que era um texto desse tamanhozinho [curto], mas as atividades não tinham nada a ver com o tema, então fala e discute sobre o texto. O Viver Aprender

trabalhou em uma melhor dosagem os outros temas” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

“Aqui no Alfabetiza Brasil tem coisa mais prática, por exemplo: “Vocês vão escrever produtos de uma cesta básica”, eles sabem escrever a palavra arroz, feijão, óleo, então, para eles tem motivação aqui. Ele [Alfabetiza] é melhor do que aqui [Viver], porque o Viver pede para eles interpretarem e eu tinha que passar a resposta no quadro, porque achavam difícil. Então para mim, para minha turma, esse aqui [Alfabetiza] contemplou melhor” (Rosilene, professora/alfabetizadora).

Como citado pela entrevistada, a obra *Viver, Aprender* (2004) apresenta um número mais reduzido de pequenos textos e traz uma diversidade de temas que geram discussões na turma e promovem um desenvolvimento maior nos alunos mais avançados no processo da alfabetização – ele dá mais enfoque aos conteúdos sobre leitura e produção textual. Conforme já mencionado, o livro *Alfabetiza Brasil* se prende mais em atividades de caráter introdutório e sistematização do código.

Certamente, o livro didático não resolverá todos os problemas vivenciados em sala de aula; o professor precisará, pois, trabalhar adequadamente, tendo uma boa formação para reconhecer o processo de aprendizagem de seu aluno e saber como intervir no sentido de ampliá-lo. Veremos, no próximo capítulo, como os professores vivenciam essa nova experiência de escolha do livro didático nas turmas da EJA, demonstrando como veem seu uso em sala de aula.

CAPÍTULO 4 – A ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS

4.1 VISÃO DOS PROFISSIONAIS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Dentro do processo de discussão dos livros didáticos pelos professores, identificamos falas que foram ao encontro do valor atribuído ao livro didático e seus efeitos dentro das práticas docentes relacionados à alfabetização de jovens e adultos. No decorrer da análise, procuramos identificar os valores atribuídos ao material impresso e à qualidade dos conteúdos legitimados no livro pelos educadores durante o seu período de discussão e escolha.

Como sabemos, ao longo da história da Instituição Escolar, o livro didático sempre esteve vinculado indissociavelmente ao ensino. Ele está presente cotidianamente nas salas de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente. Professores e alunos, avaliadores e críticos, que hoje manipulam tão corriqueiramente os livros didáticos, nem sempre se dão conta de que eles são o resultado de uma longa história da escola e do ensino. Avaliar, escolher e distribuir livros didáticos resulta no domínio de sua produção e circulação e também na intervenção do currículo e de seu controle (SOARES, 1996).

Por esse fato, percebe-se que o livro didático está ligado à tradição escolar, e, quando se trata do ensino de jovens e adultos, cujos direitos se regularizam tardiamente, comparados às crianças, a chegada do livro representa uma conquista dentro das políticas públicas destinadas àquele segmento. Além disso, por se tratar de sujeitos jovens, adultos e idosos, o instrumento é concebido com maior valor por estes, por estar ligado a sua lembrança escolar como objeto legitimado de ensino. Os depoimentos dos professores corroboram essas questões:

“Eu acho que o livro é um suporte bom. Orienta a gente e os alunos se sentem mais valorizados quando eles ganham o livro” (Zilma, professora alfabetizadora).

“Pessoalmente, apesar de não ser uma escolha que a gente fez [não participou], é sempre bem vindo algum material, principalmente no EJA BH. Eu acredito que o livro para as alunas, primeiramente, traz a questão do status, elas adoram pegar, folhear, escrever neles. Então, elas receberam

muito bem o livro e adoram trabalhar no livro” (Maria, professora alfabetizadora).

Como constatamos, os alunos veem a chegada do livro como um elemento do seu processo de escolarização até então não conquistado. As próprias Instituições desprivilegiam o ensino de Jovens e Adultos e seus direitos básicos são realizados tardiamente, comparados com o ensino regular. Alguns professores evidenciam essas dificuldades:

“A questão de o Projeto construir seu próprio material é também pela falta do Livro Didático. Porque o Projeto EJA BH não está atuando em uma escola, ele tem poucos recursos nos atos escolares dos alunos. Com a chegada do livro, sentimos que as coisas estão mudando” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

“Para os alunos, ele é importantíssimo, por um motivo: a EJA dentro das escolas sempre viveu no anonimato, ela nunca era incluída em nada, e aqui nós tivemos sorte que essa escola nos acolheu muitíssimo bem. Eles receberam o livro e tudo isso valorizou e fez com que a gente conseguisse um índice bem menor de evasão” (Rosa, professora alfabetizadora).

O PNLA proporcionou à EJA de Belo Horizonte muito mais do que a distribuição do livro didático, gerando uma sensação de conquista de direitos básicos da educação, com a política de distribuição de livros. A organização das políticas públicas da EJA ainda está em período de avanço pela igualdade. Somente após 12 anos de implementação do PNLD, a avaliação do livro didático chegou para a EJA e os alunos obtêm o acesso gratuito ao material.

Do ponto de vista da história da educação, pode-se afirmar que a educação nem sempre foi tida como um direito extensivo a todos. A luta em favor da universalização do ensino é recente. À medida que a sociedade se organiza, ela passa a reivindicar seus direitos em maior proporção. Dessa forma, a concretização do direito à educação para jovens e adultos tem sido objeto de discussão no cenário mundial e, principalmente, em nosso país. Uma educação para todos, que respeita as diferenças individuais e grupais, tem sido a tônica das propostas de políticas sociais comandadas por uma Comissão Internacional e Interagencial, como a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, e a UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, além dos órgãos governamentais, como Núcleos de EJA dentro dos órgãos federais, estaduais e municipais.

Segundo o relatório apresentado pelo MEC em 2001, a partir de 1990, o mercado de trabalho passou a valorizar a mão-de-obra qualificada e, assim, a capacitação tornou-se praticamente uma exigência para o trabalho dos interessados em conquistar ou manter o emprego. A partir deste contexto, o MEC (2001) desenvolveu várias ações “com o propósito de transformar a EJA em política pública no sistema de ensino brasileiro” (BRASIL, 2001, p.19).

Conforme Di Pierro e Graciano (2003), atualmente o oferecimento de classes a esse segmento do ensino é de responsabilidade dos governos estaduais e municipais, sendo que os governos estaduais respondem por 46,55% das matrículas e os municípios por 45%. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) também garante em seu texto o atendimento desse grupo social e o Conselho Nacional de Educação fixou as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, regulamentando aspectos citados pela LDB. Com a educação de jovens e adultos incluída na política de financiamento da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), houve também sua regularização nos programas de assistência aos estudantes (DI PIERRO, 2010). O Programa de avaliação das obras didáticas de EJA e distribuição dos livros nas escolas públicas do Brasil surgiram depois dessas medidas governamentais. Percebemos, nas falas dos profissionais entrevistados, que a regularização do ensino da EJA começa a trazer mudanças positivas para a sala de aula, com obtenção de maiores recursos e direitos básicos para a organização escolar.

Apesar das medidas, o progresso no campo da EJA de alunos escolarizados pode ser atribuído mais à dinâmica populacional ao longo do tempo (ingresso no grupo de jovens e adultos já escolarizados e exclusão – por mortalidade – de idosos não escolarizados) do que propriamente ao desempenho das políticas e programas de alfabetização e escolarização. Ou seja, hoje vivenciamos um número decrescente de adultos analfabetos causado, em grande medida, pela mudança natural de nossa sociedade. Além disso, quando analisamos as avaliações de aprendizagem na alfabetização da EJA, deparamo-nos com vários sujeitos que ingressam no meio escolar, mas não desenvolvem as habilidades de ler e escrever (DI PIERRO, 2010).

Refletindo sobre esse ponto, Di Pierro (2010) mostra que, para consolidação dessas políticas, é necessário tempo e maior formação dos educadores. Além disso, é necessário inserir os alunos em práticas letradas:

Neste ponto identificamos uma primeira tensão a ser enfrentada. Há amplo consenso nos meios acadêmicos de que, para ser bem sucedido e sustentado, o processo de alfabetização precisa ir além do reconhecimento dos signos e da aprendizagem rudimentar dos mecanismos de codificação e decodificação do sistema alfabético, envolvendo a imersão dos sujeitos na cultura escrita, mediante o efetivo exercício e a fruição de múltiplas práticas letradas. Sabe-se que tal vivência demanda tempo e consolidação, e dificilmente se desenvolve sem a mediação de educadores devidamente preparados, fora de ambientes estimulantes, em que a leitura e a escrita estejam presentes com diferentes funções e variados suportes (DI PIERRO, 2010, p.33).

É neste contexto que defendemos a chegada do livro didático como mais um recurso para o professor da EJA buscar vivências relacionadas às práticas letradas, e inserir seu aluno no universo da cultura escrita. Ao pensarmos sobre o papel da escola na formação de sujeitos letrados, ou seja, de leitores do mundo, recorreremos aos estudos de Chartier (1996), quando o autor discute o papel da escola enquanto formadora de leitores:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos [...] a aprendizagem da leitura se apoia muito mais sobre os questionamentos pré ou extra-escolares, ligados à descoberta [...] de problemas que pertencem à difícil compreensão da ordem do mundo, do que sobre uma escolarização ou uma aprendizagem escolar (CHARTIER, 1996, p. 240).

Nesse sentido, a escola tem o papel de democratizar o ensino e exercer seu papel primordial de formar sujeitos com competência para viverem no mundo da cultura escrita; para isso nossos alunos necessitam estar totalmente alfabetizados e letrados. A chegada do livro didático representa um avanço no campo das políticas públicas da EJA por representar um instrumento de aprendizagem que complementa a prática docente e auxilia na construção do ensino escolar.

“Eu acho um fator importante em relação ao livro é a gente ter autonomia, quem já trabalhou com adulto percebe que o ensino escolar e o conhecimento não é tão simples assim, não é natural. Então, por exemplo, eu me surpreendi quando no livro tem uma pergunta e tem um tracinho para responder, e as alunas não sabiam responder, escreviam na frente do traço, respondiam embaixo do tracinho; então, para o professor é tão natural responder no traço, e elas não sabiam disso. Então, no início, para trabalhar o livro foi considerado um conhecimento” (Maria, professora alfabetizadora).

Refletindo sobre o efeito do livro didático, podemos afirmar que este possui um valor simbólico no contexto de sala de aula e também está relacionado à cultura escolar, exigindo um domínio dos jovens, adultos e idosos e se tornando referência para a sala de aula, tanto para os alunos, quanto para os professores em sua ação docente:

“Eu gosto do livro didático, eu acho que é uma referência para o aluno. Para a gente – professores – não podemos seguir como uma bíblia, claro. Mas eu acho muito bom a gente ter uma referência de material. Eu acho que é importante ter um livro, acho que por pior que ele seja, porque às vezes a gente não acerta na escolha, conseguimos aproveitar para alguma coisa. Ele é ilustrado, ele é colorido, a própria diagramação do livro faz conseguir um resultado melhor do que você ficar trabalhando com atividades mimeografadas. Eu acho que o livro dá uma sensação para o aluno que ele está na escola” (Viviane, professora).

O livro traz aspectos positivos quando relacionamos a apropriação dos conhecimentos escolares que também fazem parte das capacidades relacionadas à alfabetização. O domínio de certos objetos presentes na cultura escolar, como o livro didático, gera no aluno a sensação de sistematização de aprendizagem e inserção na cultura escolar. A escola é uma instituição que ordena e se hierarquiza ações e tarefas, ela organiza e distribui determinados conhecimentos, divide e controla o tempo, e, sobretudo, seleciona, no amplo campo da cultura e dos conhecimentos, os saberes e as competências a serem ensinados e aprendidos. Dessa forma, o aluno sente a necessidade de dominar esses ensinamentos por ela legitimados (SOARES, 1996).

Em contrapartida a essa visão otimista com a chegada dos livros didáticos, alguns professores problematizaram seu uso dentro do Projeto EJA BH, devido às características peculiares da Instituição em priorizar o trabalho com eixos temáticos sem a demarcação de disciplinas e perfil de turmas diferenciadas:

“A questão do livro pedagógico no Projeto da EJA BH é uma questão muito polêmica, porque têm muitos professores que acham bacana trabalhar o livro, mas a gente tem o hábito de cada professor fazer sua atividade de acordo com sua turma, que é uma característica do Projeto: tem turma que é somente de senhoras idosas, tem turmas que é somente de pessoas trabalhadoras, na faixa de 30 a 35 anos, então sabemos que não tem um livro didático que vá atender especificamente a todos” (Ana, coordenadora pedagógica).

Os professores concebem o livro didático apenas como mais um instrumento de consulta para o professor, uma vez que já trabalham com a criação de materiais específicos para as etapas da aprendizagem dentro das temáticas formadoras:

“Eu acho que o livro didático é um acúmulo de conhecimentos que a gente também tem no Projeto EJA BH. Temos um acúmulo suficiente que se compara a esse livro didático que a gente tem hoje. O ruim é que às vezes você não tem a publicação para fazer uso, e o livro já vem ali todo compilado, então facilita bastante” (Helena, coordenadora geral).

“O livro é um bom suporte para o professor, só que não pode ser uma muleta, uma bíblia, acho que é um suporte, é uma referência, uma referência importante, talvez uma referência mais importante para o aluno do que para o professor” (Pedro, coordenador pedagógico).

Os professores reafirmam as características do Projeto EJA BH em produzir seu próprio material, mas não desvalorizam o uso do livro didático em sala de aula; eles equilibram o seu planejamento, intercalando o livro com atividades construídas por eles:

“O meu grupo acha importante o livro didático, eles trabalham com ele, mas têm clareza que ele não é tudo e trabalham pensando em outros materiais. O material que já usavam, o processo que já faziam, continuam fazendo. Pensam que o livro é um instrumento a mais, é somente mais um recurso” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

“Gosto muito dele, ele ajuda demais, mas eu não fico só nele, além do livro didático eu trago outras atividades diferenciadas para trabalhar com eles, mas o livro didático é muito bom, é um ótimo instrumento para nós, ajudou muito, tanto para o professor, como para o aluno. Eles gostaram demais” (Piedade, professora alfabetizadora).

É legítimo pensar o uso do livro didático da forma explicitada pelos professores, para fugirmos do pressuposto estereotipado de que os professores são reprodutores de saberes produzidos no livro ou de que a escola é uma instituição resistente e impermeável às mudanças, sem movimentos de renovação. Isso significa maiores responsabilidades e atribuições para o trabalho pedagógico, uma vez que passa a ser necessária uma re-elaboração constante das atividades e o uso de materiais didáticos diferenciados, elaborados conforme as necessidades específicas dos processos de aprendizagens dos alunos, principalmente quando se trata do ensino de jovens e adultos. Percebemos que os professores pensam em organizar suas aulas trazendo o livro como um complemento a mais em seu planejamento e adaptando-o conforme a realidade de sua turma.

Porém, em nossas análises, também encontramos práticas distorcidas em relação ao uso do livro didático no cotidiano de sala de aula. O livro foi visto no decorrer de sua história como um material que limitava a autonomia do professor (BUNZEN E ROJO, 2005); apesar de poucos relatos, uma parcela pouco significativa de entrevistados ainda

o veem com grande receio, como foi exemplificado nos discursos anteriores. Soares (1996) afirma que hoje é frequente o discurso que defende a rejeição do livro didático, sua eliminação das salas de aula, como se tratasse de um artefato recém-inventado, de existência ainda indefinida e perigosa, criado para oprimir e submeter o professor e enriquecer autores e editores, contra os quais é preciso, portanto, lutar.

Nota-se que ainda hoje presenciamos práticas em que o uso do livro didático serve como base para professores que possuem um “despreparo” para planejar suas aulas e trabalhar sobre os conhecimentos específicos da alfabetização de EJA. Alguns dos entrevistados veem o material como um recurso para preencher lacunas ligadas ao tempo de planejamento, atribuindo pouco valor na organização do conhecimento escolar:

“Nem sempre o professor tem tempo de preparar a aula, se você tem um livro, você pode usar naquele momento que você não conseguiu organizar a aula do dia. Aconteceu algum evento, alguma coisa, e eu mesma não posso planejar às vezes, então o livro vem como um suporte. Não é que eu trabalho todo dia com ele sistematicamente, mas ele me dá suporte nas horas que eu não tinha aquele material pronto. Então, eu acho que facilita nessas horas, acaba salvando a gente em determinado momento” (Rosilene, professora alfabetizadora).

“O livro é um auxílio muito importante pra nossa sala de aula e também economiza muito papel, economiza muito tempo. Um bom livro é uma ferramenta importantíssima para nós na sala de aula e sem contar que os alunos adoram o livro” (Glória, professora).

Como visto nesses dois relatos, alguns coordenadores afirmam que, mesmo que haja pouco planejamento com o livro didático, sua chegada em sala de aula traz aspectos positivos em relação à organização dos professores que, em muitos casos, reproduziam aulas do ensino regular do seu primeiro turno de trabalho:

“São muitos desafios que estão colocados na educação de um modo geral, então, por exemplo, nessa turma que eu acompanho tinha professor que trazia atividades de 1ª série e 2ª série do Estado, onde trabalhavam e desenvolviam com os alunos atividades de criança. Como, por exemplo, colorir bolinha, coisa que nem existe na educação infantil mais. O que a gente percebe é que com o livro isso deixou de acontecer, porque o professor não dava conta de preparar ou não queria preparar, foi o que a gente percebia ao longo da coordenação” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

Contudo, em um âmbito geral, percebemos que são raros os casos de professores que veem a escolha e o uso do livro como um aspecto negativo para as práticas de sala de aula; a grande maioria descreve suas práticas pedagógicas utilizando efetivamente o

livro didático e demonstram ser criteriosos na seleção das atividades de acordo com a realidade de sua turma. A seleção dos conhecimentos mostra que os professores decidem pela escolha ou não de determinados componentes básicos do livro e essa organização é definida pelas necessidades que o professor julga importantes para a aprendizagem dos alunos e o perfil de sua turma.

A consideração de todos os aspectos até agora apresentados, relativos às formas de o professor se relacionar com o livro, demonstra uma grande aceitação por parte dos docentes da EJA em relação ao material didático. Como defendemos, nesta pesquisa, o livro didático como referência para o professor almejar a melhoria do ensino da alfabetização, acreditamos que sua aceitação e uso adequado ajudarão a criar oportunidade de planejamentos mais concisos e coerentes com os pressupostos que fundamentam a educação de jovens e adultos.

4.2 ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

Uma vez demonstrada a visão dos professores sobre o objeto de ensino – o livro didático – cabe, neste momento, apresentar os elementos mais valorizados pelos professores na constituição de sua preferência pelas obras didáticas ocorridas dentro do Projeto EJA BH. Esses elementos podem estar relacionados aos diferentes conteúdos que constituem o material didático relativo: ao processo de alfabetização (sistema alfabético, leitura, produção de textos escritos e orais); aspectos gráficos do livro (imagens, tipos de letras, por exemplo), por considerá-los os mais apropriados para o trabalho com seus alunos e o modo de organização da obra (eixos temáticos, áreas de ensino, entre outros); por analisar os conteúdos e as temáticas apropriados para o público jovem, adulto e idoso.

Na análise sobre os principais critérios de avaliação didática, percebemos que, de uma forma geral, os professores se preocupam com um conjunto de fatores que abrangem sua escolha; vários pontos são levados em consideração e analisados por cada professor na defesa e escolha de determinado livro estipulado como o de melhor qualidade. No processo de escolha, as análises se centraram nos dois livros finais que

fizeram parte da discussão online pelo Projeto EJA BH – *Viver, Aprender e Alfabetiza Brasil*.

Em relação aos critérios de seleção dos conteúdos valorizados pelos professores, percebemos diferentes tratamentos no que diz respeito aos componentes básicos do ensino da escrita; destacamos a preferência pela organização da obra dividida em eixos temáticos, por atividades que podem ser feitas aleatórias sem uma preocupação com a sequenciação no livro didático e a diversidade de gêneros textuais. Essa preferência pode ser considerada um indicador da preocupação dos docentes com os conteúdos relacionados à vida dos sujeitos da EJA, ou seja, as práticas letradas tidas como um importante foco na alfabetização. Vejamos os depoimentos a esse respeito:

“A avaliação que eu faço é para todo mundo receber o livro porque ele tem diversos portadores textuais que podem ser ao mesmo tempo abordados de maneiras diferentes. Eu acho que isso é a grande sacada do livro didático. Você pode ter o mesmo livro didático para públicos diferentes, o que vai mudar é a atuação do educador” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

“Um grande ganho do livro é que ele permite que você circule nele, sem ficar preso em capítulos pré-determinados, que não é pré-requisito pra outros. Então, diferentemente desta posição, eu acho que o livro, no momento em que você está atenta ao conteúdo dele, ele ajuda muito” (Helena, coordenadora geral).

Percebemos, pelos relatos apresentados, que os professores analisam os elementos constituintes do livro didático de acordo com sua experiência docente na alfabetização da EJA. As falas, quando remetem ao processo de escolha da obra didática, dizem da vivência em sala de aula para justificar sua decisão.

“Ele traz vários tipos de descritores, ele trabalha receita, ele trabalha pára-choque de caminhão, ele trabalha textos, poesia. Essa parte aqui de trabalhar com nome, inicial, a gente até montou depois a foto deles na sala, eu escrevi um texto sobre cada aluno e a gente trabalhou em sala sobre aquele aluno, o que ele gostava de fazer, etc. Então, este livro [Alfabetiza Brasil] nos proporcionou criar outros tipos de atividades” (Piedade, professora alfabetizadora).

A ideia dos professores de trabalhar com a diversidade de gêneros textuais amplia o conceito de alfabetização aliada ao letramento, pois apresenta a necessidade de se tratar a aquisição da escrita como um processo e/ou método voltado às práticas sociais do aluno, e não como um conceito desprendido de sua vida. O letramento

instaura a prática, uma vez que concebe o conhecimento de diferentes gêneros textuais organizados em diversas situações sociais.

Acreditamos que a finalidade do uso do livro didático nas turmas da EJA é contribuir para uma prática docente formadora de sujeitos capazes de usar a escrita para os diversos fins. Essa concepção envolve o letramento; o aluno não deixará de apreender como funciona o sistema de representação alfabético, mas irá além dessa fase, conhecendo os diversos textos, suas características textuais e seu estilo.

Nesse sentido, os critérios valorizados pelos professores, como a diversidade de gêneros textuais e as diferentes abordagens e capacidades exigidas ao aluno, almejam um ensino mais atrelado a sua vivência cotidiana. Para a nossa sociedade, já não basta mais ler e escrever; é preciso interpretar os textos em seus mais diversos contextos, o que torna essencial trabalhar o letramento. Freire (1990) critica o processo de alfabetização como aprendizagem exclusiva da língua padrão, no qual se enfatizam somente a leitura técnica e o desenvolvimento de habilidades para a escrita. Nesse caminho, o educador aponta para o erro de entender a leitura dentro de uma abordagem técnica, que ignora a prática linguística do educando para a valorização de uma prática padronizada.

Nesse processo que reconhece as práticas sociais dos sujeitos adultos, o aluno tem como modelo os textos que circulam socialmente para que possa, entre outros benefícios, conhecer a variabilidade da língua. Como já dissemos, esses aspectos foram valorizados pelos professores no momento da análise dos livros. Eles demonstram conscientes sobre a importância de se trabalhar textos reais na turma e priorizam os livros didáticos que trabalham nesta perspectiva.

A sistematização dos conteúdos também é ressaltada pelos professores quando fazem o uso do livro didático. O material ajuda na organização das aulas e os alunos se direcionam na sistematização dos conhecimentos:

*“Eu acho que passa para eles [alunos] é uma organização maior, uma sistematização daquilo que a gente trabalha, na verdade, o que o livro tem são atividades que a gente já trabalha com eles aqui, mas eu acho que é uma forma de eles terem isso arquivado, tem registrado o que a gente trabalha”
(Zilma, professora alfabetizadora).*

O livro também é visto como uma aprendizagem específica que necessita de familiaridade por parte dos alunos, para que realizem as atividades com maior autonomia:

“Mesmo as pessoas que estão alfabetizadas, elas encontram dificuldades para aprender, agora que eu já trabalhei bastante com o livro, elas olham as atividades e já sabem o que é para fazer, antes elas olhavam assim e não entendiam. Agora elas utilizam com mais autonomia, principalmente a parte da matemática” (Maria, professora alfabetizadora).

Segundo Soares (1996), inicialmente os livros didáticos eram constituídos apenas de textos: cabia ao professor a responsabilidade de decidir como trabalhar didaticamente o texto, a tarefa de formar exercícios e propor questões.

Progressivamente, os manuais didáticos passaram a incluir exercícios, cada vez mais numerosos e, a partir de certo momento, passaram a ser complementados por um “livro do professor” que explica, orienta, define procedimentos de ensino e até apresenta as respostas aos exercícios. Ou seja, o autor do livro didático passa a exercer funções até então exclusivas do professor, assumindo, de certa forma, a responsabilidade das atividades docentes – o que, aliás, os próprios professores passam a esperar dele. É o que vemos na fala da primeira professora quando se diz “perdida” no momento de organizar os conhecimentos e criar atividades:

“Outra coisa que eu acho que o importante no livro é formalizar os conteúdos, eu sei que é uma dificuldade minha, mas diante de tanta coisa que a gente tem que trabalhar, me perco um pouco, então na questão da ortografia e da gramática, por exemplo, eu trabalho alguma coisa ali e eu vou ao livro e vejo” (Piedade, professora alfabetizadora).

Nesse sentido, a posição adotada pelas professoras citadas nos últimos depoimentos acima demonstra que o livro didático é um instrumento capaz de auxiliar na organização da prática cotidiana em sala de aula. Porém, ele não deve ser exclusivo, o professor possui a liberdade de criar outras temáticas e atividades e acrescentar com o uso do livro didático – seu emprego é parcial e sujeito a complementações. Defendemos que, a partir do momento em que o livro didático é introduzido na sala de aula, sua forma de uso deve ser controlada pelas dinâmicas de trabalho do professor e a rotina de sala de aula, que faz sua utilização mais ou menos adequada.

Seguindo as análises, destacamos uma maior aproximação dos professores em relação aos livros que trabalham com eixos temáticos que valorizam assuntos próximos

do cotidiano dos alunos. O livro adotado em sala de aula deve abordar, muitas vezes, temáticas condizentes com a realidade cultural dos alunos, tornando-se, assim, mais acessíveis a sua compreensão.

“Eu estava defendendo o da Jane [Alfabetiza Brasil], por um motivo: eu olhei o livro dela e estava muito dentro da perspectiva do Paulo Freire, ele foi escrito todo em cima da perspectiva de educação popular” (Ana, coordenadora pedagógica).

“A questão mesmo do conteúdo, ser mais dentro da realidade deles, de colocar coisas mais do dia a dia, o quê que é importante pra ele. Alguns livros trabalham os números de uma forma muito superficial e os textos também. Às vezes são muito infantis, não contemplam o dia a dia deles, a realidade deles, porque a grande maioria é de interior, é da roça, então aquela coisa da memória, da vivência, de como que era a vida na roça, devem ser relatadas no livro didático” (Rosilene, professora alfabetizadora).

Relacionado à realidade dos alunos, os professores também apresentam preocupação com a linguagem estabelecida no livro e projeto gráfico-editorial coerente com os sujeitos adultos e idosos:

“Estava pensando nisso: na linguagem com a qual o livro se apresenta aos estudantes, se é uma linguagem próxima do cotidiano, tem a questão das imagens que chamam a atenção, tem a ver com o dia a dia das pessoas, panela de arroz, frutas de sacolão, preços... São questões mesmo do cotidiano desse público Então tem de ser tranquilo para os professores trabalharem...” (João, coordenador pedagógico).

Conforme visto, os professores valorizam as obras didáticas que priorizam assuntos próximos do universo adulto. Outro ponto a se destacar refere-se às temáticas condizentes com os princípios norteadores da Instituição, como tempo, memória e trabalho:

“Neste caso, as temáticas corresponderam às expectativas que tínhamos de aproximar muito do cotidiano, as imagens e os textos. A abordagem que faz de alguns temas de acordo com as capacidades; de acordo com as diretrizes, de acordo com as proposições curriculares que a Secretaria de Educação defende: não trabalhar disciplinas de maneiras distantes, então eu posso trabalhar uma proposta curricular de tempo e memória; dentro deste item, eu vou abarcar geografia, história, a sociologia, a filosofia e alguma parte da geografia também” (Helena, coordenadora geral).

“Dentro da nossa perspectiva, da nossa proposta pedagógica que um dos livros trabalhava mais nessa linha, entendeu? De trabalhar mais na perspectiva da cultura, da diversidade, de eixos temáticos; questões ligadas à corporeidade, ao tempo e memória, a diversidade nas relações. E teve essa argumentação, o que me marcou mais foi isso” (Romilda, professora alfabetizadora).

Pelos relatos, vimos que os professores buscam, no livro, conhecimentos ligados ao universo da EJA e conteúdos também próximos do que já é trabalhado no Projeto EJA BH. Isso demonstra a necessidade de facilitar o planejamento em favor do aluno e do professor. Os docentes possuem resistência em relação às obras que envolvem dificuldades desconhecidas, representadas por concepções teóricas das quais ele não está convicto e práticas das quais ele não tem domínio.

Além disso, é visível o critério de seleção relacionado à potencialidade do livro didático em contribuir com a aplicação nas aulas da concepção de linguagem e sua aprendizagem propostas pelos PCNs. Segundo Silva (2003):

Não é possível separar a política de livro didático adotada no país de outras ações do Governo Federal, como, por exemplo, os PCNs, em que se definem os saberes disciplinares e as formas consideradas mais adequadas de abordá-los. Dessa forma, os livros didáticos precisam ser analisados também a partir da identificação do conjunto de saberes disciplinares e procedimentais que se apresentam para guiar as práticas de alfabetização. Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer o que os livros didáticos incorporam daquilo que se poderia chamar de “modismos” e o que faz parte realmente das mudanças curriculares estabelecidas pela política educacional do Governo (SILVA, 2003, p.39).

Portanto, o livro didático tem, hoje, sua definição associada a uma política claramente apresentada pelo Governo, que traz repercussões não só por definir as práticas de ensino consideradas adequadas, mas também por estabelecer os saberes legítimos e as formas legítimas de transmiti-los. E, quando se trata do ensino da EJA, as temáticas consideradas essenciais pelos PCNs, como imigração, trabalho, cultura popular, entre outras, também são vivenciadas nos espaços escolares da EJA e valorizadas pelos professores na análise das obras didáticas.

Dessa forma, a educação de jovens e adultos está permeada pelos pressupostos da interação do indivíduo no mundo e com o mundo por meio de suas experiências de vida registradas ao longo do tempo. Valorizar a bagagem cultural dos alunos e trazer temas condizentes com sua realidade, associando conteúdos e práticas escolares, significa torná-los ativos em seu processo de aprendizagem.

Outro dado que chama a atenção, em vários depoimentos levantados, refere-se ao trabalho com o sistema alfabético, em específico nas turmas em fase inicial de alfabetização. Por isso, avaliam negativamente os textos longos com letras pequenas,

presentes nos livros didáticos, julgando-os um componente pouco apropriado para ser utilizado com os alunos idosos e que se encontram nessa etapa inicial de aprendizagem:

“Eu acho ele [Viver, Aprender] pior do que o Alfabetiza Brasil porque ele já trabalha com textos muito grandes, então esse tipo de texto para o perfil da minha turma não atende. Então, assim, a todo o momento eu tinha que estar lendo, não dava oportunidade para eles tentarem. Quando eles pegam, por exemplo, o trecho aqui de um depoimento de uma aluna, que é um trechinho menor, eles têm mais interesse em tentar ler esse trechinho aqui do que pegar um texto maior” (Aparecida, professora alfabetizadora).

“Eu gosto de pegar, abrir e olhar se ele trabalha com todos os tipos de letras, se eles terão acesso a cursiva, a caixa alta” (Rosilene, professora alfabetizadora).

Além de analisarem o tipo de letra pelo fato de o educando se encontrar no processo introdutório da alfabetização, os professores também se preocupam com aqueles que possuem problemas de vista e com os alunos idosos:

“Eu queria ter tido oportunidade de pegar no livro, porque a gente vê a diagramação, como é que as atividades foram organizadas, o tamanho da letra, por exemplo, que é importante para as senhoras, elas falam mesmo: “Ah, eu não dou conta de ler, está muito pequeno”” (Maria, professora alfabetizadora).

“Eu acho que tem de ter diversos tipos de texto, na verdade, tem que ter uma linguagem acessível, letras maiores, porque a maioria tem problema de visão, isso é muito importante” (Glória, professora alfabetizadora).

“O que eu prezo muito é o tamanho da letra, o tipo de letra porque, como a maioria já tem problema de vista, eu acho que a letra tinha que ser maior para eles conseguirem ler mesmo” (Rosilene, professora alfabetizadora).

Em geral, os professores demonstram a necessidade por um livro que possa ser usado pelos alunos sozinhos ou em grupos, que seja um objeto agradável, facilmente manuseável e que apresente aspectos gráficos que ajudem o professor e os alunos no momento da alfabetização. Eles selecionam o livro buscando nele uma estrutura e um enfoque das atividades que sejam próximas às suas concepções e práticas habituais na Instituição. Com relação aos livros oferecidos pelo PNLA, os professores preferem aqueles que já conhecem e utilizaram em outros períodos da sua docência, além de priorizar os mais adequados à sua própria formação; o estilo de cada turma também é muito ressaltado pelos professores.

Por fim, concluímos que os professores da EJA que participaram da escolha do livro didático pelo Projeto EJA BH têm se preocupado em introduzir as inovações pedagógicas, com foco na interdisciplinaridade e em novas metodologias – como o trabalho com eixos temáticos e conteúdos próprios da contemporaneidade – respondendo a uma necessidade de contextualização das aprendizagens condizentes com o público atendido.

Percebemos, portanto, no momento de análise das obras, além dos fatores ressaltados acima, o que pesou na escolha dos livros didáticos girou em torno não apenas das atividades ou procedimentos que favoreçam a decifração ou a compreensão de texto, mas também das necessidades pedagógicas de trabalhar com turmas com grandes diferenças de idade, classes heterogêneas e que atenda aos sujeitos que vêm para a escola com expectativas diferenciadas: esse é o grande desafio que permeia o ensino da EJA em nosso país.

4.3 A UTILIZAÇÃO DO GUIA

O Guia PNLA 2008, produzido pelo MEC, foi a principal fonte de consulta pelos professores para a proposta de escolha do livro didático da EJA da Prefeitura de Belo Horizonte no ano de 2008 e início de 2009, quando houve o processo de escolha. O uso do livro em sala de aula ocorreu somente no ano de 2010. A função do Guia é fornecer aos professores informações sobre as propostas dos livros didáticos, para que sejam escolhidos de forma segura e bem fundamentada.

Segundo Silva (2003), uma pesquisa já realizada pelo CEALE sobre o PNLD constatou, nos estudos de casos realizados, que o fator decisivo no processo de escolha dos professores tem sido a prática de examinarem diretamente os livros didáticos que lhes são fornecidos pelas editoras. Esse fato é justificado pelos professores por terem a necessidade de visualizar as metodologias usadas nos livros, conhecer seus textos e como se desenvolvem as atividades. Apesar de nossa pesquisa demonstrar que o Guia do PNLA foi o instrumento mais utilizado como consulta na escolha dos livros didáticos, os professores afirmam, assim como ocorreu no ensino regular, que buscaram conhecer as obras:

“Os professores querem pegar o livro. Fiquei sabendo de vários professores que não se pronunciaram no grupo virtual, mas conversaram no núcleo porque os livros estavam lá. Mas essas pessoas não aparecem no grupo, então não contabilizamos o seu voto” (João, coordenador pedagógico).

“As editoras mandaram os livros, então, quem quisesse podia vir na Secretaria, conhecer e folhear as obras. Isso é importante também, porque o Guia gera a curiosidade de conhecer o livro” (Helena, coordenadora geral).

Os depoimentos demonstram posturas diferenciadas quanto ao uso do Guia. Este pode oferecer a curiosidade dos professores em buscar as propostas dos livros, assim como o contrário também ocorre, querem ver o livro porque concebem as resenhas longas, e, após uma análise nos livros, consultam o Guia:

“A escrita do Guia é muito grande, os textos são grandes, nem todo mundo lê tudo. Depois que conhecemos o livro, é que consultamos o Guia para saber o que falam dele. Não é errado isso, é?” (Rosilene, professora alfabetizadora).

Acreditamos, de comum acordo com Silva (2003), que o procedimento de escolha do livro didático pelos professores, por meio da análise de seus exemplares, configura-se como uma conduta comum na maioria das instituições de ensino e revela a adoção de um procedimento legítimo por parte do corpo docente, uma vez que lhe possibilita ter uma visão mais concreta das propostas dos livros.

Pelos relatos, verificamos que os professores mais participativos das discussões virtuais afirmaram ter feito a leitura do Guia, porém de forma superficial, sem grandes aprofundamentos, e debatiam, com maior propriedade, os livros já conhecidos e vistos por eles:

“A gente teve acesso ao Guia pelo e-mail, mas eu confesso que não fiz toda sua leitura. Eu “passei o olho” nos livros e li aqueles que mais me interessavam, depois encontrei na SMED os livros para conhecer melhor. Eu gosto de conhecer mesmo o livro” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

Na fala dos educadores, mostra-se que a falta de conhecimento sobre outras obras que compõem o Guia PNLA 2008 fazem preferir livros que já conheciam e com os quais possuem maior familiaridade, o que é, a nosso ver, uma atitude legítima por parte dos docentes:

“Eu já conhecia o livro Viver, Aprender e muitos outros professores também, então, na discussão, falávamos sobre as características dos livros e eu defendi sua escolha. Senti a necessidade de conhecer também outros

livros, talvez eu até mudaria minha escolha, mas preferi o Viver, que já conheço e gosto” (Rosilene, professora alfabetizadora).

Se compararmos os estudos sobre as escolhas dos livros didáticos do PNLD, podemos dizer que o processo ocorrido no Projeto EJA BH trouxe características peculiares, uma vez que no PNLD não encontramos dados que demonstram a escolha dos professores do ensino regular adotando o material do MEC com referência para consulta:

Qualquer que tenha sido o processo utilizado na escola, é evidente, de acordo com as declarações dadas pelos professores da amostra, um desconhecimento total ou parcial por esses profissionais a respeito do processo de avaliação realizado pelo MEC (BATISTA; COSTA VAL, 2004, p.63).

Vários fatores podem justificar a não consulta do Guia pelos professores do ensino regular. Segundo as pesquisas de Batista e Costa Val (2004), primeiramente, alguns alegam que o material não chega à escola ou não chega a tempo de permitir uma escolha criteriosa. Segundo, porque declararam uma preferência unânime dos docentes pela análise direta dos livros, o que dispensa a consulta ao Guia. Além disso, a preferência pela consulta direta é mesclada por fatores ligados ao contexto da escola, em que avaliam como mais legítimos outros conhecimentos não ressaltados no Guia, como relação do conteúdo, vocabulário, material extra, ilustração, autor, entre outros. Por fim, alguns professores disseram que não consultaram o Guia por não terem participado do processo de escolha, em razão de estar em período de afastamento ou não ter atuado, no ano anterior, em sala de aula.

Os professores do ensino regular presentes na pesquisa de Batista e Costa Val (2004) afirmaram que, quando consultaram o Guia, também não cumpriam com fidelidade a sua finalidade de escolha: apesar de terem consultado o Guia e feito por meio dele a escolha do livro, esse não foi, ao final do processo, o solicitado pela escola – a própria Instituição legítima a preferência pela consulta direta dos materiais impressos. Além disso, vários utilizam o Guia apenas para saber como o Guia vê o seu livro escolhido, se ele é recomendado, ou simplesmente para identificar se ele foi aprovado pelo MEC.

Alguns pontos devem ser ressaltados quanto ao pouco uso do Guia pelos professores. Batista e Costa Val (2004) chamam a atenção em sua pesquisa para os prazos exíguos entre a chegada do Guia às escolas e o envio da escolha ao FNDE, assim

como para as dificuldades existentes na escola para dispor do tempo necessário à análise e discussão de obras. Nas conclusões de Batista e Costa Val (2004), o Guia não apresenta grande relevância ao ser utilizado pela maior parte dos docentes de sua amostra, como também parece ser visto como um instrumento sem importância.

Deve-se destacar, ainda, que, embora seja evidentemente limitado o número de Guias enviados para a escola no ensino regular, poucos professores apontaram esse fator como um dos motivos que dificultam sua consulta (BATISTA; COSTA VAL 2004). Percebemos que a escolha do livro didático ocorrida na EJA em Belo Horizonte seguiu tendências diferenciadas, comparada com o ensino das crianças, desde a sua forma de organização, até os critérios finais de escolha: os professores da EJA tiveram o fácil acesso ao Guia pela Instituição, apesar do curto período de escolha. Além disso, todos os docentes foram solicitados a se manifestarem online para contabilizarem seu voto, e a escolha ocorreu por completo em momentos não presenciais através do grupo virtual.

Já as semelhanças do PNLD com o processo de escolha da EJA estão relacionadas a uma dificuldade de organização, por um tempo maior, por parte dos coordenadores, promovendo, a nosso ver, uma escolha de maior qualidade. No Projeto EJA BH, o período de discussão correspondeu ao momento de férias dos professores, demonstrando uma participação mais acentuada dos coordenadores pedagógicos. Para além disso, através dos relatos, as semelhanças também dizem respeito a uma leitura superficial do Guia pelos professores da EJA, evidenciando o pouco valor atribuído ao material construído pelo MEC, apesar do difícil acesso aos livros.

De acordo com esse fenômeno, Batista e Costa Val (2004) demonstram que os professores reconhecem, no quadro de relações de forma simbólica, o valor atribuído a um bem ou objeto cultural, que, neste caso, simboliza o Ministério de Educação e os especialistas universitários – que se situam em posições dominantes ou de maior poder e prestígio, e que tendem a deter, por isso, o discurso autorizado a respeito do tema; e por este prestígio, legitimam o que deve ser considerado o melhor. Porém, percebemos que o conhecimento considerado legítimo pelos avaliadores não corresponde aos valorizados pelos professores. Os docentes não possuem, de fato, os mesmos princípios ou críticas que presidem esse julgamento de valor a determinados conhecimentos, e a apropriação desse bem ou objeto valorizado se torna insatisfatória. Assim, os critérios

de escolha dos livros e a valorização do conhecimento da academia vivenciado no Guia dos livros didáticos vão de encontro ao esperado e valorizado pelos professores.

Como já vimos em alguns depoimentos, reforçam-se, com maior precisão nas pesquisas, relatos que trazem como justificativa o apelo recorrente à “realidade do aluno”, ao “contexto do Projeto”, ao “centro de nosso interesse”. A afirmação de “realidade da Instituição e dos alunos” revela, de fato, as vivências da própria escola e são também afirmações de um conhecimento do “saber-fazer” escolares, e devem ser vistas como competências que também merecem ser refletidas e valorizadas pela academia. É esse “saber-fazer” da escola que faz com que os professores tendem, geralmente, a escolher livros menos qualificados pelos avaliadores (BATISTA; COSTA VAL, 2004).

Com isso, podemos concluir que o uso do Guia do MEC para a consulta dos professores ocorreu com maior frequência na EJA, comparado com as pesquisas do PNL D, pelo próprio movimento de organização do Projeto EJA BH, em que enfocaram as discussões online e demonstram que o Guia é o principal subsídio para consulta dos professores. Ressaltamos que a escolha do livro está condicionada a uma série de fatores (alguns já ressaltados nesta pesquisa), que podem levar a diferentes situações no processo decisório das Instituições, tais como: as formas de acesso ao material impresso (incluindo a diversidade de títulos a que têm acesso e a quantidade dos exemplares disponíveis), o tempo disponível para tomada de decisão, as formas de leitura implementadas junto ao material e a interferência de profissionais que possuem liderança junto ao grupo (SILVA, 2003).

O uso do Guia se tornou acessível na Instituição da EJA devido ao movimento de organização da escolha, que favorecia o acesso ao Material, além do perfil dos sujeitos responsáveis pela discussão virtual – defendiam a consulta exclusiva do Guia como parâmetro para a escolha do livro didático. Em contrapartida, o que mais justifica o pouco contato dos professores com os materiais impressos é o curto período de tempo para consultarem as obras e a época em que a escolha foi vivenciada (2^a quinzena de dezembro de 2008 e 1^a quinzena de janeiro de 2009).

Em síntese, os relatos indicaram que o Guia foi utilizado pelos professores, como um instrumento para a escolha dos livros didáticos, porém de forma superficial. Os docentes de nossa amostra afirmaram que obtiveram o acesso ao material com

facilidade e os maiores empecilhos para a escolha diziam respeito ao domínio de todos os professores do Projeto em relação aos usos dos meios virtuais (internet) e o período inadequado para a discussão e a escolha da obra didática. Pelos dados já comentados sobre o uso do processo de avaliação ministerial dos livros, constatamos que as resenhas do Guia integraram, para a parte expressiva de professores que participaram da escolha, um instrumento de apreciação e avaliação que organizou o processo de escolha dos manuais escolares.

4.4 PROFESSORES QUE NÃO PARTICIPARAM DO PROCESSO

Para entender todo o movimento de escolha do livro didático ocorrido no Projeto EJA BH, buscou-se, em nossa pesquisa, também entrevistar professores que não participaram da escolha das obras, tentando apreender os principais motivos pelo seu não envolvimento com o processo. De acordo com os relatos, constatou-se que aproximadamente 10% dos profissionais da Instituição participaram da discussão; isso corresponde a menos de um quarto do total de profissionais da Instituição. Dentro desse quadro, entrevistamos primeiramente professores que souberam da discussão virtual, mas optaram por não participar e, em seguida, fomos à busca daqueles que desconheciam totalmente o processo, tendo informações somente a partir de nossa fala.

Vários são os fatores que levaram os professores a optarem pela não participação da escolha das obras didáticas. Destacamos, através das entrevistas: a) a dificuldade de acesso ao grupo virtual, o que dificulta a circulação das informações; b) a falta de informação no próprio Projeto e dentro das escolas; c) a falta de tempo do Profissional; d) o período e o prazo para a definição da escolha; e) a discordância em relação à forma de organização da escolha pelos coordenadores – os professores desejavam discussões presenciais dentro das reuniões na Secretaria de Educação.

Os docentes alegam, em alguns relatos, que a sua não participação na escolha do livro didático se justifica pela falta de tempo durante o período de discussão, por estarem de férias e optaram pela não participação:

“Eu estou tentando me lembrar porque foi no final do ano o coordenador João estava com uma lista de livros para a gente escolher, mas foi próximo das férias, e deixou para quem tivesse disponibilidade, tempo para fazer a escolha pela internet” (Maria, professora alfabetizadora).

“Eu confesso que eu estava de férias. Eu até olhei o e-mail, mas depois eu não escolhi não, eu falei – Ah, gente, eu dei uma olhada, mas o material era grande e deixei para outra vez” (Viviane, professora alfabetizadora).

“Na verdade eu acho que eu não me interessei muito porque foi final de ano e vêm nossas férias, eu geralmente viajo nas férias, eu passo as férias todas fora de Belo Horizonte. Foi horrível o período, porque eu não levo computador e não tinha acesso à internet, confesso que optei por não participar mesmo” (Piedade, professora alfabetizadora).

Conforme mencionado, o período de férias foi o fator determinante para a não participação dos docentes na discussão do livro didático. O segundo fator diz respeito ao pouco acesso à internet, além da falta de manejo de alguns professores com a tecnologia, a falta de tempo para conferir seus e-mails e planejar suas aulas:

“Como eu não participei, a gente ficou aleatória no processo. Eu acho que até pode funcionar se você está dentro da escolha, mas quem não está, não funciona. Porque nem sempre a gente tem tempo na escola para abrir e-mail. Você abrirá seu e-mail onde? Somente em casa. E eu não vi nenhum e-mail direto, porque você passa o olho nos e-mails e pega aquele mais importante e já desliga o computador. Então, se não é falado “olha chegou o e-mail sobre a escolha do livro” a gente acaba nem sabendo” (Rosilene, professora alfabetizadora).

Há, também, casos de professores que não concordaram com a forma de organização da discussão do livro pelos coordenadores da Instituição. As falas relatam uma realidade vivenciada nas turmas que exigem materiais extras além do livro didático. Com o processo de escolha, a proposta de construção de materiais coletivos fica para segundo plano e acaba não se concretizando:

“Eu fiz parte da discussão, mas eu não opinei, sabe? Durante as reuniões de formação, falou-se muito no livro didático. Mas eu não me manifestei no grupo. Pois era uma situação difícil demais: nós tínhamos turmas em diversos níveis e não foi feita uma escolha separada, do que era alfabetização, do que era nível mais avançado... Era uma série de necessidades, e, em minha opinião, achei que fôssemos escrever o material pra EJA. Porque qualquer livro que a gente adotasse, ele seria apenas mais um suporte. Não resolveria tudo” (Rosa, professora alfabetizadora).

Devemos ressaltar esse aspecto levantado pela professora, no que diz respeito a formas de os professores se relacionarem com o livro didático. A fala traz à tona a questão da complexidade do perfil das salas de aula de EJA: geralmente, são turmas muito heterogêneas, com diversos níveis de aprendizagem em um só espaço. Sendo assim, os professores necessitam criar materiais didáticos que atendam a todos esses perfis de aprendizagem.

Além disso, há também a presença da autonomia do professor e sua relação com os novos conhecimentos externos à escola, legitimados no livro didático. Alguns professores dizem preferir organizar seu próprio material por representar com maior fidelidade a realidade de sua turma e terem maior segurança em sua metodologia de trabalho. Sobre esse aspecto, consideramos, segundo Silva (2003), citando Bernstein (1996), a ideia de que sempre haverá na sala de aula:

Tipos de seleção em relação às novas propostas pedagógicas e que isso ocorre não porque as escolas sejam fechadas às mudanças, mas, porque, utilizando a terminologia de Bernstein, é uma categoria com voz própria. É importante que se compreenda ainda que a estratégia de seleção é decorrente da natureza específica do trabalho escolar, do discurso e da mensagem produzidos pela escola (Bernstein, 1996 *apud* Silva, 2003, p.172).

Nesse sentido, é legítimo que os professores priorizem materiais didáticos produzidos por eles próprios ou pela Instituição. Essa posição de priorizar atividades que atendam ao perfil do corpo discente é, de fato, adequado e decisivo, pois os conhecimentos escolares devem ser apropriados aos seus destinatários, que são os alunos; e os livros didáticos, sendo produzidos em nível nacional, não trazem características específicas de cada região do país.

Além disso, vale dizer que essas condutas das escolas, em que o livro didático não tem um papel central, revelam que o trabalho do professor não se resume a um mero reprodutor de saberes definidos/produzidos externamente à instituição escolar. Com os relatos, os professores revelam, assim, uma autonomia e uma criatividade em relação aos materiais didáticos a que têm acesso. Com essa constatação, a experiência profissional revela que funciona como um filtro regulando suas ações, através do qual elas selecionam o que acham conveniente para sua turma e seu estilo de ensino (Silva, 2003).

Por fim, sobre o grupo de professores que desconheciam por completo todo o movimento de escolha do livro dentro do Projeto EJA BH, destacamos poucas falas que justificam sua ausência e participação. A maior parte deles disse não ter fácil acesso à internet e viajou de férias durante o período de escolha. Somente quando o livro didático chega aos espaços escolares, eles obtêm informações sobre o processo ocorrido pela Instituição:

“Esse processo do livro didático, na verdade, eu não lembro. Desde que eu estou no projeto EJA BH, eu nunca fiquei sabendo se teve essa escolha de livro. Pelo menos, eu não me lembro de ter participado disso não” (Zilma, professora alfabetizadora).

“Eu acredito que o processo ocorreu com as pessoas que ficavam mais no núcleo, as pessoas que trabalhavam no núcleo internamente, não aquelas que ficam nas turmas – os professores. As coordenadoras das turmas talvez tenham participado... Então quando chegou esse livro aqui para a gente, ele já veio assim, escolhido” (Maria, professora alfabetizadora).

Podemos constatar, de fato, um número acentuado de coordenadores pedagógicos decidindo a escolha do livro didático – houve maior participação por parte deles, segundo os depoimentos. Sobre a resistência do profissional da educação no que se refere à escolha e uso do livro didático, pelos resultados de outras pesquisas com o ensino regular, também consideramos

Prudente e adequado não adotar a atitude simplista, redutora, de caracterizá-la negativamente, resultante de “incompetência”, de “despreparo” ou “má vontade”, como costuma expressar a voz do senso comum. Antes, é preciso buscar compreender suas raízes históricas e sociais, a repercussão dessas resistências no processo histórico de mudança do sistema de ensino do País, interpretando-a como reivindicação do legítimo direito de utilizar o material didático adequado à própria formação, ao conhecimento operatório desenvolvido e ao estilo pessoal, e ponderando o que revela em termos de insatisfação com as condições de trabalho e de escolha de LD e, além disso, em termos de auto-imagem e de representação do corpo discente (BATISTA; COTA VAL, 2004).

Verificamos que várias foram as causas para a não participação da escolha do livro didático pelos professores. Porém, qualquer que seja a justificativa exposta pelos docentes, vivenciamos, nas entrevistas, professores que demonstram uma preocupação com os conhecimentos específicos da EJA e valorizam materiais didáticos criados especificamente para seus alunos, sendo eles livros didáticos ou criações coletivas.

4.5 A AVALIAÇÃO DO PROCESSO PELOS PROFESSORES

Depois de apresentado o processo de organização do livro didático dentro do Projeto EJA BH, os principais critérios que os professores levaram em conta na avaliação das obras e os principais motivos da participação pouco acentuada de docentes, cabe neste momento destacar a avaliação feita pelos professores em relação ao desenvolvimento da escolha ocorrido no ano de 2008 e a chegada do livro didático na

sala de aula. A observação da repercussão do livro didático se tornou relevante, uma vez que percebemos que alguns docentes se posicionaram contra o processo de escolha, mas apresentaram maior aceitação dos livros após sua chegada nos espaços escolares. Essa constatação só foi possível porque escolhemos alguns coordenadores e professores para realizarem uma segunda entrevista após o uso dos livros. Não detalharemos com maior precisão esses aspectos, com receio de perdermos o foco central de nossa pesquisa, que é o processo de escolha dos livros didáticos pela Instituição.

A organização da escolha do livro didático no Projeto EJA BH gerou, ao final do processo, olhares críticos e reflexões sobre a forma como foi conduzido pelos coordenadores e as limitações vivenciadas pela escolha de critérios de organização. Alguns se colocaram contra a forma de organização da Instituição:

“Quando ficou decidido que o Projeto iria tirar uma comissão para ver a questão do livro, eu mesma fui contra esse negócio de comissão, porque é uma característica minha de achar que quando é um coletivo maior, você acerta mais, mas, como já tava entrando de férias, teve a comissão. Então faltou uma organização que atendesse mais o coletivo dos professores” (Ana, coordenadora pedagógica).

Outros dizem que, durante o processo, as discussões se tornaram tumultuadas dentro das escolas, por apresentar arquivos online, comprometendo a avaliação por parte dos professores:

“Eu achei a escolha muito tumultuada porque, na verdade, nós conseguimos imprimir os títulos, porque chegou tudo via e-mail. E chegou muito em cima da hora; eram arquivos muito grandes, eu não entendo direito essa questão de internet, entende? E custamos para conseguir ter acesso. Primeiro porque não imprimia, a gente tinha de ficar em frente o computador, um professor vem aqui, senta e olha, depois vem de dois em dois e olha, então não foi bom” (Aparecida, professora alfabetizadora).

“Por internet as pessoas costumam achar que é democrático, mas é aparentemente democrático, aquilo lá não tem nada de democrático, porque o grupo que estava falando não representa nem um terço do que é o todo” (Romilda, professora alfabetizadora).

“Nesse sentido, eu sou muito crítica com relação à forma que a política da EJA acontece, você chegar na véspera de férias pedindo a pessoa para ler livro e avaliar é muito complicado. Com o pé em janeiro e no final do semestre, é meio querer demais dos professores. E isso dificultou a participação” (Romilda, professora alfabetizadora).

Constatamos que a maioria dos docentes apresenta preferência pelas reuniões presenciais, onde têm a oportunidade de confrontar seus critérios e decidirem

coletivamente o livro didático adequado a todos. Além disso, os professores desejam manusear as obras e conhecer seus textos e atividades:

“Você tem que articular as coisas no real, no concreto, se você não pega o livro, põe ali na mão, igual acontece nas escolas, em reuniões específicas, é super difícil a participação” (Aparecida, professora alfabetizadora).

“Outra coisa que é dificultador é você não poder pegar no livro que vai escolher, você não avalia diagramação, as palavras, os enunciados, então fica uma escolha muito abstrata, pouco concreta” (Maria, professora alfabetizadora).

Como já mencionamos, os professores priorizam a escolha presencial por considerar mais apropriada à análise dos livros, e por ainda manifestarem dificuldades no acesso aos meios virtuais:

“O professor tem que escolher, tem que avaliar, tem que discutir, tem que falar por que gosta deste. Agora virtualmente é para poucos, e não porque as pessoas não queiram, é porque nós estamos na geração da transição, nós ainda temos gente que nasceu antes da tecnologia do computador e está tentando se adequar a essas tecnologias” (Rosilene, professora alfabetizador).

Outra grande deficiência diz respeito à impossibilidade de consulta nos próprios materiais escolares para seu reconhecimento e avaliação. A comissão responsável por fomentar a discussão online também avaliou o período conturbado para a escolha e demonstrou clareza sobre a necessidade de maior dedicação por eles próprios com o processo de organização da discussão:

“Eu avalio que a gente sentiu falta de encontrar, mesmo sendo férias, com quem podia para discutir nossas leituras, então nós sentimos falta de ter essa chance. Talvez se tivesse tido um encontro só para amarrar, já que não tinha muito tempo de aprofundar, pelo menos nós que ficamos nessa comissão” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

“O processo foi um momento de formação, se a gente tivesse tido tempo de organizar durante as formações de sexta-feira, os argumentos seriam melhores do que foram usados, com certeza” (Helena, coordenadora geral).

Percebe-se, com os relatos, que os participantes conseguiram verificar as lacunas ocorridas no processo de discussão e os empecilhos causados pelo meio virtual. As contribuições relevantes em relação à escolha estão na auto-reflexão dos professores sobre as limitações do processo e a pretensão de organizar uma escolha mais formativa para o ano seguinte. Devemos, assim, levar em consideração que o Projeto viveu seu

primeiro ano de avaliação e escolha do livro didático. É natural identificar problemas e buscar outras medidas que atendam melhor às expectativas dos docentes. Nesse sentido, é necessário que o Projeto EJA BH avance nas orientações e encaminhamentos para melhor auxiliar os professores em escolhas bem organizadas e fundamentadas para os anos seguintes.

4.6 O QUE DIZEM OS ALUNOS

A discussão do livro didático representou um avanço para os professores, mesmo com as limitações ressaltadas, pois os alunos tiveram, pela primeira vez, o acesso ao livro didático gratuitamente. Os professores demonstraram preocupação com o efeito da chegada do livro para o aluno da EJA:

“Nós discutimos que o direito ao livro didático do aluno é legítimo. É mais um material que ele tem. O professor tira o que achar melhor daquele livro e ele vai dar as aulas com isso, então avançamos” (Ana, coordenadora pedagógica).

Para os professores, os alunos se sentem mais apoiados com a chegada do livro didático. Representa a garantia de acesso aos bens materiais escolares esperados por eles quando retornam ao ensino na vida adulta:

“Para o aluno eu acho que é importante ele ter uma base para se apoiar. E eles também se sentem reconhecidos quando ganham o livro” (Pedro, coordenador pedagógico).

“Eu acho que o livro teve uma aceitação muito grande. Sabe quando cai uma sementinha num terreno que não tinha nada? Foi assim: “- Que bom que agora a gente tem alguma coisa!”. Eu acho que o livro está sendo bem utilizado, tanto que algumas turmas não tiveram condição de entregar a quantidade certa no primeiro momento e as professoras ficaram enlouquecidas” (João, coordenador pedagógico).

Com o relato dos professores sobre o efeito do livro didático para os alunos, a necessidade de entrevistá-los se tornou imprescindível. Vários docentes afirmaram que o efeito da chegada do livro didático tinha um significado maior para os alunos do que para o professorado:

“Eu achei que o livro tem as vantagens, porque os alunos nunca tiveram a oportunidade de ter um livro. Então, receber o livro para eles foi uma coisa espetacular. Foi o valor mesmo: “- Olha eu tenho um livro, estou estudando,

eu tenho um livro”. Fez os olhos deles brilharem, porque eles ganharam um livro” (Rosilene, professora alfabetizadora).

“Os alunos estão muito satisfeitos, o aluno sente falta disso, o aluno traz uma visão de educação que ele teve no passado, ou que seus filhos tiveram, aquela coisa da aula expositiva, o professor aquele sujeito que domina o conteúdo, receber o livro didático, por exemplo. Tudo isso faz parte do imaginário do aluno, então eles gostam” (Pedro, coordenador pedagógico).

Dessa forma, a chegada do livro didático representou um fator motivador para as aulas, já que os discentes se sentiram mais valorizados e integrados nas políticas educacionais da Prefeitura de Belo Horizonte.

“Eles gostam do livro, eles se sentem valorizados. Tem aluno meu que tem 35 anos, 45 anos que não sentava no banco da escola. É lógico que ele quer o livro!” (Marilene, professora alfabetizadora).

“Em relação ao livro, a primeira coisa é a satisfação de ganhar um livro, teve gente que foi a primeira vez na vida que ganhou um livro. E como os filhos e netos têm o livro didático, foi um prazer, um orgulho mostrar para os filhos que eles também tinham, um valor simbólico representado pelo livro. Então é poderoso demais. (...) 100% dos alunos adoraram, não tem um que não gosta! Para eles, é a garantia que vão aprender, que agora têm o livro. Verbalmente eles falaram: “- Agora a gente aprende!”” (Lourdes, coordenadora pedagógica).

Além de os alunos se sentirem contemplados como bem simbólico representado pelo livro, os professores também visualizam sua chegada como um direito conquistado na educação de jovens e adultos:

“No que diz respeito aos alunos, dizem que gostaram muito do livro. E é muito positivo, em minha opinião, pois estão tendo direito ao livro, um aspecto já conquistado há muito tempo na educação regular” (Ana, coordenadora pedagógica).

“Tem duas coisas que chamam a atenção. O primeiro é: “esse livro é meu mesmo? E o professor também gosta de receber o livro” (Helena, coordenadora geral).

Como dissemos, o livro didático representa, para os alunos, a conquista dos direitos escolares e o veem como um valor simbólico na sistematização do conhecimento e representação dos saberes escolares. Os alunos compartilham o desejo de aprender a ler e a escrever, internalizando a forma escolar vista na infância ou adquirida por seus filhos e netos. Assim como o ensino regular, em que a educação formal é constituída historicamente, eles também almejam que o ensino da EJA se

apropriar dessa organização e a chegada do livro didático representa um passo em direção a essas conquistas.

Sabemos que a história da educação de jovens e adultos é marcada por conquistas muito mais tensas do que a história da educação básica. Por muito tempo e ainda hoje, essa educação tem sido marginalizada, sendo vista com caráter compensatório, sem a obtenção de todos seus direitos. Além disso, o perfil do público atendido é constituído, em sua maioria, por jovens e adultos trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. As dimensões de condição humana desse público são de fundamental importância para se pensar em suas visões e experiências sobre a educação.

É necessário entender que a EJA atende a pessoas excluídas, não pelo fato de serem analfabetas, mas ao contrário, que são analfabetas devido a questões sociais, como a pobreza, a exclusão e o preconceito. Pelas suas condições sociais, essas pessoas são sempre renegadas dos direitos básicos, como saúde, educação e cidadania. A vivência em Instituições de Ensino e a conquista de direitos básicos da educação, como turmas em espaços escolares, o livro didático e a merenda, trazem a imagem de se enquadrarem nas organizações escolares legitimadas pela sociedade.

As entrevistas realizadas com alguns alunos no ano de 2010, em que se estava de posse do livro didático de alfabetização, evidenciam como eles se sentem valorizados com a chegada e o uso do livro didático, e demonstram o valor atribuído a esse objeto de ensino:

“Eu gosto muito do livro. A professora entrega o livro, fala a página que é para gente abrir e já vamos estudando. Melhorou demais as aulas. Muito bom. Quem mandou esse livro adivinhou” (Sônia, alfabetizanda).

“Eu achei muito bom esse livro, parece que a gente desenvolve mais. Só que deveríamos estudar um pouco mais com ele, devíamos utilizá-lo a semana inteira” (Augusta, alfabetizando).

Alguns alunos atribuem a melhora de sua aprendizagem à chegada do livro didático e apontam especificidades de conhecimentos que aprimoraram após utilização do material em sala de aula:

“Está muito bom, nós estamos fazendo as atividades e aprendemos com maior rapidez. Nós lemos mais e já melhorou bastante a leitura. Eu melhorei demais com esse livro” (Fátima, alfabetizando).

“Ah, eu acho que aprendi muito mais, eu não sabia ler e agora eu estou sabendo um pouco. Eu acho que avancei mesmo. E esse ano, parece que ficamos mais importantes” (Tomé, alfabetizando).

Os discentes também veem o livro didático como causador da qualidade do ensino relacionado ao desenvolvimento da escrita e conhecimentos matemáticos. Eles demonstram uma valorização nos instrumentos constituintes da história do ensino do Brasil, com o livro didático.

“Notei diferença com o livro, acho que o ensinamento está melhor. Ele desenvolve muito nossa escrita” (Soledad, alfabetizanda).

“Eu achei ótimo! O livro ajuda bastante a gente: na leitura e escrita, nos esclarecimentos sobre as atividades, você fica sabendo das coisas muito mais rápido” (Zélia, alfabetizanda).

Alguns alunos também afirmam que o livro apresenta maior facilidade para desenvolverem suas atividades sozinhos, proporcionando maior autonomia e gerando maior dinamicidade nas aulas:

“As aulas aconteciam somente no quadro e caderno, a professora passava matemática no quadro e dava algumas folhas avulsas. Agora com o livro as coisas melhoraram” (Mariana, alfabetizanda).

“O livro apresenta muitas coisas diferentes, é uma maravilha! Ele dá várias explicações para gente e isso facilita muito. Porque antes se passava muita coisa no quadro, e aqui no livro ajuda muito mais” (Lúcia, alfabetizanda).

“O livro é muito mais prático do que você ir lá e copiar no quadro para resolver no caderno” (Inês, alfabetizanda).

Vemos que os alunos atribuem progressos individuais causados exclusivamente pelo uso do livro didático: eles relacionam o instrumento como um fator que desenvolve com maior sucesso e veracidade a aprendizagem em sala de aula. A defesa da presença insistente e persistente do livro didático na escola se explica pela própria natureza desta Instituição, por sua destinação como instância encarregada de apresentar a cada geração uma versão autorizada do conhecimento e da cultura humana, de garantir a partilha de experiências culturais julgadas indispensáveis. Isso talvez explique a tão frequentemente

constatada resistência da sociedade e de nossos alunos da EJA a projetos de ensino que excluem o uso do livro didático (SOARES, 1996).

Pelos relatos dos professores e alunos, evidenciamos o uso do livro de forma bem singular, em que o professor o desenvolve conforme exigências da sua própria prática. Essa opção indica uma preocupação dos professores em fazer um uso contextual do material, evidenciando práticas de sala de aula na perspectiva em que a voz do livro didático é apenas uma das diferentes vozes que circulam na aula, ou seja, um instrumento que só vem a acrescentar uma prática pedagógica já existente.

O livro didático, apesar de ainda hoje sofrer várias críticas, está presente nas salas de aula, e se converteu, como afirma Batista e Rojo (2003), se não na principal, em uma das importantes fontes de consulta utilizadas por professor e aluno e, como tal, considerado um dos fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. Logo, é legítimo que os nossos alunos da EJA valorizem e solicitem o uso do livro didático como sistematizador dos conhecimentos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo esforço de explicitação dos dados anteriormente expostos tentou situar o efeito das políticas públicas destinadas à EJA (BRASIL, 2008) para o público docente dentro do universo escolar. Ao elucidar alguns impasses e avanços proporcionados por um programa de avaliação e distribuição de livros didáticos, chegamos à constatação de que o Projeto EJA BH da Prefeitura de Belo Horizonte buscou organizar uma análise que abarcasse a todos os professores da EJA, porém a participação não atendeu ao esperado, demonstrando um número reduzido na participação do quadro de educadores da Instituição (cerca de 10%).

De acordo com o resultado de nossa pesquisa, vimos que os principais motivos pelo número reduzido de participação estão relacionados ao período impróprio para discussão e escolha dos educadores, e ainda pela falta de manejo existente com as tecnologias relacionadas à informática – muitos professores afirmaram não terem participado do processo devido à pouca familiaridade com a internet e tempo para acessar os emails.

Em relação à escolha, percebemos um descompasso entre os votos trazidos pelos professores do Projeto EJA BH e a escolha final feita pela Instituição de EJA de Belo Horizonte (Núcleo de EJA da SMED/BH). A discussão no Projeto se pautou entre os livros *Alfabetiza Brasil* e *Viver, Aprender*. Ao final do processo, os docentes optaram pelo livro *Viver, Aprender*. O livro foi escolhido com a justificativa de trazer temáticas que atendem à realidade dos alunos, à diversidade de gêneros textuais e por já terem maior familiaridade com a obra.

Em contrapartida, os educadores que optaram pelo livro *Alfabetiza Brasil*, que também recebeu um número acentuado de escolhas, apontaram que a obra aborda, com maior precisão, atividades tipicamente específicas para o processo de aquisição da leitura e escrita. Além disso, relataram que os alunos podem resolver uma variedade de atividades com maior autonomia pelo fato de o livro ser organizado em torno das palavras geradoras, com textos mais curtos e simples. O voto do Projeto EJA BH não foi atendido por ter sido contabilizado juntamente com as escolas de EJA da cidade, que, na contagem final, escolheu a obra *Alfabetiza Brasil*.

Em uma breve análise da escolha, ressaltamos que as duas obras apresentadas, a nosso ver, contemplam, em diferentes medidas, mecanismos para o sucesso na alfabetização, e também atentam para o exercício da cidadania, gerando momentos de discussão com temas que desenvolvam a reflexão dos alunos em busca de seus direitos. Defendemos que um bom livro de alfabetização deve promover tratamento adequado à apropriação do sistema alfabético, zelar pela qualidade do repertório de textos oferecidos para a leitura e pelas situações voltadas ao desenvolvimento de sua proficiência.

Sobre a consulta ao Guia do PNLA 2008, constatamos uma utilização por parte dos educadores, que o viam como instrumento auxiliador para análise das obras didáticas. Para muitos profissionais, o Guia representou a fonte básica de consulta que atuou diretamente para o levantamento de critérios na escolha. Em alguns casos, os professores leram sobre os livros na resenha presente no Guia para depois procurarem o material impresso, e, em outros casos, o professor conheceu a obra impressa, para em seguida consultar o Guia e verificar o que dizia sobre seu livro preferencial.

Consideramos que, mesmo com o não atendimento do livro desejado pelo Projeto EJA BH, os relatos evidenciam que a chegada do livro didático *Alfabetiza Brasil* trouxe progressos para as turmas de alfabetização de EJA na Instituição, uma vez que representou mais instrumento de complemento para o trabalho do professor, e os alunos se sentiram mais contemplados com a sua chegada, sendo visto como um objeto motivador para as aulas.

Com a nossa pesquisa, não podemos afirmar que a promoção da distribuição e uso dos livros didáticos resultará em uma melhor qualidade na educação de jovens e adultos, porém consideramos que todos os fatores que visam complementar o ensino da língua falada, escrita e a leitura podem ter efeitos positivos na sala de aula. Pelas falas dos participantes do Projeto, consideramos que o Programa de Avaliação do Livro Didático (BRASIL, 2008) trouxe avanços na conquista das políticas públicas para EJA, dando direito aos alunos adultos aos materiais didáticos já adquiridos há anos pelo ensino regular. O que realmente prejudicou a escolha no ano de 2008 foi o período de fechamento do ano letivo e início das férias.

De acordo com a avaliação das pesquisas já realizadas sobre o PNLD, confrontamos nossos resultados com o primeiro ano de implementação do PNLA e o processo de escolha do livro didático realizado no campo da alfabetização de jovens e adultos com o ensino regular. As duas políticas se encontram quando demonstram diferenças no que diz respeito às expectativas do MEC e dos próprios docentes em relação à escolha. Nas duas pesquisas, esse desencontro pode ser atribuído ao próprio processo de escolha dos livros didáticos, desenvolvido num prazo de tempo exíguo e, em geral, sob condições pouco adequadas. Poucas vezes os livros didáticos são diretamente examinados pelos docentes; o processo tende a se fazer, muitas vezes, sem o necessário processo de discussão nos espaços escolares da rede pública de ensino (BATISTA E ROJO, 2003). É o caso presenciado pelo Projeto EJA BH, onde é demonstrada uma insatisfação dos professores em relação ao período de escolha e à forma de consulta das obras. A discussão também não atende às expectativas do MEC, que almeja um estudo mais aprofundado sobre os livros e uma escolha participativa, consciente e democrática por todos os professores (BRASIL, 2008).

Neste ano (2011) também haverá escolha para todo o ensino fundamental da EJA. Para uma qualidade na escolha, é necessário obter um período maior para os professores se envolverem nas discussões e tomarem decisões bem embasadas. Além disso, é preciso haver discussões presenciais pelo pouco tempo e domínio que os professores têm ao acesso pela internet e para poderem conhecer melhor os livros, folhear e verificar suas características. Nos relatos, os professores afirmam que não há tempo no horário de trabalho para consultar e-mails, além disso, os computadores e internet da Prefeitura são precários.

Nesse sentido, é necessário que o Projeto EJA BH avance nas orientações e encaminhamentos para melhor auxiliar os professores em escolhas bem organizadas e fundamentadas, e tenha maior investimento público voltado para a formação docente, contribuindo para uma maior qualidade na escolha das obras didáticas. Outra proposta de avaliação que traga novos subsídios para o modo de se relacionar dos professores com o manual do MEC também se faz necessário.

Sabemos que um dos grandes desafios que a pesquisa impõe é oferecer, hoje, num contexto marcado por um grande número de iniciativas voltadas para EJA, oportunidades educacionais para que os adultos possam desenvolver efetivamente a

alfabetização e o letramento. Para que essas oportunidades possam ser oferecidas, é preciso, primeiramente, conhecer as reais demandas que os adultos analfabetos e recém-alfabetizados têm em relação à aquisição da escrita, bem como compreender como eles se percebem como sujeitos da EJA.

Como já mencionamos, não podemos deixar de reconhecer que o livro didático trouxe avanços nesse sentido. A sua chegada demonstra a inclusão da EJA nos investimentos e recursos do Estado destinados à alfabetização, e traz consigo o retorno de uma responsabilidade muitas vezes negada no histórico das políticas públicas destinadas à educação em nosso país. Cabe, nesse momento, ressaltar a importância do Estado como contribuidor para a promoção de uma educação humanista, que investe na formação dos cidadãos social e economicamente desfavorecidos, buscando formar sujeitos críticos, competentes e letrados.

Com a análise dos resultados da pesquisa, faltou-nos perceber, com maior precisão, as implicações da chegada do livro didático na organização e cotidiano da prática educativa em turmas de alfabetização de EJA. É necessário desvendar os efeitos do livro didático e analisar se as expectativas e os interesses trazidos pelos professores são atendidos quando fazem o uso da obra didática em sala de aula. Além disso, é aconselhável averiguar quais são os conteúdos que os professores selecionam e os procedimentos de transposição didática que põem em prática quando fazem o uso das obras didáticas. Para isso, é necessário que haja novos estudos que debatam os impactos das políticas de análise de distribuição de livros didáticos para almejar a melhoria da qualidade de nossos alfabetizados com sua inserção na cultura letrada.

Reconhecer as especificidades desses alunos e investir na sua formação enquanto leitores significa dar a eles a oportunidade de inserção não apenas no mundo real, ampliando seus conhecimentos e permitindo uma capacidade maior de crítica e atuação na sociedade. O que apresentamos nesta pesquisa, com base nos dados coletados, são constatações que têm por objetivo levar os leitores e as pessoas envolvidas com a educação de jovens e adultos a refletirem e a pensarem em práticas e atitudes que contribuam para a melhor qualidade no ensino da EJA.

Por fim, desejamos que, com a chegada do livro didático, ele possa contribuir efetivamente no processo de alfabetização, para que os alunos sejam capazes de dominar conhecimentos relativos à língua, promovendo o exercício de sua cidadania.

Ancorados em uma visão totalizante do jovem, adulto e idoso como ser humano com direitos, sujeitos que trazem uma bagagem cultural e uma vivência ampla, ressaltamos a defesa de qualquer instrumento que venha a acrescentar na qualidade de sua educação. Daí a importância de se valorizar o livro didático e promover um ensino que valorize seus sujeitos e possibilite a eles condições de participação e desenvolvimento social. Os professores da alfabetização de jovens e adultos devem, assim, buscar em suas práticas não apenas alfabetizar, mas formar o sujeito como um ser pleno, social, cultural, cognitivo e ético, conforme os ensinamentos de Freire (2000):

Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p. 33).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. *Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Thomson, 2004.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de Jovens e Adultos*. Brasil: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 221-230.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BATISTA, Antônio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP. (Coleção História de Leitura), 1999.

_____. *Recomendações para uma política do livro didático*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____; ROJO, Roxane (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____; COSTA VAL, Maria das Graças (org.). *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2004.

_____; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, Maria das Graças; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2005.

BOGDAN, Robert; BIRKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como Cultura*. 3. Ed. Campinas. Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 20 de dezembro de 1996, nº 9.394/96.

_____. Ministério da Educação. *Educação no Brasil – 1995-2001*. Brasília: MEC, 2001. www.mec.gov.br

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Livros Didáticos. *Guia de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos : alfabetização – PNLA 2008*. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Livros Didáticos. *Guia de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos: ensino fundamental – PNLD 2010*. Brasília, 2011.

BUNZEN, Clézio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria das Graças; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. *História da Educação*. Pelotas: Editora da UFPel, v.5, n. 10, outubro, 2000.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CONFERÊNCIA Internacional de Educación de Adultos. (Hamburgo: 14-18 de Julio) *Declaración de Hamburgo sobre La Educación de Adultos y Plan de Acción para el Futuro*. Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997, 26p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB 11/2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 10 mai. 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acesso em: 12/09/2010.

DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 314p, 2000.

_____; GRACIANO, Mariângela. *A Educação de Jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à oficina Regional da UNESCO para a América Latina y Caribe*. São Paulo: Ação educativa, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>> Acesso em: 13 de agosto de 2010.

_____. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*: Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; MACEDO, Eleonora F. A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos. Curitiba: *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004.

FÁVERO, Osmar. Que é o MCP? *Arte em Revista*, v.2, n.3, março, 1980, p.68-71.

_____; SOARES, Everaldo Ferreira. Ceplar – Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962-1964). *Educação e Realidade* v.17, n.2, jul.dez, 1992, p.73-86.

_____. *Uma pedagogia da participação popular; análise da prática pedagógica do MEB – Movimento de Educação de Base, 1961-1966*. Campinas: Autores Associados, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação com Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. *Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituição Paulo Freire, 2010.

HADDAD, Sérgio. *Estado e educação de adultos (1964/1985)*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1991.

_____; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14: maio./jun./jul.ago., 2000.

_____. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em aberto, jan./mar. 1991, 69 p.

MACIEL, Francisca . Qual é a diferença entre a alfabetização de crianças e a de jovens e adultos? *Jornal Letra A: o jornal do alfabetizador*. Belo Horizonte: junho/julho, ano 2, edição especial, 2006.

MUNAKATA, Kasumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sóciohistórico* (2a. ed.). São Paulo: Scipione, 1995.

PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Metodologia da Alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos*. São Paulo: Papirus, 1992.

_____. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 255 p., 1999.

_____. (org.). *Letramento no Brasil; reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global Editora: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. CAPE/NEJA-EN. *Propostas Político-pedagógica do Projeto EJA BH*. Belo Horizonte, 1998.

SILVA, Ceris Salete Ribas. *As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente*. Tese (Doutorado em Educação), UFMG - Belo Horizonte, 227p., 2003.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte. v. 2, n.12, p.52-63, nov./dez.1996.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. Autêntica, 1998.

_____. Alfabetização e Letramento: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, n.25, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, Leôncio José Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27-58.

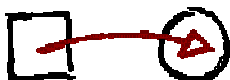
VIANNA, Heraldo. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

LIVROS DIDÁTICOS

VÓVIO, Cláudia Lemos; MANSUTTI, M. *Viver, Aprender, Alfabetização*. São Paulo, Global Editora, 2004. 4 v.

GONÇALVES, Jane. *Alfabetiza Brasil*. Curitiba, Editora Módulo, 2007.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Conhecimento e Inclusão Social

Faculdade de Educação

Belo Horizonte, 05 de outubro de 2010.

AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

Ao diretor (a) da Escola da Rede Pública de ensino de Belo Horizonte

Prezado Senhor (a),

Participo do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social” da FaE/ UFMG, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem”, na condição de aluna do Mestrado.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como interesse analisar o processo de escolha do livro didático de alfabetização de jovens e adultos junto aos professores do núcleo de educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Tal escolha se deve ao fato de ser o primeiro de escolha do livro didático com referência ao Programa de Avaliação do Livro Didático de Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA disponibilizado pelo Ministério da Educação – MEC.

Será adotada uma abordagem metodológica prioritariamente qualitativa, dado o objeto de estudo. Para a coleta de dados, pretende-se fazer uma análise a partir do uso

de entrevistas individuais semi-estruturadas com os professores, procurando compreender como ocorreu o processo de escolha do livro didático, objeto de nosso estudo. As entrevistas serão realizadas com o auxílio de um roteiro, que servirá como um guia. Serão utilizados também um gravador de áudio e um caderno de anotações. Os encontros serão agendados de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Antes da entrevista, serão fornecidos a todos os participantes o *termo de consentimento livre e esclarecido* e, logo após o encontro, uma cópia da entrevista transcrita para que possam revê-la e autorizar (ou não) o uso dos depoimentos na pesquisa.

Os possíveis entrevistados provavelmente serão alguns professore (a)s do núcleo de Educação de Jovens e Adultos que participaram do processo de escolha do livro didático realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Esclareço que todo material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins dessa pesquisa. As identidades pessoais dos (as) entrevistados (as) serão mantidas em sigilo, não sendo reveladas em momento algum, inclusive, nos documentos de divulgação dos resultados da pesquisa.

Em função dos cuidados que serão tomados no desenvolvimento dessa investigação, ela não oferece qualquer tipo de risco para aqueles (as) que dela participam. Ainda assim, caso seja de interesse de algum participante, ele (a) poderá desistir da participação nesta pesquisa a qualquer momento sem prejuízo algum ou penalidade.

Esclareço ainda que meu projeto encontra-se devidamente aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino ao qual pertence minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Francisca Izabel Pereira Maciel.

Na expectativa de contar com sua autorização para realização da pesquisa na instituição, bem como no curso, agradeço antecipadamente.

Juliane Gomes de Oliveira

Mestranda em Educação

tel: 31 9209 8947

e-mail:

jugomes16@hotmail.com

Professora Doutora Francisca Izabel

Pereira Maciel – Orientadora

tel:31 3226 9496

e-mail:

franciscamaciel@terra.com.br

DE ACORDO: _____

DATA: ____/_____/2010.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem” e venho por meio deste lhe convidar para participar de minha pesquisa.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como objetivo analisar as escolhas e os usos dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático de Alfabetização pelos professores da educação de jovens e adultos em escolas da Rede Pública de Ensino de Belo Horizonte. Nesse estudo utilizarei como instrumentos metodológicos entrevistas gravadas e coleta de dados documentais. Os espaços da Secretaria Municipal de Educação serão utilizados para a realização das entrevistas e você será acompanhado por uma das responsáveis da pesquisa. Por meio deste documento peço sua autorização para gravar as entrevistas em áudio. É oportuno ressaltar que a pesquisa não trará nenhum risco a você e nem aos seus alunos, que não são sujeitos da pesquisa.

No que tange ao desconforto, o mesmo pode ocorrer dada a presença da pesquisadora nos espaços escolares e a de um gravador nas entrevistas, portanto os possíveis participantes podem se recusar a participar da investigação.

Ressaltamos que essa pesquisa trará benefícios para a educação, que serão obtidos através da metodologia de estudo de caso que permite que o investigador tenha uma visão contextualizada da natureza qualitativa. Nesse sentido, os procedimentos de coleta e análise dos dados trarão benefícios para o entendimento das práticas do uso do livro didático inerentes aos diferentes eventos produzidos pelo grupo e, conseqüentemente, para a reflexão dessas práticas em contextos educacionais.

Todo o material coletado – fitas de áudio, artefatos produzidos pela pesquisa – será arquivado no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/FAE/UFMG, pelo tempo necessário para análise dos dados e, também, após a análise dos dados e defesa da dissertação, sendo a identidade dos participantes e professores, mantida em

sigilo, de modo a garantir o anonimato dos mesmos e somente os pesquisadores envolvidos terão acesso a essas informações.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento e informo que o(a) professor(a) tem pleno direito de recusar a assinar o presente termo, sobretudo, se recusar a autorizar que suas práticas em sala de aula seja gravada em áudio e vídeo.

Na expectativa de contar com sua participação, agradeço antecipadamente.

Juliane Gomes de Oliveira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

Prof^a. Dr^a. Francisca Izabel Pereira Maciel
Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sublinha Educação e Linguagem

Declaro que tenho conhecimento do inteiro teor do termo acima e estou de acordo com todos os itens que o compõe.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Professor(a)

ENDEREÇOS PARA CONTATOS:

Prof^a. Dr^a. Francisca Izabel Pereira Maciel – franciscamaciel@terra.com.br

Fone: (31) 3226-9496 e (31) 88479495

Mestranda Juliane Gomes de Oliveira – jugomes16@hotmail.com

Fone: (31) 3333-0081 e (31) 9209-8947

Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE

Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Pampulha – CEP: 31270-901

Fone: (31) 3409-6211

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6.627

Unidade Administrativa II – 2º andar

Campus Pampulha

Belo Horizonte, M.G– Brasil CEP: 31270-901

Fone: (31)3409-4592

Email: coep@prpq.ufmg.br

ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA

A pesquisa “*O Plano Nacional do Livro Didático de Alfabetização de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e suas escolhas*” buscará entrevistar professores/alfabetizadores da rede pública de ensino de Belo Horizonte. A pesquisa será realizada numa abordagem qualitativa, através de perguntas iniciais, serão apreendidos dados sobre o processo de escolha do livro didático pelo professor e sua avaliação sobre o processo. Desta forma, as entrevistas serão essenciais para entender questões cruciais sobre o uso dos livros solicitados, é preciso identificar quem foram os responsáveis pela escolha, quais os critérios utilizados e dificuldades encontradas durante o processo. Além disso, através dos discursos dos professores verificarei como utilizaram o Guia como orientador de suas escolhas e suas opiniões sobre os fatores que devem ser levados em conta na avaliação de uma obra didática.

Para obtenção dos dados serão feitas perguntas introdutórias, apenas para orientar o professor sobre o objetivo da pesquisa. Para a coleta de dados, pretende-se fazer uma análise a partir do uso de entrevistas individuais semi-estruturadas com os professores, procurando compreender como ocorreu o processo de escolha do livro didático. As entrevistas serão realizadas com o auxílio de um roteiro, que servirá apenas como um guia. Serão utilizados também um gravador de áudio e um caderno de anotações.

Perguntas:

1. Nome.
2. Cargo de ocupa na prefeitura.
3. Tempo de experiência na educação e na modalidade jovens e adultos.
4. Como se deu o processo inicial da escolha do livro didático em sua escola?
5. Quais foram os critérios iniciais?
6. Quantos profissionais participaram da escolha?
7. Houve encontros presenciais?

8. Quais eram os pontos mais debatidos no processo de escolha?
9. Houve pontos de divergência entre os docentes e a coordenação?
10. O EJA BH já havia adotado algum livro didático nos anos anteriores?
11. Para você, o que conceitua um livro didático como bom ou ruim?
12. Você conhece o Guia do livro didático do MEC?
13. Ele foi utilizado como apoio para a escolha do livro?
14. Você ficou satisfeita com a escolha final?
15. Todos concordaram com a escolha ou houve insatisfações?
16. Para você, como o professor trabalhará a obra didática?
17. Você gostaria de fazer algum comentário sobre as obras escolhidas?

Francisca Izabel Pereira Maciel
(Pesquisadora responsável – Orientadora)

Juliane Gomes de Oliveira
(Pesquisadora – Mestranda)