

ROSANE DE FÁTIMA BATISTA TEIXEIRA

RELAÇÕES PROFESSOR E LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leilah Santiago Bufrem
Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia M. F. Braga
Garcia

CURITIBA

2009

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Teixeira, Rosane de Fátima Batista
Relações professor e livro didático de alfabetização / Rosane
de Fátima Batista Teixeira. – Curitiba, 2009.
135 f.

Orientadora.: Profª. Drª. Leilah Santiago Bufrem
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Livros didáticos. 2. Professores alfabetizadores. 3. Cultura
escolar. I. Título.

CDD 371.3078

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente com este trabalho, familiares, amigos e colegas, professores e funcionários do Programa de Mestrado, professores que participaram das bancas de qualificação e de defesa e de forma especial aos sujeitos que participaram desta pesquisa.

Às minhas queridas orientadoras, Leilah e Tânia, agradeço pela presença constante, pelos olhares atentos e pelos ensinamentos valiosos que tornaram possível este trabalho e a iniciação desta pesquisadora no universo da pesquisa em educação.

Marco Pólo descreve uma ponte, pedra por pedra.

– Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.

– A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –, mas pela curva do arco que elas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

– Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Pólo responde:

– Sem pedras o arco não existe.

(Ítalo Calvino – As cidades Invisíveis)

RESUMO

Investigação desenvolvida com objetivo de analisar e discutir as relações entre professores e livros didáticos de alfabetização, em que se prioriza a compreensão dos significados que os professores atribuem ao livro didático e as explicações das relações que estabelecem com este material no contexto da cultura da escola. Considera o livro como um objeto material da cultura escolar, que contribui na determinação de formas de pensar e de agir dos professores. Investiga a função do livro no processo de alfabetização e o uso que o professor faz deste material no cotidiano escolar. O material empírico foi produzido por meio de entrevistas realizadas com quatro professoras alfabetizadoras do município de Curitiba. Entrevistas também foram realizadas com profissionais da secretaria de educação deste município e com pedagogas de escolas municipais, no período de março a setembro de 2008. De forma complementar, realizou-se análise documental. A análise dos dados, subsidiada pelas categorias teóricas cotidiano, saber docente, cultura escolar e construção social da escola, suscitou o estabelecimento de categorias de análise, que foram formuladas num primeiro momento como organizadoras gerais do processo analítico e posteriormente permitiram articular os resultados em torno da conceituação, uso e significado do livro didático pelos professores. Dos resultados obtidos ao longo do processo de investigação pode-se apreender que a valorização do objeto livro didático na cultura escolar não é diretamente correspondida na cultura da escola e que os professores estabelecem formas de usar o livro didático de alfabetização principalmente a partir de suas experiências pessoais e profissionais.

Palavras-chave: Livro didático. Professor alfabetizador. Cultura escolar.

ABSTRACT

This paper reports the research undertaken to analyze and discuss the relationships established between the teacher and the literacy textbook, which gives priority to understand the meanings that teachers attach to the literacy textbook and the explanations of the relationships they build with this material in the context of school culture. The book is a material object of the school culture, which helps in determining ways of thinking and acting teachers. Investigates the role of the book in the process of literacy and the use that teachers make of it in everyday school life. The empirical material was produced by priority from interviews conducted with four teachers training teachers in the city of Curitiba. Interviews were also conducted with professionals from the education department of the municipality and educators in public schools, from March to September 2008. Analysis was performed and a documentary research of the state of the art on the basis of the Anped to locate studies that which focus on the theme addressed. Data analysis, subsidized by the theoretical categories everyday, teacher knowledge, school culture and social construction of school, prompted the establishment of categories of analysis, that were formulated at first as general organizer of the analytical process and then could be translated into concepts, use and meaning of the textbook in the school culture. Out of this process can reveal that the recovery of the object textbook in the school culture is not directly matched in the culture of schools and teachers to establish ways of using the textbook literacy mainly from his personal and professional experiences.

Keywords: Textbooks. Teacher literacy. School culture.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- Anped– Associação Nacional de Pesquisa em Educação
- Ceale – Centro de Alfabetização Linguagem e Escrita
- Colted– Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático
- FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
- Geres– Pesquisa Geração Escolar
- LD – Livro Didático
- LDA – Livro Didático de Alfabetização
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa
- MEC – Ministério da Educação
- Plidef – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- Siscort– Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica
- SME – Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
- UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
- UFMG– Universidade Federal de Minas Gerais
- UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
- UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei
- UPE – Universidade do Estado de Pernambuco
- USAID– United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 LIVRO DIDÁTICO: CONCEPÇÕES E CONTEXTOS	14
2.1 O ESTADO DA ARTE SOBRE O LIVRO DIDÁTICO.....	15
2.2 PESQUISAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO.....	20
2.3 POLÍTICAS E PROGRAMAS DO LIVRO DIDÁTICO.....	30
3 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	38
3.1 CAMINHOS TEÓRICOS.....	38
3.1.1 Relações Cultura e Escola.....	39
3.1.2 Livro Didático: Elemento da Cultura Escolar.....	43
3.1.3 Sujeitos Cotidianos e Saberes Docentes.....	47
3.2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
3.3 O ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	60
3.3.1 Primeira etapa: A Professora Alfabetizadora.....	61
3.3.2 Segunda etapa: A Visão da Equipe Gestora.....	69
3.3.3 Terceira etapa: Localizando os sujeitos.....	74
4 RELAÇÕES PROFESSOR E LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO	80
4.1 CONCEITUANDO O LIVRO DIDÁTICO.....	80
4.2 SIGNIFICADOS DO LIVRO DIDÁTICO NA CULTURA DA ESCOLA.....	87
4.3 SUJEITOS E USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO.....	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A – QUESTÕES ORIENTADORAS PARA A ENTREVISTA	109
APÊNDICE B – ENTREVISTA ESTUDO EXPLORATÓRIO	110
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	114

1 INTRODUÇÃO

A opção pelo estudo inicial da temática livro didático (LD) foi constituída pela pesquisadora em distintos momentos de sua atuação profissional, enquanto professora alfabetizadora, como pedagoga e como autora de LD, situações em que este objeto sempre esteve presente. O projeto de ingresso no Mestrado privilegiava o estudo do uso do livro por alunos e professores, o que exigiu logo de início um primeiro recorte, focalizando as questões em torno do seu uso pelo professor no processo de alfabetização.

Mesmo considerando que a temática LD vem sendo a alguns anos exaustivamente explorada pela literatura científica educacional, o que justifica a realização desta pesquisa é abordar o ponto de vista do professor, compreender o sentido que ele atribui ao LD, ouvindo para tal o que estes sujeitos têm a dizer sobre o LD, suas explicações, sentimentos e justificativas para este objeto já institucionalizado e valorizado na cultura escolar.

Realizou-se um levantamento das pesquisas acadêmicas voltadas ao estudo do uso do LD e especialmente do livro de alfabetização, optando-se por um estudo do tipo “estado do conhecimento” na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Pôde-se verificar que a temática do uso do LD ainda é pouco explorada, bem como as relações que se estabelecem entre livros e professores, o que justifica pesquisas desta natureza. Essa constatação já foi apontada por Garcia (2007), que afirma a necessidade de se compreender os modos pelos quais os professores produzem suas aulas a partir das relações que estabelecem com o LD e que a produção do conhecimento escolar a ser ensinado e aprendido pelos alunos “resulta, em grande parte, desses processos de relação do professor com os livros didáticos, processos esses ainda pouco estudados cientificamente, tanto no Brasil como em outros países”.

Definiu-se como campo empírico da pesquisa a escola pública, por acreditar ser nesta rede de ensino que se encontra a maioria da população estudantil deste país que conta com o maior programa mundial de distribuição de LD. O estudo foi realizado na rede municipal de ensino do município de Curitiba, com professores de 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos e de 1º e 2º anos do ensino

Fundamental de nove anos, visto que a pesquisa investiga o uso do LD no processo de alfabetização.

Partindo da premissa de considerar e buscar entender os significados que os sujeitos atribuem às ações e aos acontecimentos, aqui entendidos como os significados dados pelo professor ao LD, este estudo caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, na qual se prioriza a compreensão dos significados que os professores atribuem ao LD e as explicações das relações que estabelecem com este material no contexto da cultura da escola. O material empírico foi produzido por meio de entrevistas e análise documental, com objetivo de triangular os dados, especificamente no que diz respeito às opiniões que os sujeitos têm sobre os acontecimentos.

As entrevistas foram utilizadas como estratégia privilegiada para a produção dos dados desta pesquisa por se compreender, concordando com Bourdieu (1997) que por meio dela é possível estabelecer uma relação mais próxima com o entrevistado, uma relação de escuta e conhecimento, trazendo a voz dos sujeitos, seus desejos, dúvidas, ansiedades e posicionamentos sobre o tema em questão e também por se acreditar que os sujeitos produzem conhecimentos e que este conhecimento se expressa pela linguagem e precisa ser conhecido e analisado para se compreender a escola e todos os acontecimentos que dela fazem parte.

A partir das disciplinas cursadas e dos estudos teóricos, anunciou-se a problemática que passou a ser investigada por meio de estudo de natureza exploratória: considerando o LD um elemento material da cultura escolar, presente e acessível aos professores das escolas públicas, sendo garantido pelo PNLD e escolhido pelos próprios professores, serão investigadas as relações que se estabelecem entre o professor e o LD, buscando compreender como efetivamente ocorre o uso do LD no processo de alfabetização. Para isso, foram priorizadas as seguintes questões: qual a função do LD no processo de alfabetização? Como os professores se utilizam deste material no processo de alfabetização? Ele se constitui como um recurso didático, como um elemento organizador do processo de ensino ou assume outras funções?

O estudo exploratório efetivou-se em três momentos distintos e com diferentes sujeitos: no primeiro momento ocorreu uma entrevista de caráter exploratório com uma professora alfabetizadora do município, no segundo foram entrevistadas duas profissionais integrantes da Secretaria Municipal de Educação

(SME), uma delas responsável pelo encaminhamento do trabalho de alfabetização e a outra pelas informações educacionais referentes ao LD, e na terceira fase estabeleceu-se contato com profissionais das equipes pedagógicas de três escolas com vistas a localizar professoras alfabetizadoras que pudessem participar da etapa seguinte da pesquisa.

Com a realização de estudos teóricos sobre o tema e a aproximação com o campo empírico a partir do estudo exploratório, afloraram questionamentos que tornaram incertas as certezas iniciais da investigação, principalmente o uso de categorias e a tentativa de “enquadrar” os professores a estas formas de uso.

Acredita-se que compreender a escola no seu movimento histórico e social, compreender os sujeitos que dela fazem parte e são responsáveis por seus processos vai muito além, no caso específico do LD de um enquadramento em formas de uso. Trata-se sim de buscar as relações que os professores alfabetizadores estabelecem com o LD, que podem inclusive significar o uso ou não do livro.

Orientou-se então a problemática na reflexão sobre *o papel que o LD desempenha no cotidiano escolar e sobre as formas de apropriação pelo professor deste elemento da cultura escolar, questionando-se sobre relações que o professor estabelece mais especificamente com o LD de alfabetização*. Definiu-se, então, como objetivos, discutir as formas pelas quais os professores se apropriam dos LD em suas atividades pedagógicas e identificar elementos que caracterizam as diferentes formas de uso do LD pelo professor, a partir das experiências de quatro professoras da rede municipal de Curitiba.

Para compreender as dinâmicas que ocorrem no espaço escolar, partiu-se dos conceitos de: **cotidiano, saber docente, cultura escolar e construção social da escola**. Tomou-se como premissa que a observação do cotidiano da sala de aula, a retomada do quadro conceitual já estudado e as constantes teorizações possibilitam o movimento de construção do objeto de pesquisa no diálogo campo/teoria.

A compreensão teórica assumida nesta pesquisa sustenta que a escola estabeleceu-se historicamente como uma instituição e que existem mecanismos ali instituídos que podem levá-la a reproduzir o modelo vigente no contexto social. A escola socializa, por meio de sua cultura, todos aqueles que passam por ela e esta socialização não se dá somente pela apreensão do currículo oficial, das normas e

regulamentações oficiais, mas principalmente pelas relações sociais que ali se estabelecem, pelas formas como o trabalho é realizado nas salas de aula, nas construções que são efetivadas cotidianamente e que configuram formas de pensar e de agir peculiares de alunos e professores.

Estabelece-se uma trama própria de inter-relações entre os sujeitos que constituem o espaço escolar. Ao se relacionarem com os elementos instituídos pela organização oficial do ensino estes sujeitos estabelecem uma nova construção social. Esta é a proposição de construção social da escola defendida por Ezpeleta e Rockwell (1989), pela qual os sujeitos apropriam-se constantemente dos espaços, das regras, das práticas e as reconstróem.

O LD situa-se no interior de uma cultura escolar, exercendo um papel fundamental na escola, sendo canal de transmissão de ideologias, valores, mitos, estereótipos e formas de pensamento. É portador de um saber escolar articulado às finalidades sócio-políticas e culturais de uma dada sociedade e um objeto cultural resultante da interação de um conjunto de normas, disposições e determinações culturais que não pode ser compreendido fora do contexto social e escolar.

O LD é um elemento da **cultura escolar** e como tal será analisado neste trabalho a partir das conceituações de Forquin (1993) que considera a escola como um mundo social, com suas características próprias, ritmos e ritos, linguagens e modos próprios de regulação, transgressão e produção de sentidos. Coexiste com esta cultura escolar uma outra cultura produzida especificamente no interior da escola que precisa ser compreendida a partir da relação dos sujeitos com os elementos oficialmente instituídos denominada de **cultura da escola**.

O presente texto, resultante do processo de pesquisa, foi organizado em quatro capítulos, que incluem a Introdução. O segundo capítulo - Livro Didático: concepções e contextos - objetiva apresentar como o objeto livro didático foi e vem sendo tratado na literatura nacional e internacional, apontando as contribuições e a evolução das pesquisas focadas neste objeto. Especificamente sobre o Livro Didático de Alfabetização (LDA) são apresentadas pesquisas que priorizam o estudo do livro na sua aproximação com o professor, buscando identificar estudos que tematizem o uso do LDA. São discutidos resultados da pesquisa do tipo “estado da arte” realizada para esta dissertação, na base da Anped que procura mapear os estudos sobre LDA. Discute ainda o processo histórico de institucionalização do LD

na realidade educacional brasileira e as especificidades assumidas pelos programas oficiais do LD.

O terceiro - A Trajetória da Pesquisa - preocupa-se em apresentar a opção metodológica adotada na investigação que privilegia o estudo qualitativo e a entrevista como instrumento de produção de dados, discutindo, tanto as bases metodológicas, como indicando o caminho percorrido desde o estudo exploratório até a localização das professoras para o estudo principal. São explicitados os fundamentos teóricos que permeiam a construção da pesquisa, que consideram a cultura como categoria fundamental e norteadora do processo de investigação e organizadora das demais definições teóricas. A partir da cultura são trazidas as contribuições de autores como Bourdieu, Forquin, Apple, Ezpeleta e Rockwell, Tardif, Charlot, Heller e Edwards para pensar na escola como espaço cultural e nas relações que ali se estabelecem cotidianamente, principalmente aquelas estabelecidas entre professores alfabetizadores e LDA.

No quarto capítulo - Relações professor e Livro Didático - são trazidas as análises da investigação realizadas objetivando-se compreender e explicar como o professor alfabetizador se relaciona com o objeto LD, análises estas estruturadas a partir do estabelecimento das categorias que englobam a conceituação, o uso e o significado do LD na cultura escolar.

Nas Considerações Finais são sintetizados elementos presentes nas discussões e a problematização decorrente bem como são retomados pressupostos iniciais da pesquisa sobre a presença do LDA no cotidiano escolar e os saberes produzidos pelos professores sobre este objeto. Esses aspectos procuram indicar caminhos e perspectivas para novos estudos e para compreender a realidade cotidiana da escola.

2 LIVRO DIDÁTICO: CONCEPÇÕES E CONTEXTOS

O que é um livro didático? A busca sobre concepções de LD nos coloca frente a uma série de definições (ou seriam indefinições) sobre o conceito de LD. Estas conceituações referem-se a aspectos do livro enquanto produto cultural, mercadoria, suporte de conteúdos, organizador de métodos e práticas de ensino, responsável pela transposição do saber, como se pode observar nas concepções a seguir.

Um dos suportes básicos na organização do trabalho pedagógico e também o principal material escrito manuseado e lido de forma sistemática pelas crianças (MEC, 2001).

Um dispositivo de mudança nas práticas pedagógicas, um tradutor das propostas curriculares (Johnsen, 1993).

Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos, são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas (Choppin, 2004).

É um objeto de múltiplas facetas e possui uma natureza complexa (Bitencourt, 1993).

O livro didático é uma mercadoria, um produto editorial que passa por um processo de produção, circulação e consumo (Apple, 1986).

O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar (Forquin, 1993).

É um objeto variável e instável, empregado pela escola para o desenvolvimento de um processo de ensino ou formação (Batista, 2000).

A referência a estas diversas concepções de LD é aqui utilizada para explicitar o caráter de diversidade, complexidade e contraditoriedade deste objeto. Talvez uma das considerações mais significativas encontradas seja a de Johnsen (1993) ao afirmar que “existe sem dúvida algo caleidoscópico sobre a natureza, o conteúdo e o uso do livro didático”, referindo-se à multiplicidade de combinações infinitamente diferentes presentes no caleidoscópio e também no LD. Ele utiliza esta analogia para ilustrar a necessidade de considerá-lo em suas expressões interpretáveis em todos os ângulos e propõe que a investigação do livro ocorra de forma integrada e sincronizada com o uso que se efetiva deste material, independentemente do eixo principal que dirige a pesquisa.

Nesta pesquisa, serão levadas em conta as características e dimensões que os autores apontam para o livro didático, uma vez que os diferentes conceitos permitirão construir uma compreensão mais ampla da presença desse objeto na cultura escolar e na cultura da escola.

2.1 O ESTADO DA ARTE SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Como uma das primeiras etapas da pesquisa, realizou-se um levantamento em diferentes fontes da literatura científica, objetivando conhecer especificamente o campo teórico no qual se sustentará a construção do objeto, a partir da produção de conhecimento já existente na área, acreditando-se como sugere Charlot (2006) que o avanço da pesquisa educacional é garantido pela organização da memória da produção científica em educação e pela constituição de um “arquivo coletivo” dos estudos em educação.

Na tentativa de melhor localizar o objeto LD serão citadas pesquisas relevantes em caráter nacional e internacional que indicam a maneira como este objeto vem sendo estudado em diferentes contextos e como se situa a pesquisa mais específica sobre o uso desse objeto.

O pesquisador francês Alain Choppin (2004), a partir da experiência em estabelecer o estado da arte da produção científica francesa sobre o LD, afirma que nas últimas três décadas o estudo dos livros e das edições didáticas assume um

amplo desenvolvimento em caráter mundial, sendo quase impossível abarcar um estado da arte destas produções.

Seu estudo indica os temas e as problemáticas abordados na pesquisa histórica sobre livro didático e aponta que os livros escolares assumem múltiplas funções, caracterizando quatro principais: função referencial ou curricular, o livro enquanto suporte de conteúdos educativos; função instrumental, em que o livro propõe uma metodologia de trabalho; função ideológica e cultural, responsável pela divulgação de certa linguagem, cultura e valores e a função documental em que o livro pode fornecer um conjunto de documentos.

Para Johnsen (1993), o livro deve ser tanto um objeto de estudo como o resultado de investigações. Este pesquisador norueguês que realizou um levantamento da produção na Europa e nos Estados Unidos aponta uma perspectiva mais universal para o estudo dos LD, nos diferentes países, por meio da adoção dos seguintes critérios gerais de categorização da produção:

1. ideologia em LD: constitui-se no principal foco de investigação sobre o livro, analisando os conteúdos selecionados e a visão adotada;
2. uso dos LD: investiga como os livros são usados por professores e alunos; esta abordagem, não tão comum como a anterior, vem crescendo atualmente;
3. desenvolvimento do LD: refere-se ao processo de elaboração, produção e distribuição destes materiais.

Segundo Johnsen (1993), até 1993 a pesquisa sobre LD já havia sido formalizada em alguns países (Áustria, Japão, Alemanha, Suécia) com o estabelecimento de institutos de investigação, e em outros países estava em desenvolvimento (Estados Unidos e Reino Unido). O autor verificou que o LD foi e continua sendo um dos instrumentos mais utilizados no processo ensino aprendizagem, que a maneira como professores e alunos usam o livro ainda não foi estudada adequadamente e que, nas investigações sobre o conteúdo, as análises ideológicas são predominantes.

Para este pesquisador, no estudo sobre o uso do LD, o foco principal tem sido a análise sobre a legibilidade e a compreensão, subestimando-se aspectos relacionados à didática. Os resultados apontam uma infinidade de variações no uso do livro pelos professores, mas o indicam sempre como a principal referência para o

preparo de aulas, para a organização de estudos e de exames. Entretanto, pode-se perceber que os estudos sobre LD estão abertos a uma variedade de perspectivas e todas causam grande impacto à educação.

Ao tomar como referência a pesquisa de Johnsen, a pesquisadora Reiris (2005) realiza um exaustivo e completo estudo sobre os manuais didáticos na Argentina e na Espanha. Num primeiro momento analisa a produção sobre livro didático em bibliotecas e em livrarias e, num segundo momento, na internet e por intercâmbio com diferentes autores, verificando ser abundante a bibliografia sobre LD. Seu levantamento resultou em mais de quinhentas e oitenta resenhas de produções sobre LD.

A partir do levantamento do estado da arte, percebeu que a maioria dos estudos parte de hipóteses específicas ou de categorias que pretendem buscar a compreensão ideológica das mensagens que os livros portam, não tentando recuperar sua evolução como meio didático ou a compreensão de sua influência no desenvolvimento curricular. Sua análise indicou a presença de quatro tendências nos estudos sobre LDs:

- a) estudos críticos, históricos e ideológicos acerca do conteúdo;
- b) estudos formais, lingüísticos e psicopedagógicos referentes à legibilidade e compreensibilidade, sua apresentação e adequação didática geral e/ou específica;
- c) estudos sobre as políticas culturais, editoriais e a economia;
- d) estudos centrados no papel do livro didático, no design e desenvolvimento curricular.

Realizou também análise de conteúdo de LD e trabalho de campo em escolas nos dois países (estudo de caso), o que lhe permitiu considerar que a relação do professor com as matérias curriculares, e mais especificamente com os LD, necessita de investigações, presumindo a existência de diferentes estilos docentes configurados a partir da experiência pessoal do professor, sua formação docente inicial, seu aperfeiçoamento, seus enfoques pedagógicos e os contextos sócio-institucionais em que ocorrem os processos educacionais.

Reiris verificou, em seu estudo, que todos os professores investigados têm como principal referência para o planejamento de suas aulas o LD. Mencionou que os livros não são a *caixa de pandora*¹ de todos os problemas da escola, mas que,

¹ Expressão que se refere à mitologia Grega, algo que gera curiosidade, mas é preferível não tocar.

pelas funções que desempenharam e ainda desempenham nos diferentes sistemas nacionais de ensino, configuram-se como elementos vitais para as reflexões sobre o processo educativo.

A pesquisadora remete ao desafio de Apple (1986), relativo à criação de uma agenda de investigações etnográficas sobre bases teórico-práticas que reconstruam o circuito do LD em carácter internacional. Essa posição é compartilhada pelos autores citados anteriormente (Choppin e Johnsen) que o indicam como objeto que requer estudos de carácter nacional e internacional.

Este carácter transnacional da pesquisa estabeleceu-se entre os pesquisadores a partir dos colóquios e seminários realizados em diversas partes do mundo. Hoje, o investigador da educação, interessado na pesquisa sobre as edições escolares, dispõe de importantes bancos de dados sobre produção didática em diferentes países, entre os quais se podem citar os projetos: Emmanuelle (França)² dirigido pelo próprio Choppin, que disponibiliza pela internet desde 1990 publicações e pesquisas científicas sobre o LD de abrangência mundial, o MANES (Espanha)³ que além de desenvolver estudos históricos sobre o manual escolar, disponibiliza também na internet considerável banco de dados e o projeto canadense, MSQ⁴, inaugurado em 1997 pela *Université Laval*, que se constitui num banco de dados e oferece indicações importantes sobre estudos em diversos países, sob a forma de links.

Percebe-se que apesar da centralidade do livro didático no processo educativo, só muito recentemente o mesmo tem recebido a devida atenção dos pesquisadores e cientistas sociais nos distintos cenários educacionais. Considerado um livro “menor”, descartável e efêmero no contexto do mercado editorial, hoje, o objeto “livro didático” constitui elemento essencial para a investigação científica sobre a cultura material escolar no âmbito tanto da História da Educação (história das disciplinas escolares, história dos currículos e programas, história da leitura...) como da Didática, da Filosofia e das áreas correlatas.

A posição destes estudos no Brasil contribuirá para novas indagações e inferências, bem como para a compreensão de práticas que ocorrem nas escolas.

² Disponível em http://www.inpr.fr/she/choppin_emma_banque.htm

³ Disponível em <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmemes.html>

⁴ Disponível em <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>

A importância do livro didático no cenário da educação pode ser compreendida em termos históricos, pela relação entre este material educativo e as práticas constitutivas da escola e do ensino escolar. Esta importância é atestada, entre outros fatores, pelo debate em torno da sua função na democratização de saberes socialmente legitimados e relacionados a diferentes campos de conhecimento, pela polêmica acerca do seu papel como estruturador da atividade docente, pelos interesses econômicos em torno da sua produção e comercialização, e pelos investimentos de governos em programas de avaliação.

No campo dos estudos realizados sobre o LD podem ser citadas duas importantes colaborações, a de Freitag, Mota e Costa (1993) que levanta o estado da arte da produção científica sobre o livro didático no Brasil no período de 1940 a 1987, e o catálogo analítico “Que sabemos sobre Livro Didático” (UNICAMP-1989) que resenha as obras produzidas no período de 1930 a 1987, tanto na produção científica quanto nos documentos oficiais e faz uma análise descritiva por meio de categorias como tipo de produção, disciplinas e temas.

A obra de Freitag, Mota e Costa (1993) pressupõe que o estudo do tema livro didático não pode ser feito isoladamente, sem se considerar o debate internacional e a discussão sobre o livro no contexto do sistema educacional, da sociedade global e também da produção cultural e literária, especialmente destinada ao público infantil e juvenil. O levantamento engloba produções sobre cartilhas, textos de leitura e livros didáticos para o Ensino Fundamental, examinados e comentados a partir das seguintes vertentes: o histórico, a política, a economia, o conteúdo, o uso e o contexto do LD.

Em relação à análise do *conteúdo* do livro didático, a revisão bibliográfica dos autores aponta que esta vertente é uma das mais exploradas nas produções brasileiras, o que confirma a tendência mundial já citada anteriormente. E na dimensão *usos* do livro didático por professor e aluno, o levantamento bibliográfico enfatiza os usos do livro didático pelo professor e os critérios que este utiliza em sua escolha sendo os estudos sobre usos pelo aluno mais raros. Este trabalho recebeu críticas pela ausência da explicitação de critérios quanto à construção da amostra e a delimitação do período.

Há projetos que realizam levantamento sobre o LD e organizam as referências sobre este objeto, catalogando-o e disponibilizando informações sob a forma de banco de dados. Serão destacados a seguir alguns deles.

O PROJETO LIVRES (USP) é um banco de dados que disponibiliza pela internet referenciais e fontes sobre a produção de LD de 1810 a 2005, por meio da recuperação de obras e coleta de documentos sobre a produção didática, legislação, programas curriculares, catálogos de editoras etc. Caracteriza-se por ser alimentado e ampliado constantemente por pesquisas que analisam o LD em suas diferentes vertentes: conteúdo das disciplinas, processos de produção e história das editoras, memória e uso do livro em sala de aula.

O PROJETO HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E DO LIVRO DIDÁTICO (PUC-SP) toma o LD como fonte para o estudo da história das disciplinas escolares por meio do exame das estratégias e dos procedimentos para sua produção e distribuição, das políticas em relação ao LD, dos modos pelos quais se efetivam sua adoção e seu uso no processo de ensino.

No caso mais específico do LD de Língua Portuguesa há o PROJETO LDP – Perfil - Livro Didático de Língua Portuguesa, financiado pelo CNPq com participação da UFMG/CEAD, UFPE e UNICAMP/PUC-SP, que visa traçar um perfil pedagógico dos LD de Língua Portuguesa avaliados pelo PNLD, em relação aos principais componentes de ensino da área, analisando também aspectos de sua produção e circulação.

2.2 PESQUISAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

O conjunto de pesquisas educacionais sobre o livro didático na realidade brasileira vem tomando corpo e volume ao longo dos últimos anos, inicialmente tendo como foco uma análise ideológica (Nosella, 1981) e uma visão histórica (Bittencourt, 1993). Em um momento posterior, a discussão se abre para aspectos da história do livro como instrumento pedagógico, questões relacionadas com os programas oficiais do Estado, os processos de produção e circulação, os conteúdos de ensino em diferentes disciplinas e sua utilização em sala de aula.

Especificamente sobre este último tema - o uso do livro pelo professor – é que recai o interesse desta investigação, por ser ainda pouco explorado nas pesquisas na área e por sua importância para a compreensão das relações que se estabelecem entre o livro didático de alfabetização e o professor. Acredita-se que a

forma de compreender e utilizar este material didático tem implicações decisivas no fazer pedagógico da alfabetização.

Como aponta Maheu (2001), no Brasil não se tem produção suficiente sobre a utilização do livro no contexto escolar e sobre as implicações didático-pedagógicas e sociais que este uso pode produzir. Em sua tese, ela indica que, de 1990 a 2000, pesquisas nesta área eram inexistentes e conclui “são raros os estudos que se dedicaram à análise do uso do livro nas salas de aula, tomando por referência o professor ou o aluno, ou eventualmente ambos”.

Esta pesquisadora, realiza uma etnografia de uso do manual escolar na sala de aula, investigando a mediação didática praticada pelo professor de séries iniciais ao fazer uso do manual escolar de língua portuguesa. Analisa o conteúdo dos manuais utilizados em classe pelos professores descrevendo o contexto de produção e seleção do manual escolar e as condições de trabalho dos professores (salarial, temporal, material) efetuando também análise do discurso dos professores sobre suas próprias práticas pedagógicas.

O estudo aponta como o manual escolar provoca um eclipse didático, no qual substitui o professor como mediador entre os alunos e o conhecimento, que tende a abolir, na mediação do professor, não somente a criatividade, mas também, sua capacidade de contextualização, adequação das atividades pedagógicas às condições particulares de ensino, às características de seus alunos, às suas particularidades culturais ou sócio-econômicas. São pesquisados fatores ligados à formação dos professores, às condições de trabalho e à natureza do manual escolar para entender porque este mecanismo ocorre. Os resultados apontam para a necessidade de uma leitura mais crítica do manual escolar pelos professores, a fim de que estes se permitam um uso mais adequado, crítico e pessoal, favorecendo a autoria no exercício de sua profissão.

O que pude atestar com a presente investigação é que, de fato, o manual vem ocupando o lugar do professor na maior parte das atividades pedagógicas desenvolvidas nas classes observadas, assumindo, desta forma, a direção da ação docente (MAHEU, 2001, p. 167).

A autora, ao analisar a mediação didática realizada pelas professoras de uma escola, fazendo uso ou não do LD, afirma que o manual didático se impõe,

imprimindo na prática pedagógica uma forte influência, que pode ser percebida nas atividades de planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico.

Estudos mais recentes sobre o livro didático de alfabetização têm sido focados na análise do texto impresso, na identificação da presença de determinadas concepções teóricas nos livros, nas interações professor-aluno com o livro e nos processos de escolha. Iniciaram-se também investigações sobre o uso do livro didático pelo professor.

Macedo (2004, 2009) analisa a constituição de práticas de letramento, mediadas por um livro didático de português a partir de realização de pesquisa, iniciada em 2001, na rede municipal de Belo Horizonte. Os dados foram coletados por meio de gravações em vídeo e de um questionário aplicado a todos aos professores do primeiro ciclo onde foram observados aspectos do discurso das professoras referente ao uso do LD.

Os dados indicaram que as professoras estão rompendo com um discurso pedagógico de negação do uso do livro didático, instituído nos anos 80, quando as cartilhas de alfabetização, baseadas em diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita, eram utilizadas quase exclusivamente.

Segundo a autora, após a implantação do PNLD, as cartilhas convencionais foram substituídas pelos chamados “Livros de Alfabetização”, que refletem referenciais teórico-metodológicos bastante distintos daqueles apresentados nas cartilhas. “Tais livros se caracterizam por uma concepção de língua como interação, como um objeto social e cultural que permite diferentes usos e tem diferentes funções sociais”. Portanto, o texto é o ponto de partida para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

O foco da análise são os processos interacionais, constituídos por alunos e professora em torno de um livro didático de português. Os resultados indicam que a professora dialoga com o livro didático, apropriando-se dessa ferramenta cultural de acordo com os dispositivos que constituem o seu fazer cotidiano. Nesse sentido, ela não reproduz e não segue linearmente a proposta pedagógica do livro, mas a modifica, ampliando e redimensionando as atividades propostas (Macedo, 2009).

A autora conclui que o recurso LD é reconstruído pela professora de acordo com as necessidades da própria prática, o que faz com que a sequência do livro didático seja alterada para adequar-se à prática da professora. O seu uso, não é linear.

Ribas (2003), analisa as práticas de ensino de escolas que adotaram os novos livros didáticos de alfabetização, avaliados nos PNLDs de 1998 e de 2000 e que obtiveram os melhores conceitos, realizando para tal estudo de caso de natureza qualitativa, verificando que eram encontradas dificuldades ao usar os livros de alfabetização indicados pelo PNLD, preferindo outros com os quais estavam habituadas a trabalhar.

O eixo e a análise destas investigações estão centrados no processo de apropriação, pelos professores, dessas novas propostas pedagógicas. São levantadas práticas dos professores a partir de depoimentos que reconstituem as formas de uso dos livros utilizados em sala de aula, com o objetivo de procurar desvendar como se desenvolvem as ações e o modo de refletir dos professores quando procuram implementar as novas propostas dos livros didáticos de alfabetização adotados. A autora reconhece a importância de identificar quem são estes professores e o que os leva a escolherem esses livros, bem como conhecer suas concepções sobre alfabetização e a compatibilidade entre elas e as novas propostas.

Santos (2004) pesquisou o uso ou não de LDA recomendados pelo PNLD 2001 e como as professoras abordavam o ensino da escrita alfabética, por meio de realização de entrevistas com 36 professoras alfabetizadoras e análise temática dos dados.

Percebeu que as professoras tinham dificuldades no trabalho com o texto, utilizando-o apenas com a intenção de explorar letras, sílabas e palavras soltas. Algumas delas passavam a usar o LD oficial só no segundo semestre letivo, por considerar que os LDs pareciam ser destinados a alunos já alfabetizados, considerando que não eram livros adequados à realidade e ao desenvolvimento dos seus alunos, que não possuíam contatos anteriores com a alfabetização. As professoras indicaram também a complexidade e extensão das atividades propostas pelos novos LDA, que não eram adequados aos alunos e que sentiam falta de atividades voltadas à análise fonológica.

[...] os resultados desse estudo sinalizam para a necessidade de um investimento bem maior na qualidade da formação inicial e continuada dos professores, a fim de que possam ter um maior acompanhamento pedagógico, refletindo sobre as mudanças didáticas e pedagógicas que vem sendo defendidas no ensino de Língua e especialmente, de alfabetização (SANTOS, 2004, p. 207).

Este estudo revelou que os professores apresentavam dificuldades no uso do livro adotado oficialmente, utilizando mais freqüentemente outros livros dos quais selecionavam atividades e textos para o trabalho, afirmando uma incompatibilidade entre a prática do professor e a proposta vinculada nos manuais didáticos.

As pesquisas de Ribas (2003) e Santos (2004) confirmam os estudos de Castanheira e Evangelista (2002), que investigaram o discurso das professoras no que se refere ao uso dos novos livros didáticos e apontam que elas também trocavam os livros recomendados pelo PNLD por outros não recomendados, preferindo livros com textos curtos e com os quais já estavam acostumadas a trabalhar.

Oliveira (2007), em estudo de Mestrado que discute o aprendizado de leitura no início do ensino fundamental e a relação com o uso de LDs, utiliza dados de *survey* longitudinal, obtidos pela pesquisa Estudo da Geração Escolar (Geres) 2005.

No estudo são apresentados os resultados alcançados pelos estudantes em leitura, tendo-se em consideração as particularidades das dependências administrativas às quais estão vinculados. Mostra-se como ocorreu a mobilidade de alunos entre os níveis de aprendizagem em função da utilização ou não do livro didático. Os resultados evidenciam um aumento significativo do aprendizado médio apresentado pelos alunos participantes do estudo, o que contradiz hipótese recorrente no meio educacional, segundo a qual o fracasso identificado nas séries iniciais do Ensino Fundamental teria origem no processo de alfabetização. “Destacam-se, entre os achados, maior ‘valor agregado’ pelos alunos que utilizaram livro didático e benefícios ainda maiores para estudantes cujos professores tinham mais de dois anos de experiência com o uso do mesmo livro”.

Em termos de política pública, a dissertação sugere que a avaliação de livros didáticos – e, em sentido mais geral, de programas educacionais – considere também o efeito sobre o aprendizado, não se limitando aos processos de avaliação e escolha dos materiais didáticos.

Podem ser citadas também as pesquisas de Moraes e Albuquerque (2004), que a partir da análise de conteúdo de LDA constataram que as atividades se relacionavam a uma perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem, que concebe a escrita como código, que deveria ser aprendido por meio da

memorização de letras/fonemas/sílabas, o que não contribui para que os alunos reflitam sobre os princípios do sistema de escrita alfabético.

Estas pesquisas indicam elementos significativos do papel do livro didático no contexto pedagógico, como: as formas pela quais se efetivam os processos de alfabetização e letramento com o uso do livro; as propostas dos novos modelos de livros de alfabetização em comparação às antigas cartilhas; as linhas teóricas que fundamentam as propostas de alfabetização, situações que merecem ser analisadas por envolverem também as discussões sobre as condições materiais da presença do livro na cultura escolar.

Considerando a necessidade de conhecer mais especificamente o campo em que se insere a pesquisa e a produção de conhecimento já existente na área para se evitar a repetição de estudos e garantir o avanço da pesquisa educacional, como indicado por Charlot (2006), buscou-se localizar ainda mais especificamente a temática do uso do livro didático de Alfabetização, realizando-se um levantamento dos estudos atuais sobre o tema a partir dos registros de um dos eventos mais importantes e significativos da área de educação - a reunião anual da Anped - que representa e reflete a produção dos programas de pós-graduação no país.

A finalidade da Associação, segundo informações do site oficial, é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional.

A escolha do grupo de trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita se deve ao fato desse grupo ter se consolidado como uma referência para aqueles que, do campo da educação, investigam a alfabetização, a leitura e a escrita, indicando pesquisas e abordagens metodológicas de diferentes centros produtores de pesquisa do país. Como a temática da pesquisa envolve o LDA e os professores alfabetizadores, analisou-se a produção de trabalhos relacionados com o LDA e com o uso dos livros pelos professores.

Investigou-se a produção de pesquisas sobre livros didáticos de alfabetização nas reuniões de 2000 a 2008 (reuniões anuais de nº. 23 a 31) de forma mais específica no *grupo de trabalho alfabetização, leitura e escrita* buscando-

se mapear a pesquisa sobre uso do livro e localizar instituições que se dedicam à produção científica nesta área.

Este estudo é descritivo e objetiva a sistematização da produção, ou o “estado da arte” nesta área do conhecimento. Embora recentes, os estudos desse gênero, que objetivam a sistematização da produção, ou o “estado da arte” numa determinada área do conhecimento, já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. A partir de uma sistematização, pode-se ter, além de uma visão geral, uma ordenação que permita aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

Segundo Ferreira (2002) essas pesquisas são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais, em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

O corpus sobre o qual incide o estudo realizado constitui-se dos 142 trabalhos apresentados no período e no grupo citado e a fonte de referência para realizar o levantamento dos dados foram os anais dos eventos, disponíveis no *site* da Anped⁵. Os dados fornecidos continham a indicação do autor, a entidade da qual os autores participavam e o texto completo apresentado na reunião anual e constante dos anais do evento. Nas reuniões de nº. 29 e 30 também estavam presentes as palavras-chave e o resumo.

No desenvolvimento desse trabalho passou-se pelas seguintes etapas:

- a) levantamento dos anais de 2000 a 2008;
- b) leitura de todos os resumos e/ ou introdução para verificar se o tema relacionava-se com o livro didático;
- c) identificação dos trabalhos específicos sobre alfabetização
- d) estabelecimento das categorias de análise: **conteúdo do LD, LD como fonte histórica, uso do LD e processos de escolha/PNLD;**
- e) análise do conteúdo dos textos selecionados;
- f) tabulação dos dados, conforme categorização realizada;

⁵ Disponível em <http://www.anped.org.br>

- g) identificação de local de produção;
- h) síntese geral;
- i) resultados e considerações .

Explicitando as categorias de análise construídas após a leitura dos trabalhos, a categoria **conteúdo do LD** engloba os trabalhos que utilizam como metodologia a análise de conteúdo do LD para, a partir deste estudo, verificar a presença ou não de algum conceito específico do ensino de LP (oralidade, argumentação, sistema de escrita alfabético como exemplos), incluem-se nesta categoria também os trabalhos que analisam atividades específicas presentes nos livros e suas relações com propostas oficiais do ensino de LP, bem como com teorias relacionadas à leitura e escrita. **LD como fonte histórica** está abarcando estudos que se preocupam com a relação entre o livro e a escolarização e permitem pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de idéias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de ensino de LP em diferentes épocas e contextos históricos

Ao definir o **uso do LD**, caracterizaram-se os trabalhos que consideram o LD como material didático de apoio ao professor no processo de alfabetização e que discutem as formas de uso deste material pelo professor, verificando os processos de apropriação pelos professores dos ciclos iniciais, concepções de ensino-aprendizagem, de alfabetização e de letramento, presentes no discurso oficial e nos programas de formação. Considerando também elementos envolvidos nos processos interacionais que se efetivam pelo uso do LD.

A categoria **processos de escolha/PNLDA** engloba estudos que tem como referência os processos oficiais de escolha de LDA, organizados a partir do PNLDA, que indicam elementos do processo efetivo de escolha de livros didáticos pelas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental e dos condicionantes que nele possam intervir. Seu enfoque privilegia também o delineamento e a implementação de políticas públicas que, otimizando o acesso dos professores ao material e às informações necessárias, contribuam para a presença de livros didáticos mais qualificados nas salas de aula.

A partir da categorização e análise de conteúdo dos artigos selecionados partiu-se para a organização dos dados em tabelas, a discussão dos aspectos

observados e os comentários referentes aos resultados da pesquisa. Os dados foram organizados na tabela exposta a seguir.

Reuniões Anuais		Nº de trabalhos	Temática		Categorias				Locais
Nº	Ano		LDA	LD	A ⁽¹⁾	B ⁽²⁾	C ⁽³⁾	D ⁽⁴⁾	
23	2000	15	-	-	-	-	-	-	-
24	2001	15	1	-	-	-	-	1	UFMG
25	2002	15	3	-	-	-	-	3	UFMG
26	2003	12	1	-	-	1	1	-	UFMG
27	2004	15	-	-	-	-	-	-	-
28	2005	24	1 ⁽⁵⁾	-	1	-	1	-	UFMG
29	2006	12	1	-	-	-	-	-	UFMG
30	2007	16	3	1	2	-	1	-	UFPE UFJF UFSJ
31	2008	18	1	1	1	-	-	-	UPE UFMG
Total		142	11	2	4	1	3	4	

Fonte: Pesquisa da autora

Notas:

(1) conteúdo do LD

(2) LD como fonte histórica

(3) uso do LD

(4) processos de escolha/PNLD

(5) trabalho classificado em duas categorias

Verificou-se que do total de trabalhos apresentados (142) nestes últimos nove anos das reuniões anuais, aproximadamente 10% têm como foco de estudo o LDA, sendo que deste total, dois trabalhos não tratam exclusivamente do LDA, mas o incluem nas pesquisas junto aos demais livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP). São então onze trabalhos dedicados especificamente à discussão do LDA, encontrados neste período.

Ocorreram concentrações de trabalhos sobre o tema nos anos de 2002 e 2007. Pôde-se inferir, a partir destas e de outras pesquisas já realizadas, que neste período houve ocorrência de estudos sobre a importante mudança nos modelos de livros utilizados no processo de alfabetização, passou-se da tradicional cartilha para os chamados novos LDA. Aliados a este contexto ocorreram também significativas alterações nos processos de avaliação realizados pelo PNLD e estudos indicativos de que os professores escolhiam mais frequentemente livros com menor

qualificação no processo de avaliação. Segundo Batista (2003) “nas áreas de Alfabetização e Língua Portuguesa, as solicitações de livros dessa categoria saltaram de 20% em 2000 para quase 80% em 2001, com redução progressiva de livros com menções RE (Recomendados) e RD (Recomendados com Distinção).”

A investigação sobre os motivos que levavam a estas escolhas pelos professores impulsionou pesquisas nesta área. Os trabalhos relatados nesta 25ª reunião estão relacionados a este tema e vinculados a um mesmo projeto de pesquisa *Os professores e a escolha de livros didáticos de alfabetização e língua portuguesa de 1ª a 4ª séries*. Estes trabalhos encontram-se numa mesma categoria processos de escolha/PNLD”.

Em 2007 ocorre novamente uma incidência maior de trabalhos, mas não se verificou nenhum evento específico na área da alfabetização ou do LDA que explique tal ocorrência.

As temáticas de discussão, organizadas neste estudo em 4 (quatro) grupos, centraram-se nas categorias análise de conteúdo do livro e nos processos oficiais de escolha, estas duas apresentando a mesma frequência, o que confirma a tendência já analisada na literatura da predominância de estudos nestas áreas.

Os trabalhos que se referiram ao uso do livro pelo professor demonstraram preocupação com os processos interacionais professor e aluno em torno do LD, com o ensino de um conteúdo específico pelo uso do livro (atividades de leitura e escrita) e na análise da prática do professor quanto ao letramento.

Localizaram-se como produtores científicos nesta área universidades dos estados de Minas Gerais e de Pernambuco, havendo uma dominância quase absoluta da UFMG na produção nesta área, como se pode verificar na tabela.

Esta incidência pode ser pensada pela existência do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), vinculado à UFMG, que tem desenvolvido atividade de pesquisa sobre a história e a memória das atividades de ensino da leitura e da escrita no Brasil. Além de várias pesquisas desenvolvidas por seus membros, o centro abriga importantes acervos para a pesquisa em sua área no Brasil: a coleção de teses sobre alfabetização, com mais de 1.000 títulos catalogados e a coleção de manuais escolares de alfabetização e língua portuguesa dos séculos XIX à atualidade.

O Ceale reúne professores e alunos de graduação e da pós-graduação da UFMG, bem como pesquisadores de diversas outras instituições de Minas Gerais e

outros estados. É significativo o número de projetos desenvolvidos e o conjunto das publicações deles originadas, muitos dos quais fruto de parcerias e trabalhos coletivos dos membros do grupo. Cabe também a indicação de que o grupo de profissionais que compõe este centro é responsável há alguns anos pela avaliação de LDA e de LP dentro do PNLD.

Este estudo avaliativo reafirmou a existência de lacunas que justificam o direcionamento da dissertação para o estudo das relações entre professores e livros didáticos de alfabetização na perspectiva de uma análise didática das relações que marcam a produção do ensino e apontou para o aprofundamento e conhecimento de vários outros trabalhos produzidos pelas instituições acima citadas que podem contribuir para a temática da pesquisa.

2.3 POLÍTICAS E PROGRAMAS DO LIVRO DIDÁTICO

Não há como analisar a relação entre professor e livro didático sem contextualizar alguns elementos históricos do surgimento do LD no cenário educacional brasileiro, principalmente nos seus aspectos legais e políticos. Nesse sentido, dar-se-à destaque à atual política de regulamentação e adoção do LD nas escolas públicas brasileiras, buscando estabelecer ligações entre o estabelecimento dos aspectos legais, constituição do professor e a sua relação com o LD.

A educação brasileira teve grande influência européia desde a chegada dos jesuítas no Brasil. Até a década de 1920 a maior parte dos LD que circulavam no Brasil eram traduções de compêndios europeus de autores principalmente franceses e portugueses e a população que tinha acesso a estes materiais e à própria escolarização se restringia aos filhos das classes mais favorecidas economicamente. A partir de 1930 tem início um novo cenário político e educacional, o advento do Estado Novo, com características centralizadoras e intervencionistas e que almejava garantir a unidade nacional.

Com a crise econômica crescente, tornou-se mais viável, em função do preço, produzir livros do que importar de outros países. Sendo assim, criaram-se leis e medidas governamentais que regulamentaram a produção de livros didáticos brasileiros, iniciando-se a relação Estado/livro didático. Vários autores indicam este

período como um marco para as mudanças futuras no campo educacional e do LD (ROMANELLI, 1986; FREITAG, 1993; GATTI, 2004).

A garantia do livro gratuito e acessível à população escolar resulta historicamente de várias ações governamentais, iniciadas a partir deste período. Freitag, Mota e Costa (1993, p. 11) argumentam que a história do livro e/ou manuais didáticos não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que surgem a partir de 1930. Essa seqüência é iniciada com o Decreto-lei nº. 1.006 de 30/12/1938 que define “Livros Didáticos”:

Art. 2.º - Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1.º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2.º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leituras dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livros-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA, 1986, p. 13).

Desta forma, com medidas governamentais como a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, órgão oficializado também pelo decreto 1006/38 com a proposta de regulamentar a produção e distribuição desses livros, foi que, a partir da década de 1930, o LD começou a se firmar no contexto escolar; e também se consagrou o termo ‘livro didático’ entendido até os dias de hoje como, basicamente, o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares.

Gatti (2004) aponta as principais características dos LD entre 1930 e 1960: livros que permaneceram no mercado por um longo período de tempo, de autores oriundos de centros educacionais de excelência, publicados por poucas editoras que não os tinham como mercadoria principal e não adaptados e didatizados adequadamente ao seu público alvo.

Foi por volta de 1960 que o LD efetivamente tomou força, por diversos motivos, um deles sócio-político. Depois do Movimento de 1964, o governo brasileiro, com o objetivo de viabilizar recursos para a área de educação, assinou com o governo americano o acordo MEC-USAID (1966) que resultou em ações como a criação da Colted que tinha como objetivo distribuir gratuitamente 51 milhões de livros, em um período de três anos. Freitag aponta que por trás deste acordo

estava o controle americano às escolas e ao conteúdo do LD. As ações desta comissão geraram impasses e culminaram com sua extinção em 1971.

As características do LD observadas por Gatti (2004) no período de 1960 indicam que este foi um momento de transição dos manuais escolares para os modelos de LD encontrados no final da década de 1990, os quais passaram a ter um papel central tanto no universo escolar como nas propostas governamentais.

Os anos 1970 também foram bastante significativos para a expansão do LD no contexto escolar. Com a “democratização da rede pública”, ocorrida naquela década, para que a escola recebesse um número significativo de alunos provenientes de classes sociais de baixa renda, foi necessária a formação de novos professores que atendessem a essa demanda. Essa formação ocorreu com a oferta de cursos rápidos e insuficientes.

O LD tornou-se, para o governo, uma solução para a falta de profissionais preparados, constituindo-se num método e num meio de trabalho, de modo a se tornar cada vez mais o grande guia do trabalho pedagógico dos professores.

Na década de 1980 definem-se novas regulamentações na política do Livro Didático, como a descentralização da escolha, a idéia do livro durável em contraponto ao descartável e a criação de instituições como a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que centralizaria vários programas assistencialistas, inclusive o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (Plidef). Em síntese:

A importância dada pelo governo ao livro didático e o controle crescente sobre ele, exercido pelo governo federal, pelos estados e municípios, decorrem da percepção de que é necessário compensar – via políticas públicas – as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias sócio-econômicas entre ricos e pobres. (FREITAG, 1993).

Ocorreram neste período dificuldades na distribuição dos livros quanto a prazos e quantidades e questionamentos quanto à qualidade dos livros distribuídos às escolas. Confirmava-se um descompasso crescente entre o aumento da indústria livreira no país e a qualidade do material produzido e enviado às escolas. Vários estudos, principalmente centrados no conteúdo e na ideologia do LD, são realizados nesta época e vem confirmar estas reclamações.

Frente às críticas crescentes quanto à baixa qualidade dos materiais distribuídos às escolas, o governo preparou uma regulamentação mais eficaz,

passando então os LD a serem avaliados por comissões de especialistas que estabelecem critérios gerais. Isto vai caracterizando o formato atual do PNLD que será detalhado a seguir.

O PNLD, sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), tem por objetivos básicos a aquisição e a distribuição gratuita de livros didáticos para alunos de escolas públicas do ensino fundamental brasileiro, configurando-se como o maior programa mundial de distribuição de livros. Segundo dados da Abrelivros, entidade civil que congrega as editoras de livros educativos no país, “com um investimento de R\$ 661,4 milhões em 2008, o PNLD distribuiu 110,2 milhões de livros a 31,1 milhões de alunos do ensino fundamental, para utilização no ano letivo em curso”.

Este programa, PNLD, foi institucionalizado com a edição do Decreto nº. 91.542, de 19/8/85, trazendo diversas mudanças aos programas anteriores e, segundo Batista (2003, p. 27), estabelecendo e fixando parte das características atuais do PNLD: adoção de livros reutilizáveis (exceto para 1ª série), escolha do livro pelo conjunto dos professores, distribuição gratuita às escolas e aquisição com recursos do Governo Federal.

A partir destas novas características, impõem-se dois eixos centrais de discussão: a qualidade dos livros adquiridos e os processos de escolha, a aquisição e distribuição desses livros. Nessa direção o Ministério da Educação em 1993 instituiu uma comissão de especialistas para avaliar os LDs mais solicitados pelas escolas e em 1994 um documento oficial passou a definir estes critérios.

Inicia-se em 1996 o processo de avaliação pedagógica dos LD e o programa passa a visar não somente a aquisição e a distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o Ensino Fundamental público brasileiro, mas também a avaliação prévia à escolha pelos professores. Desde o início do processo de avaliação dos livros, este se orientou por critérios de natureza conceitual – as obras deveriam ser isentas de erros ou de indução a erros – e política – não poderiam conter qualquer tipo de preconceito, discriminação, estereótipos ou proselitismo político ou religioso.

Em 1999, foi acrescentado um terceiro critério, de natureza metodológica, segundo o qual as obras devem propor situações de ensino-aprendizagem adequadas e coerentes, promovendo o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos, como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses e a memorização.

O documento do MEC *Recomendações para uma Política Pública de LDs* (2001) indica a necessidade de reformular o PNLD a partir da superação de limites pedagógicos existentes num processo de transição entre diferentes paradigmas educacionais. Situa o LD no contexto educacional da década de 1980, onde era visto como uma tecnologia, um instrumento de controle ou da ideologia e seus novos contextos a partir 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares, onde a ênfase passa a ser o processo de aprendizado, a relevância social dos conteúdos de ensino e a autonomia das práticas docentes. O foco da discussão educacional tornou-se a aprendizagem e não mais o ensino, impulsionando a pesquisa nesta área.

No caso da alfabetização, o uso das tradicionais cartilhas passa a ser incompatível com as novas tendências educacionais, e estes materiais são excluídos do contexto de escolha, sendo substituído pelos novos livros de alfabetização.

A partir de 2001 o processo de avaliação passou a ser realizado por uma parceria entre universidades públicas de diferentes estados, por esta parceria procurou-se alavancar a pesquisa, o aperfeiçoamento e a melhoria do processo de avaliação. Os livros inscritos passam por um processo de análise e avaliação pedagógica feita por uma equipe de especialistas nas áreas de conhecimento, do que resulta o **Guia de Livros Didáticos** que, por sua vez, contém os princípios, os critérios e as resenhas das obras avaliadas, bem como suas características, seus pontos positivos e suas falhas.

O *Guia* é enviado às escolas e redes públicas de ensino para a escolha dos livros a serem utilizados. Até 2004, as obras aprovadas recebiam menções, representadas por estrelas: *Recomendado com Distinção* (três estrelas), *Recomendado* (duas estrelas) e *Recomendado com Ressalvas* (uma estrela). Desde 2004, as menções foram abolidas, para tornar o *Guia* mais objetivo e dar mais autonomia ao professor na hora da escolha, os livros passam a ser recomendados ou excluídos.

Especificamente quanto aos livros de alfabetização, o Guia aponta critérios relativos: ao processo de alfabetização; à natureza do material textual; ao trabalho com o texto; à leitura; à produção; aos conhecimentos lingüísticos; à linguagem oral; ao manual do professor e aos aspectos gráficos e editoriais. O PNLD 2010 prevê a distribuição de LDs com foco na alfabetização e no letramento, para atender a

demanda do ensino de nove anos⁶. Para o 1º ano serão distribuídos livros consumíveis de Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática, constituído de um livro específico para cada ano e, para o 2º ano, além destes também os de Geografia, História e Ciências na versão não-consumível.

Este processo de avaliação torna-se necessário para discutir a qualidade e correção dos livros entregues aos alunos das escolas brasileiras, assunto já amplamente discutido por pesquisadores e profissionais da educação que desde a década de 1960 vinham denunciando a “falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas” (BATISTA, 2003, p. 28).

Neste sentido, Garcia (2007) ressalta alguns efeitos do modelo de avaliação dos livros:

[...] nesse modelo, e constituindo elemento essencial dentro dele, as avaliações realizadas nas duas últimas décadas constituíram padrões de produção e estabeleceram critérios editoriais, tanto formais quanto de conteúdo. Erros conceituais e incoerências teórico-metodológicas – que resultaram na exclusão de muitos títulos – foram apontados pelas equipes de avaliação e elaboração dos Guias de orientação às escolas (GARCIA, 2007).

A autora reflete ainda que os processos de avaliação envolveram pesquisadores de diferentes universidades e áreas na discussão do LD, analisando os materiais a partir dos critérios e também verificando elementos teórico-metodológicos desejáveis nos diferentes campos de estudo. Estes critérios de seleção são definidos por profissionais “especialistas” a partir das diferentes áreas do conhecimento, mas pode-se perguntar se ao defini-los eles consideraram as especificidades enfrentadas pelos professores que ensinam, a partir deste material, as necessidades e dificuldades que caracterizam o cotidiano deste professor.

Pesquisas específicas sobre o processo de escolha e o uso deste Guia como orientador da escolha (BATISTA, 2004) indicaram que o professor muitas vezes ao invés de consultar o Guia preferia analisar diretamente o próprio LD, ao que este autor compreende como sendo afirmação da autonomia e da independência dos docentes. Val et al (2004) verificaram que os professores

⁶ Lei 11.274 de 06/02/2006 dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. No ano de 2010, o ensino fundamental deverá estar ampliado para nove anos, em todo o território nacional.

consideravam que os LDs avaliados no Guia apresentavam uma melhor qualidade, mas que a implementação de sua proposta pedagógica exigia do professor uma formação que ele não possuía, o que justificava um grande índice de escolha de livros com menções mais baixas e abordagens mais tradicionais.

Gebrim (2002), nesta época técnica do MEC, avaliou que a política do LD do MEC se desenvolveu de forma contínua desde seu início em 1938 e que o resultado desta política, principalmente do processo de avaliação, resultou numa nova geração de LDs, que apresentavam características bem diferentes dos livros do início do processo de avaliação. Considerou também que houve o efetivo aumento da participação dos professores a partir da organização do Guia, responsável pela reflexão e discussão sobre o material didático a ser adotado na escola e que este é um elemento fundamental para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Pode-se perceber visões diferenciadas nos resultados das pesquisas e na análise do MEC, complementando estas posições, encontra-se a de Munakata (2001), em artigo que discute a formação de professores e o LD. Ele observa que o fato dos professores escolherem predominantemente os livros indicados com ressalvas aponta certa dificuldade do professor na escolha, mas não questiona os motivos deste descompasso entre a visão dos professores e dos avaliadores, não que não existam problemas na escolha, na formação dos professores mas cabe avaliar o processo, a experiência e o processo de avaliação, realizando a necessária mediação. Este processo de avaliação não pode ser extremamente técnico, precisa levar em consideração as formas de uso dos professores, nesta direção ele comenta:

Enquanto o “descompasso entre as expectativas do PNLD e as dos docentes” for entendido como descompasso de mão única, isto é, como incapacidade do professor em relação à sapiência do PNLD, não haverá propostas de formação docente que consigam levar em conta as potencialidades, a criatividade e a autonomia dos professores. Estes continuarão, como sempre, sendo vistos como um “mal necessário”, “cofos por formação”, eternamente deficientes a requerer muletas, ao mesmo tempo que constituem item indispensável para ornar estatísticas eleitoreiras (MUNAKATA, 2001).

Os processos de avaliação buscam imprimir um padrão de qualidade quanto aos livros, não serão estes mecanismos reguladores do quê e do como ensinar? A criação do PNLD acabou por orientar a relação do Estado com o LD, a partir das diferentes diretrizes já mencionadas. O Estado define critérios e de certa forma

passa a regular o mercado editorial, controlando todas as fases do processo de produção e acesso destes materiais. À escola e aos professores resta se adequarem à escolha dentro de uma seleção já imposta.

Retomando as idéias de Apple (1995), reafirmadas por Silva (2003), “cada vez mais o Estado controla os tipos de conhecimento que devem ser ensinados, os modos de ensinar e os resultados obtidos”. Não se trata de questionar a forma como esse processo ocorre e sim refletir sobre o que se efetiva na escola, espaço em que professores e alunos relacionam-se com este objeto, explicitando as formas de relação e de uso do professor com este material e as funções delegadas ou efetivadas pelo livro no contexto educacional.

Esta breve descrição do processo de institucionalização do LD no contexto político, cultural e educacional remete à importância de sua discussão na esfera da economia política do LD e das relações que estabelece com a cultura e a escola.

3 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a construção teórico-metodológica que orienta esta pesquisa, discutindo conceitos teóricos e trazendo a contribuição de autores que fundamentam as análises realizadas. Explicita também as definições metodológicas assumidas no decorrer da trajetória, que privilegiam a compreensão da pesquisa no seu caráter qualitativo e o uso da entrevista nas suas diferentes etapas.

Assume o conceito de cultura como um dos eixos norteadores ao considerar que as práticas cotidianas que se efetivam na escola podem ser mais bem compreendidas a partir desta concepção, que articula diferentes áreas do conhecimento e busca reconhecer o papel dos sujeitos nos processos e nas relações sociais e culturais que se estabelecem no ambiente escolar. Garcia e Schmidt (2008, p. 31), ao discutirem as questões da escolarização a partir do diálogo entre História e Educação, afirmam que “[...] as ações dos sujeitos em suas relações com as estruturas precisam ser vistas como realidades objetivas e absolutamente dialéticas, co-implicadas, mutuamente criativas e insubstituíveis na explicação da realidade escolar” apontando para a compreensão das ações dos sujeitos no universo escolar a partir de seus sentidos e significados culturais e sociais.

3.1 CAMINHOS TEÓRICOS

Na busca de caminhos e construções teóricas que auxiliem a compreensão da realidade escolar e principalmente o uso do LD no contexto da alfabetização é que serão aqui apresentados conceitos teóricos e autores que contribuem para pensar no objeto desta pesquisa. Serão trazidos os conceitos de cultura, cultura escolar, sujeitos, construção social da escola e saberes docentes bem como as discussões de que estes conceitos estão imbuídos e que suscitam o apontamento de autores para esclarecê-los. Entre os autores aqui citados estão: Bourdieu, Forquin, Apple, Ezpeleta e Rockwell, Tardif, Chervel, Charlot, Heller e Edwards.

3.1.1 Relações Cultura e Escola

No vasto campo de análises sobre a cultura com origens principalmente nos estudos da antropologia e da sociologia cabe a referência aos estudos de Pierre Bourdieu, sociólogo francês que realizou, entre vários outros, estudos sobre as formas como o sistema escolar reforça ou não os fatores sociais e culturais que causam desigualdades. Para este autor:

A cultura não é apenas um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula segundo uma arte da invenção análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares (BOURDIEU, 1987, p. 208).

Estes esquemas, responsáveis por organizar o pensamento de uma determinada época só se tornam inteiramente válidos quando referidos ao sistema escolar “único capaz de consagrá-los e constituí-los, pelo exercício, como hábitos e pensamentos comuns a toda uma geração” (1987, p. 208). Estas relações que se estabelecem entre cultura e escola são mediadas pelas relações de classe. É a escola um espaço social, visto enquanto campo em que se percebem lutas e relações de força entre seus diferentes agentes.

Bourdieu aponta como o sistema de ensino contribui para reproduzir a estrutura de oportunidades sociais. A escola não é neutra, ela está determinada pelas relações de classe, que são desiguais. A cultura escolar é a cultura da classe dominante, transformada em cultura legítima e objetiva.

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária enquanto estrutura, e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, pois não estão unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana” (BOURDIEU & PASSERON, 1992, p. 23).

Desta maneira, pode-se pensar que a escolha e o uso de um determinado livro didático pelo professor estão diretamente ligados a estas mediações e que a

forma como o professor relaciona-se com o livro didático não é neutra, está carregada de significações referentes à sua própria cultura e à cultura escolar.

Ao adotar a visão de Bourdieu sobre a escola, procura-se compreender como a escola se construiu historicamente, como este processo que a institucionalizou está intrinsecamente relacionado aos fatores políticos, econômicos e, principalmente, ao modo de produção capitalista em que a escola se insere, como produz e reproduz a ideologia dominante em suas formas de agir e nas relações sociais estabelecidas em seu interior.

As contribuições das análises feitas pelo sociólogo francês são evidentes para a compreensão de determinadas formas de relação que se mantêm presentes na configuração de diferentes práticas escolares. Mas outras concepções de escola passaram a ser debatidas, como resultado dos estudos que, ao longo das últimas décadas, se aproximaram do espaço escolar e dos sujeitos que o constituem.

É o caso das pesquisas desenvolvidas no Departamento de Investigaciones Educativas (México) e os estudos brasileiros que foram influenciados pela etnografia produzida naquele centro de pesquisa. Nesses estudos, busca-se uma conceituação de escola que permita apreender o movimento do real, que incorpore a idéia de cotidiano como realidade não documentada, porém histórica, e que considere a ação efetiva dos sujeitos e suas relações sociais.

Nessa perspectiva, as pesquisadoras Ezpeleta & Rockwell, ao desenvolverem suas pesquisas na década de 1980, questionam a forma como os estudos sobre a realidade escolar, tanto nas abordagens positivistas e liberais como nas reprodutivistas, vinham enxergando a escola. Estes estudos priorizavam a descrição das falhas que existiam na escola, partindo quase sempre de categorias de análise provindas das ciências sociais, mas decorrentes de outros níveis de análise da realidade social, como estado, poder, ideologia, entre outras. Estas categorias não conseguiam captar toda a complexidade de processos e relações que ocorrem no interior da escola e toda heterogeneidade presente neste espaço, não a tornando efetivamente um objeto de conhecimento.

A partir de pesquisas e de estudos teóricos, as autoras tomam a idéia de “construção social da escola”, compreendendo que cada escola, mesmo inserida num contexto histórico mais amplo, representa e reflete uma construção única, local e caracterizada por conflitos de natureza diversa: administrativa, pessoal, social e política. Estes elementos constituem a trama real em que se realiza a educação:

É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.12).

A escola, entendida como um espaço social compreende uma faceta institucional, representada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos e outra, cotidiana, em que se constroem relações sociais entre os sujeitos escolares (principalmente professores e alunos). Este processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes é que dá forma à vida escolar numa trama de inter-relações, num processo permanente de construção social.

Todos aqueles que constituem a escola, que dão vida a ela, reinterpretam, ressignificam, como sujeitos sociais, normas, regulamentações, programas e projetos políticos e pedagógicos. Por isso a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento social mais amplo, configura-se como uma versão particular e local porque são os sujeitos que ali estão que a significam. A escola constroe-se a partir da vida cotidiana dos diferentes sujeitos que estão imersos neste universo, a educação se realiza desta forma, pela ação cotidiana dos sujeitos nos diferentes espaços escolares.

Ezpeleta e Rockwell se utilizam do referencial teórico construído por Agnes Heller⁷ sobre o cotidiano para analisar a vida cotidiana escolar. Elas admitem que quando se trabalha com o cotidiano como categoria teórica é possível analisar o que ocorre no interior das salas de aula e estabelecer relações com a realidade social mais ampla, compreendendo melhor a natureza dos processos e articulando-os com processos sociais mais amplos ocorridos em determinado momento histórico.

Esta inter-relação entre cotidiano e história, explicitada no estudo das autoras mexicanas em suas análises sobre o cotidiano escolar apontam para o

⁷ Para Heller (2000) a vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem inteiro, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, capacidades, sentimentos, paixões, idéias e ideologias. É a vida do indivíduo e o indivíduo é sempre ser particular e ser genérico. Toda vida cotidiana é heterogênea e hierárquica, baseia-se em juízos provisórios, é probabilística e recorre à ultrageneralização e à imitação. A autora teoriza sobre o pensamento e o trabalho, a ciência e a arte, os contatos interpessoais e a personalidade e sobre a alienação presente na vida cotidiana. (para um estudo mais detalhado ver as obras desta autora)

conceito de “apropriação” empregado por Heller. Os sujeitos se apropriam diferentemente dos conhecimentos, das práticas, dos saberes e das normas em cada realidade escolar, estas diferentes formas de apropriação pelos professores refletem as diversas formas por meio das quais a história se torna presente na vida escolar. Assim, todos os momentos e situações presentes na vida cotidiana da escola precisam ser conhecidos, reordenados e teorizados, pois são a reconstrução social da escola.

A escola socializa, por meio de sua cultura, aqueles que passam por ela. Este processo de socialização ocorre não somente pela apropriação dos elementos presentes no currículo oficial, mas também pelas relações sociais que se estabelecem no interior dela e pelas formas como o trabalho é realizado nas salas de aula, especificamente pela forma como os professores agem e pensam, realizam escolhas e definem prioridades no seu trabalho pedagógico.

Os professores possuem histórias de vida pessoais e profissionais únicas, que relacionadas à variedade de histórias da comunidade que atende resulta em práticas escolares heterogêneas que precisam ser conhecidas, estabelecendo-se uma rede de relações entre os sujeitos que constituem o espaço escolar.

É necessário conhecer a existência cotidiana da escola, seu processo histórico de formação, os elementos estatais e civis que a formaram e os processos de lutas que ali se instauraram. O cotidiano escolar é o espaço de encontro dos diferentes segmentos que estão envolvidos com o dia a dia da escola, espaço das contradições que estão implícitas nas relações sociais que ali ocorrem.

Assumir o pressuposto da escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, em que sujeitos se relacionam e produzem e reproduzem formas específicas de se relacionar com elementos da cultura escolar num movimento contraditório e único. É nesta perspectiva que este trabalho será desenvolvido, principalmente na admissão que há uma cultura que se estabelece no interior da escola, que socializa alunos e professores e que merece ser considerada e compreendida.

3.1.2 Livro Didático: Elemento da Cultura Escolar

Ao realizar a pesquisa na realidade educacional, torna-se fundamental a discussão do conceito de cultura escolar, visto que este conceito rompe com uma visão de que a escola apenas reproduz a cultura dos grupos dominantes, as normas, as determinações oficiais impressas nas políticas educacionais.

A cultura escolar é singular com uma prática social própria e única, os principais elementos que designam essa cultura são os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

O conceito de cultura escolar será aqui definido segundo a explicitação teórica de Forquin, que compreende cultura como o “mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz” (FORQUIN, 1993, p. 168).

A cultura escolar se apresenta nesta visão como:

(...) uma ‘cultura segunda’ com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta subordinada a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e sanções (FORQUIN, 1992, p. 33).

Analisar as situações de uso do livro didático no ambiente escolar implica considerar elementos que constituem a **cultura escolar** e a **cultura da escola**. Segundo Forquin (1993), a escola é um “mundo social” possuidora de uma cultura própria, com seus modos de agir, de pensar, sua linguagem e seus regimes de regulação e controle e que produz também uma cultura tipicamente escolar apontada como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que são (nela) selecionados, organizados e transmitidos.

Para este autor a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve

também, para torná-los efetivamente transmissíveis e efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de “transposição didática”. Tal é o papel, não só, dos manuais e de todos os materiais didáticos, mas também o dos exercícios escolares, das lições, dos deveres, dos controles periódicos, dos sistemas de recompensas e sanções propriamente escolares.

A escolha dentre este vasto território da cultura de alguns conteúdos em detrimento de outros implica uma decisão política, pela qual se priorizam idéias, conceitos e valores que poderão ser perpetuados por grupos ou sociedades que de alguma forma são detentoras do poder de decisão, representando o que um grupo priorizou como conteúdo escolar.

O LD é resultado deste processo de didatização exposto por Forquin, o que resulta numa forma característica de apresentação e organização dos conteúdos, uma forma escolar que está presente nos LDs, ao apresentarem conteúdos, exercícios, ilustrações, exemplificações, e que não se manifesta só no livro, mas em todos os recursos utilizados na escola. Estes conteúdos escolares, este saber escolar resulta de um processo contínuo de seleção cultural e de elaboração didática e apresenta como característica a organização sob a forma de matérias ou disciplinas.

Pensar na constituição destes saberes escolares remete à discussão sobre as disciplinas escolares. Chervel (1990), em seus estudos sobre o surgimento das disciplinas escolares, aponta que muitas destas disciplinas foram criadas na escola, para a escola e por ela própria. Ele considera a cultura escolar a cultura adquirida na escola e que encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem.

A partir das contribuições de Chervel, o estudo dos livros poderia ocorrer em três instâncias: na análise dos textos, na história do livro e no estudo das práticas relacionadas a este objeto. O livro escolar é objeto didático e fonte de pesquisa histórica que permite desvelar componentes do currículo escolar ao expressar valores, normas e conhecimentos próprios de uma época e de uma sociedade. Esse material didático, presente na instrução escolar até os dias de hoje, articula um conjunto de saberes organizados, que consiste numa representação da cultura, com vistas a transmiti-lo aos leitores, que devem ser iniciados nesta mesma cultura. O

autor remete esta indicação de estudos no contexto da história das disciplinas escolares.

A constituição de uma disciplina escolar, no caso específico deste estudo da alfabetização, não resulta apenas de sua relação com a ciência de origem, mas de suas inter-relações com as práticas cotidianas desenvolvidas pelos professores, com o uso que o professor realiza do LD. As práticas dos professores desempenham papel de destaque na sua relação com os conteúdos escolares e com as instituições de ensino.

A especificidade do LD o faz tornar-se não só elemento para a compreensão dos processos de ensinar em diferentes contextos e tempos históricos, das expressões da cultura educacional predominante em diferentes sociedades bem como reveladores de uma rede de relações que se estabelecem em sua produção e circulação. A explicitação destas relações será analisada a seguir, baseada nas referências de Apple sobre a economia política do LD.

Para compreender as determinações oficiais e estatais que determinam formas de regulação quanto ao LD, torna-se necessário examinar tanto os aspectos da cultura escolar como as regulações exercidas pela economia política do LD.

A discussão do processo de trabalho com livros didáticos precisa ser ampliada, sob uma série de aspectos, uma vez que o trabalho com produtos editoriais tem sofrido transformações advindas da crescente tendência à aferição de lucros nesse campo de produção especializado. Essa justificativa fundamenta-se em estudos com os de Apple (1986,1995 e 1997), para quem se está perdendo o controle sobre partes substantivas do currículo e da tecnologia, “à medida que as ideologias e as práticas capitalistas penetram no centro de um grande número de salas de aula” (1997, p. 15). Essa penetração se faz por meio de instrumentos os mais diversos, entre eles o livro didático, razão pela qual os estudos sobre seu processo de produção, circulação e uso são manifestações de vigilância social.

A possibilidade de análise crítica dos livros didáticos sempre será decorrente da valorização desse instrumento pedagógico. A crítica será sempre salutar, mas deve-se atentar para as possibilidades de, por um lado, estigmatizá-los como produtos de mercado inseridos num processo de reprodução cultural e, por outro, ignorar seu potencial como elemento mediador na produção de conhecimentos.

Como aponta Apple (1997), existem conexões importantes entre as esferas cultural, política e econômica, aspectos contraditórios de uma mesma realidade que

podem ser desveladas a partir do estudo da relação educação e “estado” e cultura e economia, realizados a partir do estudo da escola.

Vislumbrar o livro didático no seio destas contradições implica também conceituá-lo como uma mercadoria, um objeto idealizado, produzido, distribuído e consumido. Percebem-se, desse modo, relações entre cultura, estado e economia, imbricadas desde o processo de produção de um livro. Trata-se de uma trajetória que apresenta uma problemática complexa, pois diferentes segmentos são nela envolvidos: a editora e o autor que produzem o livro; o governo que o compra; o professor que o escolhe e o aluno que o consome, além de toda uma dinâmica editorial de mercado que visa o lucro numa sociedade capitalista. Essa conjuntura, no Brasil, é ainda permeada pela regulamentação do Estado que atua como regulador ao definir programas de escolha e avaliação dos livros, controlando os tipos de conhecimento que serão ensinados e os interesses em jogo dos grandes grupos editoriais que estão vinculados ao processo de LD no país.

Mas esse interesse da indústria editorial não é dado apenas por motivações ideológicas ou pedagógicas, mas pelo enorme mercado que representa a produção e distribuição de livros e materiais didáticos. Há um mercado devidamente legitimado pelas políticas do Banco Mundial, que recomenda aos governos priorizar investimentos que tenham por finalidade proporcionar *livros didáticos*, vistos como a expressão operacional do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Grandes somas de recursos são investidas no programa a cada ano, sem contar também os altos recursos empregados no controle de qualidade e avaliação dos materiais.

Para Apple a cultura apresenta uma natureza dual, pode se entendida como um processo social por meio do qual vivemos nossas vidas cotidianas ou como uma mercadoria, onde a ênfase está nos produtos da cultura, produzidos e consumidos. “Isto faz com que o estudo dos produtos culturais dominantes - filmes, livros, televisão, música – seja decididamente escorregadio, porque há conjuntos de relações por trás de cada uma dessas coisas” (1995, p.83).

O livro se constitui como um produto cultural, responsável pela transmissão de certa forma de cultura, o que se pode depreender das observações de Apple ao apontar que:

[...] são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos destes livros que freqüentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida (APPLE, 1995, p. 82).

Ao estabelecer parte destas condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula, o livro didático se constitui como elemento da cultura escolar, organizando a seleção de conteúdos, interferindo e guiando as práticas pedagógicas e contribuindo, ao seu modo, para as formas de construção do conhecimento no ambiente escolar.

Ao tomar o livro didático como objeto de investigação, este elemento culturalmente estabelecido e situado na tensão entre a cultura da escola e a cultura escolar, assume-se, portanto, que ele é em parte responsável pela determinação de modos de agir e pensar dos professores; no entanto, por ser produto de relações complexas que se dão na esfera social e no interior da escola, é necessário refletir sobre as formas como o professor se relaciona com este material e o uso que faz dele na organização metodológica do seu trabalho, se as determinações oficiais são seguidas pelos professores ou se estes agem como sujeitos ao produzirem suas práticas e suas formas únicas de agirem sobre este material didático.

3.1.3 Sujeitos Cotidianos e Saberes Docentes

A pesquisadora Edwards, partilhando das angústias sobre os rumos da pesquisa educacional com o grupo mexicano anteriormente citado, vê a necessidade de focar seu estudo no processo de constituição dos sujeitos educativos - professores e alunos -, discutindo como ocorre a relação entre os sujeitos e o conhecimento e como a participação destes sujeitos interfere na produção de formas de conhecimento escolar. Busca recuperar a visão dos alunos na situação escolar, considerando que frequentemente os estudos em educação são feitos a partir da perspectiva do professor e que quando focam no aluno quase sempre o fazem sob uma ótica psicologizante.

Embora eu tente construir o sujeito educativo no que ele é e não no que deve ser, é necessário esclarecer que não pretendo ir ao encontro do

sujeito real, pois considero tal coisa impossível. Uma construção de conhecimentos como a que busco se faz sempre a partir de alguma ou de algumas teorias, que permitem construir o objeto desta ou daquela maneira. A construção que realizei teve início baseada em certas conceituações de sujeito com as quais interpretei a realidade escolar (EDWARDS, 2003, p. 13).

Os conceitos assumidos na construção da categoria sujeitos consideram um sujeito cotidiano, que se expressa e se constitui concretamente nas atividades cotidianas, no seu espaço imediato. É no dia a dia da escola e da sala de aula que o sujeito educativo se expressa em todas as suas dimensões. E também um sujeito social, constituindo-se numa interação mútua com o social, “ o sujeito é social desde que nasce, constitui-se sempre em relação a outros, mediado pelas significações sociais de seu mundo” (EDWARDS, 2003, p. 13).

Este sujeito está determinado por suas condições cotidianas de vida, que englobam seu grupo social, a classe econômica a que pertence, sua história familiar e escolar entre outras, mas também exerce influência na constituição destes grupos e de outros sujeitos e assim constrói sua identidade. “A identidade dos sujeitos constitui-se em suas práticas e estas são diversas, multifacéticas e contraditórias entre si” (EDWARDS, 2003, p. 16). Considera que o sujeito social tem um papel ativo na construção da realidade em que vive e que estes sujeitos alternam papéis, não estando o tempo todo resistindo ou dominando.

Ao se falar em sujeito cotidiano há que se referenciar a afirmação de Heller (2000) de que neste processo de apropriação de um mundo já existente o sujeito apropria-se também da alienação, e é a sua superação que permite uma nova elaboração. Ao tratar dos elementos característicos do comportamento e do pensamento cotidianos afirma:

Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação. Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação.(...) Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana (HELLER, 2000, p. 37).

Pela coexistência e sucessão de atividades heterogêneas, a vida cotidiana é, de todas as esferas da realidade, a que mais se presta à alienação. Embora terreno propício à alienação, ela não é necessariamente alienada. A alienação não é

a perda da essência do sujeito é sim a sua constituição num mundo ainda mais complexo. A superação da alienação é uma conquista permanente, num processo contínuo de superação e de nova alienação, que gera a construção de uma nova identidade a este sujeito social.

Nesta pesquisa sobre o professor e o LDA, além das contribuições de Edwards, a compreensão de sujeito social será entendida segundo a definição de Charlot (2000, p. 33) que considera o sujeito como ser humano possuidor de historicidade, de desejos e que é movido por eles e principalmente que está em relação com outros sujeitos. Como ser humano, social e singular, precisa aprender a relacionar-se com os objetos, com os outros sujeitos e com o conhecimento, por isso se produz a si mesmo e é produzido, através das relações que estabelece e da educação.

Este autor relaciona a noção de sujeito às características que definem a condição antropológica que constitui o ser humano como o ser que é igual a todos como espécie, igual a alguns como parte de um determinado grupo social e diferente de todos como um ser singular. Nessa perspectiva, o ser humano não é um dado, mas uma construção. A condição humana é vista como um processo, um constante tornar-se por si mesmo, no qual o ser se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie.

Todo ser humano é indissociavelmente social e individual e não é necessário perguntar qual é a parte social e qual é a parte individual porque estas são relações multiplicativas, precisa-se sim compreender a forma social de ser individual e a forma individual de ser social. Charlot também complementa que toda relação consigo é também relação com o outro, e toda relação com o outro é também relação consigo próprio e aí reside o princípio essencial para a construção de uma sociologia do sujeito e para compreender a situação escolar. "... a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber" (CHARLOT, 2000, p. 47).

Compreendendo a constituição do professor enquanto sujeito social, seu papel na construção da realidade em que vive e no estabelecimento de trocas com outros sujeitos no ambiente escolar, é que serão analisadas as formas de uso do LDA aqui relatadas pelas professoras, formas relacionadas ao modo como o saber docente se produz no cotidiano do professor.

Tardif (2002, p. 36) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

O autor acredita na diversidade e na natureza social como componentes principais deste saber docente. Este saberes provêm da rede familiar do professor, da sua cultura pessoal, das escolas que o formaram, alguns estão ligados às instituições (regras, programas, legislação, objetivos) provenientes dos pares com quem compartilham experiências e dos cursos de aperfeiçoamento que participam.

Considerando que esses saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, os classifica em: *saberes da formação profissional*, como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; *saberes disciplinares*, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina - são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; os *saberes curriculares*, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, por fim, os *saberes experienciais*, que são *aqueles* saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Los docentes no utilizan el ‘saber en si’ sino saberes producidos por ése o aquel grupo, provenientes de ésta o aquella institución, incorporados al trabajo por medio de ése o aquel mecanismo social (formación, currículos, instrumentos de trabajo, etc.) (TARDIF, 2002, p. 16).

O saber dos professores é plural e temporal, é adquirido no contexto de uma história de vida em que ensinar supõe aprender a ensinar, para Tardif após freqüentarem cursos de formação, mesmo antes de começarem a ensinar, os docentes já sabem o que é o ensino por suas histórias escolares anteriores.

Os saberes procedentes da experiência cotidiana de trabalho constituem um fundamento da prática e da experiência profissional, pois é nesse movimento que o

professor tanto adquire como produz seus próprios saberes. Ao agir em situações concretas do dia a dia se defronta com situações inusitadas e para as quais não está preparado ou não possui respostas prontas o que exige do professor uma reformulação e reordenação dos saberes existentes, assim a prática profissional vai sendo produzida pela reflexão, reorganização, reprodução e criação. Há também a interação com os demais profissionais de seu meio e as relações que se estabelecem com as regras institucionais que vão conformar estes saberes experienciais.

Compreender a amplitude de saberes que formam o professor é fundamental para entender sua ação no processo de trabalho coletivo que se desenvolve na escola. Cada professor contribui com sua individualidade neste processo de construção social da escola, levando a diversidade de olhares e contribuindo para a formação de novos saberes.

A contribuição de Tardif para a pesquisa em educação e para esta pesquisa justifica-se pela sua compreensão do professor como sujeito do conhecimento e como produtor de saberes e não apenas como transmissor de conteúdos produzidos por outros. A partir de suas colocações sobre o saber docente, questiona-se como o professor elabora estes saberes ao usar o livro didático.

3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A partir dos estudos teóricos realizados e das pesquisas em diferentes fontes, foi se construindo o objeto desta pesquisa, apoiado concomitantemente no estudo dos fundamentos da pesquisa qualitativa em educação. Assumir o pressuposto da pesquisa qualitativa significa, de forma especial neste trabalho, compreender o significado atribuído pelo professor ao LDA, investigando as formas pelas quais o professor se utiliza deste material no cotidiano escolar, a partir da realização de entrevistas com professoras alfabetizadoras.

O ato de pesquisar, de explorar e conhecer a realidade, sempre esteve presente na espécie humana. Com o desenvolvimento da “ciência” foi sendo construída uma tradição em pesquisa na área das ciências naturais e, neste paradigma científico tradicional, a pesquisa estava baseada no empirismo, no

realismo e na objetividade. Na área das ciências humanas foi se configurando a necessidade de uma metodologia específica que permitisse o tratamento da subjetividade considerando como objeto de conhecimento o homem, sua realidade e suas relações.

Criou-se uma dicotomia entre tipos de pesquisa com posições divergentes entre autores que defendem paradigmas quantitativos ou qualitativos na investigação científica. A tese defendida por Miles e Huberman (1984) e citada por Lessard-Hébert, Goyet e Boutin (1994) de um *continuum* metodológico entre quantitativo e qualitativo é considerada uma posição mais adequada para a pesquisa educacional visto que em diferentes momentos da pesquisa pode-se trabalhar com elementos do paradigma interpretativo e em outros do positivista, diferentes momentos e intensidades neste *continuum*.

Na área da educação, coexistem várias tradições de pesquisa, até porque se recorre a várias áreas do conhecimento referenciadas à educação (psicologia, estatística, sociologia etc.). Segundo Lessard-Hébert, Goyet e Boutin (1994), a pesquisa qualitativa remete quer para o tipo de dados produzidos, quer para os modos de ação ou aos postulados envolvidos.

O objetivo da pesquisa qualitativa é um melhor conhecimento da realidade, no caso da educacional, uma melhor compreensão dos fenômenos educativos que ocorrem no interior da escola ou que estão diretamente relacionados a este ambiente. Preocupa-se com a **compreensão das intenções e o significado dos atos humanos**. Estuda a interação das pessoas em sua realidade, conhecendo e considerando seu processo de formação pessoal e o processo de formação histórico de seu meio. O entendimento da prática e dos fundamentos da investigação qualitativa contribuirá para um exercício de pesquisa mais efetivo.

A perspectiva pela qual se orientou esta pesquisa parte desta premissa, a de considerar e buscar entender os significados que os sujeitos atribuem às ações e aos acontecimentos, aqui entendidos como os significados dados pelo professor ao LD.

A partir das disciplinas cursadas e dos estudos teóricos, anunciou-se a problemática que passou a ser investigada no estudo exploratório: considerando o LD um elemento material da cultura escolar, presente e acessível aos professores das escolas públicas, sendo garantido pelo PNLD e escolhido pelos próprios professores, serão investigadas as relações que se estabelecem entre o professor e

o LD, buscando compreender como efetivamente ocorre o uso do LD no processo de alfabetização. Para isso, foram priorizadas as seguintes questões: qual a função do LD no processo de alfabetização? Ele se constitui como um recurso didático ou como um elemento organizador do processo de ensino?

Como procedimento metodológico para o estudo a ser realizado optou-se pelo uso da entrevista. Bogdan e Biklen (1994) indicam que a entrevista consiste numa conversa intencional entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma delas com a finalidade de coletar informações. A utilização da entrevista na pesquisa qualitativa pode ocorrer de duas maneiras, como a principal estratégia para coleta de dados ou como coadjuvante com outros métodos. A entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134). Quando se inicia um estudo exploratório, pode-se optar pela entrevista mais livre e aberta quando o objetivo é compreender as idéias gerais sobre o assunto. Numa fase mais adiantada da investigação, porém, pode surgir necessidade de uma entrevista mais estruturada, objetivando-se comparar dados ou obter informações de uma forma sistemática.

Adotou-se, nesta fase da pesquisa, o uso da entrevista com função exploratória, cujo objetivo é conhecer as idéias, as interpretações do professor sobre o livro didático que faz parte de seu cotidiano e a forma como é utilizado. Optou-se também, segundo as orientações de Pourtois e Desmet (1988 apud Lessard Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p.161), em assumir a perspectiva na qual a entrevista precede a coleta de dados feita com a observação ou com o questionário. Para estes autores “as informações obtidas pela entrevista constituem um recurso essencial que permite a construção de um instrumento de investigação mais sistemático (nomeadamente o questionário)”. (p.161). Após explorar as informações trazidas pela entrevista de caráter exploratório, parte-se para a próxima etapa da pesquisa.

Ao realizar a opção pelo uso da entrevista procurou-se estudá-la de forma mais cuidadosa, adotando-se a perspectiva de Bourdieu para o uso da entrevista na pesquisa sociológica.

Na investigação qualitativa em Ciências Humanas utiliza-se largamente a entrevista como técnica de coleta de dados. A consulta em manuais de pesquisa indica uma variedade enorme de técnicas e tipos de entrevistas que podem ser

utilizadas nas diversas áreas de investigação. O objetivo neste momento não é o levantamento destas técnicas, mas sim o desvelamento das relações que se estabelecem neste evento específico, a reflexão sobre as formas como ocorrem e a sua melhor utilização pelo investigador quando na situação da entrevista, já que esta será utilizada em momentos distintos e com funções específicas no decorrer da investigação, mas sempre considerada como uma forma de relação com o investigado.

A idéia de construção de uma relação entre os envolvidos na situação de entrevista e mais especificamente no estabelecimento de uma relação social pode ser encontrada na obra de Pierre Bourdieu, especialmente em “A Miséria do Mundo” (1997). O livro relata o trabalho sociológico realizado durante três anos e traz à luz o relato de agentes que vivem em diferentes espaços sociais (escola, campo, fábrica), onde se produzem as formas contemporâneas da miséria social.

Para Catani (2007), muito do que pode ser lido neste livro, seja nas entrevistas ou nas interpretações propostas, permite aprender lições de pesquisa. Ao relatar a diversidade de experiências dolorosas vividas no mundo social, Bourdieu considera os pontos de vista dos agentes para produção de modos de compreensão da “miséria do mundo” e como as diferentes posições ocupadas pelos agentes no campo produzem distintas visões de mundo, as condições sociais produzem suas formas de pensamento.

As entrevistas trazem, conforme o autor, “os depoimentos que homens e mulheres nos confiaram a propósito de sua existência e sua dificuldade de viver” (1997, p. 9). Apresentando também a discussão sobre as intenções e os procedimentos utilizados na prática da pesquisa, mais especificamente da entrevista e as relações que se estabelecem entre pesquisador e pesquisado, o autor afirma acreditar, sobre a relação de pesquisa, que:

[...] não há maneira mais real e realista de explorar a relação de comunicação na sua generalidade que a de se ater aos problemas inseparavelmente práticos e teóricos, o que decorre do caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga (BOURDIEU, 1997, p. 693).

Para Bourdieu não basta apenas o conhecimento sobre a metodologia científica utilizada na pesquisa, suas técnicas e métodos, mas também a compreensão das intenções e dos princípios que guiam determinada pesquisa para

o entendimento de seu contexto. Mesmo distinguindo a situação de pesquisa que tem como fim o conhecimento, das outras trocas sociais que se estabelecem, a relação de pesquisa é uma **relação social** que exerce efeitos sobre os resultados obtidos, “todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa” (1997, p. 694). Estas distorções precisam ser identificadas para serem dominadas e isto se dará com a construção de uma prática de pesquisa refletida e metódica.

A compreensão de como deve ser esta prática reflexiva pode ser encontrada nas proposições de Bourdieu para construção de uma sociologia reflexiva, que remete tanto a observar a reflexividade do agente quanto do investigador. É o movimento de reflexividade (retorno sobre si e sua atividade) e a capacidade de levar em conta a relação que o investigador mantém com o objeto que permite melhorar a qualidade científica do trabalho. É a **reflexividade reflexa** que vai permitir perceber e controlar no campo os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza.

Wacquant (2002, p. 97) relata que as condições da formação acadêmica em filosofia de Bourdieu ao lado de suas preocupações com a Antropologia, Sociologia e Estatística e os trabalhos de campo que realizou colaboraram para a construção e preocupação com a reflexividade, “seja para transformar continuamente as ferramentas sociológicas em prática científica, seja para refletir criticamente sobre as condições sociais e as operações concretas de construção do objeto”. É preciso fazer um uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos na ciência social para controlar os efeitos inevitáveis da própria pesquisa.

Ao se estabelecer uma relação social, está presente a relação de troca, de um lado as intenções do pesquisador, seus objetivos e a finalidade da pesquisa e de outro o pesquisado com sua compreensão particular sobre os fins da pesquisa. Nesta relação pode ocorrer uma distância entre pesquisador e pesquisado, principalmente se o pesquisador ocupar uma hierarquia superior no que diz respeito ao capital cultural.

O mercado dos bens lingüísticos e simbólicos que se institui por ocasião da entrevista varia em sua estrutura segundo a relação objetiva entre o pesquisador e o pesquisado ou, o que dá no mesmo, entre todos os tipos de capitais, em particular os lingüísticos, dos quais estão dotados (BOURDIEU, 1997, p. 695).

Para Bourdieu, é necessário reduzir ao máximo a violência simbólica⁸ que pode vir a ocorrer em decorrência desta variação de capitais culturais, estabelecendo-se uma escuta ativa e metódica, disponibilizando-se a adentrar no mundo do pesquisado, compreendendo e respeitando sua linguagem, sua história e seus pontos de vista. Ao se estabelecer uma relação de pesquisa, algumas condições precisam ser observadas, tanto sobre a própria relação: interação entre pesquisador e pesquisado, linguagem utilizada, compreensão e uso de sinais verbais e não verbais; quanto sobre a própria estrutura da relação: escolha das pessoas interrogadas e dos interrogadores.

Estas são algumas das considerações, apontadas por Bourdieu ao pesquisador, quando na relação de entrevista:

- Na escolha das pessoas que serão investigadas é importante que estas sejam conhecidas ou apresentadas por alguém que já conheça o investigador, garantindo uma proximidade social e dando mais liberdade e segurança ao entrevistado (garantia de uma comunicação não-violenta).
- O momento da entrevista suscita pensamentos, sentimentos e fragilidades que devem ser percebidos pelo entrevistador de forma respeitosa, lembrando que cada um dos entrevistados possui uma história de vida única e singular.
- Cuidados com o uso da linguagem, que deve ser, na medida do possível, a mais próxima da vivência e compreensão do entrevistado para que não se crie uma barreira na relação estabelecida.
- É necessário captar todo o sentido do discurso construído pelo entrevistado, lendo nas entrelinhas (fisionomia, expressões, olhares) tanto as expressões orais como os sentimentos, reconhecendo as estruturas invisíveis que organizam o discurso

⁸ A noção de violência simbólica remete à noção de poder e de dominação, trata-se de uma forma peculiar de constrangimento, exercido em cumplicidade com aqueles que dela são vítimas

- Criar um clima de cooperação mútua, ouvindo atentamente e respeitosamente a narrativa do entrevistado, intervindo apenas quando necessário para não interferir e atrapalhar o discurso, manifestar-se através de gestos, olhares e palavras de estímulo e agradecimento. A postura do entrevistador deve ser a de deixar o informante à vontade sem constrangê-lo.

Bourdieu aponta também alguns cuidados para com a transcrição da entrevista que é parte integrante da metodologia do trabalho de pesquisa. Uma transcrição de entrevista não é só o ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante, de alguma forma o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista. Esses “sentimentos” que não passam pela fita do gravador são muito importantes quando da análise. O pesquisador tem o dever de ser fiel quando transcrever tudo que o pesquisado falou e sentiu durante a entrevista, buscando restituir de alguma forma o que fica perdido na passagem do oral para o escrito.

Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade (1997, p. 710).

O pesquisador pode, para garantir a fidelidade e a legibilidade, aliviar o texto de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem (pois é, bom, né) impedindo assim que a transcrição fique ilegível ou incompreensível, para quem não ouviu o discurso original. O autor, no entanto, ressalta que não se deve substituir uma palavra por outra, nem mesmo mudar a ordem das perguntas, ou o desenrolar da entrevista, considera ideal que o próprio pesquisador faça a transcrição. Ao publicar discursos, o pesquisador “se expõe a fazer-se o transmissor de sua eficácia simbólica; mas, sobretudo, arrisca-se a deixar jogar livremente o jogo da leitura, isto é, da construção espontânea, que faz cada leitor necessariamente submeter-se às coisas que lê”. (1997, p.711)

Para Bourdieu o pesquisador, ou o sociólogo, “não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista”. O

exercício de olhar o outro, se colocar em seu lugar e acolher os problemas como se fossem seus depende da capacidade de objetivar-se a si mesmo, transpondo-se em pensamento ao lugar de seu objeto, ou seja, ao ponto de vista do outro.

Realizar entrevistas é uma prática que precisa ser construída pelo investigador, que inicialmente deve avaliar se é a técnica mais adequada aos seus objetivos e definir a direção que irá utilizá-la, se como uma técnica ou como uma mediação na relação com o sujeito. No caso desta pesquisa, assume-se a perspectiva de que as entrevistas, ao estabelecerem uma relação mais próxima com o entrevistado, contribuem na compreensão do significado do livro para o professor e na maneira como ele apropria-se deste instrumento da cultura escolar. Considera-se a importância de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, op. cit.), compreendendo anseios, dúvidas, possibilidades e limitações frente a este tema, enfim sua participação como sujeito neste processo.

Por meio das entrevistas realizadas neste estudo, procurou-se compreender os significados dados pelo sujeito ao livro didático, à prática pedagógica que desenvolve e à forma como encaminha o processo de alfabetização, o que evidenciou a necessidade de aproximação com o pesquisado, priorizando-se na entrevista aspectos referentes à alfabetização, assunto demonstrado significativo e envolvente pelo professor a partir do estudo exploratório, para a partir daí estabelecer elementos de relação com o uso do livro didático em sala de aula.

As entrevistas constituíram-se na principal forma de conhecimento da realidade pesquisada, ocorrendo tanto no estudo exploratório como no principal. Os depoimentos gravados em áudio, transcritos e organizados por entrevista, com preservação da totalidade das falas de cada professora, são apresentados sob a forma de anexos, denominados entrevistas individuais. No estudo exploratório, que será descrito no item 3.3, foi entrevistada uma professora alfabetizadora (apêndice B) e representantes da SME e de escolas municipais. No estudo principal foram entrevistadas três professoras alfabetizadoras (apêndice C).

Os procedimentos de análise das entrevistas realizadas com as quatro professoras alfabetizadoras ocorreram em duas etapas, na primeira aliada a uma leitura cuidadosa dos textos procurou-se identificar e agrupar idéias e concepções significativas presentes nas entrevistas, o que gerou um primeiro momento de categorização. Na segunda etapa construíram-se as categorias: *Conceito de LD*, *Formas de uso do LD* e *Significado do LD na cultura da escola*.

Nesta primeira etapa, pelo processo de decomposição e fragmentação das entrevistas em seus elementos tornou-se possível a elaboração de categorias referentes à fala do professor sobre o LD, foram agrupados os trechos que indicaram as concepções das professoras sobre aspectos relativos ao LD.

Durante o processo de análise, cada transcrição foi lida, identificando-se nos relatos verbais das professoras os conteúdos relacionados, o que desencadeou a criação das categorias apresentadas a seguir. Num processo reflexivo, a releitura das entrevistas e os relatos foram sendo organizados, marcados no texto com cores diferentes para melhor visualização o que provocou a elaboração de novas categorias.

As categorias de análise utilizadas na pesquisa foram apoios na construção descritiva e as sínteses temáticas aqui apresentadas marcaram o rumo da trajetória metodológica, influenciadas e estimuladas pela discussão, a partir dos recortes realizados sobre o corpus de análise. A identificação de novas possibilidades de análise foi realizada simultaneamente ao processo lógico de compatibilização dessas possibilidades a um processo classificatório, evitando-se, entretanto, prejudicar a totalidade dos aspectos evidenciados nas respostas às questões. Cabe destacar o enriquecimento da análise com a busca do significado mais abrangente das impressões e contribuições das professoras entrevistadas em prol do sentido que se atribui à pesquisa e a redução deste processo de significação a uma categorização a priori ou a uma trajetória já desenvolvida seria uma espécie de amputação das possibilidades ofertadas pelo estudo.

Enfatizou-se nesta investigação a estreita relação entre as categorias de análise assumidas e o quadro teórico fundante desta pesquisa, assim como a forma de aproximação e identificação dos aspectos que interessam a pesquisa. Desse processo, resultaram as categorias de análise:

1. definição de LD;
2. características do LDA;
3. situações de uso do LD;
4. dificuldades no uso;
5. significado do LD para o aluno;
6. processo de escolha do LD/ PNLD;
7. orientações da escola /SME quanto ao uso;

8. memórias do uso da Cartilha;
9. papel do professor frente ao LDA.

Após esta reorganização, passou-se à fase propriamente de análises das entrevistas, estabelecendo para este nível a definição de categorias sociais que como observam Ezpeleta e Rockwell (1989), precisam estar articuladas em todo processo analítico da pesquisa relacionando os conceitos teóricos com os fenômenos observáveis, desta forma torna-se possível descobrir as especificidades assumidas no processo de pesquisa, podendo interpretar o sentido que adquire num contexto particular. Estas categorias foram explicitadas em: *Conceito de LD, Formas de uso do LD e Significado do LD na cultura da escola*. O resultado de todo este processo de será apresentado no capítulo em que serão discutidas as relações do professor com o LDA.

3.3 O ESTUDO EXPLORATÓRIO

Serão aqui descritas as opções metodológicas adotadas no estudo exploratório que se desenvolveu em três etapas, ressaltando que cada uma serviu como orientadora para a seguinte. As decisões tomadas ocorreram de forma gradativa com a análise teórico-metodológica do procedimento adotado para a tomada de decisões sobre a próxima fase. Desta forma na primeira etapa configurou-se a entrevista com uma professora alfabetizadora da rede municipal.

Na segunda etapa, buscou-se conhecer as orientações e concepções de LD presentes na equipe gestora responsável pela coordenação, tanto do trabalho de alfabetização como dos LDs no município de Curitiba, bem como as indicações presentes nos documentos oficiais norteadores do trabalho desenvolvido nesta rede de ensino. A partir dos dados e das análises realizadas nessa fase exploratória, partiu-se para a localização de escolas e professoras para participarem do estudo principal, configurando-se este com três professoras alfabetizadoras de duas escolas.

3.3.1 Primeira etapa: A Professora Alfabetizadora

A partir das disciplinas cursadas e dos estudos teóricos, anunciou-se a problemática que passou a ser investigada no estudo exploratório: considerando o LD um elemento material da cultura escolar, presente e acessível aos professores das escolas públicas, sendo garantido pelo PNLD e escolhido pelos próprios professores, serão investigadas as relações que se estabelecem entre o professor e o LD, buscando-se compreender como efetivamente ocorre o uso do LD no processo de alfabetização. Para isso, foram priorizadas as seguintes questões: qual a função do LD no processo de alfabetização? Ele se constitui como um recurso didático, como um elemento organizador do processo de ensino ou assume outras funções? Neste momento da pesquisa buscava-se identificar as relações do professor com o LDA e especificar as funções que ele assume no cotidiano da sala de aula.

Adotou-se, nesta fase da pesquisa, o uso da entrevista com função exploratória⁹, cujo objetivo é conhecer as idéias, as interpretações do professor sobre o livro didático que faz parte de seu cotidiano e a forma como é utilizado. Foi realizada uma entrevista semi-estruturada com uma professora alfabetizadora do município de Curitiba em que foram investigados os aspectos presentes no roteiro da entrevista.

A entrevista foi realizada no mês de setembro de 2007 e não ocorreu no ambiente escolar. A professora Ana atua na rede municipal há dois anos numa escola localizada numa região de periferia do município e, segundo informou, a clientela é de classe econômica baixa. A escola atende aproximadamente quatrocentos alunos nos turnos da manhã e tarde, oferece o ensino fundamental de 1ª fase (até 4ª série/5º ano) e está organizada em ciclos de aprendizagem. O corpo docente desta escola é composto por 60% de professores que ingressaram na rede municipal há menos de cinco anos, é uma escola que apresenta uma grande rotatividade no seu corpo docente por localizar-se num bairro distante.

⁹ A entrevista de tipo exploratório, segundo Ghiglione & Matalon (2005), pode ocorrer ao considerarmos necessário conhecer um assunto, explorando de forma limitada um aspecto do problema

A professora ainda relata que as condições de espaço físico e estrutura são adequadas, contando com salas de aula amplas, sala de professores, laboratório de informática e uma pequena biblioteca. O espaço externo, de pátio e quadra é mais restrito, mas está prevista uma ampliação para o próximo ano em um terreno ao lado da escola. Quanto aos recursos didáticos refere-se a eles como suficientes mas pouco diversificados, principalmente os jogos pedagógicos para 1ª série, um dos materiais que costuma usar com frequência.

A pesquisada tem formação em pedagogia e já trabalhou com educação infantil por cinco anos numa escola próxima à sua residência, enquanto cursava a faculdade particular e precisava de recursos financeiros para custeá-la. Considera que foi uma experiência significativa, mas que a escola não apresentava uma boa estrutura de trabalho pedagógico e que ao ingressar na rede é que foi percebendo as diferenças. Relatou também perceber que as escolas municipais são mais organizadas por apresentarem uma proposta única de trabalho e saber que cada escola possui características diferentes ao desenvolver seu trabalho.

Com relação à organização do trabalho pedagógico pela equipe da escola relatou que como é nova no estabelecimento escolar e na rede não consegue avaliar a situação, o que percebe é que as orientações da mantenedora nem sempre são cumpridas pelos professores, que às vezes fazem do seu jeito e que a equipe pedagógica é esforçada e procura ajudar, mas nem sempre consegue dar conta de todos os conteúdos de todas as séries e das dificuldades que surgem no dia a dia da escola.

Especificamente sobre o trabalho de alfabetização que desenvolve na sua turma e a forma como organiza as atividades, afirma que:

Pra organizar o trabalho de todo dia na sala não adianta muita experiência nem muita teoria, tem que saber de algum jeito especial como fazer e gostar do que faz, essa é a minha experiência com alfabetização. Faço um pouco de cada coisa, trabalho com o texto (histórias, contos, propagandas, anúncios e parlendas), com frases, com palavras, com sílabas e é claro com as letras e as crianças até que estão aprendendo, com exceção de alguns que a escola já providenciou para terem outros atendimentos, que estão com muita dificuldade em todos os conteúdos. Eu tenho 27 alunos na sala e 20 já escrevem bem, tanto palavras como textos pequenos. Outra coisa que faço sempre que dá é brincar, organizar jogos que a gente usa no final da aula ou quando alguém vai acabando a tarefa são jogos de dominó, de encaixe, de montar com palavras (Professora Ana).

O planejamento e a organização do trabalho de alfabetização descrito pela professora Ana demonstram o caráter presente na construção do saber pedagógico

do professor, mesclado por elementos provindos de sua formação acadêmica com outros resultantes da própria experiência adquirida em sala de aula, agregando a estes o fator afetivo como significativo e responsável pelo sucesso do trabalho na alfabetização. Esta professora demonstra uma visão parcial do trabalho que desenvolve o que à primeira vista pode indicar a necessidade de superação das dificuldades que vem enfrentando no desempenho de seu trabalho, sendo necessário investigar mais detalhadamente suas concepções de ensino e de alfabetização.

A descrição sobre seu planejamento “faço um pouco de cada coisa”, a utilização de várias atividades que considera significativas e que englobam exercícios com textos, palavras, sílabas e letras, pode ser interpretada à luz das considerações de Lima (2007), que percebeu em suas pesquisas que muito dos trabalhos realizados pelos professores no processo de alfabetização resumem-se à proposição de atividades em folhas mimeografadas, onde a escrita limita-se à escrita de uma palavra para completar o exercício e que ocorre uma confusão na compreensão dos processos de leitura e de escrita por parte dos professores, o que pode ser verificado em seu planejamento e nas atividades propostas, em grande quantidade e diversificadas mas que precisam ser analisadas e propostas de acordo com o desenvolvimento infantil naquela área específica.

Na verdade temos um acervo de atividades, neste país, muito grande. Professor inventa de tudo. O que precisamos fazer é a utilização destas atividades em função deste desenvolvimento. Muitas vezes, elas são aplicadas de maneira errada, na idade errada, com tempo insuficiente. Muito freqüentemente o problema maior é a falta de continuidade, a fragmentação em relação ao que é próprio do desenvolvimento infantil e, também, ao que é próprio da aprendizagem da escrita e da leitura (LIMA, 2007).

A autora citada aponta também a dificuldade, especificamente no Brasil, na socialização dos conhecimentos já produzidos sobre o desenvolvimento humano relativos ao processo de aquisição da escrita. Este fator, aliado à necessidade de se redefinirem eixos teóricos sobre a aquisição da escrita nos cursos de formação de professores, deslocaria a discussão do método, porque existem outras questões que são fundamentais e precisam ser colocadas em pauta.

A professora Ana retrata a condição do profissional de Magistério que desenvolve o trabalho de alfabetização, mas que não realizou uma preparação específica para tal no seu curso de formação: “este trabalho foi e vem sendo

desafiador. Primeiro por não ter tido na formação um preparo para alfabetizar e por isso não saber como e segundo por não ter certeza se era isso que desejava enquanto professora”. Refere-se também à questão do método de alfabetização como de extrema importância para definir os contornos do trabalho, que não domina informações e conhecimentos aprofundados sobre este assunto.

Mortatti (2006) discute a presença histórica no contexto educacional brasileiro de discussões acerca dos métodos de alfabetização sendo que este aspecto confunde-se com o próprio estabelecimento de uma história da alfabetização.

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública (MORTATTI, 2006).

A entrevistada reconhece entretanto, que mesmo não seguindo uma metodologia específica, sente falta de mais elementos organizadores em seu trabalho de alfabetização quando comenta “pensar num método de alfabetização é difícil, sei que existem métodos que já foram muito utilizados, como o da abelhinha, e que hoje não servem mais, quer dizer, já não dão conta”. Retoma, desta forma, o caráter histórico e o papel de destaque que os métodos de alfabetização ocuparam na história recente da alfabetização.

Nesta primeira fase da investigação, preocupando-se em investigar os aspectos relacionados ao LDA, a entrevista com a professora alfabetizadora indicou elementos que remetem a uma concepção de livro como elemento organizador do trabalho pedagógico, ao qual se imprime a responsabilidade pela organização necessária. Estes elementos podem ser percebidos ao relatar:

[...] acho que faz falta ter um método, ou uma seqüência, uma organização que garantisse que a criança ia aprender e hoje eu não tenho, é aí que entra o livro.

Uso o livro para dar uma organizada no trabalho que tem que ser feito, o livro deste ano é da Editora Positivo (não lembrou o nome). Usei esse que é o de alfabetização até agosto, o de texto não sei se usarei por que nem todos conseguem acompanhar as atividades. Todos na escola usam o mesmo livro, todos têm o mesmo livro mas não precisam usá-lo obrigatoriamente. Este livro (o de alfabetização) tem vários textos diferentes e trabalha bastante com exercícios de palavras, escrita e leitura de palavras

em diferentes situações, nomes, marcas de produtos, placas, quadrinhas, e outros (Profª. Ana).

Analisando as funções que o livro didático desempenha no processo escolar, o pesquisador Choppin (2004) indica que os livros escolares são “utilitários da sala de aula”, sendo produzidos para auxiliar o ensino de uma determinada disciplina, a partir da apresentação gradual dos conteúdos, ordenados em unidades ou lições que favorecem o seu uso coletivo (em sala de aula) ou individual (em casa ou em sala).

Aproximando-se desta definição e considerando a realidade brasileira, Batista (2003, p. 46) considera que há uma “cristalização de uma concepção de livro didático”, segundo a qual o livro tem como função **estruturar o trabalho pedagógico**, organizando-se a partir da apresentação dos conteúdos curriculares e da proposição de atividades e de sua distribuição no tempo escolar. Esta concepção se constituiu a partir das décadas de 1960 e 1970, quando ocorreu uma ampliação da rede de ensino por um processo de democratização do acesso à escola, em consequência de um novo modelo econômico adotado no país. O autor considera ser esta a concepção implícita no PNLD e em muitos livros até hoje, o que não se pode afirmar seja negativo, mas no contexto educacional atual tão complexo e diversificado, sugere ele, novas concepções poderão estar presentes e ser contempladas.

A crença da professora no caráter sistematizador do livro didático, o papel de organizador dos conteúdos pedagógicos e a responsabilidade destinada a ele na aprendizagem da criança ficam evidenciados neste relato.

Esta estrutura dos LDs é enfatizada pela professora quando comenta que aparentemente existe uma padronização, um modelo de LD que prevê a apresentação de conteúdos e a proposição de exercícios diversificados e que não deve ser tão difícil organizá-los desta forma. A professora valoriza também os cuidados com a apresentação gráfica do LD.

Acho que um bom livro deve ter vários textos, ter uma letra legível que não seja muito pequena e que não seja muito cheio (palavras, desenhos, exercícios, tudo meio junto, amontoado).

Ah, acho que deve ser fácil escrever um LD, qualquer dia vou tentar! Todos são meio parecidos, tem textos e exercícios que só precisam ser variados e bem feitos. Os textos já estão prontos para ser usados, o que sobra para o professor é o mais difícil que é fazer a criança escrever um texto e o pior é o

que vem depois, ensinar o “*como*” deve ser esse texto, como estruturá-lo e reescrevê-lo e isto não tá no livro! (Prof^a. Ana)

Pode-se perceber neste trecho o contraponto estabelecido pela professora entre o LD e o trabalho do professor. Há a desvalorização do LD, caracterizando-o como um material que pode ser elaborado com facilidade por apresentar características facilmente identificadas, num processo que inclui uma boa seleção de textos a partir dos já existentes e a organização de atividades variadas. Por outro lado há as imposições do trabalho docente que exigem muito mais do que o livro pode oferecer e que só o professor pode responsabilizar-se, como a produção de textos pelos alunos e a sua reestruturação.

Este modelo de livro que aparece nos relatos anteriormente apresentados e nas discussões teóricas apontadas foi verificado nos estudos de Reiris (2005) quando ela cita que os professores têm internalizado um modelo de LD e mesmo quando não lançam mão deste recurso em suas aulas e preparam suas atividades de outra forma parecem imprimir a proposta de trabalho que está presente nos LDs.

Outro aspecto evidenciado na entrevista diz respeito ao uso do livro pelos alunos em atividades coletivas e individuais. A professora disse que realiza a leitura dos textos ora coletivamente, ora individualmente e depois trabalha a compreensão e as atividades propostas e que os alunos levam o livro para casa para realizar as tarefas. Como já mencionado anteriormente por Choppin (op.cit.), este “utilitário” desempenha inúmeras funções pedagógicas.

Com relação ao tempo destinado ao professor para usar o LD em sala, o pesquisador Apple (1985), em suas pesquisas na realidade educacional americana, indica que aproximadamente 75% do tempo em sala de aula era gasto no trabalho com LDs e que no tempo de estudo realizado em casa o LD ocupava 90% do tempo. No Brasil, Gatti (2004, p. 26), ao realizar pesquisa sobre LD de História, sua produção e circulação, verifica que “[...] não há dados precisos sobre este assunto. Porém, é possível afirmar, com boa chance de acerto, que o país alcança um nível, senão maior, pelo menos muito próximo daquele que se apresenta nos Estados Unidos.”

A professora Ana quando inquirida sobre a frequência e o tempo destinado ao uso do livro em sala, afirma não usá-lo diariamente, mas não sabe precisar com exatidão o tempo destinado a seu uso. Como afirmado por Gatti, não existem dados produzidos sobre este assunto nas pesquisas no Brasil, o que confirma estudos

anteriores que retratam a valorização do LD como elemento presente na cultura escolar sem focalizar especificamente nas condições de uso pelos professores.

Mais especificamente sobre o uso do livro como um recurso didático ou como elemento organizador do trabalho, os estudos de Rojo (2005) indicam que o livro pode ser visto como um “discurso do autor”, no qual há um projeto didático autoral que implica certa maneira de ensinar, como e para que ensinar ou pode ser visto como um arquivo ou uma coletânea de textos, imagens e exercícios, da qual o professor retira textos e utiliza partes que lhe interessam. Estas formas de encarar o livro terão implicações no uso em sala, o que é perceptível quando a professora entrevistada diz:

Costumo usar este livro na seqüência, já que vai facilitar o trabalho, mas às vezes tem alguma unidade que não gosto muito então não trabalho, ou então deixo para outro momento (Prof.^a Ana).

A professora percebe que a organização do livro é fundamental no processo de alfabetização, mas não demonstra clareza na compreensão deste projeto autoral que há no livro e que diz respeito tanto à seleção dos conteúdos quanto à metodologia empregada.

Sobre os programas oficiais de escolha do livro a entrevistada afirmou não participar ativamente, principalmente por desconhecer alguns detalhes do processo e pelo fato da escola não obrigar o uso do livro. Cabe aqui lembrar novamente os mecanismos internos da escola na efetivação do uso do livro e as opções pessoais do professor, sua autonomia e sua autoridade ao definir as formas de uso.

Antecedendo o uso do livro pelo professor está o processo de escolha deste material. Em estudos recentes sobre os processos de escolha do livro didático pelo professor, Santos (2007) indica que para compreender a relação entre o professor e o livro é necessário analisar tanto os motivos relacionados à cultura do professor quanto os elementos de regulação, produção e reprodução da escola.

Neste processo estão envolvidos os referenciais, as experiências e os saberes do professor, entretanto não são apenas eles que definem critérios, eles são confrontados com os programas oficiais, as determinações internas da escola, o plano de trabalho adotado e a própria organização escolar. Para a autora citada, o professor “seleciona partes do livro didático para serem trabalhadas a partir de suas

necessidades e impõe regras próprias para as escolhas que faz com o livro e para o trabalho que desenvolve com ele em sala de aula” (SANTOS, 2007).

Será que este caráter estruturante do livro didático, apontado nas análises acima, efetiva-se nas propostas do livro de alfabetização e no seu uso pelo professor? Como o professor lança mão deste material, como um recurso didático disponível para complementar sua proposta, como elemento organizador do trabalho pedagógico? Como o livro se faz presente no cotidiano escolar? Estas são algumas das questões que merecem ser pesquisadas.

A análise do processo histórico de institucionalização do LD na realidade educacional brasileira pode apontar indícios dos fatores que levam o professor a produzir em alguns momentos um discurso contrário ao LD ou de desvalorização deste objeto como forma de reafirmar a competência e a autoridade do professor nos aspectos relativos à organização do seu fazer pedagógico.

Com este processo de reflexão realizado a partir da entrevista pode-se perceber a complexidade de aspectos envolvidos ao se investigar o LD no contexto da sala de aula. São questões relacionadas ao fazer pedagógico do professor, ao seu processo de formação, aspectos relacionados à alfabetização (tanto conceituais como metodológicos), às prioridades estabelecidas pelo professor no seu planejamento, à escolha do LD no PNLD, às expectativas e necessidades de professores e alunos frente ao LD. Essas questões presentes no uso do LDA no cotidiano escolar precisam ser reconhecidas para situar e compreender as relações que o professor estabelece com o LD.

Desta primeira fase da pesquisa depreende-se a necessidade de estabelecer com o professor uma aproximação anterior à discussão do LD e que esta pode ocorrer a partir do conhecimento e discussão com o professor do seu trabalho de alfabetização e da compreensão que apresenta sobre este processo, que engloba tanto seus pressupostos teóricos como a prática que vem desenvolvendo, ressaltando-se que não haverá um estudo ou análise sobre a temática da alfabetização tão específica já que esta não se constitui como foco desta pesquisa.

Configura-se então a intenção da pesquisa pela possibilidade de identificar e compreender o movimento pelo qual o LD está inserido no contexto escolar e o uso deste material pelo professor no processo de alfabetização. A questão principal estabelece-se em torno da compreensão das formas de uso do LD, buscando-se

especificar e esmiuçar elementos presentes no cotidiano do professor e na cultura escolar.

3.3.2 Segunda etapa: A Visão da Equipe Gestora

Como segunda etapa do estudo exploratório, realizou-se uma entrevista com a profissional responsável pela centralização dos dados referentes ao LD na rede de ensino do município de Curitiba. Na ocasião foi entrevistada também a responsável pela equipe de Alfabetização e Língua Portuguesa, que orienta escolas e núcleos regionais sobre o trabalho de alfabetização.

Estas entrevistas foram agendadas previamente, realizadas no departamento de Educação nos meses de março e abril de 2008 e não foram gravadas por solicitação das profissionais, ocorrendo o registro das idéias principais e, na seqüência, a ampliação das informações.

O objetivo destas entrevistas era o de conhecer que orientações específicas eram repassadas às escolas municipais sobre o LD, que significados a equipe gestora designava ao LD a partir das determinações inscritas nos documentos oficiais orientadores do processo pedagógico e quais as funções atribuídas à equipe responsável pelo LD¹⁰.

A equipe responsável pelas informações sobre o LD, segundo orientações fornecidas pela SME havia realizado no decorrer do ano anterior uma pesquisa com as escolas localizando como vinha ocorrendo o uso do LD nas diferentes áreas do conhecimento, entrevistando membros da equipe pedagógica, docente e da comunidade escolar a fim de realizar um mapeamento sobre o LD nas escolas municipais. Considerou-se que o acesso a estas informações seria de grande

¹⁰ Num primeiro contato com a SME a pesquisadora foi informada que havia uma equipe responsável pela centralização dos dados referentes ao LD que efetuou um inquérito com as escolas no ano de 2007, mapeando informações significativas sobre o uso dos LDs nas escolas.

importância para definir os próximos passos da pesquisa, principalmente orientando a escolha de algumas escolas e/ou professores para a pesquisa definitiva.

A partir desta fase da estruturação do trabalho de campo, com as informações prestadas pela equipe da SME surgiram algumas constatações e vários questionamentos, entre eles:

- a equipe responsável pelas informações resumia-se naquele momento a uma pessoa, que além de desempenhar outras funções pedagógicas organizava a distribuição de livros (Reserva técnica/Siscort);

- a investigação realizada em 2007 constituiu-se mais num questionário, mapeando áreas em que o LD era mais usado, formas de trabalho quando não havia LD suficientes, frequência de uso entre outros. Os dados levantados não foram tratados adequadamente e divulgados, tornando-se um documento orientador interno da equipe da SME e dos núcleos regionais de educação e desta forma não pode ser consultado pela pesquisadora;

- com a mudança na legislação (Lei nº. 11114/06)¹¹, adotada pelo município a partir do segundo semestre de 2007, novas orientações sobre o trabalho de alfabetização vem sendo discutidas e implementadas;

- no início de 2008 todas as escolas receberam LDA para as turmas de 1º ano, mesmo não sendo previsto no PNLD¹², eram livros da reserva técnica que foram redistribuídos para serem aproveitados no trabalho de alfabetização.

Percebeu-se nestes contatos que o objeto LD é bastante valorizado pelas profissionais entrevistadas. Ambas exaltaram suas qualidades e o empenho e a determinação da diretora do Departamento de Ensino daquela secretaria para que as escolas façam bom uso do livro, pois ele é direito do aluno.

As orientações da SME são para que os LD sejam efetivamente usados. O livro é um direito do aluno, é um recurso pedagógico que está nas mãos do professor e precisa ser usado da melhor maneira possível (responsável LDs).

Orientamos os professores desde o momento de escolha pelo PNLD até nos cursos e encontros ofertados para que usem o LD. A orientação da SME é para o uso do LD, este é um material muito valioso para professores e alunos, principalmente nesta etapa de alfabetização (responsável Alfabetização).

¹¹ Prevê a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de duração.

¹² Somente o PNLD de 2010 prevê a escolha de LD para as turmas do 1º ano do ensino de 9 anos.

Constatou-se inicialmente esta valorização do LD, fato já verificado nos estudos teóricos que indicam sua importância na cultura escolar, seu valor social, sua institucionalização em legislações específicas e ainda sua constituição como principal fonte de informação impressa utilizada nas escolas brasileiras.

Além do destaque dado pelas entrevistadas ao reconhecimento e a valorização do LD em diferentes momentos da conversa, outro ponto observado como central, que permeou os discursos, refere-se aos processos oficiais de escolha do LD. A escolha do LD é apontada por estas profissionais como peça chave para garantir seu efetivo uso em sala de aula, como se pode perceber nos relatos.

Uma boa escolha vai garantir um trabalho efetivo com este material. Na escolha as escolas têm autonomia, só são orientadas quanto a observar as diretrizes pedagógicas do município.(responsável LDs)

[...] as escolas tem total autonomia para escolher o LD, é um processo do Governo Federal e não pode haver interferências da SME, apenas a indicação de uma escolha consciente e um uso eficiente [...] o elemento mais importante em todo processo é a seleção do material que será utilizado (responsável Alfabetização).

Esta tendência de priorizar os processos de escolha vem confirmar elementos discutidos no capítulo 2 de que há um número significativo de estudos nos quais o foco é a discussão sobre os processos de escolha e sobre o PNLD. Essa tendência é observada nos textos dos documentos orientadores, nas discussões sobre LD em distintos eventos, nas declarações de responsáveis pela Secretaria, por pedagogos e professores.

Em pesquisa focada nos processos de escolha do LD deste município, Santos (2007) refere-se às dificuldades enfrentadas pelos professores nesta escolha, quando sintetiza as idéias que permearam seu estudo:

Assim, em relação à política pública do livro, os docentes admitem participar do processo de seleção dos manuais didáticos e valorizam esse programa. No entanto, mesmo considerando importante receber os livros na escola pública, discordam da forma como ocorre o processo de avaliação e de escolha desses materiais. Os professores se organizam para o PNLD a partir das condições concretas da escola, ou seja, sem espaço e tempo próprios para essa análise e escolha e participam distanciados do que o MEC pretende. Verificou-se, assim, que a falta de organização institucional para essa escolha, a não existência de tempo e espaço para a avaliação do Guia e das obras em momento coletivo, impedem que o professor possa se aproximar do livro didático tanto quanto gostaria ou tanto quanto seria necessário (SANTOS, 2007, p. 133).

A postura retratada por esta pesquisadora vem reafirmar a constatação citada anteriormente de que as escolas enfrentam problemas para priorizarem em seu esquema de trabalho momentos de discussão sobre o LD e mais especificamente sobre o PNLD. Como este é um programa do Governo Federal, não ocorre a participação das secretarias municipais, não há interferência na escolha da escola, fato este reafirmado quando as profissionais da SME apontam a autonomia da escola na escolha, cabendo à equipe da SME prestar auxílio quando as escolas necessitam de maiores esclarecimentos sobre as obras didáticas, tomando sempre como referência a avaliação e as análises dos LDs presente no Guia do LD.

A profissional da Alfabetização reconhece que processo de escolha deveria ser mais bem organizado pela equipe pedagógica das escolas, mas o que percebe nos cursos, o que as professoras comentam é que um número significativo de professores não conhece o guia e não se envolve na escolha, justificando que não há um tempo hábil e uma programação voltada a este processo. Relatou ainda não ocorrer a procura das escolas à equipe de alfabetização para sanar dúvidas ou buscar orientações técnicas específicas sobre a escolha do LDA.

Percebeu-se nestes contatos que há uma preocupação mais específica na área da alfabetização em orientar para o uso do LD, sugerindo-se alternativas de trabalho a partir deste material que está disponível na escola. De acordo com as informações coletadas, as professoras questionam a incompatibilidade entre a proposta de alfabetização da SME e a verificada nos LDs que estão na escola, trazendo este tema sempre à tona nas discussões. Nestes encontros de estudos, organiza-se o trabalho com o material de referência produzido pela SME, os Cadernos Pedagógicos de Alfabetização.

Outro aspecto relatado diz respeito diretamente ao objeto desta pesquisa, o uso do LDA. A profissional disse observar formas diferenciadas de uso pelos professores: há alguns que procuram seguir a seqüência programada pelo autor; outros, ao desenvolverem um trabalho com projetos, usam os textos que se adaptam aquele tema e há os que não seguem uma seqüência, vão realizando aleatoriamente as atividades propostas. Observa também que nas escolas que desenvolvem projetos com temáticas específicas é mais difícil seguir uma seqüência de trabalho proposta pelo livro e afirma que as escolas que apresentam os melhores índices nos programas de avaliação são as que usam bem os LDs em todas as áreas.

Em distintos momentos da conversa ficou evidenciado que há o empenho da equipe de alfabetização da SME em discutir e orientar os professores alfabetizadores sobre a melhor maneira de utilizar o LDA, mas por outro lado existem decisões tomadas no sistema educacional que dificultam ou inviabilizam tais ações. É o caso da distribuição de livros para o 1º ano, “[...] estes livros podem não ser os escolhidos ou os mais adequados, mas as equipes estão orientando para como usá-los”. O objetivo é auxiliar o trabalho do professor oferecendo mais um recurso didático, mas será que o professor entenderá desta forma, o que se efetivará no cotidiano da escola?

Observando o caráter valorativo impresso ao LD por estas profissionais representantes da equipe gestora municipal, nesta fase da pesquisa considerou-se relevante consultar os documentos oficiais que expressam as orientações das políticas municipais de educação, a saber as Diretrizes Curriculares (2006) e no caso específico da alfabetização as orientações sobre o encaminhamento pedagógico nesta área para a 1ª série / 1º e 2º ano, presentes nos Cadernos Pedagógicos de Alfabetização. Estabeleceu-se como finalidade verificar se ocorre a presença de referências indicativas da presença do LD e do trabalho a ser desenvolvido a partir dele nos textos legais.

A partir da consulta, leitura e análise dos documentos que indicam tanto as políticas de educação municipais como os que retratam as orientações pedagógicas, pode-se afirmar não haver menção específica ao trabalho pedagógico realizado a partir do/com o LD. Estes documentos não explicitam quaisquer indicações sobre a presença do LD no contexto escolar e orientações sobre seu uso.

Ao refletir sobre a importância e a valorização expressa pelos profissionais da SME ouvidos nesta fase da pesquisa questiona-se a descontinuidade aparente entre as orientações propagadas e as efetivamente documentadas. Se o LD faz parte do cotidiano escolar e é um elemento reconhecido e valorizado, como já apontado em outras discussões, por que motivo estas orientações não se expressam nos documentos formais, será que na escola os documentos orientadores do trabalho pedagógico explicitam alguma menção ao LD e ao LDA? Estas são questões a serem investigadas no ambiente escolar bem como a investigação sobre a presença de orientações da equipe pedagógica sobre o uso do LD.

3.3.3 Terceira etapa: Localizando os Sujeitos

Considerando que as informações providas da SME não permitiram localizar *a priori* escolas que desenvolvessem práticas em que se verificasse o uso do LDA, optou-se como critério de seleção iniciar o contato com escolas que: fossem de porte médio (com até 16 turmas), apresentassem resultados dentro da média esperada pelo município e não enfrentassem problemas pedagógicos ou sociais que as diferenciasssem da maioria das escolas da rede.

O contato iniciou-se com três escolas, realizou-se uma entrevista aberta de caráter exploratório com a equipe pedagógica de cada escola objetivando verificar a possibilidade da pesquisa com os professores alfabetizadores e conhecer o posicionamento da escola com relação ao LD e o LDA. Estas informações não serão aqui analisadas com profundidade, sendo considerados apenas os indicativos de como o LD é percebido por estas escolas que possam contribuir para o presente estudo. As escolas serão aqui designadas como A, B e C.

Na escola A havia uma determinação expressa da coordenação para o uso do livro em todas as turmas, por ser o livro um “bem público e de direito dos alunos”, mas como informado pela pedagoga “aqui todos os professores dizem que usam o LD sim, na prática, por uma série de fatores preferem não usar”. Quando solicitada a comentar sobre quais seriam estes fatores, citou o caso do livro de alfabetização que não estava de acordo com a proposta de trabalho da escola, sendo um livro que não utilizava a letra caixa alta e apresentava um trabalho inicial muito superior ao proposto pela escola.

Informou que muitos professores não gostam dos livros que a escola adotou e o que ocorre nestes casos é que nem sempre os professores permanecem na mesma série e numa mesma escola de um ano para outro e mesmo os livros sendo escolhidos numa coleção os professores continuam reclamando. Comentou ainda que não acompanhou o processo de escolha destes materiais, mas pelas informações que dispõe foram escolhidos numa reunião com professores da qual todos tiveram o direito de participar.

Ao referirem-se ao LDA, afirmaram que as professoras organizam o trabalho de alfabetização de forma conjunta com o livro e que todas as quatro educadoras de

1ª série fazem uso deste material, justificando que este livro encontra-se mais em conformidade com o trabalho do município por ser de autoria de profissionais da rede municipal.

Em diferentes momentos da conversa o tema escolha do livro era colocado em pauta pela equipe, tanto em referência às políticas do governo para adotar livros nas escolas públicas, quanto questionando se os livros indicados eram os melhores, se não existiam fatores políticos ou econômicos que orientavam as decisões sobre determinados títulos. Ao final da conversa sugeriram serem estes aspectos fundamentais que deveriam ser privilegiados na pesquisa.

Observa-se que esta escola incorpora em seu discurso elementos do contexto da legislação, das políticas educacionais e das indicações oficiais ao seguir as orientações da SME que apontam para o uso do LD, ao mesmo tempo em que reforça a idéia da contradição ao afirmar que o professor prefere não usar o livro. É o caráter contraditório do LD que se manifesta no cotidiano escolar. Esta escola não se dispôs a participar da pesquisa por estar envolvida numa outra investigação já em andamento e que não seria possível dentre as atribuições diárias acompanhar mais uma pesquisa.

Na escola B a informação da equipe pedagógica foi que os professores efetivamente não usam o LD como “matéria-prima” para desenvolver o trabalho pedagógico, relatando-se que:

A escola encontra-se em outro patamar de discussões, já superamos a necessidade de LD, nosso trabalho é todo contextualizado. Existem hoje no mercado e nas opções do PNLV livros de qualidade excelente, inclusive pessoas da SME e professores da rede são autores de bons materiais, mas que apresentam um modelo de trabalho sempre igual e que não é o nosso (notas de campo 14/05/08).

Afirmaram valorizar este material como indispensável para as escolas que precisam de uma orientação para o trabalho, mas que no caso desta escola ele torna-se apenas mais um dos inúmeros recursos de ensino disponíveis e que as turmas trabalham com projetos, pesquisam e produzem seus próprios materiais. Consideraram que esta forma está acompanhando as tendências pedagógicas mais atuais em que apenas seguir um modelo, no caso o livro, não é suficiente.

Percebe-se a preocupação com uma forma de ensino que valorize a produção específica de determinada comunidade escolar ao se referir ao trabalho

contextualizado. Segundo alguns estudiosos, o professor deve criar seus próprios recursos, produzindo conhecimento e motivando seus alunos a fazerem o mesmo. É o que defende a professora e pesquisadora Mortatti, para quem, por melhores que possam ser as propostas de um livro, ele não deixa de ser um material que contém um saber didatizado, que segundo ela seria aquele saber preparado previamente pelo autor para ser utilizado em um contexto distante dele: a sala de aula.

A referência ao LD como portador de um modelo de ensino e a sua superação podem indicar que a escola busca uma concepção mais progressista de ensino ou mais próxima dos discursos atuais presentes nos documentos oficiais. Ao apontar a dificuldade dos professores em trabalhar com o LD nas condições concretas da escola, Santos (2007) argumenta que ocorre um distanciamento entre as propostas pedagógicas mais progressistas (presentes nos LD avaliados pelo PNLD) e a prática do professor, que mesmo incorporando novas tendências educacionais ainda se situa numa visão mais tradicional.

Nos contatos seguintes realizados nesta escola a pesquisadora participou de momentos de reunião e assessoramento com as turmas de 1º ano. Na ocasião, apenas uma professora se dispôs a participar da pesquisa, ocorrendo mais dois encontros com esta professora, que ao finalizar o processo de investigação teve de se ausentar da escola por problemas de saúde. A escola encontrava-se numa série de conflitos de caráter administrativo e optou-se por buscar uma terceira escola para continuar os estudos.

Nesta terceira, aqui indicada como escola C, houve boa receptividade com a pesquisa e a disponibilidade dos professores em participar. A escola tem três turmas de 1º e quatro turmas de 2º ano e iniciou-se o contato mais específico com duas professoras de 2º ano.

Ao conversar com a pedagoga desta escola, ela informou que a SME indica como obrigatório o uso do LD para todas as séries e que a escola procura usar como um instrumento de trabalho, mas concilia com outros materiais trazidos pelos próprios professores e que são resultado do trabalho de pesquisa e de suas produções nos horários de planejamento.

Complementou que na alfabetização seguem principalmente as orientações dos Cadernos Pedagógicos de Alfabetização e participam dos cursos nesta área ofertados nos núcleos regionais, onde o trabalho realizado é classificado como excelente, principalmente pela sugestão de atividades e materiais diversificados.

Sobre os livros de alfabetização recebidos neste ano, considerou que eles eram materiais da reserva, que estavam sobrando e apresentavam o complicador de propor um encaminhamento diferente do trabalhado, acrescentando que há sempre a orientação da SME e da escola para adaptá-lo e usá-lo na medida do possível.

Referiu-se ao processo de escolha dos livros como necessário e democrático e que sua escola procura organizá-lo de modo que todos participem, estabelecendo, para tal, critérios na escolha. Deu o exemplo dos LDs de LP, para escolha dos quais, as turmas do ciclo um tem prioridade. Concluiu que mesmo assim ocorrem problemas, mas que não são de responsabilidade da escola e da SME, já que os livros vem do MEC. Estes são causados por falta de livros para análise, falta de tempo hábil, informações insuficientes sobre como usar os materiais em sala, mudança no quadro de professores no período de vigência da escolha que dura três anos e, principalmente, que os professores questionam sempre quando fazem as escolhas os porquês de terem que escolher só os livros já indicados já que isto restringe a escolha e eles não tem a garantia de que os livros do Guia são realmente os melhores.

Nesta escola, voltam a ficar evidenciados aspectos relacionados à política do LD como ocorrido nas demais, indicando a presença e a escolha dos livros indicados pelo PNLD como forma de restrição e controle dos materiais didáticos que podem circular nas escolas. Contribuindo para esta análise está a visão de Apple ao afirmar que o livro apresenta significativo papel no desenvolvimento de formas de regulação da vida escolar de professores e alunos:

(...) o livro é parte de um sistema para reforçar os sentimentos de dever, moralidade e correção cultural, apresentando o conhecimento oficial, entendido como o que deve ser incluído ou excluído nas escolas, e expressa as relações e histórias políticas, econômicas e culturais mais profundas do que se geralmente se imagina (APPLE, 1997, p. 77).

Nesta direção, Santos (2007, p. 100) percebe “uma tensão criada na escola com a instituição de uma política pública muitas vezes determinista e burocrática”, pois o MEC, ao indicar os livros que podem ou não chegar às escolas, elimina títulos sem considerar a prática desenvolvida na escola e ao mesmo tempo destitui a autoridade do professor.

Estes depoimentos trazidos pelas pedagogas das três escolas contribuíram no sentido de se compreender como os elementos veiculados nas determinações

oficiais do PNLD e nas orientações do município são articulados e transformados pelos profissionais da escola. Também possibilitaram a reflexão sobre a visão da equipe pedagógica relativa ao objeto LD, que como observado passa em alguns momentos por sua extrema valorização e em outros tem seu papel bastante diminuído.

No próximo passo da pesquisa, o estudo priorizou a visão dos professores sobre o LD e as condições em que se efetivam o uso do livro no cotidiano escolar. Ao final deste processo de reconhecimento e seleção dos professores definiu-se pela continuidade da investigação com uma professora da escola B do 1º ano e duas professoras da escola C que atuam com o 2º ano.

Os sujeitos do estudo principal foram, então, estas três professoras da rede municipal de ensino de Curitiba. As duas escolas em que atuam apresentam características semelhantes: quanto à localização e espaço físico, estão situadas em bairros distantes da região central da cidade; atendem uma população advinda das classes trabalhadoras com renda mensal entre um e cinco salários mínimos e bastante diversificada quanto a sua origem social e cultural.

Quanto ao espaço físico, estas escolas contam com salas de aula arejadas, banheiros, sala de professores, salas adaptadas para laboratório e ensino de artes, pátio coberto. Uma das escolas dispõe de uma biblioteca em espaço alternativo, na outra a biblioteca funciona na sala dos professores, havendo projeto de definir um espaço específico para ela. Oferecem educação básica de 1º e 2º ciclo de aprendizagem com turmas do 1º ao 5º ano, com dezesseis turmas, sendo oito em cada turno.

As professoras serão aqui designadas com nomes fictícios a fim de preservar sua identidade, sendo denominadas professoras Aline, Bruna e Catarina.

A professora Aline trabalha na Rede Municipal de Curitiba há oito anos e está no magistério há treze anos. Já trabalhou com turmas de pré à 4ª série e sua experiência com turmas de alfabetização é de dois anos. Sua formação é em Magistério e em Pedagogia e atualmente tem uma turma de 2º ano e é co-regente de 3ª série numa mesma escola.

A professora Bruna atua há onze anos no Magistério, e como alfabetizadora há seis anos, em turmas de pré e 1ª série. Na Rede Municipal está há seis anos, sempre atuando com alfabetização. Atualmente tem uma turma de 2º ano na rede e

uma turma de jardim III na rede particular. Sua formação acadêmica é Magistério e Pedagogia com especialização em Educação Infantil.

A professora Catarina trabalha na rede há dezessete anos numa mesma escola no período da tarde. Sua experiência profissional neste período concentrou-se no trabalho com alfabetização, onde trabalha aproximadamente há catorze anos, desempenhou também funções administrativas (na direção e no Núcleo de Educação do Município). Atualmente tem uma turma de 1º ano. Sua formação acadêmica é Magistério com estudos adicionais em pré-escolar e Letras com pós-graduação na área de alfabetização.

4 RELAÇÕES PROFESSOR E LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

O professor, ao se relacionar com este artefato da cultura escolar que é o LD, vai se apropriando de formas de ensinar impregnadas historicamente neste material, bem como vai produzindo formas particulares de **conceituação, significação e de uso nas suas aulas**. O intuito desta pesquisa é o desvelamento destas relações a partir do entrelaçamento dos conceitos teóricos de cultura escolar, sujeitos, cotidiano, construção social da escola e saberes docentes com as idéias apresentadas pelas professoras pesquisadas, tendo-se como pressuposto que o professor produz conhecimento sobre o LD e que este precisa ser conhecido, analisado e discutido por pesquisadores, demais profissionais da educação bem como pelos responsáveis pelas políticas públicas de LDs.

Neste capítulo serão apresentadas as análises das entrevistas a partir das três categorias, cuja construção foi explicitada no capítulo de descrição da metodologia da pesquisa. Cabe destacar a inter-relação entre estas categorias e a necessidade de valorizar a relação dos sujeitos desta pesquisa com o LD.

4.1 CONCEITUANDO O LIVRO DIDÁTICO

Ao definir o LD percebe-se que as professoras entrevistadas referem-se a ele como um dos recursos disponíveis ao ensino, mas não tão presente em sala de aula. Inicialmente demonstram um afastamento deste objeto e sua conseqüente desvalorização pela distância que apresenta da realidade dos alunos e das propostas de ensino. A professora Aline afirma que os livros recebidos para o trabalho de alfabetização não se encaixam na sua proposta e que “o LD acaba sendo um tapa-buraco, só se usa quando dá.”, definindo-o como “um recurso a mais, um apoio ao professor”, mas cuja eficácia depende totalmente do professor ao usá-lo.

Compartilhando esta posição, a professora Catarina diz num primeiro contato: “não há lugar pro LD no meu trabalho” e ao defini-lo refere-se, da mesma

forma que a professora Bruna, à sua função de auxiliar no ensino como se observa nos relatos:

[...] como mais um dos recursos de ensino disponíveis ao professor, que precisa conhecê-lo e escolher como vai e se vai usá-lo. A ordem devia ser assim, primeiro a escola define o que ela precisa e pode ensinar para aquela comunidade, dentro da proposta do município, aí organiza os conteúdos por série, como vai ensiná-los e só aí entram os LDs, como recursos pra cumprir os objetivos propostos. Não pode ser o contrário, não é o livro que vai definir o que é melhor pro aluno (Prof^a. Catarina).

[...] para mim o livro é só um apoio, é só isso. Só uso se as atividades valem a pena. Organizo as atividades que vou realizar e se tiver algo que se encaixe do livro, então uso, isso vale para qualquer livro, não só o de alfabetização. O livro não traz grandes benefícios ao trabalho em sala. Não tem como usar só o livro, porque o trabalho fica pobre, quando organizo o meu trabalho ele está dentro de um contexto e tem um sentido para as crianças e um valor, é nesse sentido que o livro é pobre. Se tem uma receita de bolo no livro, não é só para ler, dá para sugerir pesquisar, fazer a receita, escrever o que achou, trocar outras [...]

Um bom LDA teria que fazer isso, além do mais, o LDA tem uma função bem clara, alfabetizar (Prof^a. Bruna).

A negação deste objeto parece estar relacionada com a necessidade de o professor demonstrar sua autoridade e sua autonomia no trabalho pedagógico afirmando que a responsabilidade pela condução do trabalho em sala cabe ao professor e não ao livro. Outro aspecto que as professoras ressaltam ao referir-se ao LDA, perceptível nestes relatos e em outros no decorrer das entrevistas é o caráter da necessidade de contextualização do trabalho de alfabetização. As mudanças ocorridas no campo da alfabetização a partir disseminação das idéias de Emília Ferrero trouxeram novas expectativas e criaram novas exigências ao trabalho de alfabetização, entre elas acredito estar esta necessidade de uma proximidade que as professoras exprimem como contextualização dos conteúdos.

Retomando as análises históricas da implantação do LD na realidade educacional, a partir das décadas de 1960 e 1970 inicia-se a expansão da rede escolar com a exigência de professores para atuar nesta nova realidade educacional que acabam sendo formados às pressas. O LD passa a assumir neste contexto, um papel significativo no processo de ensino e na determinação de conteúdos e metodologias, a tal ponto que alguns estudiosos apontam ser a partir daí que o professor perde seu caráter de autoridade, sendo esta assumida pelo LD.

Segundo Batista (2000, p. 552), os manuais didáticos que se originam neste período caracterizam-se quase sempre como estudos dirigidos, prevendo, além da

seleção de conteúdos, a distribuição destas no tempo escolar, dirigindo-se diretamente ao aluno na proposição das atividades. Determinam o conjunto das atividades, como desenvolvê-las e avaliá-las e levam "... a construir, para o docente, um lugar subordinado e dependente no processo de ensino".

A presença desta autonomia do professor também é manifestada por Reiris (2005, p. 308), ao pesquisar o vínculo que os professores estabelecem com o LD a partir de seus escritos autobiográficos e de entrevistas. A autora afirma que os professores expressaram certo distanciamento em relação ao LD para indicar sua capacidade de decisão e sua autonomia com o ensino. Ao mencionar a autoridade do professor e a autoridade do LD se questiona:

Ahora bien, ¿de donde emana la autoridad del libro de texto? Probablemente, no solamente se irradia del objeto informador en si y de la institución escolar que le otorga sentido. Un repaso sobre el devenir del vínculo entre el libro y la educación nos induciría a postular que su fuerza también proviene del fondo de la historia. Allí emerge la entidad del libro, con su aura tanto seglar como religiosa, casi como entelequia y el libro de texto, tal como hoy lo conocemos, es hijo menor, aunque no siempre reconocido, de la *Enciclopedia* (REIRIS, 2005, p.293).

Esta referência ao valor definido historicamente ao LD pode ser percebida quando a professora Aline diz: "Hoje acho que ele não tem a mesma importância que teve antigamente, lembro que quando eu era pequena e morava no interior, o uso da cartilha era muito importante pra alfabetizar, tanto que se falava, em que cartilha você aprendeu a ler?"

A professora refere-se à importância que o LD desempenhou historicamente na educação, sendo muitas vezes responsabilizado pela condução do processo de ensino. Especificamente sobre o LDA a pesquisada reforça o papel desempenhado pela cartilha como fundamental na alfabetização e completa, até em tom de alívio que hoje não se configura mais deste modo, "... hoje já está diferente, é o professor que ensina e se quiser usa o livro como apoio".

Ao conceituar o LD ficam patentes as identificações entre os LDA atuais e as Cartilhas, que são parte constituinte da história da alfabetização neste país. Sobre as cartilhas é oportuno lembrar que, quase sempre vinculadas aos tradicionais métodos de alfabetização, por muito tempo foram os principais materiais para o ensino da leitura e escrita. A partir de 1980 estes materiais passaram a ser criticados, por restringirem a linguagem a padrões que não eram os veiculados no contexto social, trabalhando com uma proposta artificial de ensino, momento

também em que novas concepções sobre leitura e escrita passam a ser debatidas no Brasil e surgem no contexto educacional os livros de alfabetização. Com as mudanças metodológicas e estruturais imprimidas nestes “novos livros” os professores demonstraram certa recusa em escolhê-los no PNL D.

Vários pesquisadores passaram então a analisar estas escolhas e o uso destes livros de alfabetização. Segundo Brito et al (2008) entre estas pesquisas estão a de Bregunci e Silva (2002), Castanheira e Evangelista (2002) e Silva (2003), já citadas neste trabalho, que constataram que os novos livros de alfabetização eram considerados melhores pelos professores, mas estes não os utilizavam por apresentarem textos muito longos e por sentirem a falta de um trabalho mais específico voltado para a alfabetização, razões pelas quais buscavam desenvolvê-la a partir de outros livros e materiais.

Estes autores ao analisarem as mudanças no PNL D 2004 e 2007 quanto às escolhas de LDA perceberam que estes livros analisados buscavam um equilíbrio entre atividades de letramento e das que possibilitam a aquisição do sistema de escrita alfabética e que essas mudanças refletiram exigências e necessidades apontadas pelos próprios professores na sua prática docente.

Percebe-se na relação citada anteriormente, entre os professores e os novos modelos de livros utilizados para a alfabetização, a definitiva presença da prática pedagógica do professor imprimindo mudanças nas propostas dos livros. O professor, ao não incorporar em sua prática as exigências definidas por este material fez que houvesse uma reorganização dos mesmos e que estes se aproximassem mais das necessidades do trabalho de alfabetização no cotidiano do professor. Desta forma evidencia-se novamente como a ação do professor produz mudanças em elementos constituídos na cultura escolar.

A professora Bruna também se refere ao processo de mudança nos LDA como positivo indicando que ocorreu uma evolução na qualidade das propostas destes materiais, e a professora Catarina, ao apontar semelhanças e diferenças entre as cartilhas e o LDA afirma:

Eu não tenho conhecimento aprofundado sobre os livros que estão no mercado hoje e não tenho me interessado muito sobre este assunto, mas pelo que eu conheço os livros estão mais pautados numa proposta construtivista, trabalham com temas e o texto está mais presente, seja para introduzir o trabalho ou no contexto. Pensando agora sobre isso fica claro que a diferença mesmo é o texto, as cartilhas tinham só palavras e um

amontoado de frases, já estes novos modelos tem o texto como centro(Profª. Catarina).

Esta professora aponta que as mudanças ocorridas se fazem observar principalmente pela presença do texto nos LDA e que percebeu no seu fazer pedagógico estas mudanças, pois se utilizou, nos momentos iniciais de seu trabalho como alfabetizadora, da cartilha:

Lembro que quando comecei a dar aula na 1ª série, faz já um tempinho (risos) eu era inexperiente e ia fazendo o que as outras pessoas faziam, mas a gente trabalhava com uma cartilha e seguia aquela cartilha pra alfabetizar e dava a impressão que funcionava. Quando se começou a discutir as idéias da Emilia Ferreiro houve uma quebra no que se fazia anteriormente, deixou-se tudo de lado e passou-se a valorizar a escrita espontânea da criança, a trabalhar com textos ao invés de palavras e sílabas, essas idéias vieram mais de encontro ao que eu acreditava e comecei a fazer assim [...]. Também ocorreram cursos na Prefeitura e eu comecei a fazer faculdade e pude olhar tudo por outro ângulo. Sobre como vejo isso na educação hoje tenho claro que não é o método que é melhor ou pior, se funciona ou não, mas é o professor que precisa de uma metodologia de trabalho clara, que venha respaldada pela proposta da escola e que tenha apoio e recursos para realizá-la. O centro da discussão atualmente está nos processos de alfabetização e de letramento, nos últimos anos falou-se muito sobre isso [...] (Profª. Catarina).

Ao fazer uso da cartilha nos momentos iniciais de sua prática como alfabetizadora e acompanhar este processo de mudança a professora demonstra a ação do professor como sujeito do processo de ensino acompanhando as mudanças ocorridas no campo teórico, posicionando-se com relação às mesmas e construindo um caminho a ser trilhado a partir das suas opções de encaminhamentos na alfabetização. Esta construção é responsável pela maneira como vê o LD hoje e o conceitua e remete a pensar, que a escola é um processo de permanente construção social e que a ação constante dos sujeitos na apropriação, reorganização e reconstrução de práticas e saberes é que lhe configura e dá sentido.

Outra idéia presente na fala desta professora que merece ser aqui destacada refere-se à discussão sobre os métodos e os processos atuais de alfabetização e de letramento. Sobre o tema, Soares (2005), em depoimento numa entrevista, diz que o alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e de letramento, as práticas e os usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o sistema alfabético e as convenções ortográficas bem como a

apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais e o mais importante, precisa saber como a criança se apropria desse objeto como é que aprende a ler e a escrever. Pondera que esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores, mas que é tempo de integração dos saberes do professor.

Na posição indicada pela professora Catarina há indícios desta necessidade de integração dos saberes do professor, ela demonstra refletir sobre este processo e estar construindo uma proposta de trabalho como alfabetizadora a partir de seu processo de aperfeiçoamento profissional, das propostas veiculadas pela escola e de sua própria prática. Relata sobre a cartilha que utilizou no seu início como alfabetizadora: “acho que seguia um método silábico e tinha pequenos textos para reforçar as sílabas trabalhadas. Eu usei como cartilha, manual mesmo pra alfabetizar por mais ou menos uns dois anos.”, que continuou usando as cartilhas por mais um tempo, mas aí intercalando com outros materiais que produzia e que finalmente chegou a um estágio em que não faz uso da cartilha nem de livro para alfabetizar, afirmando “não há lugar pro LD no meu trabalho”.

A negação ao livro pode indicar a autonomia e a autoridade que o professor detém ao desenvolver seu trabalho, mas também pode estar relacionada a um discurso contrário ao discurso oficial, enquanto todas as instâncias que representam o Estado valorizam o LD, o professor diz preferir não usá-lo. Lembrando que a cultura escolar está atravessada por processos sociais e políticos originados fora da escola e que é necessário compreender a relação entre as normas oficiais e sua tradução em sala de aula, Rockwell (2001), ao estudar a apropriação dos livros de texto nas escolas de periferia mexicana, observa:

En el contexto escolar, las actividades de lectura han sido múltiples y cambiantes. Las prácticas no se pueden inferir directamente de las prescripciones del programa establecido o de los manuales escolares. Es necesario estudiar la distancia que existe entre estos materiales, como instrumentos normativos, y lo que sucede en las aulas. (...) es esencial reconocer que en todo momento queda abierta la posibilidad de la invención cotidiana de nuevos usos y sentidos de los textos recibidos (p.15 e 29).

Rockwell (2001), apoiada em Chartier, que concebe a leitura como uma prática cultural, argumenta que a materialidade do livro, as formas de ler e todas as práticas que o cercam permitem compreender tanto protocolos ideais de leitura como a prática real que se estabelece e que a mediação docente do conhecimento

presente nos livros orienta também a relação com o texto impresso, o professor seleciona, amplia, reorganiza ou contradiz os conteúdos do LD.

Reportando estas reflexões para o uso do texto didático pelo professor a partir do LD, percebe-se que se estabelecem diferentes maneiras de ler estes livros. O uso pedagógico que o professor faz do LDA também precisa ser pensado a partir do que o autor imaginou e organizou enquanto propôs a obra.

Partindo das considerações de Chartier e Rockwell sobre a leitura e seus protocolos é significativo pensar nas maneiras pelas quais os professores lêem estes LDs e no caso do LDA que relação estabeleceu-se entre a forma que os professores liam as cartilhas e as formas como lêem os LDA atuais.

Como apontado por Bitencourt (2004) paira sobre o LD uma dificuldade em defini-lo, mesmo sendo este um objeto de fácil identificação e amplamente reconhecido no universo escolar. Talvez a complexidade de abordagens, de funções e de usos já apontados neste estudo principalmente por Johnsen (1993) sejam os responsáveis por estas indefinições.

O LD é conceituado pelas professoras entrevistadas de forma prioritária como recurso didático e como suporte de conteúdos e de métodos de ensino, é reconhecido como elemento que se origina no mercado e como tal passa por um processo de produção e consumo seguindo regras próprias, pode-se considerar aqui a valorização das pesquisadas aos processos de escolha e ao PNLD. Estas formas de conceituação situam o LD na cultura escolar, a partir das políticas públicas do LD e do seu processo institucional.

Para os sujeitos desta pesquisa, ao buscarem definições para o objeto LD percebe-se o resgate aos aspectos históricos que imprimiram um valor institucional ao LD ao mesmo tempo em que indicam que no momento atual o livro não desempenha este mesmo papel e que cabe ao professor definir, orientar e organizar o trabalho pedagógico, restando ao LD uma função auxiliar neste processo. Em distintos momentos, pode-se perceber a necessidade de negar o objeto LD para afirmar a autoridade e autonomia do professor na condução do trabalho pedagógico.

4.2 SIGNIFICADOS DO LIVRO DIDÁTICO NA CULTURA DA ESCOLA

O LD tem sido considerado como um dos principais veiculadores do conhecimento sistematizado, sendo um objeto reconhecido e privilegiado na cultura escolar. Sua importância pode ser verificada nas políticas governamentais que situam o Brasil como país que possui o maior programa de distribuição de LDs e pelo seu papel na definição dos conteúdos culturais que serão privilegiados e transmitidos nas escolas. Verificada esta importância atribuída a ele pela cultura escolar, na cultura da escola e especificamente na visão das professoras ouvidas nesta pesquisa o LD não adquire esta mesma carga valorativa.

Analisando-se os sentidos que atribuem ao LD, observa-se que as professoras reafirmam o papel primordial do professor no encaminhamento e na tomada de decisão sobre o processo escolar:

Ele pode ser bom se o professor souber usar, senão pode levar à acomodação do professor, que não vai propor um trabalho seu, mas vai usar o que o LD faz (Prof^a. Aline).

[...] sempre com o professor sendo o responsável pelas decisões, é como se o prof. fosse o ator principal e o livro um mero coadjuvante (Prof^a. Bruna).

A escola recebe os LD dos programas do governo e todos adotam o discurso do livro como necessário, como responsável pela qualidade da educação, mas não é bem assim. Eu digo que tem que estar nas mãos do professor a organização do trabalho.

Na particular, já trabalhei uma época lá, existe uma proposta clara do trabalho a ser seguido por todos, e os materiais, os livros ou as apostilas vêm de encontro ao desenvolvimento dos objetivos. Aí o LD pode desempenhar seu papel de dar subsídios, dar apoio ao trabalho do professor (Prof^a. Catarina).

Há nas afirmações das três professoras a ligação direta entre a função destinada ao livro e a ação desenvolvida pelo professor ao se utilizar deste recurso. A subordinação do livro ao professor é a característica presente nestes relatos, nos quais as professoras precisam mostrar que são a figura de autoridade responsável pelas decisões no espaço da sala de aula e neste momento é por meio do livro que expressam não só esta autoridade pedagógica, mas sua autonomia ao ensinar.

No depoimento da professora Catarina acrescenta-se à visão anterior a importância do livro estar atrelado a uma proposta pedagógica e curricular definida pela escola reafirmando que só deste modo ele desenvolverá sua função de

subsidiar, dar apoio ao professor. Tal depoimento aproxima-se da expectativa do MEC, exposta nas orientações gerais do Guia do Livro Didático 2010 (Brasil, 2009), ao indicar pontos de reflexão no processo de escolha do LD e no seu futuro uso. Salientam-se no texto a estreita relação entre a escolha das obras didáticas com a proposta pedagógica da escola, a proposta curricular e as expectativas dos professores. “A escolha resultante de discussão e consenso torna-se um excelente recurso para fortalecer o trabalho coletivo e para ajudar tanto a construir quanto a ‘fazer acontecer’ o projeto pedagógico e curricular da escola.” (MEC, 2009, p. 10). Nestas orientações também se faz presente a dependência entre o livro e o uso feito pelo professor, encontrado no texto:

O que dá a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais que uma forma própria de organização interna, **o tipo de uso que se faz dele**; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. Logo, convém não esquecer: um livro, entendido como objeto, é apenas um livro. O que pode torná-lo atraente é o **uso adequado à situação particular de cada escola**. Podemos exigir – e obter – bastante de um livro, desde que conheçamos bem nossas necessidades e sejamos capazes de entender os limites do LD e ir além deles. Por isso mesmo, o melhor, em todo e qualquer livro, está nas oportunidades que ele oferece de acesso ao mundo da escrita e à cultura letrada [...] (MEC, 2009, p.11).

Esta relação expressa-se tanto nas orientações oficiais como na percepção das professoras, reforçando-se o entrelaçamento entre elementos da cultura escolar com os da cultura da escola. Percebe-se que estes elementos em determinados momentos, como já abordado nesta pesquisa, são causa de tensões e em outros parecem indicar o compartilhamento das mesmas ansiedades e desejos.

Ao conceituar e elencar características específicas do LDA retomam-se as referências e comparações às cartilhas de alfabetização, que na história recente da escolarização deste país ocuparam papel de destaque. Mortatti (2000) ao problematizar a relação entre cartilha de alfabetização e cultura escolar, seus desdobramentos na história da educação e da alfabetização em nosso país retoma o conceito de cultura escolar como definido por Forquin e afirma que:

[...] na história da alfabetização em nosso país podem-se identificar certos conteúdos cognitivos e simbólicos – relacionados com aquelas concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/língua –, que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados e didatizados, continuam constituindo objeto de transmissão deliberada, sobretudo mediante a utilização direta ou indireta da cartilha de alfabetização até os dias atuais, a despeito das normatizações oficiais contrárias e dos avanços da lingüística contemporânea, especialmente na vertente da análise do discurso e da teoria da enunciação em que se fundamentam pensamentos

contemporâneos sobre alfabetização, como os de Geraldi (1984, 1991, 1996) e Smolka (1989) (MORTATTI, 2000).

Para a autora, neste processo de transmissão cultural, a escola brasileira vem privilegiando uma imagem idealizada de linguagem/língua, que é legitimada pelo professor com suas práticas, esta manutenção se deve ao conservadorismo cultural da escola e do professor, acrescido da contribuição dada pela cartilha de alfabetização. Historicamente a cartilha vai-se consolidando como um imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos e, em decorrência, de configuração de determinado conteúdo de ensino, assim como de certas concepções de alfabetização, leitura, escrita e texto, cuja finalidade e utilidade se encerram nos limites da própria escola e cuja permanência se pode observar até os dias atuais (MORTATTI, 2000). Estas relações efetivaram-se até a década de 1990, quando as cartilhas tinham uma presença marcante no cenário da alfabetização, mas seus efeitos no ensino da leitura e escrita poderiam ser percebidos por um longo período de tempo. Estudos específicos sobre as permanências dos efeitos do uso da cartilha tanto nos processos de escolarização como nos de ensino merecem ser desenvolvidos.

Outro estudo que pode ser citado sobre a permanência dos padrões impostos pelo uso das cartilhas é o de Amâncio (2002) que, tomando como referência a história da alfabetização no Mato Grosso, procurou definir o espaço ocupado pela cartilha em sala de aula. Identificou que a maioria dos restritos dados encontrados nas pesquisas sobre as cartilhas na década de 1990, nenhum deles abordava as questões do uso e as relações que se estabelecem na sala de aula com alunos e professores mediados por este recurso. Percebeu em seu estudo que as cartilhas ocupavam espaço privilegiado na sala de aula, identificando três áreas que são invadidas por este material, a saber: o espaço do professor, o espaço do aluno e o espaço da linguagem.

Observou que certas práticas docentes tem apenas reproduzido os pressupostos subjacentes à cartilha e negado aos alunos a experiência com outras trajetórias e ensino. Assim, o resgate do espaço ocupado pela cartilha, com a exploração real da linguagem, com funções interativas, instauradoras e

constituidoras do conhecimento é um desafio para os alfabetizadores, principalmente quando se analisa a dimensão política da alfabetização. (Amâncio, 2000, p. 191)

Os estudos citados acima são de caráter histórico, privilegiam determinadas épocas na pesquisa (anteriores à 2000), mas apontam elementos que merecem ser investigados no momento atual. Nesta pesquisa, mesmo não existindo uma preocupação declarada em investigar tais aspectos, evidenciou-se na fala das professoras a comparação entre o trabalho proposto pela cartilha, onde estava explicitado o método a seguir e havia a determinação de padrões de linguagem únicos e fixos, com o trabalho realizado atualmente por elas na alfabetização.

Nos livros hoje já tem texto desde o começo, são muito mais atraentes e as ilustrações são muito boas. As cartilhas tinham um método a ser seguido, geralmente tinham só letras e palavras combinadas de acordo com uma seqüência, tipo *Ivo viu a uva*, o que deixava o ensino totalmente abstrato, sem nenhuma contextualização.

Também são melhores, não tão soltas e só de treino ou de memorizar letras. [...] Mas tem alguns livros que não tem isso. O que faz falta às vezes é dosar, ter um texto pequeno, explorar uma letra, ter exercícios de compreensão e também de treino, de fixar a letra trabalhada e poder ir além (Profª. Aline).

Um bom LDA teria que fazer isso, além do mais, o LDA tem uma função bem clara, alfabetizar, percebo que a estrutura dos livros não muda muito, apresentação das letras, treino ortográfico, situações de leitura e de escrita quase sempre só de palavras e a presença de textos diversos, principalmente poesias e trechos de textos literários, e acho que tem que ser assim mesmo. Hoje eles não são mais as cartilhas de antigamente [...] (Profª. Bruna).

Eu não tenho conhecimento aprofundado sobre os livros que estão no mercado hoje e não tenho me interessado muito sobre este assunto, mas pelo que eu conheço os livros estão mais pautados numa proposta construtivista, trabalham com temas e o texto está mais presente, seja para introduzir o trabalho ou no contexto. Pensando agora sobre isso fica claro que a diferença mesmo é o texto, as cartilhas tinham só palavras e um amontoado de frases, já estes novos modelos tem o texto como centro (Profª. Catarina).

Na comparação estabelecida pelas três professoras observa-se a forte presença da cartilha como um modelo de trabalho que não serve aos propósitos atuais de trabalho e que há uma significativa mudança nas proposições dos livros atuais sendo a principal o trabalho com textos, "... a diferença mesmo é o texto", "... tem texto desde o começo". A presença do texto, levantada como diferencial nos novos LDA, em diversos momentos é questionada por estes professores quanto ao tamanho dos textos, que deveriam ser bem menores. Percebe-se uma oscilação

entre o elemento que ora é valorizado, ora é apontado como negativo num novo encaminhamento.

Também é apontado o trabalho descontextualizado, com letras e palavras soltas, um “amontoado de frases”. Por outro lado são indicados elementos que se faziam presentes nas cartilhas como o treino ortográfico e os exercícios de fixação como valorizados numa proposta mais atual.

Estas considerações refletem provavelmente a forma como os saberes pedagógicos são produzidos, aqui os relativos ao LDA e ao seu uso. Quando os avanços advindos das teorias científicas sobre o ensino da leitura e escrita trazem novas concepções e geram novos materiais e processos de ensino, as antigas práticas não são simplesmente abolidas, elas são parte constitutiva do saber construído pelo professor no exercício docente. Pode-se atribuir e caracterizar este saber como advindo da experiência profissional, neste estudo consideraremos a explicação produzida por Tardif ao conceituar saberes docentes.

Tardif (2002) ressalta que o saber constitutivo da prática docente tem origem em saberes provenientes de sua formação profissional e também de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Estes saberes ocorrem no contexto social, nas relações sociais e profissionais nos locais de trabalho e nas experiências e práticas cotidianas que o professor passou tanto como professor quanto como aluno.

O autor destaca os saberes provindos da experiência, afirmando que aparecem como núcleo central do saber docente. “Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (2002, p. 54).

No resgate a estes saberes oriundos tanto de experiências enquanto professor como enquanto aluno, percebe-se no relato a presença da cartilha em diferentes momentos. A professora Catarina relembra a cartilha em que foi alfabetizada e de alguns detalhes deste material, “[...] a cartilha em que fui alfabetizada foi a Caminho Suave e tenho uma vaga lembrança que tinha muitos desenhos, tenho algumas lembranças negativas da repetição, a gente repetia as letras e as palavras várias vezes e eu tive dificuldade em aprender a ler.”

Refere-se também às lembranças da cartilha que usou ao iniciar seu trabalho como alfabetizadora e manifesta-se:

Lembra da Porta de Papel? Foi essa que usei no começo do meu trabalho, lembro bem porque é uma das que até hoje circulam nas escolas, só que parece que está com outro nome, só espero que não seja ainda do mesmo jeito [...]. Acho que seguia um método silábico e tinha pequenos textos para reforçar as sílabas trabalhadas. Eu usei como cartilha, manual mesmo pra alfabetizar por mais ou menos uns dois anos.

[...] continuei usando as cartilhas por mais algum tempo, mas não como suporte único e central, intercalava com vários outros materiais até conseguir eliminá-la da minha prática de alfabetizadora (risos)

Os alunos recebem sim os livros e precisam deste material [...] até porque a grande maioria não tem recursos de aprendizagem à disposição. Alguns pais perguntam se podemos mandar a cartilha para que ajudem em casa, é uma forma de acompanharem as tarefas dos alunos, acho que no livro facilita a visualização do que foi feito e mostra o que falta. Acho que com meu filho eu costumava fazer isso [...] é, como mãe sempre gostei de acompanhar as tarefas pelo livro (Prof^a. Catarina).

Pelo depoimento desta professora observa-se a presença da cartilha em diferentes momentos em sua experiência de escolarização e na sua prática profissional e até como mãe, que refletem um aspecto negativo enquanto experiência de alfabetização, pela repetição de palavras e letras e pelas dificuldades que passou neste processo e enquanto professora alfabetizadora fez uso da cartilha, seguindo seus pressupostos no início da profissão mas depois foi construindo uma prática em que ela não teve mais espaço chegando até sua eliminação do trabalho pedagógico.

No estudo que realiza atualmente, procura trabalhar com projetos, desenvolver um trabalho variado e contextualizado afirmando “não há lugar pro LDA no meu trabalho”, considerando que ao adotar um livro para se alfabetizar este assume a função do professor e comentando que isto ocorre mais significativamente com o LDA. Nesta pesquisa ao refletir sobre os fatores que levam o professor a negar o uso do LDA cabe a indagação sobre a interferência destas experiências negativas com a cartilha, aspectos estes que merecem ser objeto de estudo em futuras pesquisas.

Nesta fase de análise serão trazidos os significados atribuídos ao LDA na cultura da escola, como as professoras entrevistadas relatam que alunos, pais e equipe pedagógica vêem este material, que expectativas, que valores dedicam a ele e como percebem os mecanismos que organizam e orientam a escolha e a presença do LD na escola Também serão apontados elementos presentes sobre o sentido dado ao LD nas entrevistas com as responsáveis pela organização do trabalho no município bem como nos documentos oficiais orientadores da ação pedagógica municipal.

O significado que o LD assume para os alunos e pais, na visão de todas as entrevistadas é de um material valorizado e necessário para a aprendizagem. A professora Bruna reconhece que para os alunos há um significado de aprendizagem implícito neste material, que ela não consegue definir bem: “As crianças gostam muito do LD, valorizam este material, talvez porque o livro tenha um significado de aprender, de que com o livro aprendo, não sei bem [...].”

A professora Aline comenta que alunos e familiares se sentem importante com o LD e que há uma cobrança dos pais para que o LD seja enviado para casa para que possam acompanhar o trabalho que vem sendo realizado em sala.

A professora Catarina reforça esta posição ao afirmar:

Os alunos recebem sim os livros e precisam deste material [...] até porque a grande maioria não tem recursos de aprendizagem à disposição. Alguns pais perguntam se podemos mandar a cartilha para que ajudem em casa, é uma forma de acompanharem as tarefas dos alunos, acho que no livro facilita a visualização do que foi feito e mostra o que falta. Acho que com meu filho eu costumava fazer isso [...] é, como mãe sempre gostei de acompanhar as tarefas pelo livro (Prof.^a Catarina).

Eu concordo e penso que a maioria dos professores faz assim. Mesmo quando eu digo que não uso muito o LD neste ano, pra estas atividades acabo usando. Como eu já falei, se tem algum conteúdo na 3^a sobre verbos, antes de pensar na atividade vou ver como está no livro para depois organizar o meu próprio material.

O acompanhamento mais próximo do livro pelos pais talvez possibilite a eles uma visão mais global do trabalho realizado, oferecendo garantias do caminho percorrido, ou como bem observa a professora Ana o LD torna-se fundamental quando a maioria dos alunos não dispõe de outros recursos de aprendizagem:

Eu vejo o LD como auxiliar no trabalho do professor, um material a mais de apoio principalmente quando os alunos não tem outros recursos em casa e nem muita informação e ajuda dos pais. As famílias dos alunos são na maioria interessadas pela escola mas não tem muitos recursos e esclarecimentos, eles geralmente nas reuniões do começo do ano perguntam sobre os livros que os alunos vão receber e se vão levar pra casa. Lembro de uma mãe que no ano passado pediu se eu não poderia arranjar um livro para ela, que ela gostaria de fazer junto com a filha as tarefas. Na 1^a série o livro não é tão importante como nas outras séries (Prof.^a Ana).

Há efetivamente nos relatos uma preocupação dos familiares com a aprendizagem a partir do LD e uma cobrança de que este material esteja presente no cotidiano do aluno. Vale lembrar que no Brasil para um número significativo da população o LD acaba sendo um dos poucos materiais escritos, sendo fonte de

consulta e referência para compreender o que é trabalhado na escola, aliado a este fator há o PNLD que é amplamente veiculado pela mídia e garante a presença do livro na vida escolar do aluno.

As professoras citaram que um dos poucos momentos em que o LD é discutido no espaço escolar é no momento da escolha de livros ocasionada pelo PNLD. Sobre este processo a professora Catarina relata que observa uma grande dificuldade nos professores da rede pública em estabelecer critérios que priorizem a escolha a partir das diretrizes educacionais e do projeto político pedagógico da escola, comentando:

Talvez este seja o maior problema, tem autonomia mas não tem as condições. Quando acompanhei processos de escolha aqui na escola e também no núcleo de educação os professores não analisavam objetivamente os livros, conteúdos, metodologia e avaliação comparando com as diretrizes e com o projeto político-pedagógico da escola, não tinham critérios claros(Profª.Catarina).

Acrescenta que faltam também as condições materiais que viabilizem esta escolha, principalmente o tempo destinado à discussão e exemplares disponíveis de todos os livros indicados no PNLD para análise e não somente as informações do livro presentes no Guia. Ressalta ainda a importância de uma equipe pedagógica que efetivamente organize esta escolha.

As professoras Aline e Bruna, que são de uma mesma escola, referem-se a uma preocupação da escola com a escolha dos livros, para Bruna "(...) nesta escola ocorre um processo diferente, a discussão em grupos, a definição de critérios para a escolha da coleção, todos se envolvem, professores, equipe pedagógica e administrativa." E acrescenta que quanto à escolha do LDA o cuidado verificado é quanto ao tipo de letra presente no livro, a qualidade dos textos e a adequação à proposta da escola, afirmação confirmada por Aline, de que o há a necessidade que o livro" esteja dentro das Diretrizes da Prefeitura e do currículo de escola."

Já a professora Ana desconhece como a escola que trabalha encaminha a escolha pelo PNLD e comenta que os livros que estão na escola devem ser os efetivamente escolhidos pelos professores, visto que não há reclamação neste sentido. Reforça em seus comentários a pouca discussão sobre o livro "(...) eu sei que a SME fala que os alunos tem direito ao uso do livro, mas na escola não há imposição sobre este uso, não há sequer discussão sobre o assunto."

Em investigação que privilegia os processos de escolha de LDs neste mesmo município, ao finalizar sua pesquisa Santos (2007) afirma que não há uma organização institucional para a escolha pelo PNLD e que as escolas buscam alternativas dentro das condições concretas das quais dispõem e em que atuam e que estes fatores impedem uma maior aproximação do professor com o LD.

O presente estudo vem confirmar as afirmativas de Santos na medida em que traz inquietações das professoras quanto às condições em que se efetivam estas escolhas. Refletindo sobre este processo de escolha e como as professoras o percebem, pode-se considerar que o LD tem sido considerado como um dos principais veiculadores do conhecimento sistematizado, sendo objeto reconhecido e valorizado na cultura escolar, embora na cultura da escola seja ora negado, ora rejeitado. Nas ações cotidianas que ocorrem na escola, o espaço destinado ao livro não vem encontrando as condições para se materializar.

Com as análises realizadas até o momento é possível afirmar que para os sujeitos desta pesquisa (professoras, pedagogas e técnicas da SME) o livro representa um elemento fundamental no contexto pedagógico, muitas vezes constituindo-se num dos poucos recursos que alunos e familiares dispõe para consultar e acompanhar o processo escolar. As professoras alfabetizadoras reafirmaram em diversas situações reconhecer a importância deste objeto, vinculando-o sempre à ação do professor para que adquira sua importância.

4.3 SUJEITOS E USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

O professor estabelece-se, a partir dos posicionamentos sobre o uso do LD, como sujeito do processo de ensino, assumindo a responsabilidade sobre os encaminhamentos pedagógicos e sobre o uso dos recursos de ensino necessários ao desenvolvimento de seu trabalho. Mas de que maneiras este professor concilia as exigências formais de sua profissão, definidas na cultura escolar pelas normas, regras, tempos escolares, definições curriculares, calendários e neste caso em especial, do LDA, com os elementos característicos de sua experiência pessoal, social e acadêmica e com as trocas que realiza com os outros profissionais de sua escola? Como no cotidiano escolar constroem-se e desenvolvem-se estas relações?

Compreendendo a constituição do professor enquanto sujeito social, seu papel ativo na construção da realidade em que vive e no estabelecimento de trocas com outros sujeitos no ambiente escolar é que serão analisadas as formas de uso do LDA aqui anunciadas pelas professoras.

Eu acabo trabalhando em cima das dificuldades que a turma apresenta, a partir do que a maioria já sabe ou tem dificuldade. Quanto ao LD (suspiro), já havia falado que não uso porque ele não bate muito com a proposta da escola, organizamos os temas e aí fica difícil de seguir o livro. É muito difícil um livro apresentar um trabalho que se adapte ao que estamos fazendo, a não ser que ele fosse organizado pelas pessoas aqui mesmo do município e pra usar só aqui, facilitaria principalmente de História, quando trabalhamos com a cidade e com o estado (Prof.^a Aline).

A professora relata a dificuldade em conciliar a proposta de trabalho veiculada no livro com a proposta adotada pela escola, fato este remetido pela pesquisada à distância existente entre os autores do LD e a realidade da escola. Mas esta situação aparentemente problemática acaba desafiando o professor à estabelecer formas de uso deste material a partir da condição concreta que enfrenta no seu cotidiano, como se pode perceber quando esta professora comenta não fazer o uso seqüencial do livro “Costumo definir e escolher o que se encaixa do livro na minha programação e também quando quero complementar o conteúdo”.

Compartilhando com esta postura, Bruna e Catarina ressaltam que utilizam apenas ‘partes’ do livro, incluindo-as na sua programação. Ao descreverem as diferentes maneiras de usar o livro em sala as professoras afirmam utilizá-lo como complemento à uma organização de trabalho já existente não demonstrando preocupação com a estrutura presente no livro.

Rojo (2005), ao discutir as possibilidades de análise do LD, indica que este pode ser tratado como um suporte de textos ou como um gênero de discurso. Autores que o encaram como um suporte consideram que o livro reúne uma série de textos variados, imagens e instruções distribuídos e organizados segundo a lógica do autor. Considerá-lo como um gênero discursivo prevê também esta coletânea de textos, mas no qual há um projeto didático autoral que implica certa maneira de ensinar e a previsão do que e como ensinar.

Ao encará-lo como suporte o professor pode retirar os textos e utilizá-los para dar apoio ao projeto de trabalho que desenvolve, mas não há uma preocupação específica com a compatibilidade deste e o projeto de ensino. Considerá-lo como um discurso significa compreender a lógica do autor ao

organizar e propor atividades, selecionar conteúdos e metodologias, significa comparar a proposta do livro com a sua própria proposta de trabalho.

No caso específico da alfabetização cabe refletir se a não compreensão deste projeto autoral não se torna conflitante quando o professor utiliza apenas trechos do livro, percebe-se nesta pesquisa que não há a preocupação das professoras com esta forma de encarar o livro.

Estas especificidades demonstradas no uso do livro também foram percebidas por Reiris (2007) no estudo com professores da Argentina e Espanha onde a pesquisadora observou que os professores adaptam e transformam as propostas do LD de acordo com critérios que sustentam em seus esquemas teóricos e práticos e que mesmo sendo o LD detentor de uma organização e estruturação do trabalho o professor recorre a seqüências didáticas que seguem uma mesma indicação, independente da proposta do livro.

Ainda trazendo as contribuições de Reiris para esta discussão, ela observou que os materiais organizados pelos professores para suas aulas eram produzidos a partir de fotocópias de LD, o que ela passou a chamar de “livro invisível”, como o conjunto das atividades coletadas em outros LD. Esta prática não traz avanços significativos para o currículo, ao contrário, reforça o parcelamento dos saberes e a possibilidade do aluno organizar-se dentro da estrutura e da coerência interna do livro.

Nesta pesquisa também se pôde perceber a presença deste livro invisível no cotidiano das professoras, no preparo das atividades diárias de alfabetização muitas delas são organizadas a partir do LD, em diferentes versões, ou reproduzidas fielmente em xérox ou stencil ou em adaptações com variações de palavras dentro da proposta de trabalho. As professoras Aline e Bruna indicam esta maneira de usá-lo e ao comentarem sobre este assunto estavam produzindo materiais para suas aulas, pesquisando em diferentes LD e reproduzindo os exercícios em stencil para utilizá-los com os alunos.

Geralmente uso as atividades que já estão no livro e copio outras de outros livros para trabalhar com as dificuldades ortográficas, onde têm cruzadinhas e modelos diferentes de exercícios, também para variar as atividades Já no texto aproveito quando são textos mais curtos, poesias, rimas e adivinhas (Profª. Aline).

Eu às vezes uso assim também, mas muitas vezes eu crio meus próprios exercícios. Quando o professor tem bons livros para pesquisa ele consegue

garantir a qualidade do seu trabalho, por isso que defendi a idéia de que a escola teria que ser mais autônoma para escolher seus materiais, é melhor ter excelentes LDs para pesquisa e outros materiais mesmo que os alunos não tenham para usá-lo, o professor pode organizar de outra forma as atividades. Não vejo como fundamental o aluno ter o livro nas mãos, fundamental mesmo é esse aluno ter um bom professor e ele estar bem preparado (Prof^a. Bruna).

A professora Catarina destaca um outro aspecto importante quando da organização dos materiais utilizados para a alfabetização que é a referência a materiais utilizados em anos anteriores e a pesquisa em diferentes fontes, entre elas o LD, a internet e livros de literatura. Mas não costuma apenas reproduzir tais exercícios “gosto de coletar atividades diferentes e isto tem em vários LD, principalmente para o trabalho com palavras e para o treino ortográfico, mas não costumo copiar simplesmente o exercício, eu adapto ao tema que estou trabalhando.”

O LD como fonte de pesquisa para o preparo das aulas é uma realidade, além de aparecer nos relatos das professoras é visível nas escolas visitadas, na sala dos professores pode-se observar sua presença e a utilização pelos professores de várias séries. Quando questionadas, as professoras se referiram ao livro como fonte de consulta para o preparo de suas aulas, mesmo quando não reproduzem as atividades do livro sempre se reportam a ele.

Bruna destaca a importância de ter um referencial onde possa pesquisar informações corretas e adaptadas para o aluno “eu posso procurar as informações num livro mais técnico, mais vou ter mais trabalho pra adaptá-lo aos meus alunos”. Aline confirma a consulta ao LD em todas as áreas:

Eu concordo e penso que a maioria dos professores faz assim. Mesmo quando eu digo que não uso muito o LD neste ano, pra estas atividades acabo usando. Como eu já falei, se tem algum conteúdo na 3^a sobre verbos, antes de pensar na atividade vou ver como está no livro para depois organizar o meu próprio material (Prof^a. Bruna).

Ao retratarem estas funções atribuídas ao livro, cabe a referência ao livro como portador de conteúdos adaptados aos alunos, que do ponto de vista da didática pode ser pensado pelo conceito da transposição didática. Este conceito, proposto por Chevallard (1991), refere-se à condição essencial imposta pelos imperativos didáticos ao elemento saber, consistindo na sua transformação para que ele possa se tornar apto a ser ensinado. O saber não chega à sala de aula como ele

foi produzido no campo intelectual (*saber sábio*), ele sofre transformações e passa a ser um *saber a ser ensinado*, que é o saber presente nas propostas curriculares e no LD.

O saber ensinado pode corresponder ou não ao *saber a ser ensinado*, já que o professor, a partir de suas ações cotidianas vai construir formas de se relacionar com estes saberes em que privilegiará alguns, eliminará outros, criando formas próprias a partir de sua experiência com este saber. Vale lembrar que o currículo prescrito, o oficial, nem sempre é o currículo real e as perspectivas que investigam a integração entre estes níveis devem considerar como o livro contribui para a construção do currículo a partir da ação docente, do uso que os professores fazem deste material.

Nas indicações apresentadas por estas professoras alfabetizadoras evidenciam-se como formas de uso do LDA: complemento à proposta de trabalho, seleção de trechos ou de unidades que se articulam aos conteúdos que estão previstos, fonte de pesquisa para produção de aulas e a compilação de materiais de outros LDs. Não houve referências às consultas aos encaminhamentos metodológicos e ao referencial teórico do LDA aspecto que merece ser estudado futuramente. A compreensão destes usos também precisa estar situada no planejamento e organização mais geral do trabalho realizado pelos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desenvolveu-se com o objetivo de compreender como o professor se relaciona com o LDA no cotidiano escolar, como o utiliza, o compreende e os significados que lhe atribui.

As orientações teórico-metodológicas assumidas apontaram para o uso da entrevista como forma privilegiada de produção de dados, por considerar que a entrevista, mais do que um instrumento de coleta de dados, constitui-se numa forma de relacionar-se com o pesquisado, por possibilitar uma aproximação com os sujeitos a partir de sua própria linguagem. As entrevistas realizadas possibilitaram compreender os significados atribuídos aos sujeitos pelo LD principalmente pela indicação de como realiza o encaminhamento metodológico do processo de alfabetização.

Da primeira etapa desta pesquisa, descrita no estudo exploratório, pode-se destacar a necessidade de estabelecer com o professor uma aproximação anterior à discussão do LD e que esta pode ocorrer a partir do conhecimento e discussão com o professor do seu trabalho de alfabetização e da compreensão que apresenta sobre este processo, que engloba tanto seus pressupostos teóricos como a prática que vem desenvolvendo. Percebeu-se a presença e a valorização do objeto LD nas falas das profissionais da SME e das pedagogas ouvidas e a forte presença do processo de escolha do LD, especificamente do PNLD como um dos indicadores da presença do LD na escola.

Tanto nos estudos realizados como no trabalho empírico verificou-se que os processos de escolha vêm sendo privilegiados na pesquisa educacional, como comentado no capítulo 2, ocupando o foco das discussões no campo teórico verificado a partir das produções de artigos neste tema, sendo apenas neste momento que emergem orientações específicas escritas, advindas do governo federal e amplamente reforçados pelo SME sobre o L.D. Enquanto causa interesse nas investigações científicas, para os professores desta pesquisa os únicos momentos em que este objeto torna-se o centro das discussões são nas ocasiões em que ocorre a escolha dos livros o que se resume às vezes a uma reunião.

Sobre esta valorização acima mencionada, Ezpeleta e Rockwell (2001) observam que professores e gestores ao serem indagados sobre aspectos da

realidade educacional, apresentam, a princípio, um discurso voltado à explicação da escola por categorias organizacionais e normativas (índices, taxas, programas oficiais, calendários). A presença reguladora destas categorias indica as formas do controle estatal presentes na escola e podem dificultar o processo de conhecimento da realidade cotidiana. Nesta pesquisa sobre o uso do LD estas categorias normativas também se fizeram presentes na fala das professoras, pedagogas e das profissionais da SME quando estas inicialmente referiram-se ao PNLD, argumentando, questionando e referindo-se ao LD sempre do ponto de vista do programa de governo que o institui e o orienta, vinculando tanto a qualidade deste material como as possibilidades de utilizá-lo a este processo formal.

Torna-se oportuna a reflexão entre o descompasso percebido no discurso oficial que destaca o papel do LD no ambiente escolar, presente nas políticas que o instituíram e que o regulamentam e aqui verificadas nas falas das profissionais da SME do município que ressaltaram sua importância e a propagação da obrigatoriedade de seu uso defendida e veiculada oralmente como orientação às escolas. Efetivamente não foram encontradas orientações escritas sobre esta orientação de uso feita pela SME nos documentos orientadores do município, a saber as diretrizes curriculares municipais e nas orientações pedagógicas mais específicas sobre alfabetização e Língua Portuguesa presentes nos materiais Cadernos Pedagógicos.

Nas escolas aqui investigadas as pedagogas reafirmaram em mais de um momento que tanto repassam as informações advindas da SME sobre a obrigatoriedade de uso do livro nas reuniões de início de ano como procuram acompanhar e verificar como este uso ocorre pelo professor, já a análise documental do Projeto Político pedagógico e da proposta pedagógica da unidade escolar não faz menção alguma ao LD, sua presença, importância ou orientações específicas sobre o uso no cotidiano escolar.

A contradição presente na fala dos sujeitos pesquisados, ora enaltecendo a importância do livro no contexto escolar, ora negando seu uso no cotidiano escolar por sua inadequação às condições de ensino e aprendizagem resulta não só de uma visão ou opinião pessoal do professor sobre este objeto, mas de uma construção que envolve gestores, pedagogos, professores e responsáveis pelas políticas públicas.

Isto reforça a premissa de que o LD está materialmente presente no cotidiano escolar incorporado ao saber e ao trabalho docente, instituído e oficializado, mas não discutido, refletido e construído pelos profissionais da educação.

Os elementos trazidos pelas professoras alfabetizadoras nesta pesquisa expressam tanto elementos de contradição, ora negando tanto a presença como o uso do L.D. em sala de aula, ora apontando as diferentes formas pelas quais se utilizam deste recurso de ensino. Percebe-se que o professor, enquanto elemento fundamental no processo de construção social da escola se apropria e se utiliza do LDA de forma a romper com esta institucionalização buscando formas de superar as visões e exigências formais impostas no seu uso.

Em todo o contexto das entrevistas pode-se apreender que o significado atribuído ao LDA pelas professoras entrevistadas esta diretamente relacionado à ação do professor sobre este material, as professoras afirmam que o livro pode ser bom ou não na relação direta do uso que o professor faz dele.

Os professores desenvolvem, ao longo de seu percurso pessoal e profissional formas diversas de relacionar-se com o LDA. Em suas experiências anteriores, nos cursos de formação e aperfeiçoamento, nas trocas e vivências com seus pares no cotidiano escolar e no trabalho que desempenham com seus alunos em sala de aula, o LDA está presente. Nestes diferentes contextos, o professor vai construindo maneiras próprias de se utilizar dele. Admite-se que o professor, sujeito de seu processo de ensino, produz saberes relativos ao LD, que envolve desde sua concepção, o uso que faz deste material e o significado que lhe atribui. Estes saberes precisam ser discutidos entre os próprios professores e precisam ser conhecidos pelos responsáveis pelas políticas públicas tanto do LD como as que orientam os sistemas de ensino.

De todo este processo de conhecimento, reconhecimento e interpretação do significado atribuído ao LDA pelo professor, é possível depreender que os elementos presentes na cultura escolar historicamente configuraram o LD como um objeto complexo, multifacetado e portador dos conteúdos didáticos a serem transmitidos nas escolas. Valorizado e institucionalizado, este elemento está materialmente presente tanto nas políticas públicas, que historicamente lhe atribuíram sentido e valor, como no cotidiano escolar, presentificando-se no planejamento do professor,

nas bibliotecas e espaços escolares como material didático do aluno e como fonte de pesquisa para professores, alunos e pais.

Além do estabelecimento, pelo professor, de formas peculiares de seu uso, vale destacar que os livros didáticos, a partir do PNLD, vêm sofrendo alterações em sua proposta e em sua destinação já que, além de se constituírem em recursos didáticos voltados aos alunos, passaram a conter obrigatoriamente orientações metodológicas para o trabalho docente, tornando-se materiais que ensinam o professor a ensinar. A investigação de como estas orientações são utilizadas pelos professores para o preparo de suas aulas constitui-se numa temática para estudos futuros.

É possível analisar como as determinações oficiais se entrecruzam com as especificidades do cotidiano escolar no âmbito da cultura escolar e como se instauram tensões. É no espaço escolar, na cultura da escola, que são produzidas e não apenas reproduzidas determinadas formas de relação com os elementos da cultura escolar (LD, currículo oficial, determinações legais etc.). Se, por um lado, o LD é responsável por organizar, articular, definir conteúdos e sua progressão, propor metodologias de trabalho e de avaliação, por outro, é o professor que define os modos de utilizá-lo, estabelecendo uma forma única de relacionar-se com este elemento da cultura escolar.

A compreensão de como se efetiva na cultura da escola, instância de produção de significados e sentidos a este elemento da cultura escolar foi um dos eixos norteadores desta pesquisa, sendo que as análises e reflexões realizadas até o momento sinalizam para uma apropriação peculiar do professor, elaborando formas de relacionar-se com este livro no processo de alfabetização a partir de construções e valorizações que mesclam sua visão enquanto sujeito responsável pelo encaminhamento do trabalho pedagógico com os elementos definidos oficialmente e construídos historicamente que estão presentes na cultura escolar. A partir deste processo particular da relação do professor com o LDA podem ser realizadas outras investigações que ampliem o foco da pesquisa.

O livro didático vem sendo objeto reconhecido e valorizado na cultura escolar, mas na cultura da escola o livro é ora negado, ora rejeitado. Neste estudo percebeu-se a forte presença do livro no cotidiano escolar, incorporado ao saber e ao trabalho docente, instituído e oficializado, mas não discutido, refletido e construído pelos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, L. N. B. **Cartilhas, para quê?** Cuiabá: EdUFMT, 2002.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. Cultura e comércio do livro didático. In: **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 81-105.

_____. **Teoría crítica y educación**. Buenos Aires: Mino y Ávila, 1997.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/> Acesso em: 25 mar. 2008.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Fapesp, 2000.

_____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R. e BATISTA, A.A.G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p.25-67

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOURDIEU, P. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 9-13, 693-713.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. RJ: Francisco Alves, 1992.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Guia do livro didático 2007**. Alfabetização. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Guia do livro didático 2010**. Alfabetização. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **O Livro Didático na História da Educação Brasileira**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=381>>. Acesso em: 13 de abril de 2007.

BREGUNCI, M. G. C. e SILVA, C. R. Avaliação de livros didáticos por professores de alfabetização e língua portuguesa e subsídios para o programa nacional de livros didáticos. 25ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2002.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

CASTANHEIRA, M. L. e EVANGELISTA, A. A. M. Processos de Escolha. Recebimento e uso de Livros Didáticos nas Escolas Públicas do país. 25ª Reunião Anual da ANPED. **Anais**. Caxambu/MG, 2002.

CATANI, B. D. A educação como ela é. **Revista Educação**: Bourdieu pensa a educação. São Paulo: Segmento, v. 5, set. 2007.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

_____. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177- 229.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set-dez, 2004.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**: princípios e fundamentos, v. 1, 2006.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno pedagógico**: alfabetização. 2006

DUBET, F. e MARTUCCELLI, D. **En la escuela**: Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editorial Losada, 1997.

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 2003.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-270, ago 2002.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

FREITAG, B.; COSTA, W. F. da; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, T. M. F. B. & SCHMIDT, M. A. História e educação: diálogos em construção. In: **Diálogos e perspectivas de investigação**. GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. & SCHMIDT, M. A.(org). Ijuí: Unijuí, 2008. p.29-48

GARCIA, T. M. F. B. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil**: um balanço de teses e dissertações (1981-1998). FEUSP, Tese (Doutorado em Educação) 308 p., 2001.

_____. **O uso do livro didático em aulas de História do ensino fundamental**. In: VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal. RN. : Editora da UFRN, 2007. v. 1. p. 1-11.

_____. **Relações de professores e alunos com os livros didáticos de Física**. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF, 18, Vitória, ES, 2009.

GATTI JR, D. A. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil. (1970-1990). Bauru: Edusc, 2004

GEBRIM, N. O Programa Nacional do Livro Didático. In **Congresso Brasileiro de qualidade na Educação**: formação de professores. MARFAN. Brasília: MEC / SEF, 2002.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JOHNSEN, E. B. **Textbooks in the Kaleidoscope**. *A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Translated by Linda Sivesind. Tonsberg: Vestfold College, 2001 Copyright digital edition: The Author Paper edition published by Scandinavian University Press (Universitetsforlaget), Oslo, 1993.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, n.69, 1998. Disponível em: <http://www.inep.gov.br:81/folio.cgi/aberto69>. Acesso em 10 de outubro de 2007.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto PIAGET, 1994.

LIMA, E. S. Transcrição de palestra proferida no Ministério da Educação e Cultura. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003267.pdf> Acesso em 07 de maio de 2009.

MACEDO, M. S. A. N.; MORTIMER, E. F. e GREEN, J. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

_____. O papel do livro didático na construção do letramento escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 91-110, jan./abr. 2009.

MAHEU, C. M. A. T. **Decifra-me ou te devoro**: o que pode o professor frente ao manual escolar. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização-novas dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: 14o **INPLA** - Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada. São Paulo, 2004.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Caderno CEDES** v.20 n.52 Campinas, nov.2000.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Brasília, MEC/ SEB, 27/04/06. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 08 de maio de 2009.

MUNAKATA, K. . Livro didático e formação do professor são incompatíveis? **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores. Brasília: MEC/SEF, v. 1, p. 89-94, 2001.

NOSELLA, M. L. **As belas mentiras**. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, J. B. A. **A Política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, L. H. G. de. **Livro didático e aprendizado no início do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

REIRIS, A. F. **La importancia de ser llamado "libro de texto"**: hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires: UNPA/ Miño y Ávila, 2005.

_____. Al vigencia del 'libro de texto' en el siglo XXI, algunos indicios para el debate. **Enciclopedia virtual de didáctica y organización escolar**. Disponível em: <http://www.pangea.org/peremarques/evdioe.htm> Acesso em 21 de jan. de 2009.

RIBAS, C. S. S. **As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: **La escuela cotidiana**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1995.

_____. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2001.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v. 66, n. 152, p. 106-119, jan./abr. 1985.

ROCKWELL, E. A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In: **Pesquisa Participante**. Trad. Francisco Barbosa. SP: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9-30.

ROJO, R. **Livros em sala de aula**: modos de usar. Programa Salto para o Futuro. Materiais Didáticos: escolha e uso, 2005. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br:80/SALTO/boletins2005/mdeu/index.htm>. Acesso em 17 de set. de 2007.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930- 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, A. A. A. **Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização?** Concepções e práticas dos professores ao ensinarem o sistema de escrita alfabética. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SANTOS, C. M. C. dos. **O livro didático no ensino fundamental**: as escolhas do professor. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 2007.

SILVA, E. S. **O uso do livro didático e as formas de conhecimento em aulas de história no ensino médio**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SOARES, M. B. Entrevista com Magda Soares. **Letra A**: O jornal do Alfabetizador. Belo Horizonte, ano 1, n. 1, abr./maio 2005

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNICAMP - **O que sabemos sobre livro didático**: catálogo analítico. Campinas: Editora UNICAMP, Biblioteca Central (Serviço de informação sobre livro didático), 1989.

WACQUANT, L. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista Sociologia e Política**. Curitiba, n.19, p.95-110, nov. 2002.

APÊNDICE A – QUESTÕES ORIENTADORAS PARA A ENTREVISTA

1. Experiência profissional / Formação
2. Tempo de exercício no Magistério
 - Rede de ensino / Níveis
3. Experiência em turmas de alfabetização
4. Como ocorre a escolha do LD na escola:
 - conhece o Guia, utiliza?
 - o que acha do PNLD
5. Os livros escolhidos são os que chegam à escola
6. Está utilizando LD este ano? Qual?
 - Já utilizou outros?
7. Qual a frequência de uso do LD? Diária? 1, 2, 3 x na semana?
 - Tempo estimado de uso diário.
8. Quais atividades realiza com o LD?
 - Qual a mais importante?
 - E a mais freqüente?
9. Como é o seu trabalho de alfabetização?
 - Qual o papel do LD neste processo?
10. Quanto ao manual do Profº, conhece, usa?
11. O que é o LD?
 - Que função ele desempenha na sua prática pedagógica?
12. Que elementos são prioritários num bom LD? (coerência, clareza, tipos de textos, projeto gráfico, variedade de atividades)
13. Como utiliza o LD (seqüencialmente ou por unidades,)

APÊNDICE B – ENTREVISTA ESTUDO EXPLORATÓRIO

Entrevista realizada no estudo exploratório com a Prof^a Ana.

Constituiu-se numa entrevista semi-estruturada onde foram investigados os aspectos presentes no roteiro da entrevista.

A professora tem formação em pedagogia (2002), atua no magistério há dois anos na rede municipal, trabalhou no ano passado com 2^a série e este ano foi “intimada” a assumir uma 1^a série. Segundo a entrevistada a equipe da escola avaliou que demonstrava um jeitinho para trabalhar com alfabetização e que vinha demonstrando isso no decorrer do trabalho com a 2^a série, traduzindo-se por uma preocupação em construir junto com os alunos e não só ensinar.

Rosane: Comente sobre o trabalho que vem desenvolvendo nesta turma de alfabetização.

Prof^a Ana: As crianças, ao início do ano (passado) não sabiam escrever frases, a maioria (uns 70%) escreviam só palavras e olhe lá, então precisavam ser alfabetizadas. Este trabalho foi e vem sendo desafiador, primeiro por não ter tido na formação um preparo para alfabetizar e por isso não saber como e segundo por não ter certeza se era isso que eu desejava enquanto professora. Acho que procurei na minha própria experiência como aluna alguns jeitos de trabalhar, fui atrás de algumas professoras da escola aquelas que dominavam o assunto (uma delas se vangloriava de estar há quase duas décadas ensinando as primeiras letras – e o pior é que isto que ela faz mesmo, ensina as primeiras letras [muitos risos], desta não fiz muita questão de conhecer o trabalho e as outras se dispuseram a me ajudar, dizendo que trabalhavam numa proposta séria, construtivista, que dava muita importância para o que o aluno conseguia fazer e que o trabalho na proposta da prefeitura tinha que ser com o texto. Não tive muita ajuda da pedagoga da escola (aqui posso dizer) acho que sei mais do que ela sobre alfabetizar alguém.

Rosane: Como organiza o trabalho? Quais as atividades que realiza?

Prof^a Ana: Pra organizar o trabalho de todo dia na sala não adianta muita experiência nem muita teoria, tem que saber de algum jeito especial como fazer e gostar do que faz, essa é a minha experiência com alfabetização. Faço um pouco de cada coisa, trabalho com o texto (histórias, contos, propagandas, anúncios e parlendas), com frases, com palavras, com sílabas e é claro com as letras e as crianças até que estão aprendendo, com exceção de alguns que a escola já providenciou para terem outros atendimentos, que estão com muita dificuldade em todos os conteúdos. Eu tenho 27 alunos na sala e 20 já escrevem bem, tanto palavras como textos pequenos. Outra coisa que faço sempre que dá é brincar, organizar jogos que a gente usa no final da aula ou quando alguém vai acabando a tarefa, são jogos de dominó, de encaixe, de montar com palavras.

Rosane: Como organiza o trabalho? Quais as atividades que realiza?

Prof^a Ana: Pra organizar o trabalho de todo dia na sala não adianta muita experiência

Rosane: O que é alfabetizar para você?

Profª Ana: Alfabetizar para mim, hoje, pela experiência que venho tendo é ensinar a ler e a escrever em todos os sentidos e fazer a criança compreender o que lê e escreve. O que facilita o trabalho é que não preciso me preocupar em alfabetizar neste ano porque eles têm até o final do nível II para isto, hoje o terceiro ano (depois dessas maluquices de mudança...). Logo estaremos mais acostumados se é 1º ano ou 1ª série.

Rosane: Como a escola se organizou para estas mudanças com o ensino de nove anos?

Profª Ana: Está tentando se adaptar. Mesmo com os cursos que a SME oferece este ano acabou sendo confuso pros professores e pros pais.

Rosane: Isto gerou modificações no planejamento das séries?

Profª Ana: Sim, só que foram pequenas, porque a escola já tinha o pré e fazia a alfabetização. É um processo de iniciação ao mundo das letras sem se preocupar com um método rígido.

Rosane: E você, utiliza alguma metodologia específica?

Profª Ana: Pensar num método de alfabetização é difícil, sei que existem métodos que já foram muito utilizados, como o da abelhinha, e que hoje não servem mais, quer dizer, já não dão conta. Acho que faz falta ter um método, ou uma seqüência, uma organização que garantisse que a criança ia aprender e hoje eu não tenho, é aí que entra o livro.

Rosane: Como assim?

Profª Ana: Uso o livro para dar uma organizada no trabalho que tem que ser feito, o livro deste ano é da Editora Positivo (não lembrou o nome). Usei esse que é o de alfabetização até agosto, o de texto não sei se usarei porque nem todos conseguem acompanhar as atividades. Todos na escola usam o mesmo livro, todos têm o mesmo livro, mas não precisam usá-lo obrigatoriamente. Este livro (o de alfabetização) tem vários textos diferentes e trabalha bastante com exercícios de palavras, escrita e leitura de palavras em diferentes situações, nomes, marcas de produtos, placas, quadrinhas, e outros.

Rosane: A opção de usar o livro é então do professor?

Profª Ana: Bem, eu sei que a SME fala que os alunos tem direito ao uso do livro mas na escola não há imposição sobre este uso, não há sequer discussão sobre o assunto.

Rosane: E quanto ao processo de escolha, você participou? Os livros que estão na escola são os que os professores escolheram?

Profª Ana: Quanto à escolha não sei como foi feito, acho que foi num período que estive fora. Acho que os livros escolhidos são os que estão na escola, porque ninguém nunca reclamou.

Rosane: Quais atividades que realiza com maior freqüência com o livro?

Profª Ana: A atividade que mais realizo com o livro é a de leitura do texto (coletivamente). O livro apresenta várias poesias, eu sempre gostei de poesias e acho que são importantes na alfabetização, trabalho com a rima para depois trabalhar com a compreensão, discussão e com as atividades que são propostas, de

vez em quando as crianças fazem alguma atividade em casa no livro, quando são mais fáceis.

Rosane: Você usa o livro diariamente? Quantas vezes na semana costuma usá-lo?

Profª Ana: Posso afirmar que não uso o livro diariamente, calculo que umas três vezes na semana, o que depende das outras atividades que são programadas.

Rosane: E o manual do professor, você conhece, utiliza?

Profª Ana: Consultei umas duas vezes o manual do professor, até achei bem legal, mas na correria não dá tempo de ficar retornando a ele, então faço do meu jeito.

Rosane: O que é um LD para você e como ele deve ser?

Profª Ana: Eu vejo o LD como auxiliar no trabalho do professor, um material a mais de apoio principalmente quando os alunos não tem outros recursos em casa e nem muita informação e ajuda dos pais. As famílias dos alunos são na maioria interessadas pela escola, mas não tem muitos recursos e esclarecimentos, eles geralmente nas reuniões do começo do ano perguntam sobre os livros que os alunos vão receber e se vão levar pra casa. Lembro de uma mãe que no ano passado pediu se eu não poderia arranjar um livro para ela, que ela gostaria de fazer junto com a filha as tarefas. Na 1ª série o livro não é tão importante como nas outras séries.

Rosane: Por quê?

Profª Ana: Por causa do conteúdo, sem a ajuda do livro numa 3ª ou 4ª o professor não dá conta de preparar atividades, até na 2ª já é difícil.

Rosane: Você acha então que o LDA tem características diferentes dos outros LD? Quais?

Profª Ana: Sim. No livro de alfabetização é preciso ensinar a criança a ler e escrever e acho que dá pra fazer isso sem o livro e fica bem melhor, porque podemos trabalhar com palavras e textos que sejam do interesse, da realidade da criança. Quando ela já sabe ler daí já pode ir pro livro de texto. O problema dos livros de hoje é que eles tem alguns textos muito longos e se a criança ainda não sabe ler não adianta, acaba mais atrapalhando que ajudando.

Rosane: E se for pra alfabetizar seguindo o livro didático, você já fez isso?

Profª Ana: Não fiz e não sei se funciona.

Rosane: Por que você acha isso?

Profª Ana: [...] olha, se for um livro bom pode dar certo com algumas crianças, mas vai ser difícil encaixar os conteúdos na proposta do livro, sempre tem coisas que a turma se interessa mais e vamos pesquisar e trabalhamos a partir daí. Eu disse que não sigo o livro página por página por isto, mas eu vou fazendo as atividades e acho que ele ajuda pra não me perder no trabalho com as letras e também tem exercícios bem variados.

Rosane: E como deve ser um bom LD?

Profª Ana: Acho que um bom livro deve ter vários textos, ter uma letra legível que não seja muito pequena e que não seja muito cheio (palavras, desenhos, exercícios, tudo meio junto, amontoado).

Ah, acho que deve ser fácil escrever um LD, qualquer dia vou tentar! Todos são meio parecidos, tem textos e exercícios que só precisam ser variados e bem feitos. Os textos já estão prontos para serem usados, o que sobra para o professor é o mais difícil que é fazer a criança escrever um texto e o pior é o que vem depois, ensinar o “*como*” deve ser esse texto, como estruturá-lo e reescrevê-lo e isto não tá no livro!

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Entrevista Profª Aline

Data: 09/09/2008

A professora Aline trabalha na Rede Municipal de Curitiba há 8 anos e está no magistério há 13 anos. Já trabalhou com turmas de pré à 4ª série e sua experiência com turmas de alfabetização é de dois anos. Sua formação é em Magistério e em Pedagogia e atualmente tem uma turma de 2º ano e é co-regente de 3ª série numa mesma escola.

Rosane: Comente sobre o trabalho de alfabetização que vem desenvolvendo nesta turma.

Profª Aline: Como eu havia falado [...] o trabalho aqui nesta escola é organizado, a gente procura trabalhar junto e tem dado bom resultado. Não tenho tanta experiência na alfabetização, mas sempre tive bastante apoio e as crianças estão aprendendo. O meu jeito de organizar as atividades é bem simples, tenho os objetivos que estão no currículo e aí organizo as tarefas pra semana dentro dos temas que trabalhamos, as outras professoras também fazem tarefas e depois trocamos fica bem mais fácil assim.

Rosane: Como os alunos começaram o ano quanto à leitura e à escrita?

Profª Aline: Eles já são alfabetizados no 1º ano, quer dizer já iniciaram a alfabetização e então no 2º é uma continuidade, sabe [...] eles conhecem as letras, a maioria já lê, outras crianças vão soletrando devagar, na escrita apresentam mais dificuldade, chegam escrevendo mais palavras. É bem diferente de quando não podia alfabetizar no pré, quando eu trabalhei era proibido alfabetizar, não se podia nem mostrar letras e escrever textos ou outras coisas (em tom de indignação) era só trabalho com o lúdico, jogos e desenhos e depois chegava na 1ª série e era um desespero, porque num ano não dá pra fazer o serviço de dois, né?

Rosane: Então você considera que com o ensino de nove anos houve uma antecipação da escolarização e da alfabetização?

Profª Aline: Acho [...], mas também acho que mudou para melhor, principalmente pro aluno que não tem tanta condição, assim ele está mais tempo na escola e neste período inicial vai ser mais fácil entrar em contato com as letras e os números, é claro que vão continuar tendo alunos com dificuldade.

Rosane: Qual a diferença do trabalho de alfabetização feito no 2º ano com o que era feito na 1ª série?

Profª Aline: Como eles já tem mais noção, muitos já lêem, no início do ano já comecei com pequenos textos e dali tirava as palavras para trabalhar com as letras e montar as famílias silábicas, então é quase o mesmo que a gente fazia na 1ª série. A grande diferença é que agora eles tem o ano todo para esta preparação e quando a gente vai explicar eles entendem.

Rosane: Você segue alguma seqüência para esta sistematização, se apóia em algum material ou no LD?

Profª Aline: Eu acabo trabalhando em cima das dificuldades que a turma apresenta, a partir do que a maioria já sabe ou tem dificuldade. Quanto ao LD, (suspiro) já havia

falado que não uso porque ele não bate muito com a proposta da escola, organizamos os temas e aí fica difícil de seguir o livro. É muito difícil um livro apresentar um trabalho que se adapte ao que estamos fazendo, a não ser que ele fosse organizado pelas pessoas aqui mesmo do município e pra usar só aqui, facilitaria principalmente de História, quando trabalhamos com a cidade e com o estado.

Rosane: Você acha que a proximidade dos autores do LD com a realidade do município, com as Diretrizes Educacionais, daria um resultado diferente ao LD?

Prof^a Aline: Com certeza! Nem precisaria ser um livro, poderia ser uma apostila, como estas que muitos colégios têm. Daí sim dá para seguir os exercícios propostos e adotar o material sem problema nenhum, facilitaria para o professor que organizaria seu trabalho e já teria um recurso a mais para ensinar.

Rosane: Vocês recebem um livro de alfabetização e um de Língua Portuguesa. Nem um deles se adapta à proposta da escola?

Prof^a Aline: Sim, recebemos dois e eles não se encaixam no nosso trabalho, o LD acaba sendo um tapa-buraco, só se usa quando dá. Dentro dos conteúdos trabalhados no dia-a-dia, quando o que o livro apresenta se encaixa nas nossas atividades [...] então eu até uso.

Rosane: Você pode citar algumas situações em que usa o LDA?

Prof^a Aline: Quando o conteúdo está próximo do que estamos vendo em sala, para tarefas de casa e para reforçar algum conteúdo. Algumas vezes, se gosto do que está no livro então uso a unidade quase toda.

Rosane: E os demais LD, costuma usar?

Prof^a Aline: Também com a mesma condição. O de matemática é o que mais uso, acho que é mais fácil porque explico o conteúdo de forma mais concreta e depois no livro os alunos fazem os exercícios, é mais fácil e não precisa organizar tanto material. Já de Ciências e de História é difícil porque o nível de exigência do livro é muito elevado para os nossos alunos.

Rosane: A linguagem utilizada é o que dificulta ou os exercícios é que são complexos?

Prof^a Aline: [...] Às vezes uma coisa, às vezes outra, mas quase sempre a linguagem dos livros não é a da realidade dos nossos alunos, a vivência deles é outra. Veja, quando eu planejo em todas as áreas, levo em conta o aluno, o que ele sabe e entende, o nível dele, e no livro não acontece isso. Os textos são muito difíceis, são bons, mas estão muito além do nível deles. Tem textos muito longos, os alunos ainda não dominam a leitura, então é besteira textos tão longos, que são pro professor e não pro aluno. Mesmo no LDA, a criança ainda não está lendo e escrevendo e os textos iniciais já são longos.

Rosane: Se fosse para definir, o que é um livro didático?

Prof^a Aline: É um recurso a mais, um apoio ao professor. Ele pode ser bom se o professor souber usar, senão pode levar à acomodação do professor, que não vai propor um trabalho seu, mas vai usar o que o LD faz. Hoje acho que ele não tem a mesma importância que teve antigamente, lembro que quando eu era pequena e

morava no interior, o uso da cartilha era muito importante pra alfabetizar, tanto que se falava, em que cartilha você aprendeu a ler?

Rosane: A cartilha que ensinava, não o professor?

Profª Aline: É isso aí, mas hoje já está diferente! É o professor que ensina e se quiser usa o livro como apoio. Mesmo que a cartilha seja excelente, mesmo que o livro seja bom, é o professor que tem que ser competente para usá-lo, ele não pode só fazer o que o livro oferece.

Rosane: O que mudou das cartilhas para estes LDA atuais?

Profª Aline: Muita coisa. Nos livros hoje já tem texto desde o começo, são muito mais atraentes e as ilustrações são muito boas. As cartilhas tinham um método a ser seguido, geralmente tinham só letras e palavras combinadas de acordo com uma seqüência, tipo *Ivo viu a uva*, o que deixava o ensino totalmente abstrato, sem nenhuma contextualização.

Rosane: E as atividades, como são nos LDA atuais?

Profª Aline: Também são melhores, não tão soltas e só de treino ou de memorizar letras. [...] Mas tem alguns livros que não tem isso. O que faz falta às vezes é dosar, ter um texto pequeno, explorar uma letra, ter exercícios de compreensão e também de treino, de fixar a letra trabalhada e poder ir além.

Rosane: Estas seriam então características de um bom LDA? Existem outras que também são importantes?

Profª Aline: Acho que sim, principalmente que os textos sejam bons, que tenha poesia, rimas, adivinhas e falem de coisas que as crianças gostem e conheçam. E os exercícios precisam ser criativos, ter charadas, cruzadinhas e atividades tipo passatempo.

Rosane: E o LDA que vocês tem na escola este ano, tem algumas destas características? Fale um pouco sobre ele.

Profª Aline: Não tem todas as características não [...], apesar de que tem exercícios e textos variados e está organizado em temas. Como é de alfabetização mais inicial eu usei para fixar, como eles já tinham vindo de um trabalho no 1º ano, eles já dominavam a maioria dos conteúdos. Foi bom para treinar a escrita das letras e das palavras, quando sobrava algum tempinho eles faziam o livro, também foi usado pra tarefa de casa, facilitava o trabalho porque é um exercício que já está pronto.

Rosane: E o de Língua Portuguesa?

Profª Aline: Tem o problema dos textos longos e às vezes difíceis, mas quando tem uma unidade que é boa eu uso. Uso geralmente os textos de literatura, tem do Monteiro Lobato, Cecília Meireles e outros muito interessantes.

Rosane: E quais seriam as características de um bom LD de Língua Portuguesa para esta fase inicial?

Profª Aline: Talvez as mesmas do de alfabetização, mas que trabalhasse mais com a compreensão e com exercícios de produção escrita.

Rosane: O uso do LD não ocorre na seqüência?

Profª Aline: Não, pego e geralmente faço uma unidade completa, se tem exercícios difíceis ou que não interessam muito vou pulando ou substituindo. Quando o professor assume o livro, aí ele deve usá-lo na seqüência, porque as atividades estão encadeadas e o que foi trabalhado anteriormente é necessário para a continuidade.

Rosane: E os outros LD, costuma usar assim?

Profª Aline: Da mesma forma. Costumo definir e escolher o que se encaixa do livro na minha programação e também quando quero complementar o conteúdo.

Rosane: Os livros que estão na escola foram escolhidos no último PNLD, em 2007. Você lembra como foi a escolha? Já participou de outras?

Profª Aline: Aqui na escola a escolha foi numa reunião em que todos puderam dar sua opinião. Nos reunimos por série e discutimos e indicamos alguns livros que achamos mais adequados, depois todos juntos fizemos a escolha. Só que falta tempo para olhar o livro que vem do MEC [...] nem sempre o que a gente escolhe é o melhor!

Rosane: Existe alguma orientação específica da equipe da escola ou da SME quanto à escolha?

Profª Aline: Só de que o livro esteja dentro das Diretrizes da Prefeitura e do currículo da escola. Tem alguns autores de livros aqui da rede, mas não tem pressão pra escolha, apesar de que o de alfabetização é da diretora do departamento [...]

Rosane: Na escola existe a discussão sobre o trabalho com o LD? Como ocorre?

Profª Aline: Acho que não [...] o que existe é a discussão sobre como encaminhar o trabalho, mas não específico sobre o livro, a não ser sobre a escolha ou quando vem alguma instrução de Prefeitura. Todo mundo, de um jeito ou de outro acaba usando o livro e ele está presente em todas as escolas, é só dar uma olhada nas estantes e mesas de professores (risos), mas não se discute muito sobre ele.

Rosane: Existem orientações específicas da SME sobre o uso do livro?

Profª Aline: De uns anos pra cá o pessoal diz que é obrigatório o uso do livro, mas é só isso. As pessoas comentam a importância de usar e que é um direito do aluno.

Rosane: E os alunos, qual o significado do LD para os alunos?

Profª Aline: Os alunos se sentem importante com o LD, as famílias também. Às vezes os pais cobram da escola os livros, pedem para que as crianças levem os livros para casa para estudar, muitos deles dizem que com o livro podem ajudar mais os filhos e entender o que estão aprendendo. Na escola eles gostam porque não usamos todo dia, então quando vamos usar é novidade, não faz parte da rotina.

Entrevista Profª Bruna
Data: 11/09/2008

A professora Bruna atua há onze anos no Magistério, e como alfabetizadora há seis anos, em turmas de pré e 1ª série. Na Rede Municipal está há seis anos, sempre atuando com alfabetização. Atualmente tem uma turma de 2º ano na rede e uma turma de jardim III na rede particular. Sua formação acadêmica é Magistério e Pedagogia com especialização em Educação Infantil.

Rosane: Comente sobre o trabalho de alfabetização que vem desenvolvendo nesta turma.

Profª Bruna: Meus alunos neste 2º ano estão se saindo muito bem, a grande maioria lê e escreve com autonomia. Como já falei, organizo os temas que geralmente incluem todas as áreas. Sobre a alfabetização acredito que a proposta adotada no ensino de nove anos veio colaborar, se posso comparar com a escola particular, o 1º ano faz o que o pré, ou o jardim III da escola particular sempre fez, então as condições da escola pública ficam melhores.

Rosane: Você falou que os alunos lêem e escrevem com autonomia, como eles iniciaram o 2º ano? Qual o trabalho de alfabetização feito no 1º e o que cabe ao 2º?

Profª Bruna: Houve uma reorganização dos conteúdos com o ensino de nove anos e tem coisas que ainda precisam ser melhor estruturadas. A gente trabalha sempre com os eixos de *oralidade, leitura e escrita*, procurando sempre reforçar os usos sociais da leitura e da escrita. Isso nas diretrizes é meio amplo demais, na escola os objetivos por bimestre é que tentam deixar mais claro [...], então no 1º ano os conteúdos são mais relacionados com o nome da criança, os símbolos, as embalagens, placas, a observação do ambiente para ver as coisas escritas, sempre dentro de um contexto e da realidade que cerca a criança, e é claro sempre trabalhando com o texto. A partir daí são estudadas as palavras, as sílabas e as letras. No 2º ano procura-se dar continuidade, fazendo os alunos aperfeiçoarem as tentativas de escrita até chegar à escrita ortográfica. No começo do ano as crianças já se mostravam ansiosas por aprender mais, sabiam que já estavam escrevendo, mas não ainda da forma correta, esta motivação para aprender é fantástica e ajuda bastante.

Rosane: Esta mudança, do ensino de nove anos, trouxe benefícios no processo de alfabetização?

Profª Bruna: Com certeza, um tempo maior de contato com a leitura e a escrita traz ganhos aos alunos. É o tempo necessário para fazer um trabalho com calma e o mais importante, dar tempo ao aluno processar todas as novas aprendizagens, é um mundo novo que se abre, mas que é muito complexo.

Rosane: Você segue alguma seqüência para sistematizar as letras? Apóia-se em algum material ou no LD?

Profª Bruna: Eu procuro ir seguindo a seqüência do alfabeto para reforçar o som e a grafia das letras, escrevemos as palavras e depois sempre vou montando as famílias silábicas com a letra trabalhada. É um processo dinâmico porque eles já conhecem as letras, para alguns é uma revisão, mas para outros não. Organizo

atividades no caderno para auxiliar e os exercícios do LD são usados quando acho válidos.

Rosane: Como organiza as atividades?

Prof^a Bruna: No trabalho de alfabetização e de LP procuro pesquisar muitas atividades diferentes, em *sítes* e também tenho muito material guardado, uso muitos jogos, em todas as áreas. Pesquiso e trabalho temas atuais principalmente relacionados à ciências, meio-ambiente, animais e ecologia e faço uso da literatura, procuro integrar os conteúdos trabalhando a leitura e a escrita juntamente com as outras áreas. As atividades são elaboradas pelas professoras e passadas no estêncil, algumas são impressas ou xerocadas.

Rosane: Qual o significado do LD para você?

Prof^a Bruna: [...] Para mim o livro é só um apoio, é só isso. Só uso se as atividades valem a pena. Organizo as atividades que vou realizar e se tiver algo que se encaixe do livro, então uso, isso vale para qualquer livro, não só o de alfabetização. O livro não traz grandes benefícios ao trabalho em sala. Não tem como usar só o livro, porque o trabalho fica pobre, quando organizo o meu trabalho ele está dentro de um contexto e tem um sentido para as crianças e um valor, é nesse sentido que o livro é pobre.

Rosane: E quanto aos livros de alfabetização e de LP deste ano?

Prof^a Bruna: O livro de alfabetização usamos logo no começo do ano, ele tem atividades bem iniciais como as letras e treino ortográfico. Mas foi usado só como apoio, usei muito em tarefas para casa e nas férias eles puderam levar o livro para casa e fazer as atividades que achassem interessantes. As crianças gostam muito do LD, valorizam este material, talvez porque o livro tenha um significado de aprender, de que com o livro aprendo, não sei bem [...]. Considero que este livro até dá conta de alfabetizar com as atividades propostas, mas num processo meio monótono, trabalha com temas atuais, mas os textos são extensos para leitura, deveriam ser textos menores.

Quanto ao livro de LP, as questões são as mesmas do de alfabetização, alguns temas que aparecem são interessantes, mas nem sempre são adequados ao trabalho que eu quero fazer, se eu não tivesse uma organização própria do meu trabalho, não soubesse bem como fazer, até acho que poderia usar o livro sem problema algum.

Rosane: Como seria um bom LDA? Que características deveria apresentar?

Prof^a Bruna: Deveria conseguir propor atividades mais envolventes e contextualizadas, explorando mais situações reais em que apareçam a leitura e a escrita.

Rosane: Você pode dar um exemplo?

Prof^a Bruna: Se tem uma receita de bolo no livro, não é só para ler, dá para sugerir pesquisar, fazer a receita, escrever o que achou, trocar outras [...]

Um bom LDA teria que fazer isso, além do mais, o LDA tem uma função bem clara, alfabetizar, percebo que a estrutura dos livros não muda muito, apresentação das letras, treino ortográfico, situações de leitura e de escrita quase sempre só de palavras e a presença de textos diversos, principalmente poesias e trechos de textos

literários, e acho que tem que ser assim mesmo. Hoje eles não são mais as cartilhas de antigamente [...]

Rosane: São melhores que as cartilhas? Em quais aspectos?

Profª Bruna: São a evolução das cartilhas, é só na educação que parece que as coisas não evoluem muito (risos). É claro que se for para comparar com as cartilhas bem antigas, hoje a qualidade dos livros está muito melhor, e acho que em todas as áreas. Mas algumas propostas de ensino muito avançadas não se adaptam à nossa realidade e talvez se cada professor tivesse o direito de escolher o material que vai usar fosse melhor.

Rosane: Você não acha necessário a escola seguir uma proposta única e escolher o material conjuntamente?

Profª Bruna: Quando eu digo o professor, me refiro aos professores de uma escola, que poderiam ter ao invés de LD a possibilidade de escolher outros recursos didáticos para ensinar, como livros, brinquedos, recursos de informática e outros. Os valores gastos em LD aqui no Brasil são volumosos e não acho que sejam tão bem aproveitados.

Rosane: Estes recursos didáticos desempenhariam a mesma função do LD?

Profª Bruna: Não que fosse exatamente a mesma função, mas alguns destes materiais são até mais importantes que o livro.

Rosane: A sua sugestão seria de a escola escolher e adquirir seu próprio material?

Profª Bruna: Não custa sonhar um pouco! E além de escolher talvez fosse o caso de em algumas áreas produzir o próprio material, as apostilas que algumas escolas organizam servem bem de exemplo. No caso de História e Ciências talvez fosse a melhor solução, porque facilitaria o trabalho e os conteúdos estariam dentro da nossa programação.

Rosane: Já participou do processo de escolha de livros, o PNLD?

Profª Bruna: Não participei da escolha de livros na escola atual, porque estava em licença, quando participei em outra escola, o processo era de escolha individual, o professor dava uma analisada nos livros disponíveis e dava a sua opinião, depois alguém decidia. Nesta escola ocorre um processo diferente, a discussão em grupos, a definição de critérios para a escolha da coleção, todos se envolvem, professores, equipe pedagógica e administrativa.

Rosane: Existe alguma preocupação específica com a escolha do LDA? E com os demais?

Profª Bruna: [...] discussão específica sobre o LDA acredito que não, o que ocorre é a análise do livro quando vai ser feita a escolha, olhando principalmente o tipo de letra usada, se está dentro da proposta e se os textos são bons.

Rosane: Existe alguma orientação específica da equipe da escola ou da SME quanto ao uso do LD?

Profª Bruna: Na escola sinceramente não há esta discussão, porque todos já superaram esta fase de seguir um livro, discutimos como encaminhar nosso trabalho. A equipe

da escola no início do ano fala sobre a importância do livro ,dos cuidados necessários e que a SME exige que eles sejam usados.Mas depois não lembro de ter mais comentários, a não ser quando tem a escolha, pode acontecer de alguém ter dificuldade em algum exercício e daí tirar as dúvidas sobre o livro.

Entrevista Profª Catarina

Data: 28/08/2008

A professora Catarina trabalha na rede municipal de Curitiba há 17 anos numa mesma escola no período da tarde. Sua experiência profissional neste período concentrou-se no trabalho com alfabetização, onde trabalha aproximadamente há 14 anos, desempenhou também funções administrativas (na direção e no Núcleo de Educação do Município).

Atualmente tem uma turma de 1º ano. Sua formação acadêmica é Magistério com estudos adicionais em pré-escolar e Letras com pós-graduação na área de alfabetização.

Rosane: Comente sobre o trabalho que vem desenvolvendo nesta turma de alfabetização.

Profª Catarina: Esta turma que estou trabalhando é de 1º ano e o que faço é alfabetizá-los. Quase todos os alunos entraram este ano na escola, não tinham ainda experiência escolar alguma então tivemos que começar bem do princípio. Agora quase todos já reconhecem o alfabeto e escrevem palavras com sílabas mais simples. Tem uns 5 alunos que já escrevem de forma alfabética, são aqueles que têm uma condição econômica mais privilegiada e tem incentivo dos pais.

Rosane: A sua turma é de 1º ano, que no ensino de 8 anos seria uma turma de pré?

Profª Catarina: Isso mesmo, desde a metade de 2007 a rede adotou o ensino de 9 anos.

Rosane: O que significou esta mudança? Como está organizado o trabalho no 1º e no 2º ano?

Profª Catarina: No ano passado foi meio confuso, os problemas com matrículas, com os pais e as próprias informações da Prefeitura que nem sempre eram claras acabaram tornando o processo complicado, mas este ano já começou bem mais estruturado. Apesar da mudança na nomenclatura aqui não houve mudanças no trabalho.

Rosane: Como assim?

Profª Catarina: É que na escola já havia turmas de pré e aí se iniciava a alfabetização. Da forma que está organizado hoje o ciclo um, abre-se a possibilidade de todos os alunos terem acesso ao antigo pré, ingressando no 1º ano.

Rosane: E como está organizado o trabalho?

Profª Catarina: O que nós trabalhamos na escola está dentro das diretrizes da SME, a partir daí a gente organiza a proposta da escola. No 1º ano os conteúdos estão relacionados com o reconhecimento do alfabeto, do nome e a escrita de palavras, sempre com temas que são da vivência dos alunos.

Rosane: Os temas são distintos para cada turma ou são os mesmos?

Profª Catarina: Geralmente são organizados em comum para as três turmas. Nesse semestre, devido a algumas opções pessoais estou fazendo o meu trabalho sozinha.

Rosane: Que temas você já trabalhou com a turma?

Profª Catarina: Já trabalhei com *Animais de Estimação* e *Conhecendo Meu Corpo* no 1º semestre. Geralmente trabalho com um tema no bimestre, pego um tema maior e depois vou abrindo, no dos animais daria para trabalhar o ano todo que é muito cativante para as crianças.

Rosane: E atualmente?

Profª Catarina: Agora o tema é *Lixo e Reciclagem* e acho que irá até o final do ano, explorando também o meio-ambiente.

Rosane: Todas as atividades propostas estão relacionadas com o tema?

Profª Catarina: Nem sempre, procuro estabelecer que este é o tema de pesquisa ou de estudo, quando vamos descobrir coisas novas sobre o assunto. Acho que desde o início a escola deve incentivar a pesquisa, a descoberta.

Rosane: Este princípio, da pesquisa, é seu ou é proposto pela escola?

Profª Catarina: É meu, eu o sigo como projeto de trabalho sempre, levar o aluno ao desafio de buscar o conhecimento [...]

Rosane: Neste trabalho com os temas e com a pesquisa, como entra a sistematização da alfabetização?

Profª Catarina: Começo sempre o trabalho com a exploração dos nomes das crianças e a partir deles já vou relacionando com o alfabeto. Inicialmente exploro igualmente o desenho, como forma de representação inicial que eles dominam. Tudo que vai sendo trabalhado, seja com o tema ou com outras atividades vamos registrando coletivamente, anotando as idéias principais, tipo o título ou uma frase importante. Trabalho com o registro de palavras e de pequenas frases e exploro as possibilidades que aparecem, eles vão registrando tudo o que fazemos e vão desenhando, sempre desenhando [...]

Rosane: Existe neste processo uma seqüência de letras a serem trabalhadas ou algum outro critério?

Profª Catarina: Sim, a exploração é feita com todas as letras que vão aparecendo, indiferente das chamadas “dificuldades”, mas eu procuro neste contexto de palavras seguir uma seqüência que tenho pré-estabelecida. Não é um método, acho que é mais uma metodologia que fui construindo com minha prática e também no estudo das teorias e dos métodos de alfabetização, fui percebendo que nesta área da alfabetização ou do letramento, como está muito na moda, discute-se muito, mas faz-se pouco para inovar e criar novas alternativas.

Rosane: Você falou em métodos de alfabetização, você já usou algum? Você vê esta discussão hoje na educação?

Profª Catarina: Lembro que quando comecei a dar aula na 1ª série, faz já um tempinho (risos) eu era inexperiente e ia fazendo o que as outras pessoas faziam, mas a gente trabalhava com uma cartilha e seguia aquela cartilha pra alfabetizar e dava a impressão que funcionava. Quando se começou a discutir as idéias da Emilia Ferreiro houve uma quebra no que se fazia anteriormente, deixou-se tudo de lado e passou-se a valorizar a escrita espontânea da criança, a trabalhar com textos ao invés de palavras e sílabas, essas idéias vieram mais de encontro ao que eu acreditava e comecei a fazer assim [...]. Também ocorreram cursos na Prefeitura e eu comecei a fazer faculdade e pude olhar tudo por outro ângulo.

Sobre como vejo isso na educação hoje tenho claro que não é o método que é melhor ou pior, se funciona ou não, mas é o professor que precisa de uma metodologia de trabalho clara, que venha respaldada pela proposta da escola e que tenha apoio e recursos para realizá-la. O centro da discussão atualmente está nos processos de alfabetização e de letramento, nos últimos anos falou-se muito sobre isso [...].

Rosane: Como você entende estes dois processos?

Profª Catarina: Não consigo enxergar como separados, pra mim alfabetizar sempre foi letrar, ensinar o mundo das letras sempre esteve atrelado ao conhecimento deste mundo e o uso da leitura e escrita com significado, dentro do contexto. Se um aluno só reconhece letras, palavras, mas não consegue dar sentido a elas ele não está alfabetizado.

Rosane: Então essa não é uma discussão tão necessária para a educação...

Profª Catarina: Exatamente! Já as lições de Paulo Freire ensinavam isso.

Rosane: Que a leitura do mundo precede a leitura da palavra?

Profª Catarina: Isso! E se entender alfabetização desta forma e trabalhar assim não há necessidade de outras terminologias e discussões, você vai construindo desde os contatos iniciais essa idéia da contextualização e da compreensão, dando o valor real ao conhecimento e não só o acadêmico, do aprender por aprender, de valorizar a memória ao invés da compreensão.

Rosane: Você falou sobre a *Cartilha*, que usava no início da sua carreira. Como era usada? Qual era a cartilha?

Profª Catarina: Lembra da Porta de Papel? Foi essa que usei no começo do meu trabalho, lembro bem porque é uma das que até hoje circulam nas escolas, só que parece que está com outro nome, só espero que não seja ainda do mesmo jeito [...]. Acho que seguia um método silábico e tinha pequenos textos para reforçar as sílabas trabalhadas. Eu usei como cartilha, manual mesmo pra alfabetizar por mais ou menos uns dois anos.

Rosane: Nessa época você alfabetizava com a cartilha, e depois?

Profª Catarina: Ah, continuei usando as cartilhas por mais algum tempo, mas não como suporte único e central, intercalava com vários outros materiais até conseguir eliminá-la da minha prática de alfabetizadora (risos).

Rosane: Entre estas cartilhas e os LDA atuais, você apontaria semelhanças e diferenças?

Profª Catarina: Eu não tenho conhecimento aprofundado sobre os livros que estão no mercado hoje e não tenho me interessado muito sobre este assunto, mas pelo que eu conheço os livros estão mais pautados numa proposta construtivista, trabalham com temas e o texto está mais presente, seja para introduzir o trabalho ou no contexto. Pensando agora sobre isso fica claro que a diferença mesmo é o texto, as cartilhas tinham só palavras e um amontoado de frases, já estes novos modelos tem o texto como centro.

Rosane: Que papel ocupa o LDA no seu trabalho atual?

Profª Catarina: Nenhum, não há lugar pro LD no meu trabalho.

Rosane: Por que isto ocorre?

Prof^a Catarina: Porque quando se adota um livro para alfabetizar ele acaba por substituir a ação pedagógica central do professor, ele vai definir a forma de trabalho, o tipo de exercício, a frequência, muito diferente de quando o professor organiza seu trabalho. Mas não é só, quando eu, professora, planejo as atividades para meus alunos eu sei quem eles são concretamente e o livro não, ele é feito para um aluno ideal e não real [...]

Rosane: Isto ocorre só com o LDA ou com todos os LD? Você utiliza livro nas outras áreas?

Prof^a Catarina: Talvez ocorra mais significativamente com o LDA, mas não deixa de ocorrer com os outros também. A escola recebe os LD dos programas do governo e todos adotam o discurso do livro como necessário, como responsável pela qualidade da educação, mas não é bem assim. Eu digo que tem que estar nas mãos do professor a organização do trabalho.

Rosane: Você acha que a maioria dos professores compartilha essa posição?

Prof^a Catarina: Se todos pensassem assim, a escola pública não seria o que é hoje [...] não há esta possibilidade por vários motivos, mas acho que a própria formação do professor e as condições de trabalho é que dificultam. Não estou dizendo que sou melhor que a maioria, mas sempre procurei estudar e posso me dedicar ao trabalho que gosto só num período, enquanto muitos professores trabalham os três turnos.

Rosane: E o uso do LD na sua escola, nestas condições concretas dos professores que você comentou, como ocorre?

Prof^a Catarina: De maneiras totalmente diferentes. Tem professor que usa o livro de “cabo a rabo”, segue como um orientador do trabalho, outros juram que não usam e que os LD não são bons, mas não vivem sem eles e tem outros que organizam seu trabalho e adaptam as propostas do livro, acho que ficou confusa demais a idéia [...].

Rosane: Você quer dizer que na mesma escola os professores se posicionam de forma diferente sobre o uso do LD?

Prof^a Catarina: Sim, e não é nesta escola, acho que em todas. Quer dizer, todas as da rede, ou públicas, que na particular não é assim.

Rosane: O que é diferente na particular?

Prof^a Catarina: Na particular, já trabalhei uma época lá, existe uma proposta clara do trabalho a ser seguido por todos, e os materiais, os livros ou as apostilas vêm de encontro ao desenvolvimento dos objetivos. Aí o LD pode desempenhar seu papel de dar subsídios, dar apoio ao trabalho do professor.

Rosane: Esse seria o papel do LD? Dar apoio, complementar o trabalho?

Prof^a Catarina: Sim, desde que estivesse de acordo com a proposta da escola.

Rosane: Por que o LD que está na escola pública não é adequado? A escola não tem autonomia para escolher?

Profª Catarina: Talvez este seja o maior problema, tem autonomia, mas não tem as condições. Quando acompanhei processos de escolha aqui na escola e também no núcleo de educação os professores não analisavam objetivamente os livros, conteúdos, metodologia e avaliação comparando com as diretrizes e com o projeto político-pedagógico da escola, não tinham critérios claros.

Rosane: Que condições seriam mais favoráveis?

Profª Catarina: Sem dúvida tempo para discussão e uma equipe pedagógica que organizasse a escolha, além de exemplares de todos os livros que podem ser escolhidos.

Rosane: Há alguma indicação da equipe da escola quanto a usar os LDs?

Profª Catarina: Os livros são distribuídos aos professores quando chegam à escola e a partir daí, pelo menos na minha escola cabe ao professor se organizar para usá-lo ou não. Nas reuniões de início de ano sempre existe um discurso sobre a importância e os cuidados com o livro, os que não são descartáveis, mas depois não se comenta mais nada.

Rosane: E orientações da SME ou do núcleo?

Profª Catarina: Existe uma orientação para que seja usado, até porque as campanhas na televisão mostram para a população que o livro está na escola e os pais cobram.

Rosane: Mesmo o livro não sendo importante no seu trabalho de alfabetização, você distribui aos alunos? Usa em algum momento? Para quais atividades?

Profª Catarina: Os alunos recebem sim os livros e precisam deste material [...] até porque a grande maioria não tem recursos de aprendizagem à disposição. Alguns pais perguntam se podemos mandar a cartilha para que ajudem em casa, é uma forma de acompanharem as tarefas dos alunos, acho que no livro facilita a visualização do que foi feito e mostra o que falta. Acho que com meu filho eu costumava fazer isso [...] é, como mãe sempre gostei de acompanhar as tarefas pelo livro.

Rosane: Fale um pouco sobre acompanhar as tarefas pelo livro.

Profª Catarina: Só lembrei agora, mas pensando melhor e também como mãe, no livro tem tudo organizado e no caderno ou nas pastas com folhas acaba virando um auê! Ainda mais se a criança não for organizada.

Rosane: Então poderíamos falar que o livro tem a função de apresentar e organizar os conteúdos, indicando um caminho a ser seguido? No caso da alfabetização é um ponto a favor?

Profª Catarina: É a favor em qualquer área, se for pensar na organização. A criança precisa de modelos e aí está um. Na alfabetização acho que seria o ideal caminhar em paralelo, ter um livro ou material impresso que respondesse às necessidades e também criar outros materiais, mas só se o livro fosse realmente adequado.

Rosane: Voltando às tarefas que realiza com o livro...

Profª Catarina: Quando uso o livro é para atividades de fixação, para reforçar algo já trabalhado, para treinar a grafia das letras, principalmente em tarefas de casa. Este ano, como a turma é de 1º ano, este livro que recebemos o Conversando com as

palavras era o livro usado anteriormente na 1ª série, que recebia dois livros, o agravante é que usamos caixa alta e o livro é em letra *script* e cobra a manuscrita dos alunos. Acaba dificultando até para usar em casa, então é um exercício ou outro que vale a pena usar.

Rosane: Como você definiria o LD?

Profª Catarina: Como mais um dos recursos de ensino disponíveis ao professor, que precisa conhecê-lo e escolher como vai e se vai usá-lo. A ordem devia ser assim: primeiro a escola define o que ela precisa e pode ensinar para aquela comunidade, dentro da proposta do município, aí organiza os conteúdos por série, como vai ensiná-los e só aí entram os LDs, como recursos pra cumprir os objetivos propostos. Não pode ser o contrário, não é o livro que vai definir o que é melhor pro aluno.

Rosane: E quais elementos seriam prioritários para um bom livro de alfabetização?

Profª Catarina: Agora vou falar um pouco da minha área. Uma condição e somente uma daria uma consistência primordial aos livros que é ter uma proposta de linguagem explícita, as outras questões são decorrentes, como qualidade dos textos, das ilustrações e variedade de atividades. Eu sei que muitos autores de livros são professores e usam suas experiências para organizar os materiais, mas cabe ao linguista algumas decisões e orientações sobre o ensino da Língua.

Rosane: Comente sobre aquela idéia do livro definir o que é melhor, porque e como isto ocorre.

Profª Catarina: Não ocorre comigo, mas ocorre com muitos professores que não estão bem preparados e imaginam que um bom livro resolve tudo. Como já falei antes sobre a formação e as condições de trabalho, acho que falta domínio por parte do prof. do próprio conhecimento e conteúdo do seu trabalho.

Rosane: Isto é conseqüência da formação?

Profª Catarina: Talvez seja o principal motivo. O professor precisa saber todos os conteúdos de 1ª à 4ª e entender da criança em todas as fases e hoje também da educação infantil e os cursos não dão conta [...] na minha área também tem que estudar muito, mas se eu desse aula pra 5ª só de Português seria bem mais fácil.

Rosane: Então o livro entra pra auxiliar este prof. ?

Profª Catarina: É o que o prof. espera, mas é só ele que pode buscar seu caminho e tem que ser estudando muito, mas muito mesmo!

Notas de campo
Data:18/08/2008

Conversa inicial com a Profª Catarina no horário de permanência, na sala dos professores, explorando duas questões:

- A organização do trabalho de alfabetização
- O papel do LDA neste processo

Minha turma tem vinte e três aluninhos, sou apaixonada pela alfabetização e levo muito a sério o que faço, sou controladora com meus alunos, para que realmente produzam [...]. A maioria dos alunos vem de condições econômicas razoáveis, nossa clientela não é de alunos de periferia, como era antigamente. Eles estão indo bem no trabalho, alguns já escrevem ortograficamente e a maioria está no caminho.

Na escola as três turmas de 1º ano tem horário de permanência junto, mas acaba sendo difícil de se encontrar. Quando é possível o planejamento das aulas é feito em conjunto, mas na realidade cada professor organiza seu trabalho da forma que considera mais adequada, seguindo as diretrizes da SME e da escola, mas não posso chamar de trabalho conjunto.

As atividades de alfabetização que organizo e realizo tem como objetivos ensinar a ler e escrever de forma contextualizada e realizar sempre a reflexão sobre a linguagem, então na maioria das vezes procuro situações de uso real da língua ou vou criando situações para tal, na semana passada fizemos um texto coletivo sobre o que observamos sobre o lixo produzido na escola e vamos encaminhá-lo para a direção.

Sobre o LDA este ano, estou com o 1º ano e a escola recebeu livros para serem “aproveitados” por estas turmas, eram livros que estavam na prefeitura e foram distribuídos. Nos anos que trabalhei com 1ª série sempre recebíamos dois livros, um inicial e outro de textos. Eu encaro o livro como um recurso que está disponível para ser usado ou não, tenho autonomia para decidir sobre o uso, se tem alguma parte que se enquadra no que estou trabalhando e acho adequado posso até usar, se não gosto ou não acho bom não uso. Pra alguns professores ele é importante, quando professor não tem segurança suficiente na organização do trabalho é até melhor que use o livro, assim não vai correr o risco de trabalhar com várias coisas sem uma seqüência. Posso afirmar que pra mim ele é indiferente, realizo meu trabalho independente dele, não preciso dele para ensinar.

Notas de campo
Data: 04/09/2008

Conversa com a Profª Catarina no horário de permanência, após a entrevista.

Rosane: Como você planeja suas aulas? Como prepara os materiais que usa?

Profª Catarina: Geralmente uso parte do tempo que tenho nos horários de permanência para organizar as atividades, mas a maior parte do trabalho é feito fora do expediente. Tenho várias pastas organizadas com atividades que já elaborei e costumo utilizá-las como referência, também tenho o que pesquiso em diferentes fontes. A partir da listagem de conteúdo da escola, que está dividida por bimestres organizo meu trabalho.

Rosane: Entre estas fontes está o LD?

Profª Catarina: Sim e além deles a internet e outros livros, principalmente a literatura.

Rosane: Que atividades você utiliza destes LD?

Profª Catarina: Gosto de coletar atividades diferentes e isto tem em vários LD, principalmente para o trabalho com palavras e para o treino ortográfico, mas não costumo copiar simplesmente o exercício, eu adapto ao tema que estou trabalhando.

Rosane: A escola tem LD para pesquisa?

Profª Catarina: Temos uma variedade muito grande na biblioteca dos professores, mas os que eu uso às vezes, deixo separado no meu armário. Como organizo também em casa os materiais tenho alguns livros lá.

Rosane: E esses livros são do PNLD? Eles tem algumas características diferentes ou que você priorize para utilizá-los?

Profª Catarina: Não sei dizer, porque nunca prestei muita atenção nisto. Tem alguns livros que eu simpatizo mais principalmente pela produção gráfica, costumo olhar a qualidade dos textos, se trabalha com textos literários e principalmente se os exercícios propostos são criativos e variados.

Rosane: Se um livro de alfabetização reunisse todas estas características que você citou, teria chance de você usá-lo?

Profª Catarina: A chance de eu usar seria se eu organizasse o livro, daí acho que teria o meu jeito de trabalhar, teria mais chance de eu usar, mas mesmo assim não seria feito com a especificidade dos alunos e só poderia ser mais um material de apoio.

Rosane: Comente sobre aquela idéia do livro definir o que é melhor pro aluno, lembra?(na entrevista) Como isto ocorre?

Profª Catarina: Não ocorre comigo, mas ocorre com muitos professores que não estão bem preparados e imaginam que um bom livro resolve tudo. Como já falei não é achar que o livro é totalmente ruim, senão não estaria na educação há tanto tempo..., é só o professor saber usar, é isto.

Rosane: Você lembra se usou algum livro quando foi alfabetizada e como foi isso?

Profª Catarina: Eu sei disso não porque tenho uma ótima memória, mas porque fiz um trabalho de pesquisa na pós e lembrei alguns detalhes. A cartilha em que fui

alfabetizada foi a Caminho Suave e tenho uma vaga lembrança que tinha muitos desenhos, tenho algumas lembranças negativas da repetição, a gente repetia as letras e as palavras várias vezes e eu tive dificuldade em aprender a ler.

Rosane: Você fez uma pesquisa sobre a cartilha de alfabetização que usou. Nos seus cursos de formação, lembra de ter estudado ou discutido sobre o LD, sobre como usá-lo ou os conteúdos trabalhados?

Profª Catarina: Não [...] se foi discutido foi muito superficialmente, não como um conteúdo do curso. Até que deveria já que o professor vai estar em contato com estes materiais e precisa estar preparado. Só que a maioria dos cursos apresenta tanta defasagem que acho que não se preocupariam com isto. Quando eu fiz a pesquisa na pós, era mais um levantamento estatístico sobre as cartilhas usadas em determinadas épocas, não tinha uma análise mais aprofundada.

Rosane: E você já teve a oportunidade de ver algum estudo ou pesquisa sobre LD?

Profª Catarina: Não, você está falando de algum livro sobre o LD?

Rosane: Isso, ou algum artigo ou texto que traga informações sobre LD, pesquisas com professores, análise dos conteúdos de um livro, críticas.

Profª Catarina: No momento não lembro, acho que mais comum é ver informações na mídia sobre número de livros vendidos ou alguns casos sobre erros nos conteúdos.

Notas de campo – Professoras Aline e Bruna.
Data: 02/09/2008

Conversa inicial com duas professoras de 2º ano no horário de permanência, na sala dos professores, explorando basicamente duas questões:

- A organização do trabalho de alfabetização na escola

Profª. Aline:

Minha turma neste ano já veio de um trabalho no ano passado onde havia iniciado o processo de alfabetização, já conheciam as letras e escreviam palavras e frases, mas do jeito deles, estavam começando. Agora já progrediram bastante, estando quase todos alfabetizados, é claro que alguns apresentam dificuldade em acompanhar a turma. Aqui na escola o trabalho é bem organizado e coletivo, uma ajuda a outra nas suas dificuldades, no começo me sentia insegura ao desenvolver o trabalho, mas acho que estou caminhando. Trabalhamos com temas, fazemos pesquisas e vamos selecionando e fazendo as atividades.

Profª. Bruna:

O planejamento da escola é um referencial, a partir dele e com a colaboração da pedagoga organizamos o trabalho do bimestre onde escolhemos temas que envolvam todas as disciplinas e todas trabalham no mesmo tema. É claro que cada professor faz o trabalho mais específico para a sua turma, eu uso muito a literatura como subsídio, agora estou usando a coleção da Bruxinha para atividades de escrita.

- O papel do LDA neste processo

Profª. Aline:

Se você quer saber se eu uso o LD, não uso, porque este livro não se encaixa na proposta de trabalho da rede e da escola. Se tivéssemos um que refletisse as idéias de como trabalhar com certeza usaria porque facilitaria muito o trabalho. O livro é um material muito distante da realidade das crianças, não é só o de alfabetização não, os outros também, a sequência e os conteúdos propostos não batem com os nossos.

Profª. Bruna:

O livro existe, está presente e está nas mãos do aluno até porque considero que pros alunos ele é importante, eles usam geralmente para atividades em casa. Na programação que faço dificilmente ele se encaixa, organizo diferentes materiais, textos, exercícios, pesquiso e uso atividades dos anos anteriores, adaptando à turma deste ano. Usamos xérox, impressos e bastante estêncil.

Eu nunca segui um LD, já usei parte de livros [...] E acho também que no 1º, 2º e 3º ano o trabalho é diferente, então é mais difícil de usar. Numa 3ª ou 4ª série tem uma carga de conteúdos enorme, o professor não dá conta de fazer materiais pra tudo,

então ele tem que usar os livros para conseguir fazer o trabalho, é uma questão de necessidade. No 2º ano é mais fácil de integrar os conteúdos de Ciências e História com os de LP, então acaba sendo um trabalho só.

Notas de campo
Data: 23/09/2008

Conversa com a Prof^a Aline no horário de permanência, enquanto ela preparava atividades de LP. A mesa da sala dos professores estava com vários materiais espalhados, entre eles vários LDs e pastas com exercícios impressos. Depois de alguns minutos de conversa a Prof^a Bruna chega, pois tem um horário de permanência, concorda em participar da conversa.

Rosane: Você falou anteriormente que na escola não se discute sobre o LD, por que será que isto ocorre? Você considera necessária esta discussão?

Prof^a Aline: Talvez por ele ser um material que já faz parte do dia a dia da escola e que já está pronto e todos que querem sabem como usar, não precisa ficar ensinando e discutindo. Eu não gostaria de perder tempo tendo que falar sobre isso, acho melhor como está, se quero usar uso da forma que desejo.

Rosane: No caso do LDA, costuma olhar o Livro do professor? Tem um exemplar para consulta?

Prof^a Aline: Eu acho que veio o do professor [...], mas não consultei.

Rosane: Já consultou outros destes manuais? Que função eles desempenham?

Prof^a Aline: Já olhei sim estes materiais e se você for realmente seguir um livro dá pra usar as sugestões, que acabam dando idéias de outras atividades ou de como ir além do que está no livro. Acaba sendo mais um material de pesquisa.

Rosane: O LDA e de LP apresenta algumas atividades bem próximas das que você organiza no estêncil, como estas aqui. Você prefere elaborá-las ou usar as do LD?

Prof^a Aline: Quando é possível uso as do livro, que estão prontas e facilita o meu trabalho e além do mais tem ilustrações bem melhores e para o aluno acho que ele gosta mais.

Rosane: Então você considera que as do LD são mais atraentes?

Prof^a Aline: Sim, não dá pra comparar a de estêncil a álcool (aponta para as folhas) com as do livro (risos).

A partir deste momento a Prof^a Bruna participa também da conversa.

Rosane: Você lembra se usou LD quando foi alfabetizada?

Prof^a Bruna: Na escola que estudei não se usava cartilha e acho que nem LD na época, era uma escola particular e acho que seguia um método mais livre, baseado na experiência. Era uma boa escola.

Rosane: No seu curso de formação, no Magistério e na graduação, lembra de ter estudado ou discutido sobre o LD, como usá-lo ou os conteúdos trabalhados?

Prof^a Aline: Quando fiz o magistério a gente costumava pesquisar em LDs para preparar aulas nos diferentes conteúdos, acho que era o material de pesquisa mais usado. Depois na faculdade não me lembro de usar LDs.

Prof^a Bruna: Lembro que aconteceu comigo quando era estudante e que aprendi bastante sobre os conteúdos a serem ensinados. Essa ainda é uma prática que

permanece no curso de magistério No ano passado dei aulas num curso de formação de professores onde, para as aulas que as alunas tinham que preparar, usavam muito o LD, mais até que a internet.

Prof^a Aline: Então vem daí este hábito do professor de pesquisar no LD para preparar suas aulas! Não tinha me tocado muito disto aí, mas sempre que o professor vai organizar conteúdos, principalmente na 3^a e na 4^a ele antes vai consultar o LD.

Rosane: Por que motivo os professores recorrem ao LD para preparar suas aulas?

Prof^a Bruna: Necessidade de ter um referencial, um apoio onde pode buscar as informações e sabe que são corretas e já estão adaptadas para a linguagem do aluno, eu posso procurar as informações num livro mais técnico, mais vou ter mais trabalho pra adaptá-lo aos meus alunos.

Prof^a Aline: Eu concordo e penso que a maioria dos professores faz assim. Mesmo quando eu digo que não uso muito o LD neste ano, pra estas atividades acabo usando. Como eu já falei, se tem algum conteúdo na 3^a sobre verbos, antes de pensar na atividade vou ver como está no livro para depois organizar o meu próprio material.

Rosane: Falem um pouco como fazem quando usam o LD para preparar atividades.

Prof^a Aline: Pesquiso em alguns livros, tem alguns que gosto e acabo usando mais e a partir daí organizo meu trabalho, os que mais uso assim são os de Ciências.

Rosane: E os de alfabetização e de LP, usa assim também?

Prof^a Aline: Não, só se for pra ensinar um conteúdo bem específico.

Rosane: Como faz então, com estes livros aqui?(aponto para os livros de alfabetização e de LP). Pode explicar?

Prof^a Aline: Geralmente uso as atividades que já estão no livro e copio outras de outros livros para trabalhar com as dificuldades ortográficas, onde têm cruzadinhas e modelos diferentes de exercícios, também para variar as atividades. Já no texto aproveito quando são textos mais curtos, poesias, rimas e adivinhas.

Prof^a Bruna: Eu às vezes uso assim também, mas muitas vezes eu crio meus próprios exercícios. Quando o professor tem bons livros para pesquisa ele consegue garantir a qualidade do seu trabalho, por isso que defendi a idéia de que a escola teria que ser mais autônoma para escolher seus materiais, é melhor ter excelentes LDs para pesquisa e outros materiais mesmo que os alunos não tenham para usá-lo, o professor pode organizar de outra forma as atividades. Não vejo como fundamental o aluno ter o livro nas mãos, fundamental mesmo é esse aluno ter um bom professor e ele estar bem preparado.

Rosane: Pelo que conversamos até agora o LD, é um material que está nas mãos do aluno, que os pais acompanham as tarefas em casa e que os professores utilizam para preparar suas aulas. Qual a importância e o papel do LD na escola hoje?

Prof^a Bruna: Como auxiliar do prof., desde que obedeça aquelas condições básicas de estar adequado a proposta do ensino e sempre com o prof. sendo o responsável pelas decisões, é como se o prof. fosse o ator principal e o livro um mero coadjuvante.

Prof^a. Aline: Concordo e acho que ele até é importante se for um bom livro e se o prof. souber usar. Antigamente, acho que já falei [...] ele tinha mais importância.

Rosane: Por que pensa assim?

Prof^a. Aline: Não sei bem [...] talvez a escola fosse diferente, o prof. fosse mais inseguro.