

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Mestrado em Educação

**A ESCOLHA E O USO DE LIVROS E DEMAIS MATERIAIS
DIDÁTICOS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES DO
MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE – SP**

Helenice Martins de Almeida

Santos

2012

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Mestrado em Educação

**A ESCOLHA E O USO DE LIVROS E DEMAIS MATERIAIS
DIDÁTICOS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES DO
MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE – SP**

Helenice Martins de Almeida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação, na Área de Concentração em Formação e Profissionalização Docente, da Universidade Católica de Santos (SP), para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira

Santos

2012

HELENICE MARTINS DE ALMEIDA

**A ESCOLHA E O USO DE LIVROS E DEMAIS MATERIAIS DIDÁTICOS POR
PROFESSORES ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE –
SP**

*Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação, na
Área de Concentração em Formação e
Profissionalização Docente, da Universidade
Católica de Santos (SP), para a obtenção do título
de Mestre.*

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira
Orientador
UNISANTOS

Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Franco Pereira
UNISANTOS

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior
UNIFESP

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, fonte suprema de amor que me protege e guia meus passos em todos os momentos.

A minha família pela paciência e compreensão pelas horas que tive que me dedicar a realização desta pesquisa.

Agradeço a inesquecível Professora Doutora Sanny Silva da Rosa, por ter me dado todo o suporte e esforços no início e desenrolar deste trabalho até o último momento da sua permanência nesta instituição.

Agradeço imensamente ao meu estimado orientador professor Luiz Carlos Barreira, por todas as oportunidades que me proporcionou, pelos seus conselhos, ensinamentos e por sua nobre sabedoria e profissionalismo.

A todos os demais Professores do Programa de Pós Graduação, pelo apoio, amizade, dedicação e oportunidade.

Aos meus amigos e colegas de Mestrado, pela força e companheirismo.

Aos professores doutores que compuseram a banca examinadora, Maria Aparecida Franco Pereira pela sua ilustre presença, Clécio Bunzen pela grande colaboração em direcionar esta pesquisa para o seu verdadeiro rumo e novamente a Luiz Carlos Barreira, este último que por fim foi meu orientador da última hora.

A Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), pela oportunidade e recursos oferecidos.

A CAPES pelo apoio financeiro concedido para a realização deste trabalho. A Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande e a todas as demais pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para o resultado deste trabalho

ALMEIDA, Helenice Martins de. *A escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores do Município de Praia Grande – SP*. Santos: Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, 2012.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta resultados de investigação sobre usos de livros e materiais didáticos de alfabetização por professores das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como cenário a rede pública municipal da cidade de Praia Grande, no estado de São Paulo. Parte do pressuposto que livros e demais materiais didáticos são concebidos para apoiar e complementar o trabalho do professor em sala de aula. Tem por objetivo geral compreender a relação que o professor alfabetizador estabelece com os materiais didáticos que chegam nas escolas, provenientes de órgãos centrais dos sistemas de ensino. A abordagem da pesquisa é qualitativa. Os dados que dão lastro às conclusões a que se chegou neste trabalho foram coletados por meio de questionários, entrevistas e observação sistemática de práticas e analisados sob a orientação de estudiosos do livro didático, como Freitag, Munakata, Bittencourt e Rojo; de estudiosos da alfabetização, leitura e letramento, como Mortatti e Soares; e de estudiosos da formação de professores e das políticas públicas educacionais, como Contreras, Ball, Nóvoa e Tardiff. Conclui que o professor alfabetizador não toma o livro didático como instrumento necessariamente norteador e planejador da sua prática pedagógica; que o professor, ao fazer uso do livro e demais materiais didáticos, pode agir com autonomia e criatividade, sobretudo quando evidencia uma formação geral e profissional sólida e consistente.

Palavras-chave: Formação do professor alfabetizador; Uso de livros e materiais didáticos; Alfabetização.

ALMEIDA, Helenice Martins. *The choice and use of books and other learning materials for literacy teachers in the city of Praia Grande - SP*. Santos: Masters in Education at the Catholic Universidade Católica de Santos, 2012.

ABSTRACT

This work presents results of research on the uses of books and learning materials for literacy teachers in the initial grades of elementary school, having as scenario the the municipal public network of the city of Praia Grande, in the state of São Paulo. It assumes that books and other didactic materials are designed to support and complement the work of the teacher in the classroom. It aims to understand the relationship that the teacher establishes with literacy didactic materials that arrive in schools from central agencies of education. The research approach is qualitative. The data that provide base to the conclusions that was reached in this study were collected through questionnaires, interviews and observation of systematic practices and analyzed under the guidance of scholars of the textbook, as Freitag, Munakata, Bittencourt and Rojo; scholars of literacy and reading as Mortatti and Soares, and scholars of teacher education and public policy, as Contreras, Ball, Nóvoa and Tardiff. It concludes that the literacy teacher does not take the textbook as a tool necessarily guiding the planner and their practical daily that the teacher, to make use of books and other learning materials, can act with autonomy and creativity, especially when evidences a general and vocational training solid and consistent.

Keywords: Teacher Training literacy; Use of books and teaching materials; Literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP = Assistente Técnico Pedagógico

CNLD = Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED = Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

FAE = Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME = Fundação Nacional do Material Escolar

INL = Instituto Nacional do Livro

MEC = Ministério da Educação

PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF = Programa do Livro Didático- Ensino Fundamental

PNLD = Programa Nacional do Livro Didático

SAEB = Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP = Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEF = Secretaria de Educação Fundamental

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - O LIVRO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA QUESTÃO POLÊMICA NO ESTADO DE SÃO PAULO	17
1.1. O Livro como Recurso Didático: Que Objeto é Esse?	18
1.2. Alfabetizar pela Cartilha: Mas...Qual?	22
1.3. Conflitos entre as “Novas Propostas” de Alfabetização e as Políticas de Resultados.....	36
CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO E DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE	47
2.1. O Município de Praia Grande: Histórico e Caracterização Populacional	47
2.2 – Dados Educacionais.....	49
2.3 A Escolha do Livro Didático: Breve Histórico, Políticas e Práticas	54
CAPÍTULO 3 – OS MATERIAIS DIDÁTICOS CHEGAM ÀS ESCOLAS: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA PARA SE CHEGAR AO OBJETO DA PESQUISA	63
3.1 Resultados Preliminares da Primeira Etapa da Pesquisa.....	65
3.1.1 Perfil de formação e experiência profissional	66
3.1.2 Frequência de utilização dos materiais didáticos utilizados pelos professores da primeira etapa da pesquisa	69
3.2 A Escola.....	70
3.3 Os Materiais Didáticos Utilizados Pelos Professores.....	72
3.4 Razões Evocadas pelos Professores em suas Escolhas	73
CAPÍTULO 4 - CENAS DE SALA DE AULA: ARTES DE FAZER DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	81
4.1 Análises das entrevistas	81

4.1.1	Ambiência e formação docente: a experiência de uma professora oriunda de um meio pouco letrado.....	84
4.1.2	Ambiência e formação docente: a experiência de uma professora oriunda de meio letrado	86
4.2	Análises das Observações em Sala de Aula	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		110
APÊNDICES.....		117
ANEXOS		138

INTRODUÇÃO

Em termos da transposição de pesquisas e teorias para a prática, há sempre uma defasagem. De um lado, estão os cientistas que se preocupam em investigar o processo de alfabetização e que, em geral, não têm pressa. De outro, estão os professores que se preocupam em orientar esse processo no cotidiano da sala de aula, e eles têm pressa.

(Magda Soares, 2012)

Esta dissertação focaliza a escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino de Praia Grande – município localizado na Baixada Santista do Estado de São Paulo –, em duas salas de aula do primeiro e segundo ciclo de alfabetização.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental sempre fizeram parte de minhas inquietações como docente. Pois, é no exercício da docência que sentimos a necessidade de fazer opções constantes que, de algum modo, dizem respeito à maneira como nos relacionamos com os conhecimentos em geral e com os saberes da profissão. Essa interação fica evidente não somente nas ações pedagógicas que desenvolvemos, mas também em nossa subjetividade, em nossos valores, saberes e limitações que constituem o exercício pedagógico do professor.

Lecionei para Educação Infantil e Ensino Fundamental I por vinte e sete anos. Em todos esses anos, além da docência, atuei como vice-diretora, pedagoga comunitária e atualmente exerço a função de Assistente Técnico-Pedagógica (ATP), na rede municipal de ensino de Praia Grande. Minha maior experiência na área da Educação consiste fundamentalmente da docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I. Desenvolvi o trabalho como professora de

alfabetização desde os anos oitenta e nos anos noventa a proposta construtivista foi disseminada com muita intensidade, trazendo certo conflito com as práticas desenvolvidas há muito tempo.

Essa “nova” proposta criou a “necessidade” de recorrer à participação em cursos de capacitação, congressos e simpósios. Foi neste contexto que minha prática pedagógica foi se delineando, pois apesar das incessantes cobranças por parte dos superiores hierárquicos do sistema educacional, minha prática docente se pautava pelos conhecimentos e saberes que eu tinha por correto, desenvolvidos durante a minha jornada como alfabetizadora, apesar de eu carregar uma formação tecnicista e, por consequência, desenvolver também, nos primeiros anos de docência, uma prática que refletia essa formação. Aos poucos a perspectiva das pesquisas de alguns teóricos no campo da Psicogênese, como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, por exemplo, propiciou uma nova perspectiva sobre minha prática docente. Fui observando a possibilidade de educando realizar uma trajetória na escolaridade que pudesse gerar, além do alfabetizar em si, a capacidade reflexiva para se apropriar da língua escrita, considerando as funções sociais da língua e dando significado às suas produções.

O desejo pelo conhecimento e a busca por um maior entendimento das práticas docentes levou-me a ingressar em um curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação Infantil, oferecido em Praia Grande, e, mais uma vez, tudo o que eu ouvia, lia, estudava só fazia crescer a minha preocupação em trabalhar com alfabetização de uma maneira que pudesse produzir resultados significativos para os alunos. Os professores, que ministravam as aulas, apresentavam propostas embasadas em estudos de Piaget e Vygotski, entre outros, com tanta propriedade, que cada vez mais eu ficava convicta de que um estudo mais aprofundado sobre o assunto fazia-se necessário.

Os anos foram passando e enveredei para o Ensino Fundamental I. Considerando a minha experiência, pensei, a princípio, que seria um trabalho relativamente simples. Por se tratar de séries iniciais, supus que daria continuidade a um trabalho sobre o qual havia acumulado significativa experiência. Entretanto, todo conhecimento que fui acumulando ao longo de anos de estudos, especialmente no que diz respeito às teorias, metodologias e recursos didáticos, pareceu-me insuficiente para enfrentar os desafios que o novo campo de atuação me apresentava e atuar de maneira a corresponder às expectativas da comunidade escolar em relação ao meu trabalho. Apesar de o alicerce didático ser a alfabetização, um novo panorama se configurava e, aos poucos, percebia a

necessidade de reler a realidade, de rever a minha prática, de enxergar o aluno na sua especificidade. Demorou certo tempo para que eu compreendesse o que Paulo Freire nos diz sobre o saber, sobre o conhecimento, ou seja, sobre a necessidade de considerarmos os educandos como seres que carregam uma história e conhecimentos prévios que precisam ser valorizados e que apresentam necessidades específicas que devem ser respeitadas. Precisava de um recomeço.

Refletindo sobre minha própria prática docente e também sobre a de colegas, percebi que a adequação das metodologias, os recursos didáticos e um trabalho pautado na mediação, ainda não eram suficientes para impulsionar satisfatoriamente a aprendizagem de todos. Outro ponto que vale a pena ressaltar, diz respeito ao incômodo que eu sentia ao me deparar com a quantidade e diversidade de livros didáticos a serem trabalhados na fase de alfabetização, e das cobranças em relação aos resultados, independentemente da forma que seriam utilizados. Essas inquietações e questionamentos geravam desconforto, mas me motivaram a pesquisar. Ingressei no Mestrado em Educação e agora, na condição de Assistente Técnico Pedagógica, busco a compreensão das práticas, tendo em vista auxiliar na reformulação do atual sistema de formação docente, como também no aperfeiçoamento daqueles que já se formaram e sentem a necessidade de sempre renovarem suas ações pedagógicas, bem como ampliar os seus conhecimentos.

Nós, profissionais da educação deste século, muitas vezes nos sentimos perdidos em meio a tantas inovações pedagógicas, políticas educacionais, inúmeros decretos, enfim, tantas informações que nos deixam à margem, atônitos e sem saber que rumo seguir, o que e a quem agradar. Especificamente em relação ao ensino da leitura e da escrita, o tema adquire contornos mais polêmicos a partir da difusão dos referenciais teóricos construtivista e sócio-interacionista, a partir do começo da década de 1980, especialmente no estado de São Paulo, como se verá mais adiante. O problema das “propostas” pedagógicas que chegam “pelo alto”, na expressão de Mortatti (2000) parece ser sempre o mesmo: desconsiderar a realidade e a pessoa do professor.

Como já citado na epígrafe, Soares (2012, p. 6), em uma entrevista a um periódico conceituado, distribuído pelo FNDE às escolas, traz à luz a incidência das políticas públicas de educação, que em grande parte, têm sido pautadas pelas avaliações externas oficiais, como o SAEB, Prova Brasil, SARESP, entre outras. Muitos livros e materiais didáticos chegam às escolas com o objetivo declarado de auxiliar o trabalho

do professor. Ocorre que, subjacente aos materiais e fontes de informação bastante diversificados que chegam às escolas, há concepções pedagógicas, teóricas e metodológicas que nem sempre correspondem àquelas que embasam o trabalho do professor alfabetizador. Essa realidade, associada, muitas vezes, à ausência de políticas e práticas claras de formação continuada dos professores tende a promover um ambiente pouco favorável à construção de práticas pedagógicas, trazendo consequências negativas para a qualidade de ensino e da aprendizagem. Além disso, observa-se que o professor permanece, muitas vezes, isolado e solitário em sua sala de aula, valendo-se apenas do seu “bom senso” e da interação com seus parceiros para enfrentar os grandes desafios que se colocam no seu dia-a-dia para fazer as crianças avançarem em seu processo de escolarização, pois geralmente são vivenciados uma diversidade de conflitos por esses sujeitos em relação ao que se aprende na Universidade confrontando com suas crenças e experiências vivenciadas nas práticas pedagógicas, podemos perceber certa distância significativa entre os conceitos que os professores têm acesso e as dificuldades em colocá-los em prática.

Assim, optei por pesquisar sobre a temática da utilização do livro (e demais materiais) didático pelo professor com a finalidade de saber se o uso destes materiais auxilia o trabalho de ensino ou se, pelo contrário, limita e restringe a ação do professor. Diante dessa realidade, emergem algumas questões: será que realmente o livro didático é suficiente para auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem? Ou é um elemento que colabora para a limitação do seu saber profissional? Em quais circunstâncias e com que finalidade o professor se utiliza dos livros didáticos? De que modo o professor tem se relacionado com os materiais didáticos e pedagógicos que lhe são encaminhados pelo sistema educacional? Será que ele os utiliza de forma criativa de modo a complementar outras estratégias de ensino aprendizagem ou mantêm com eles uma relação de subordinação? O conjunto dessas questões nos conduziu na formulação da seguinte **questão-problema**: de que modo o professor se relaciona com os saberes instituídos nos materiais didáticos de alfabetização?

Ao buscar os procedimentos metodológicos que norteiam esta pesquisa, partimos do princípio de que o livro didático e os materiais de apoio são o objeto da pesquisa, neste caso, o professor, seria visto como sujeito. Ao sentirmo-nos duplamente identificados com o tema a ser pesquisado (como pesquisadora e professora), elaboramos os objetivos gerais e específicos, pensando nas dúvidas, questionamentos e

anseios dos vários profissionais que vêm cruzando o nosso caminho em relação a temática abordada.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral** investigar o uso do livro didático com destaque especial ao período de alfabetização dos 1º e 2º anos das séries iniciais do ensino fundamental que chegam às escolas públicas do município de Praia Grande. Os dados obtidos nesta pesquisa nos indicam que muitos docentes utilizam esses materiais de forma autônoma, isto é, de forma a complementar ou enriquecer um trabalho que realizam com criatividade e independência intelectual, a partir de avaliações diagnósticas consistentes dos alunos. Para obtermos esses dados, foi necessário realizar uma investigação mais sistemática tendo em vista os seguintes **objetivos específicos**: a) conhecer o perfil de formação e de experiência profissional dos professores das séries iniciais das escolas pesquisadas; b) identificar quais são os materiais didáticos mais utilizados pelos professores e as razões por eles evocadas em suas escolhas. Na segunda etapa, tivemos a intenção de observar como e com quais finalidades os professores fazem uso dos livros e/ou outros materiais didáticos no processo de ensino da leitura e da escrita, no contexto do trabalho docente dentro da sala de aula.

De modo a contemplar os dois primeiros objetivos específicos acima mencionados, foi realizado na primeira etapa da pesquisa um levantamento de dados por meio de questionário com questões fechadas e semi-abertas, aplicados ao conjunto de professores do 1º e 2º ciclo do ensino fundamental de quatro escolas públicas do município de Praia Grande, localizado no litoral Sul do Estado de São Paulo. Com base nos dados obtidos na primeira etapa da pesquisa, foram selecionadas duas professoras que com mais frequência faziam uso do livro e dos materiais didáticos de alfabetização e outros fatores que mais a frente serão apresentados, onde realizamos entrevistas com as mesmas e observamos suas práticas pedagógicas em sala de aula, para que pudéssemos comparar o que foi narrado com o que realmente é feito.

A seguir, apresentaremos o referencial teórico que norteou as explicações e justificativas a respeito das questões priorizadas. Dado que o tema-problema deste trabalho se refere ao modo como os professores utilizam os livros e outros materiais didáticos, a abordagem da pesquisa é qualitativa, com base em aportes teóricos que sustentem uma discussão clara e objetiva sobre o assunto. No campo mais abrangente da pesquisa educacional realizadas no últimos 25 anos no Brasil, diversos trabalhos buscaram recuperar, sistematizar e descrever as informações disponíveis na produção

acadêmica, em período especificado e em uma área determinada, tais como: sobre o livro didático no Brasil: Freitag & Motta & Costa (1987), Bittencourt (2006); sobre o uso do livro didático: Rojo (1997, 2005); sobre a história dos métodos de alfabetização e letramento: Morttati (2000, 2006, 2008); sobre alfabetização e letramento: Soares (1989, 2003); sobre formação da leitura: Lajolo & Zilberman (1999); sobre formação docente: Tardif (2011), Contreras (2002) e Ball (2005, 2008).

Esclarecemos que nosso diálogo com os autores mencionados acima não exclui outros autores que foram surgindo ao longo da elaboração desse trabalho, os quais ajudaram a fundamentar e a dar sustentação à nossa pesquisa.

O capítulo I intitula-se ***O LIVRO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA QUESTÃO POLÊMICA NO ESTADO DE SÃO PAULO*** e tem como objetivo caracterizar o livro didático como objeto, delineando-o do ponto de vista conceitual. Traz a polêmica a respeito da pertinência ou não do uso do livro didático durante o processo de aquisição da leitura e escrita pela criança, tendo como pano de fundo a evolução histórica das diferentes abordagens e métodos de alfabetização no Brasil. E discute a questão da autonomia do professor, tendo em vista as condições em que se realiza a sua formação na sociedade contemporânea brasileira, bem como as políticas educacionais mais amplas que têm definido, em grande parte, as condições de sua atuação profissional, sobretudo nas escolas públicas.

O capítulo II intitula-se ***AS POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO E DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE*** e tem como objetivo situar o município de Praia Grande no Estado de São Paulo. Traz informações sobre aspectos sociais, econômicos e educacionais do município e discorre sobre as políticas do livro didático no município.

O capítulo III intitula-se ***OS MATERIAIS DIDÁTICOS CHEGAM ÀS ESCOLAS: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA PARA SE CHEGAR AO OBJETO DA PESQUISA*** e tem por finalidade apresentar os passos metodológicos da pesquisa.

O capítulo IV intitula-se ***CENAS DE SALA DE AULA: ARTES DE FAZER DO PROFESSOR ALFABETIZADOR*** e tem por finalidade apresentar os resultados da pesquisa de campo. Duas partes o compõem: na primeira, as professoras alfabetizadoras que foram por nós entrevistadas “falam” sobre suas experiências, particularmente no que diz respeito ao uso do livro e demais materiais didáticos no processo de ensino da

leitura e da escrita. Na segunda, são descritas as práticas dessas professoras em sala de aula; práticas que foram por nós observadas e documentadas por meio de registros fotográficos.

As considerações finais retomam e “fecham”, por assim dizer, o tema-problema que ensejou a pesquisa.

CAPÍTULO 1 - O LIVRO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA QUESTÃO POLÊMICA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Este capítulo tem como objetivo caracterizar o livro didático como objeto, delineando-o do ponto de vista conceitual. Situaremos também, a polêmica a respeito da pertinência ou não do uso do livro didático durante o processo de aquisição da leitura e escrita pela criança, tendo como pano de fundo a evolução histórica das diferentes abordagens e métodos de alfabetização no Brasil. Em seguida, discutiremos tanto a questão da autonomia do professor, tendo em vista as condições em que se realiza a sua formação na sociedade contemporânea brasileira e as políticas educacionais mais amplas que têm definido, em grande parte, as condições de sua atuação profissional, sobretudo nas escolas públicas.

Uma das críticas mais comuns feitas ao livro didático é que ele impõe ao professor, não somente o conteúdo a ser trabalhado, como também um conjunto de procedimentos que acabam cristalizando o seu trabalho. De acordo com Lajolo (1996), o livro didático possui grande importância na prática de ensino brasileira nestes últimos anos, principalmente, em países como o nosso onde se vê abertamente uma precariedade no sistema educacional como um todo. Diante dos inúmeros problemas socioeconômicos e culturais que ainda persistem na realidade educacional brasileira, considerar o livro didático como o grande vilão do processo de alfabetização seria, no mínimo, reduzir o problema a uma dimensão estritamente pedagógica e ao seu aspecto mais operacional.

Partimos do pressuposto de que o valor do material adotado no processo de alfabetização não se deve tanto ao seu conteúdo ou proposta metodológica, mas antes diz respeito às condições de que dispõem os professores para desenvolver e fazer “uso” criativo dos materiais, encontrando respostas e alternativas didáticas para enfrentar os desafios que se colocam na sala de aula com base em seu próprio repertório intelectual e experiência profissional. Em outras palavras, parece-nos preocupante o fato de que os livros e outros materiais didáticos colocados à disposição das escolas definam “o quê” e “como” o professor *deve* ensinar, cuja mensagem subjacente é a de que o professor não é capaz de tomar decisões adequadas. A questão não é nova, pois como salienta Bittencourt:

O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho dos professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor.. (BITTENCOURT, 2004, p. 72 e 73).

Especificamente em relação ao ensino da leitura e da escrita, o tema adquire contornos mais polêmicos a partir da difusão dos referenciais teóricos construtivista e sócio-interacionista, a partir do começo da década de 1980, especialmente no estado de São Paulo, como se verá mais adiante. Neste trabalho interessa-nos particularmente a questão da escolha e do uso dos materiais colocados à disposição dos professores nas escolas a fim de tentarmos identificar as apropriações que eles fazem dos saberes neles instituídos. Antes, porém, é importante caracterizar melhor esse instrumento de trabalho do professor.

1.1. O Livro como Recurso Didático: Que Objeto é Esse?

De acordo com Choppin (*apud* ROJO, 2005), os livros didáticos são “utilitários da sala de aula”, ou seja, obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, favorecendo tanto usos coletivos quanto individuais. Circe Bittencourt acrescenta que o livro didático é um artefato cultural que produz os mais variados saberes e “é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época” (BITTENCOURT, 2006, p. 72).

Isto significa como destaca Narodowski (*apud* Munakata, 2001, p.91), “que o livro didático contém mensagens construídas tanto na sua elaboração como em sua posterior utilização que somente são compreensíveis no contexto do processo geral de escolarização”. Precisam, portanto, ser considerados em seu aspecto de produto, como resultado da interação de um conjunto de normas, disposições e políticas culturais. Em outras palavras, “o livro didático não possui um valor literário ou científico autônomo” (*ibid.*, p.91), mas expressa e legitima o conjunto de conhecimentos considerados válidos

em determinados contextos políticos e sociais. Este é o caso, por exemplo, dos diferentes métodos de alfabetização propostos nas cartilhas, como se verá mais adiante.

Diferentemente dos demais, os livros didáticos trazem em seu interior textos explicativos que facilitam o entendimento dos alunos face à complexidade dos conteúdos trabalhados, além de propor exercícios que pretendem garantir a apreensão dos conhecimentos expostos e também anexos com informações adicionais como imagens, gráficos, desenhos, fotos, etc. Uma característica básica dos livros didáticos é que eles apresentam os conteúdos indicados para cada ciclo ou série de maneira gradativa, isto é, partindo dos conhecimentos mais simples para o mais complexos, dentro daquilo que se espera que o aluno aprenda da base comum nacional, nos níveis de ensino fundamental e médio.

Assim, o livro didático visa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, facilitando o diálogo entre professor e aluno. Tomando como base as colocações de GERARD & ROEGIERS (1998), as funções mais importantes do livro didático na relação com o aluno são a de favorecer a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes, propiciar o desenvolvimento de competências cognitivas que contribuam para aumentar a autonomia, consolidar, ampliar, aprofundar e integrar os conhecimentos adquiridos, auxiliar na auto-avaliação da aprendizagem, contribuir para a formação social e cultural e desenvolver a capacidade de convivência e de exercício da cidadania.

Para Choppin (2004, p.552-553) “é de se destacar ainda que os livros escolares assumam múltiplas funções” dentre elas a função referencial, também chamada de curricular ou programática, onde o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, dos conhecimentos, técnicas ou habilidades consideradas socialmente necessárias, em cada época, às novas gerações.

A função instrumental dos livros é a de colocar em prática os métodos e concepções de aprendizagem, por meio de exercícios ou atividades privilegiados em cada contexto histórico e social, visando facilitar a memorização ou construção de conhecimentos disciplinares ou transversais, o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas ou operacionais, métodos de análise ou de resolução de problemas, etc. A função ideológica e cultural é a função mais antiga do livro didático, segundo este mesmo autor. “Geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a

bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político” (CHOPPIN, 2004 p.553) . Essa função, que tende a aculturar e, em certos casos, a doutrinar as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

Finalmente, Choppin nos fala sobre a função documental do livro didático:

Acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN, 2004, p. 552)

Lajolo especifica ainda mais este objeto a partir de seu uso:

[...] para ser considerado *didático*, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. (LAJOLO, 1996, p. 4-5)

Há ainda que se considerar que o livro didático é uma mercadoria do mundo editorial, sujeito às influências econômicas, técnicas, políticas e culturais como qualquer outra mercadoria que percorre os caminhos da produção, distribuição e consumo. De uso restrito ao âmbito escolar, o livro didático tende a reproduzir os valores da sociedade, divulgando os conhecimentos científicos de acordo com a forma com que são concebidos e veiculados em diferentes momentos da história. Desta forma, ele é também instrumento de transmissão de valores ideológicos e culturais que pretendem divulgar o discurso supostamente verdadeiro em cada época (NOSELLA, 1981), com apoio das políticas educacionais de estado.

De acordo com autores estudiosos do tema (FREITAG, 1993; MORTATTI, 2000), o surgimento do livro didático no Brasil se deu como complemento de estudo dos grandes livros clássicos disseminados desde o século XIX, mas a forma como o conhecemos hoje começou a ser produzido no país somente a partir dos anos 1930, fato

que possibilitou a produção e comercialização desse tipo de literatura no Brasil. A expansão desse mercado editorial conferiu ao livro didático uma centralidade no processo de organização do trabalho pedagógico das escolas visto que grande parte dos professores planeja, executa e avalia o processo ensino-aprendizagem por meio ou com base nos seus conteúdos, o que nem sempre ocorre levando-se em conta a qualidade ou consistência desses materiais. De acordo com Freitag, a maior parte de estudos feitos sobre o uso do livro didático mostra que ele satisfaz o professor:

O professor não somente se contenta com o que tem como ainda o idealiza, fazendo do livro didático não um entre outros, mas o seu único instrumento de trabalho. Este serve como última palavra do conhecimento na área, sendo tratado em aula como verdade absoluta. A desinformação, o comodismo, o conformismo da maioria dos professores fortalecem a “onipotência” e “onisciência” do livro didático. Os professores passam a respeitar a palavra escrita no livro como árbitro último, submetendo-se docilmente ao seu conteúdo psicopedagógico e ideológico (FREITAG, 1993, p. 131)

Por isso mesmo, para alguns autores como Silva (1996, p.11) “o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta”, pois “na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar.” Apesar de gerar intensa polêmica e críticas, a utilização dos livros didáticos tem sido considerada como elemento fundamental para o trabalho do professor em sala de aula. Munakata (2004), por exemplo, acredita que o livro didático pode ser uma boa ajuda na hora de planejar as aulas.

No limite, não é impossível que a partir de um livro considerado ruim o professor consiga desenvolver uma excelente aula. Esses exemplos revelam não a suposta deficiência do professor que requer, por isso, muletas; ao contrário, mostram a extrema criatividade no manuseio desse material, por cuja escolha esses professores nem sempre foram responsáveis. No limite, não é impossível que a partir de um livro considerado ruim o professor consiga desenvolver uma excelente aula. (MUNATAKA, 2004, p.91)

Considerando a realidade vivida nas escolas brasileiras não há como negar que o livro didático desempenha, entre outras, as importantes funções de auxiliar no planejamento e gestão das aulas, seja pela organização de conteúdos curriculares, pela proposição de atividades, exercícios e trabalhos, assumindo o papel de texto de referência didático/pedagógica e também auxiliando na avaliação da aprendizagem dos alunos. Em suma, independente da posição que se assuma em relação ao seu uso, o

livro didático é um material concebido para orientar o trabalho do professor em sala de aula o que, em tese, deveria ser realizado em consonância com o projeto pedagógico e os planos de ensino da escola e complementado com outras fontes e recursos do repertório intelectual de alunos e professores.

Assim, diante do que foi dito até aqui, é preciso admitir que o ponto nevrálgico da questão do uso do livro didático na escola está nas mãos do professor. Mas com isso não pretendemos reforçar a posição daqueles que o enaltecem pelo “sucesso” do aluno ou o responsabilizam pelos males da educação e do ensino. É preciso admitir que o problema passe, sim, pela questão da formação dos professores; mas de outro lado, há que levar-se em conta que uma melhor formação do professor não é garantia exclusiva da solução de todos os problemas que cercam a escolha e o uso dos livros nas escolas uma vez que este é um tema que envolve inúmeros e complexos fatores políticos, econômicos e sociais que extrapolam os muros da escola e das instituições formadoras. No caso específico da alfabetização, por exemplo, as cartilhas possuem uma história de grandes disputas, sobretudo nas escolas paulistas, em torno da hegemonia de seu uso pelos professores. Por ser um tema bastante polêmico e central para o interesse específico deste trabalho merecerá atenção especial no próximo item.

1.2. Alfabetizar pela Cartilha: Mas...Qual?

Há mais de um século, a alfabetização tornou-se um tema desafiador para os pesquisadores e profissionais da área da educação e alvo de inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas. Segundo Mortatti (2007) a história da alfabetização em nosso país tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, tem ocorrido intensas disputas relacionadas às "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade dos alunos em aprender a ler e a escrever, cujo desdobramento é descrito em termos de “fracasso escolar”. Segundo essa autora, muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário “método” de alfabetização e aqueles que continuavam a defender procedimentos considerados antigos e tradicionais em cada momento histórico.

Em seu livro *Sentidos da Alfabetização* (2000) e em outros trabalhos mais recentes, Mortatti (2006, 2007) enfatiza o papel desempenhado pelas cartilhas como criadoras de uma cultura escolar transmissora de tradições. Ao concretizarem os métodos e conteúdos de ensino, as cartilhas permitem recuperar aspectos importantes da história da alfabetização no Brasil que a autora interpreta como um processo de tensão entre projetos modernos e antigos na tentativa de conquistar certa hegemonia teórica e prática como resposta às “urgências” sociais de cada período. Essas tensões são assim interpretadas pela autora:

(...) visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e da escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno. (MORTATTI, 2000, p.23)

Ao analisar a história do ensino da leitura no Brasil, a autora identifica quatro momentos “cruciais” de disputas pela hegemonia de métodos que foram objeto de tematizações, normatizações e concretizações em diferentes contextos da vida social e política do país. Entendemos que os estudos de Mortatti trazem uma contribuição importante para as reflexões sobre o ensino da leitura e escrita, na medida em que colocam em perspectiva histórica os dilemas enfrentados pelos professores alfabetizadores na tentativa de compreenderem e se adaptarem a discursos e propostas metodológicas hegemônicas em cada época.

O primeiro momento é descrito como o da *metodização* do ensino da leitura. Esse período, compreendido entre 1876 a 1890, é assim designado porque até o final do Império não havia propriamente nem uma organização do ensino brasileiro, muito menos uma proposta oficial do ponto de vista didático. Nas poucas escolas existentes até essa época utilizava-se, por tradição, o método sintético que partia do alfabeto para a soletração, como também o da silabação, seguindo a ordem hierárquica crescente de dificuldades desde a letra até o texto. Em 1876, a Cartilha Maternal (Figura 1) do poeta, escritor e educador português João de Deus, publicada primeiramente em Portugal, propôs o método da “palavração” que “baseava-se nos princípios da moderna linguística

da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (Mortatti, 2006, p.5).

O método, de base positivista, foi adotado por Antônio Silva Jardim, professor de Português da Escola Normal de São Paulo que propôs reformas no ensino tradicional da época, defendendo uma “educação útil, prática e racional” com vistas à “evolução social, rumo ao progresso.” (MORTATTI, 2000, p.43). Observa-se que a preocupação com o ensino da leitura e da escrita não era colocada apenas como uma questão didática, mas associava-se, sobretudo a uma preocupação de natureza política e social, pois aspirava reverter o “atraso horroroso” e o “sofisma do império” por meio de um projeto nacionalização do sistema de educação. (MORTATTI, 2000, p.45)

Mortatti observa que embora o novo método - considerado “científico” - visasse a substituição das práticas de ensino da leitura por meio dos tradicionais “abecedários” e da soletração - seus defensores o divulgaram sem desvalorizar “o passado e seu legado como necessários preparadores do presente que devem ser melhorados, mas não destruídos” (Idem, p. 43). Este fato indica que seus defensores se ocuparam mais em “tematizar” a questão no interior de um grupo restrito de intelectuais da época do que em concretizá-la, pois as inovações propostas não chegaram a ser acolhidas pela instrução pública oficial. Entretanto, de acordo com Mortatti, a atuação dos protagonistas deste primeiro período fundou uma tradição: a de posicionar o debate sobre o ensino da leitura e da escrita como uma questão de natureza científica, sendo o “método” mais adequado o objeto que seria retomado, após a proclamação da República, pela geração seguinte de professores normalistas de São Paulo.

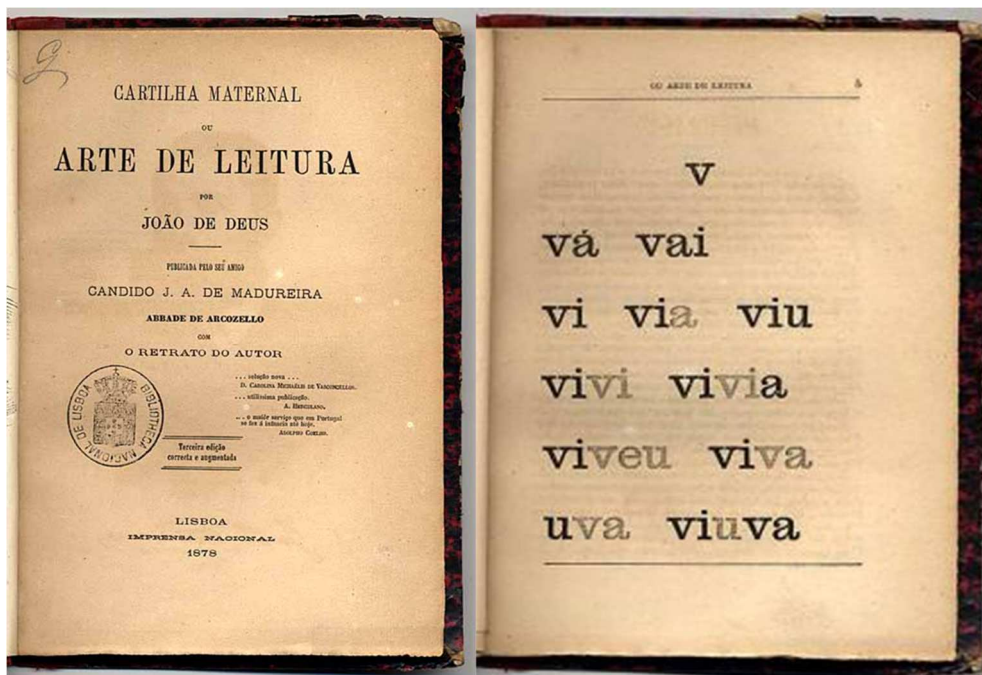


Figura 1 - Cartilha Maternal João de Deus, impressão de 1878. Fotocópia da capa e exercício da página 05 extraído do site da Biblioteca Nacional de Portugal (<http://purl.pt>).

O segundo momento crucial, de 1890 a meados da década de 1920, é o período que a autora denomina de *institucionalização* do método analítico. Sob forte influência da pedagogia norte-americana trazida pelas professoras Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Miss Márcia Priscilla Browne que participaram da reforma da instrução de Caetano de Campos em São Paulo, o método analítico baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção da criança que aplicava a psicologia da infância e suas bases biológicas aos modos de ensinar (MORTATTTI, p.79, 2000). Considerado uma “nova bússola”, o método analítico propunha que o ensino da leitura fosse iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. Por essa proposta, o ensino deveria ser iniciado com a sentença, logo a seguir se decompunha em palavras e depois em sílabas, finalmente culminando nas letras.



Figura 2 - Fotocópia da capa de Cartilha Analítica. Arnaldo de Oliveira Barreto 63.e. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1955. 1 a. edição 1909. O método analítico alfabetizava com palavras e sílabas, e se opunha ao antigo método, sintético, que ensinava que ensinava as letras, o “bê-á-bá”. (Extraído de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas01 – acessado em 11 de Janeiro de 2012)

Iniciou-se, assim, uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação. Diferente do momento anterior, esta nova geração de normalistas integrou postos da administração pública do estado de São Paulo e promoveu a institucionalização das novas propostas. Mais do que uma discussão teórica, “a ‘nova bússola’ deveria orientar a preparação prática de um novo professor sintonizado com os progressos da “pedagogia moderna”, um tipo de atuação que Mortatti (2000, p.78) caracteriza como o “engendramento de uma atitude caracteristicamente paulista”. Por meio de normatizações que incluíam a adoção oficial de cartilhas, traduções de textos estrangeiros e relatos de experiências bem-sucedidas, “o professorado primário paulista foi instado a visitar as escolas-modelo, numa tentativa de disseminar os sistemas e métodos aí utilizados e garantir sua hegemonia, a despeito das diferentes condições e predileções de professores” (Ibid p. 82-83).

Dentro desse espírito *prescritivo*, a autora nos conta que o método foi institucionalizado e adotado nos grupos escolares da capital e do interior “com o objetivo de uniformizar esse ensino e consolidar o modelo considerado cientificamente verdadeiro” (Ibid, p. 83). Depoimentos de professores da época ilustram a tendência homogeneizante das políticas públicas da época que já interferiam diretamente sobre o dia a dia dos professores em sala de aula:

Ah, era obrigatório. Tinha que ser o método analítico para alfabetizar. E é um método difícil, principalmente para as crianças da roça. Mas era obrigado. Era obrigado a seguir uma cartilha analítica. (...) Custava para entrar na sílaba, sabe. Então precisava a gente ter muita paciência e muito cuidado. Agora, na primeira escola que eu fui, ainda não era obrigado, aí eu ainda usava a silabação. (DEMARTINI, TENCA, TENCA, 1985, p. 69 *apud* MORTATI, 2000, p. 83)

Mortatti não deixa de registrar um fenômeno correlato a esse processo: o crescimento e consolidação de um mercado editorial de livros didáticos, produzidos por professores normalistas, adotados e comprados pelo governo do estado, após aprovados por “comissões de especialistas” (Ibid, p.87). Tal fenômeno, descrito por alguns críticos da época como um “chuveiro de livros abundantes” adotados pelo poder público provocou muitas polêmicas, como ilustra este depoimento transcrito pela autora:

Houve um tempo em que, sem exagero, e todos os recantos, dos mais remotos do Estado [de São Paulo] surgiam, como por encanto, a granel, escriptores didacticos, a fferecer ao commercio, aos editores da capital, seus produtos – como obra prima da educação. O governo, por seu turno, no elevado intuito de desenvolver e auxiliar a instrucção publica (...) ultimava o seu acto, comprando parte da primeira edição, com grande gaudío do editor e contentamento esterlino do autor. Dahi esse abuso inveterado, esse chuveiro de livros abundantes, pesados pelo volume e vasios de conceitos (...) (Bellegarde, 1902 *apud* MORTATTI, 2000, p. 88)

Tal disputa do “mercado editorial” de livros didáticos no interior dos sistemas de ensino público – tão conhecido e testemunhado pelos professores das escolas dos dias atuais – certamente não poderia se apoiar em simples argumentos comerciais: pressupunha uma sustentação “científica”. Em documentos oficiais da época (1909-1910), Oscar Thompson, professor da Escola Normal de São Paulo e Diretor da Instrução Pública – dava ênfase à argumentação psicológica para o desenvolvimento do

ensino da leitura afirmando que “*ao processo analítico por que se aprende corresponde o método analítico por que se ensina.*” (Thompson, 1910, p. 167 *apud* MORTATTI, 2000, p. 128). Tal hegemonia do método analítico, (Figura 2), no entanto, seria quebrada com a reforma de Sampaio Dória, em 1920 que, entre outros aspectos, instituiu a “autonomia didática” dos professores. Sampaio Dória, embora admitindo a “verdade científica” do método analítico, era contrário à sua “obrigatoriedade”, com base no argumento de que “professores mal preparados ou contrários a esse método contribuem para a sua derrocada” (MORTATTI, 2000, p. 131). Despontava, assim, um novo período em que as preocupações seriam muito mais pragmáticas.

A “alfabetização sob medida” seria o terceiro momento que se estende dos meados da década de 1920 ao final da década de 1970. Esse período é entendido, de acordo com Mortatti, como um período de transição e de intensa mudança política no país, iniciada com a revolução de 1930, e que requeria uma reforma educacional nacional com vistas ao projeto de democratização da sociedade. Destacaram-se, nesse período, figuras como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, representantes de uma nova aspiração educacional e pedagógica, divulgada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Mais do que aos meios, os “pioneiros” davam ênfase aos fins da educação, afinados com uma proposta de inspiração liberal que visava o desenvolvimento de uma civilização urbana e industrial.

Quanto ao ensino da leitura e da escrita especificamente, a disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram, mas o tom de combate observado nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que a tendência de relativização da importância do método se acentuava:

(...) funda-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica. (MORTTATI, 2007, p. 49)

Os novos fins da educação, inspirados nos ideais escolanovistas, demandavam soluções voltadas para a função socializadora e adaptadora da alfabetização no âmbito da educação popular que, esperava-se, fosse rápida, econômica e eficaz. Embora o método analítico continuasse a ser considerado o mais “científico” para alfabetizar, outros métodos – como o analítico sintético, misto ou “ecclético” – passaram a ser

aceitos, desde que seguissem o princípio geral de respeitar a “maturidade” intelectual da criança e obtivessem os “resultados satisfatórios”, como explica a autora:

Partindo da necessidade de enfrentar o problema do fracasso na aprendizagem da leitura e escrita, indicado pelas altas taxas de repetência no 1º grau da escola primária (...) e visando à economia, eficiência e rendimento do sistema escolar, Lourenço Filho apresenta a hipótese, confirmada pelas pesquisas experimentais que realizou com alunos de 1º grau, da existência de um nível de maturidade – passível de medida – como requisito da leitura e escrita. (MORTATTI, 2000, p.147)

É esta, em síntese, a proposta de Lourenço Filho contida nos *Testes ABC (1934)* (Figura 3), para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que é a criança real – e não o tipo médio e padrão criado pela escola – que deveria ser levado em consideração, ao invés das discussões sobre métodos e processos de ensino, característicos da escola tradicional. Surgem, assim, atividades com objetivo desenvolver as habilidades visuais, auditivas e motoras, contidas nos manuais dos professores que acompanhavam as cartilhas, disseminando a ideia da necessidade de um período preparatório para a alfabetização.



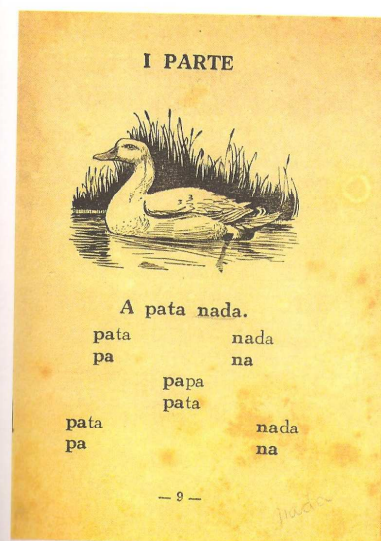
Figura 3 - Teste ABC 31 a. edição. Fotocópia da capa extraída de (MORTATTI, 2000, p. 237).

Embora fundamentado nos conhecimentos “científicos” mais atualizados da época – entre outros nas teorias de aprendizagem e desenvolvimento de Jean Piaget, já referenciados pela Escola Nova, Mortatti nos esclarece que os *Testes ABC* eram endereçados, de acordo com o seu prefácio, a dois tipos de leitores: “os “entendidos” e os “aplicadores”. Os primeiros, deduz a autora, certamente eram os estudiosos e os pesquisadores, e seus “aplicadores”, naturalmente, os professores primários para quem a “simples” leitura permite empregar as provas, “tal sua singeleza”, “sem qualquer preparo especial” (MORTATTI, 2000, p. 153). Pela maneira aberta e oficial com que o autor se dirige a dois públicos tão distintos, fica demonstrado que o trabalho e os saberes do professor tem sido reduzidos, historicamente, à “aplicação” dos conhecimentos instituídos: sejam os científicos como os didáticos.

Ao lado dos *Testes ABC*, a obra de Lourenço Filho destinada aos professores alfabetizadores, se completa com a “Cartilha do Povo” de 1928, contemporânea às pesquisas que deram origem aos testes, e com a cartilha “Upa, Cavalinho” de 1957. Ambas, como frisa a autora, com inúmeras edições ao longo de pelo menos quatro décadas. Com a expansão gradativa dos sistemas de ensino e equivalente crescimento da indústria e do mercado editorial ampliou-se a produção das cartilhas, dentre as quais se destacam “A Cartilha Sodré” (1940) (Figura 4) de Benedita Stahl Sodré e “Caminho Suave” (1948), de Branca Alves de Lima (Figura 5) Ambas propõem a silabação para o ensino da leitura e da escrita, utilizando também o recurso à imagem – com base método analítico-sintético – e concretizam a alfabetização “sob medida” que visava, prioritariamente, “a extinção do analfabetismo em nossa Pátria” (Lima, 1948, *apud* MORTATTI, 2000, p. 207).

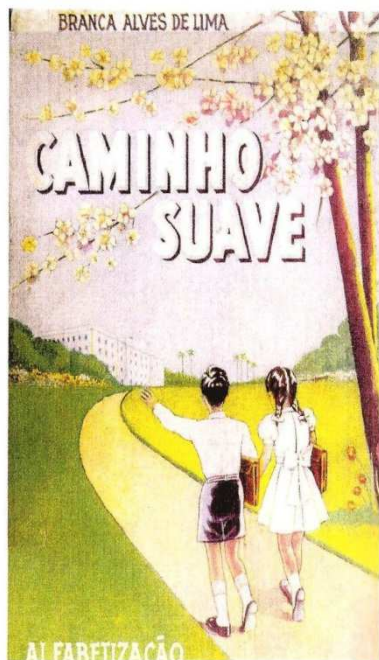


Capa de *Cartilha Sodré*, de Benedicta Stahl Sodré (254.ed., 1979). Fonte: CRPHE.

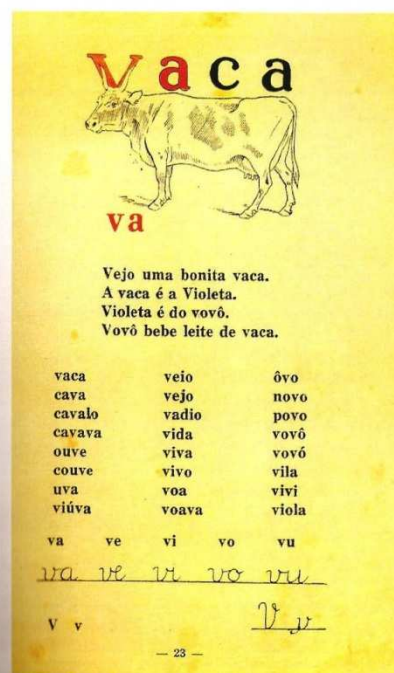


Página da *Cartilha Sodré*, de Benedicta Stahl Sodré (1.ed., década de 1940). Fonte: CRPHE.

Figura 4 - Cartilha Sodré e o exercício A Pata Nada. Extraído de MORTATTI (2000, p.240-241).



Capa da cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima (8.ed., 1954). Fonte: CRPHE.



Página da cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima (8.ed., 1954). Fonte: CRPHE.

Figura 5 – Cartilha Caminho Suave. Fotocópia da capa e exercício extraído de MORTATTI (2000, p. 242-243).

Com a intensificação e consolidação do mercado editorial e a expansão do número de cartilhas de alfabetização, além da necessidade de controle do estado para aprovação e autorização da compra de livros didáticos para as escolas públicas, Mortatti destaca também a preocupação com os critérios de seleção, em decorrência da “autonomia didática” dos professores instituída pela reforma Sampaio Dória. A autora destaca esta preocupação registrada em documento oficial da Diretoria do Ensino de 1936:

Da extensa variedade de livros aprovados, são às vezes adoptados os mais defeituosos. Influe na escolha, não raro, menos a qualidade do livro que a propaganda comercial dos interessados na venda. A escolha do inicio do anno lectivo é tardia e demora o fornecimento por parte do Almojarifado. Há, em alguns estabelecimentos, formação de ‘stocks’ desnecessários (...). (apud MORTATTI, 2000, p.200)

Como se vê, a questão da escolha e do uso do livro didático e, em particular, do livro de alfabetização – tema deste trabalho - não é problema recente na educação brasileira. Historicamente, os professores parecem ter sido alvo vulnerável tanto da concorrência comercial em torno do “negócio” do livro didático, como também das disputas teóricas e ideológicas entre os “entendidos” nos assuntos (científicos) relativos à alfabetização. A polêmica em torno dos métodos de ensino da leitura e da escrita evidenciam que os professores alfabetizadores estiveram sempre, de algum modo, envolvidos com as tensões decorrentes de disputas entre concepções teóricas e metodológicas, mas não exatamente como intelectuais do ensino, mas na condição de “aplicadores”: ora estando “obrigados” a adotar este ou aquele método, ora com a responsabilidade de escolher “livremente” os materiais didáticos, com base em uma autonomia “outorgada” pelo poder público.

Sendo assim, conclui-se que as dificuldades enfrentadas na prática pelos professores alfabetizadores desde o advento da “proposta” construtivista de alfabetização, no início dos anos 1980, não são exclusivos de uma época. Porém, é preciso admitir que esta abordagem trouxe uma dificuldade adicional para os professores. É que no “quarto período” descrito por Mortatti as tematizações acerca da alfabetização deixaram de ocorrer em torno do “método” e voltaram-se para a questão da “aprendizagem” da leitura e da escrita. Com a intensa divulgação dos estudos realizados na Argentina e México por Emília Ferreiro e Ana Teberosky e sistematizados

no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de 1985 passa-se a questionar a necessidade dos métodos e das cartilhas de alfabetização.

As teses defendidas pelas autoras provocaram significativas alterações na fundamentação teórica e nas concepções acerca do processo ensino e aprendizagem da linguagem escrita. A nova teoria, fundamentada nas etapas ou fases de desenvolvimento de Jean Piaget, descreve os níveis estruturais do processo de alfabetização classificados em *pré-silábico, silábico e alfabético* por Ferreiro (1987) - que explicariam as diferenças individuais e os diferentes ritmos dos alunos. De acordo com essa perspectiva teórica, os conceitos de prontidão, imaturidade, habilidades motoras e perceptuais, deixam de ter sentido isoladamente como costumavam ser trabalhados pelos professores: a nova concepção de alfabetização conhecida como "construtivista", entende o aprendizado da leitura e da escrita como uma linha de evolução regular, independente da classe social do aprendiz, de ele ter ou não ter cursado a pré-escola e do dialeto falado, derrubando a tese segundo a qual as crianças de classes menos favorecidas aprendiam menos ou não aprendiam.

Este quarto momento crucial ainda em curso, denominado pela autora como o período da *desmetodização* da alfabetização, exigiria que os professores se familiarizassem com uma “nova teoria” altamente complexa, sobre os processos de aquisição da *lectoescrita* pela criança (FERREIRO, 1987), exatamente num momento de grande expansão do acesso à escola das crianças das camadas populares, de um lado, e da correspondente expansão e fragilização dos cursos de formação de professores, de outro. Algumas “propostas” para enfrentar esse triplo desafio foram mais uma vez capitaneadas pelas políticas paulistas: a implantação do Ciclo Básico e a intensificação de programas de formação continuada de professores, com base em argumento político forte:

Do nosso ponto de vista, o problema de evasão e repetência nas primeiras séries do 1º grau nos remete à questão da democratização do ensino, à questão do acesso e permanência da criança na escola. As medidas tomadas em relação ao Ciclo Básico até agora estiveram ligadas a aspectos mais diretamente relacionados ao funcionamento da escola, que dizem respeito não apenas a um fator isoladamente mas a um conjunto deles, que associados contribuem para o melhor ou pior desempenho da escola. (SÃO PAULO, 1985 *apud* MORTATTI, 2000, p. 253)

O Ciclo Básico foi seguido, assim, de uma proposta de formação de professores alfabetizadores – o Projeto Ipê – assentado sobre um discurso político de esquerda que, de um lado, atribuía o fracasso escolar à uma escola “reprodutora” das desigualdades sociais mas, de outro, via a possibilidade da escola mudar esse estado de coisas levando os professores a assumirem um compromisso político com a alfabetização. Mortatti observa que a disputa pela hegemonia dessa nova ‘proposta’ se relaciona diretamente “com a apropriação e incorporação do discurso acadêmico pelo discurso oficial” (2000, p. 253). Nesse cenário, a autora enfatiza o papel desempenhado pelos acadêmicos – professores universitários e pesquisadores - que, por meio de assessorias educacionais à rede oficial de ensino paulista, “integram o momento de reorganização do ensino com base nas mais modernas teorias.” (MORTATTI, 2000, p. 254).

A institucionalização do construtivismo na rede estadual paulista – e, mais tarde, em nível nacional em sua apropriação nos Parâmetros Curriculares Nacionais – se deu, em grande medida, por meio da aposta em estratégias de formação docente, tanto inicial como continuada. Tais iniciativas foram acompanhadas de grande produção de material de apoio como textos, palestras, seminários e publicações produzidas pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) como pela FDE (Fundação de Desenvolvimento da Educação) e de intensos e continuados investimentos na formação de especialistas, na criação de cargos e funções em diferentes esferas do sistema educacional com base na crença de que:

Emilia Ferreiro através de sua teoria oferece um instrumental de possibilidades de ver a criança no seu processo de aquisição da escrita, de verificar o que ela sabe e o que ela não sabe, porque é no que ela ainda não sabe no que ela pode e tem condições de fazer com ajuda, com interferência do adulto, que o professor vai atuar. Nesse sentido, a descrição evolutiva ultrapassa o nível do diagnóstico e da avaliação inicial e contribui efetivamente para informar o desenho de situações de ensino/aprendizagem. (DURAN, p. 108, 1994).

O que talvez tenha-se perdido de vista é que a apropriação de “instrumental teórico” pressupõe um conjunto de condições incompatíveis com a realidade e com as urgências vividas pela maioria dos professores, sobretudo os de escolas públicas. Além disso, a ênfase dos grupos formadores na discussão de questões teóricas - a respeito do como se aprende a ler e escrever - em detrimento das questões didáticas gerou certo silenciamento em relação ao “como” agir em sala de aula com base na “nova teoria”.

Mais do que isso, a introdução da nova “proposta” foi acompanhada da recusa e resistência por parte de seus propositores de oferecer modelos de atuação prática aos professores. E, pior, criou certo consenso ilusório de que a aprendizagem independe do ensino.

Em outras palavras, a ‘revolução conceitual’ trazida pelo construtivismo deixou os professores abandonados diante do desafio de encontrar procedimentos didático-pedagógicos “adequados” à nova abordagem ao mesmo tempo em que rechaçou as práticas conhecidas pelos professores alfabetizadores até então. Não surpreende, portanto, a observação de Mortatti de que, ao nível das concretizações, “a cartilha e os métodos tradicionais de ensino, no entanto, continuam a ser amplamente utilizados, explícita ou disfarçadamente, nas classes de alfabetização (...) distanciando-se do discurso oficial-acadêmico.” (MORTATTI, 2000, p. 254).

O fato é que a maioria dos professores não conseguiu fazer apropriações suficientemente elaboradas ou que lhes garantissem a transposição dos “novos” conhecimentos e conceitos para as práticas de sala de aula. Diante das urgências do dia a dia e como podiam os professores tentaram encontrar soluções metodológicas para os novos discursos. A frustração decorrente dessa dificuldade é ilustrada no depoimento de uma professora, obtido ainda na década de 1980, a respeito do “método Emilia Ferreiro”:

Eu não sei se adianta este método. Você quer ver? Olha este caderno aqui: está cheio de letras! Ela escreve e não sabe o que está escrevendo, vai só enchendo a folha de letras. A criança fica preguiçosa! Não pensa em fazer o certo, não se esforça para lembrar o que já foi ensinado. Vai só escrevendo o que vem à cabeça. Você acha que desse jeito a criança aprende alguma coisa? (ROSA, 1994, p.67)

Se associarmos a essa dificuldade, o fato de que outras tematizações tão complexas quanto o “construtivismo” se seguiram com base nas contribuições da linguística e da sociolinguística (Smolka, 1989; Geraldi, 1991 e Soares, 2002), compreende-se também porque o “mercado editorial” se incumbiu de lançar cartilhas “construtivistas” ou “socioconstrutivistas” ou “sociointeracionistas” resultando no paradoxo de que fala Mortatti:

(...) na convivência destas com cartilhas tradicionais, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las apenas para consulta quando da preparação de suas aulas; e no ensino

e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” ou “interacionista” e seus alunos não utilizam diretamente esse instrumento em sala de aula. (MORTATTI, 2006, p. 11).

Como se vê, apesar das descobertas e avanços teóricos no campo da aprendizagem da leitura e escrita “e das expectativas anunciadas de ter-se encontrado a chave para a solução do fracasso das crianças pobres em alfabetização” (MORTATTI, 2000, p. 280) grande parte dos professores ainda faz uso indiscriminado de livros didáticos e cartilhas que lhes chegam às mãos, recorrendo pouco à teoria para orientar suas ações de sala de aula, até mesmo por insegurança ou por não terem se apropriado de maneira adequada das teorias tematizadas nos cursos de formação. Por isso, suspeitamos que os professores tendam a alfabetizar seus alunos do mesmo modo com que foram alfabetizados, pois segundo TARDIFF (2011, p.37) o docente tem como modelo recordações positivas e construtivas e são elas que vão aparecer em sala de aula.

Embora a pretensão deste trabalho não seja a de discutir os métodos que permearam toda a história da evolução do ensino e da leitura e da escrita em nosso país, acreditamos que esta breve retrospectiva realizada a partir dos estudos de Mortatti nos permite propor uma reflexão do que está em falta para superar o antigo problema do fracasso escolar associado à alfabetização. Podemos concluir que, para além da discussão sobre o que é novo ou tradicional, demonstrado pelo estudo dos quatro momentos analisados pela autora, um ponto comum permanece: a busca de eficiência dos resultados. Numa época, como a atual, caracterizada pela competitividade essa busca produz efeitos sobre a formação e sobre o trabalho do professor que, como vimos, tem sido tradicionalmente visto como um “executor” de atividades didáticas e não como um intelectual dos processos de ensino. Este é o tema que nos propomos a discutir neste próximo item a fim de relacionarmos com a temática das escolhas e usos do material didático.

1.3. Conflitos entre as “Novas Propostas” de Alfabetização e as Políticas de Resultados

Como dissemos no início deste capítulo, partimos do pressuposto de que o valor do material adotado no processo de alfabetização não se deve tanto ao seu conteúdo ou proposta metodológica, mas antes diz respeito às condições de que dispõem os professores para desenvolver e fazer “uso” criativo desses materiais. Como afirma Lajolo, “não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem” (LAJOLO, 1996, p. 9). Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor deveria preparar com cuidado os modos de utilizá-lo.

Mas as dificuldades esbarram, no começo, nas deficiências e fragilidades da formação inicial de professores, sobretudo nos cursos de pedagogia. Como lembra Munakata (2001, p.7), “a formação do professor é tarefa das instituições de ensino, quer seja nos cursos de Magistério quer seja nos cursos universitários”. O ideal seria, pois, com base nas orientações recebidas nessas instituições, que o professor soubesse o que fazer com o livro ou com os livros didáticos em suas aulas e que possuísse o domínio completo dos conteúdos selecionados e as implicações das estratégias utilizadas nos livros didáticos. Sabendo dessas deficiências da formação inicial dos professores,

Os autores de livros didáticos costumam apresentar um Manual do professor, em que esclarecem sobre as correntes teóricas em que fundam suas obras, mas nem sempre há uma correlação entre tais teorias e as atividades propostas no livro do aluno. Algumas vezes, parece haver uma estratégia de marketing e não uma orientação teórico-metodológica. Listar referências bibliográficas atuais recheadas de autores de renome nacional e internacional, apresentar um texto didático resumindo as referências citadas ou carimbar a capa do livro com expressões como “Aprovado pelo PNL D” ou “De acordo com os PCN” não asseguram a tal obra coerência entre pressupostos teóricos e práticas metodológicas. (DIONÍSIO, 2002, p. 34)

Mas o fato é que tais “referências” acabam tendo um peso na decisões dos professores no momento da “escolha” deste ou daquele livro ou material didático, isto quando o material não lhes é imposto pelos sistemas de ensino. Por assumir tal importância e centralidade no processo pedagógico, os livros didáticos deveriam ser

analisados de maneira crítica, pois é na interação entre o saber trazido pelos livros e aquele que se produz na relação com o mundo que o conhecimento avança. Sabemos que a sala de aula é um ambiente potencialmente privilegiado de múltiplas vivências, onde os conteúdos da vida cotidiana se articulam com aqueles presentes e propostos nos livros, desde que mediado pela ação criativa e autônoma dos professores. Entretanto, em muitos casos, o professor não se reconhece como sujeito de seu fazer pedagógico (FREIRE, 2004, p.54), também porque muitos não adquiriram o hábito da leitura e estudo sistemático ao longo de seu processo de formação. Moura (1994), além de reconhecer a deficiência da escola que forma o professor, aponta também, na família (em geral analfabeta e com baixo nível econômico) fatores determinantes que podem justificar a prática sem objetivos e sem função para o ato de ler. Essa vivência pode trazer severos reflexos na prática docente visto o fato de o professor poder de forma inconsciente repetir o mesmo enredo com seus alunos.

Outro aspecto a ser levado em consideração é a realidade das condições de trabalho enfrentadas pelo professor. Podemos citar as inúmeras dificuldades de acesso e busca tanto aos livros de forma geral, como à busca por atualização, falta de tempo para leitura e jornada de trabalho excessiva. Como observou Marinho (2002), dentro das condições geralmente precárias de trabalho, o professor:

[...] se ocupa quase que estritamente da tarefa de ministrar aulas, ou seja, não pode planejar as suas aulas, escolher e produzir o seu material. As escolas não disponibilizam, adequadamente, materiais didáticos de que o professor possa lançar mão, de forma ágil, dentro de uma condição de trabalho “sem planejamento prévio”, “improvisado”. Não há livros, jornais, revistas, internet, vídeos, etc. e, quando há, eles não se encontram organizados de forma a permitir o seu uso no cotidiano da sala de aula. O livro didático torna-se, então, o material mais visível e garantido, porque ou está na mochila do aluno, ou no armário/estante da sala de aula. (MARINHO, 2002, p. 289)

As ponderações dos autores que tratam deste tema nos fazem pensar que o livro didático acaba por cumprir o papel de “formador” do professor, ao invés de ser um instrumento auxiliar de suas práticas pedagógicas. O problema, porém, é que o professor muitas vezes não se reconhece como parte da construção dos saberes apresentados nos livros didáticos, deixando de explorar todo o seu potencial diante do ensino e aprendizagem dos alunos. Para tanto, seria necessário que os professores

fossem formados para assumir essa liderança como intelectuais críticos dos processos de ensino. Libâneo (2002) nos apresenta as características básicas desse profissional da educação:

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competências para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2002, p.10).

Com o processo de globalização e com a transferência da responsabilidade dos papéis educativos da família para a escola surgem também novas cobranças e expectativas em relação ao professor que vão além dos aspectos cognitivos envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Espera-se que sejam capazes de renovar suas práticas pedagógicas a partir dessas novas realidades que emergem desse novo momento social, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de tarefas e responsabilidades:

A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia. (BALL, 2005, p.548)

Essa situação já havia sido descrita por Esteve em meados da década de 1990:

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. (ESTEVE, 1995, p.100).

Na mesma linha de raciocínio, observa Tardiff:

[...] exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino. (TARDIF, 2011, p.114).

O professor que leciona na rede pública de ensino muitas vezes realiza tarefas e funções que vão além da sua formação e até mesmo das atribuições próprias da profissão. Esse fato tem efeitos sobre a identidade do professor que, por sua vez, desconhece o que deverá ser cobrado em sua prática docente e acaba por assumir responsabilidades que se distanciam de sua verdadeira função. Para Munataka (2004) o desequilíbrio entre o que se espera dos professores e o que lhes é oferecido em troca tem grande impacto na qualidade do trabalho docente. Ao longo da minha carreira como professora tenho vivido essas “pressões” e cobranças. Parece que nunca estamos certos em nossos afazeres, tendo que constantemente sermos inquiridos e mensurados.

Ao focarmos nossa atenção nos professores estamos preocupados com os impactos e consequências que um determinado modelo de política educacional, em expansão no contexto da sociedade contemporânea globalizada, tem produzido na relação desses sujeitos com os saberes de sua profissão (conteúdos de ensino, didáticos, curriculares, pedagógicos, entre outros). Em um texto intitulado “*Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*”, Stephen Ball (2005) alerta para os efeitos que “a cultura da gestão e do desempenho” características das reformas educacionais desencadeadas em âmbito global desde os anos 1990 têm produzido sobre a constituição da identidade profissional e sobre as práticas dos professores nas escolas. Como lembra este autor, citando Bernstein (1996, p. 73), “a reforma não muda apenas o que fazemos, ela também procura mudar aquilo que somos aquilo que poderíamos vir a ser nossa “identidade social”“. E acrescenta:

No entanto, paralelamente a esses esquemas de classificação e comparação, há um alto grau de incerteza e instabilidade. A percepção de ser constantemente avaliado de diferentes formas, por diferentes meios, de acordo com diferentes critérios, por diferentes agentes e órgãos. Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor a infundável procura da perfeição (BALL, 2005,p.4).

Contudo, nem sempre fica muito claro o que esperar dos professores. Como argumentam Shore e Wright¹ (1999, p.569, *apud* Ball, 2005) existe uma política não explícita de "manter os sistemas voláteis, escorregadios e opacos". Concordamos com Ball que muitas vezes as exigências de tais sistemas geram práticas inúteis ou até mesmo danosas para satisfazer as expectativas de desempenho. Este trabalho não tem como objetivo adentrar na discussão do conteúdo e efeitos das políticas educacionais em curso, mas vale ressaltar que a tendência ao incentivo à “*performatividade*” dos professores, objetivando a obtenção de resultados mensuráveis e de curto prazo, afeta o tipo de relação e de envolvimento que os professores estabelecem com os saberes em suas práticas profissionais.

A maioria dos discursos que hoje tratam do ensino e são veiculados pela classe política, pela mídia e pelos formadores de opinião e frequentemente por vários professores universitários questiona se os professores trabalham bastante, se trabalham corretamente ou se dão um bom acompanhamento aos seus alunos. Constata-se, portanto, que a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino falam, sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam ou não deveriam fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente. Todos esses discursos mostram que o ensino ainda é, no fundo, um ofício moral, que serve sempre de lente de aumento para as angústias e inquietações da opinião pública. (TARDIF, 2011, p.116)

Cobra-se do professor o domínio pedagógico, mas o que se observa realmente é a deterioração moral das condições de trabalho que o aproximam cada vez mais da situação socioeconômica da classe operária. Esse talvez seja o desequilíbrio de que fala Munataka e também o paradoxo identificado por Tardif:

De modo geral, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes. De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como

¹ SHORE, C.; WRIGHT, S. Audit culture and anthropology: neo-liberalism in British higher education. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, v.5, n.4, p.557-575, 1999.

instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (TARDIF, 2002, p.40)

Acrescente-se a isso o fato de que a diversidade de materiais e fontes de informação que chegam às escolas nem sempre compõem um corpo teórico e metodológico coerente do ponto de vista das concepções pedagógicas nas quais eles se fundamentam. Essa realidade associada, muitas vezes, à ausência de políticas e práticas claras de formação continuada dos professores tende a promover um ambiente pouco favorável à construção de práticas pedagógicas consistentes e coerentes, trazendo consequências negativas para a qualidade de ensino e aprendizagem.

Em muitos casos também a escolha e aquisição dos livros didáticos que chegam às escolas não passa pela avaliação e decisão dos docentes, mas se vincula a relações muito particulares que se estabelecem entre o setor público e o privado. Diversas prefeituras — entre elas a do município de Praia Grande a ser analisada neste estudo — têm adquirido junto a empresas privadas, participantes ou não do PLND, outros materiais de suporte pedagógico para o atendimento educacional sob sua responsabilidade. Um exemplo são produtos de sistemas de ensino que oferecem serviços e materiais para alunos e professores, incluindo apostilas e multimídias, formação continuada e aperfeiçoamento ao docente em serviço e acompanhamento do uso dos materiais adquiridos. Estudos recentes advertem sobre os efeitos dessas práticas sobre as políticas curriculares e sobre o trabalho docente:

Parece-nos que tais empresas, mais do que meras fornecedoras de materiais e equipamentos, passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades de ensino da rede pública, razão pela qual se tornam parceiras dos governos municipais. (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI et al, 2009, p. 801)

Por esse motivo, acredita-se que todo esse processo revela a tendência de transferir para a esfera privada a função de elaboração e operacionalização de políticas públicas. Essa estratégia política muitas vezes é adotada com a finalidade de promover a ideia de que a gestão outorgante promove uma escola pública com a mesma qualidade

das escolas particulares, visto que se utilizam dos mesmos sistemas de ensino, como ilustra o trabalho desenvolvido recentemente por Nicolleti:

Com efeito, a maioria dos prefeitos que aderem a essa parceria argumenta que objetiva uma elevação da qualidade de ensino. Em geral, os prefeitos apresentam o novo método para a comunidade em eventos políticos, nos quais fazem parecer que as escolas públicas, a partir daquele determinado momento, passarão a ser como as particulares. (NICOLETI, 2010, p.28)

Sabe-se também que tais iniciativas são em grande medida adotadas na tentativa de melhorar o desempenho das escolas nas avaliações de grande escala como o SAEB, Prova Brasil, SARESP, entre outras. Em decorrência desses diversos fatores, muitas vezes o professor permanece isolado e solitário em sua sala de aula para enfrentar os grandes desafios que se colocam no seu dia a dia para fazer as crianças avançarem em seu processo de escolarização.

Assim, as frágeis condições de formação inicial e continuada do professor, as suas condições precárias de trabalho, a desvalorização social crescente da profissão são incompatíveis com o crescente conjunto de demandas, exigências e cobranças que recaem sobre o professor – em especial os que se dedicam à alfabetização – na sociedade atual. Além disso, com base nas discussões do item anterior acerca da querela dos métodos do ensino e da escrita que sempre colocaram o professor como “objeto” e não como “sujeito” dos processos ensino, podemos dizer que vivemos atualmente os desdobramentos das dificuldades desencadeadas no quarto período descrito por Mortatti. Ou seja, permanecem e se agravaram as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino da leitura e língua escrita, sobretudo no período de alfabetização, com relação ao domínio conceitual das abordagens construtivistas, sócio-interacionistas ou sócio-construtivistas hoje mescladas em diversos materiais didáticos que chegam às mãos dos professores nas escolas públicas brasileiras.

A tentativa de “aplicar Piaget” ou “Ferreiro” na educação já era em si problemática quando era apenas uma “proposta”. Mas quando passou a ser assumida como abordagem teórica em âmbito nacional – por meio dos PCN - o município de Praia Grande se viu completamente inserido nessa problemática. Tanto os professores quanto a equipe técnica pedagógica, viam-se perdidos em meio a essa nova abordagem, pois além de não terem uma formação suficiente no assunto, as orientações e

treinamentos que recebiam não eram suficientes para uma aplicação mais efetiva. Devido à insatisfação com os resultados obtidos através da proposta construtivista, viu-se a necessidade de melhorar os índices de rendimento no município e em contrapartida a Secretaria de Educação do município resolveu criar um “material de apoio” que subsidiasse o trabalho do professor em sala de aula, tema que será abordado em mais detalhes nos próximos capítulos. Esse problema, porém, parece que não é novo e nem exclusivo do município estudado:

A falta de preparo dos professores e mesmo a ausência de uma cultura escolar propícia ao acolhimento de certas medidas que vieram no bojo dos PCN (sistema de ciclos e progressão continuada, por exemplo) trouxeram, novamente, confusões, ambigüidades e mesmo resistência entre os professores diante de uma proposta que, tal como divulgada, contrariava o papel do professor e suas formas de trabalho.(CHAKUR, 2006, p.2)

O problema das “propostas” pedagógicas que chegam “pelo alto”, na expressão de Mortatti (2000) parece ser sempre o mesmo: desconsiderar a realidade e a pessoa do professor. Além disso, desconsidera-se que o professor trabalha em contato direto com a pessoa do aluno, por isso seu trabalho não pode ser apenas técnico, mas tem uma dimensão afetiva que está na base do desenvolvimento de sua sensibilidade moral:

De fato, nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes. Noutras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação (TARDIF & LESSARD, 2000, p.265)

Como afirma Nóvoa (1995, p.17), “não dá para separar o eu pessoal do eu profissional”. Quando se tenta fazer esta separação gera-se uma crise de identidade que tem sido objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos. Para Contreras:

O conhecimento de si mesmo como docente não é senão o movimento exploratório necessário em uma tentativa de compreensão de nossas relações profissionais e do sentido educativo, do crescimento pessoal, que podem ser as mesmas para as pessoas com quais trabalhamos. (CONTRERAS 2002, p. 211).

A maneira como cada um de nós ensina está relacionada com aquilo que somos como pessoa. Penso que isso pode ajudar a entender o processo das escolhas feitas pelo professor, entre elas a do uso do livro didático, e corrigir desacertos ou até mesmo incoerências. Recordando uma vez mais as palavras de Munakata (2004, p.91): “*No limite, não é impossível que a partir de um livro considerado ruim o professor consiga desenvolver uma excelente aula.*” (MUNATAKA, 2004, p.91). Mas para isso é preciso considerar que o professor é o ator principal dos processos de ensino e apostar que, desde que aja com autonomia, pode desenvolver uma aula de qualidade independente do material utilizado.

Para tanto é necessário criar condições que se garantam espaços de formação, construção e exercício da autonomia do professor como profissional da educação, pois não se pode perder de vista que como sujeito social ele ocupa um lugar simbólico importante na vida das crianças e jovens em processo de formação. Este é um problema de fundamental importância, pois a restrição da autonomia dos professores certamente tem efeitos sobre a qualidade do processo de apropriação dos conhecimentos básicos das crianças, de sua permanência na escola e sobre a conclusão de sua escolarização. Do contrário, estaremos gerando uma massa de futuros excluídos. É nessa perspectiva que consideramos relevante compreender a forma como os professores se utilizam dos recursos didáticos e pedagógicos propostos pelos sistemas de ensino para subsidiar o seu trabalho em sala de aula.

Diante dos problemas apontados até aqui, emergem algumas questões que nortearam o trabalho empírico desta pesquisa: será que realmente os livros e outros materiais didáticos têm auxiliado o professor na construção de sua autonomia como ator principal do processo de ensino? Ou, ao contrário, colaboram para a limitação do seu saber profissional? De que forma, em quais circunstâncias e com que finalidade o professor se utiliza desses recursos didáticos? Em outras palavras, de que modo o professor, através do seu saber docente, tem se relacionado com os materiais didáticos e pedagógicos que lhe são encaminhados? Será que ele os tem utilizado de forma criativa e de modo a complementar outras estratégias de ensino/aprendizagem, ou mantém com eles uma relação de subordinação?

Estas, entre outras questões são temas centrais deste trabalho de pesquisa que, para serem mais bem compreendidas no contexto em que se situam, requerem uma

caracterização das condições concretas em que se inserem e atuam os professores alfabetizadores do município de Praia Grande. Este tópico será objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO E DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE

Este capítulo tem como objetivo situar o município de Praia Grande quanto a sua localização no Estado de São Paulo nos aspectos sociais, econômicos e educacionais assim como se procedem as políticas do livro didático no município.

2.1. O Município de Praia Grande: Histórico e Caracterização Populacional

De acordo com dados disponíveis no site do IBGE, Praia Grande se situa no Litoral Sul de São Paulo e é integrante da Região Metropolitana da Baixada Santista. A Estância Balneária de Praia Grande possui uma área de 145 km², sendo 22,5 km contínuos de praias e 81 km de rios e costas marítimas, além de territórios de parques

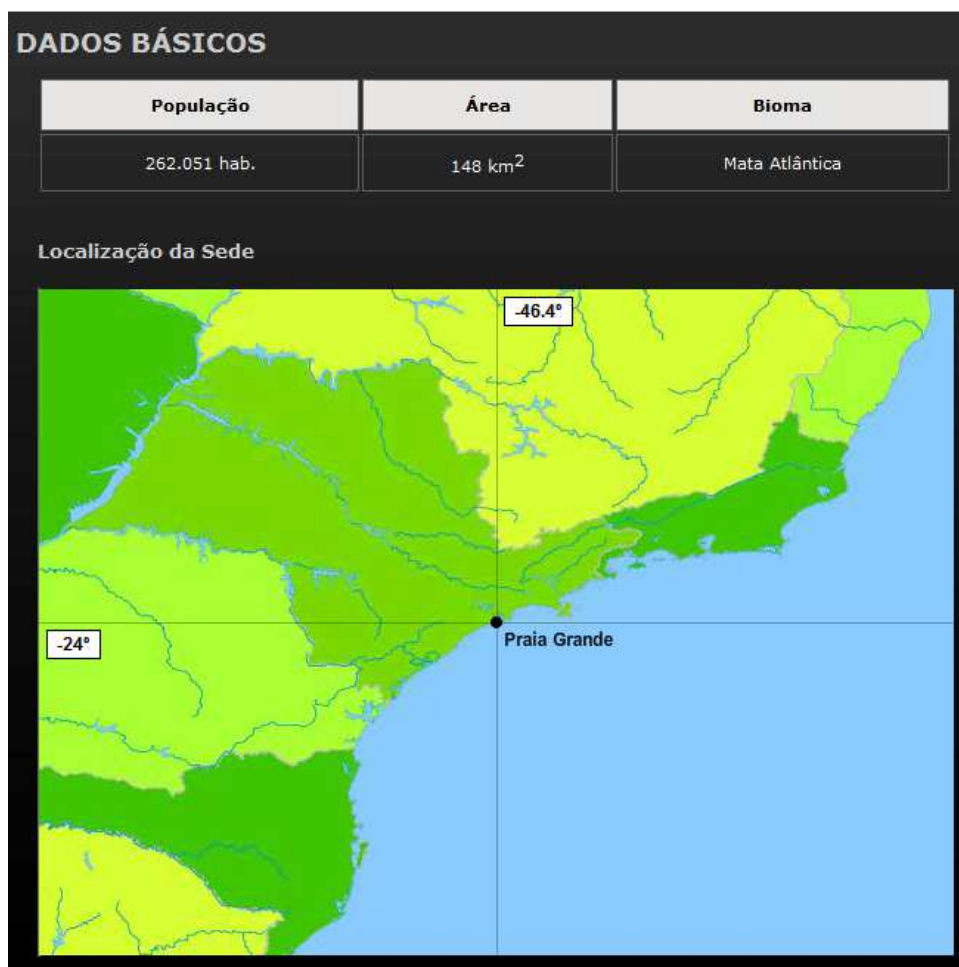


Figura 6 - Infográfico: Dados Básicos do Município – Fonte: www.ibge.com.br - 2012

estaduais preservados, como os da Serra do Mar e Xixová-Japuí, e o Parque Municipal do Piaçabuçu.

Praia Grande é um dos 15 municípios paulistas considerados estâncias balneárias pelo estado de São Paulo, por cumprirem determinados pré-requisitos definidos por Lei Estadual. Existem outros municípios, que não sendo estâncias balneárias, ainda assim são estâncias turísticas. Tal *status* garante a esses municípios uma verba maior por parte do estado, através do DADE, Departamento de Apoio ao Desenvolvimento das Estâncias para a promoção do turismo regional. Também, o município adquire o direito de agregar junto a seu nome o título de *Estância Balneária*, termo pelo qual passa a ser designado tanto pelo expediente municipal oficial quanto pelas referências estaduais.

Originalmente o município pertencia à cidade de São Vicente, da qual foi distrito até 1966. De acordo com SIQUEIRA, CÁLIS E SILVA (2006, p. 11), escritoras do livro Paisagens da Memória, onde contem uma breve abordagem sobre a história de Praia Grande, até o final da década de 1960, o então distrito vicentino sofria com a falta de infraestrutura, saneamento básico e pelo vazio político, problemas típicos de áreas anexas a outras cidades até o momento que os cidadãos resolveram pleitear por sua emancipação.

Contam SIQUEIRA, CÁLIS E SILVA (ibidem) que essa emancipação, contudo, foi iniciada no bairro de Solemar, em 1953, por Júlio Secco de Carvalho, sustentada mais tarde por Oswaldo Toschi, por Nestor Ferreira da Rocha, e seguida por centenas de outros nomes da sociedade local, políticos, profissionais liberais, etc., junto ao Governo do Estado, Assembléia Legislativa e mais tarde, na Justiça do Estado e Federal. O Distrito foi criado, então, pela Lei Estadual no 5.285, de 18 de fevereiro de 1959 com o nome de “Praia Grande” por conta de sua extensa praia - cerca de 40 quilômetros – assim chamada de “Piaçabuçu” (Porto Grande) pelos seus primitivos habitantes indígenas, que eram principalmente povos de língua Tupi, como os Tupinambás, os Tupiniquins e os Carijós.

Praia Grande foi elevada, então, à categoria de município pela Lei Estadual nº. 8.092, de 28 de fevereiro de 1964. Sua instalação verificou-se no dia 19 de janeiro de 1967 e pela divisão territorial datada de 01 de Junho de 1995, o município é constituído de dois Distritos: Praia Grande e Solemar.

Ainda de acordo com SIQUEIRA, CÁLIS E SILVA (2006, p. 18) “em 1970 viviam apenas 19 mil pessoas no município”. A população atual, de acordo com o censo demográfico realizado pelo IBGE, de 2010, é de 260.769 habitantes e a área é de 145 km², o que resulta numa densidade demográfica de 1.444,12 hab/km². A cidade de Praia Grande tem uma das mais movimentadas praias do Brasil: na alta temporada recebe cerca de 1,4 milhão de turistas, mais de cinco vezes a sua população fixa. Com crescimento de 56 mil habitantes entre 2000 e 2009, como é possível observar no gráfico abaixo.

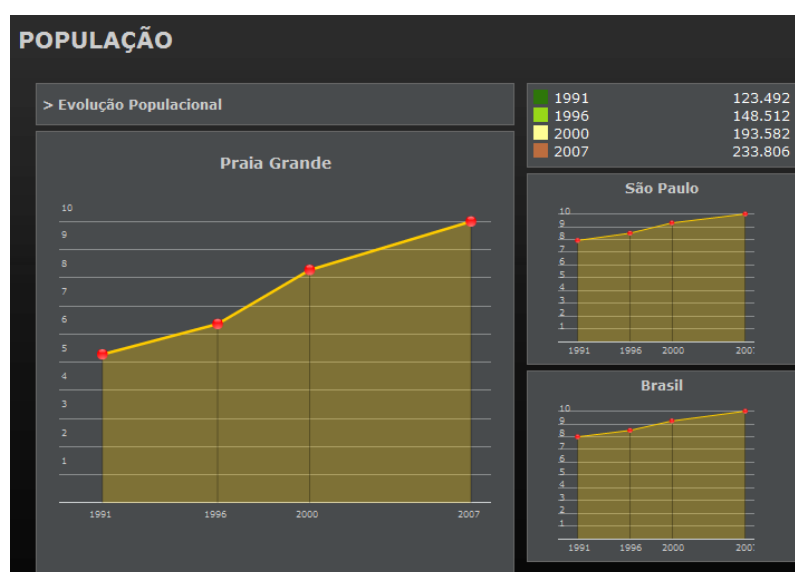


Figura 7 - Dados Populacionais do Município de Praia Grande – Fonte: www.ibge.com.br – 2012

2.2 – Dados Educacionais

O crescimento populacional do município acima apresentado foi seguido de significativo crescimento na rede pública municipal, com importante evolução do número de matrículas e do acesso de crianças e adolescentes à escola. O crescimento da rede de escolas do município de Praia Grande é também reflexo do processo de municipalização do ensino promovido em meados dos anos 1990 no estado de São Paulo, como explica Martins:

A agenda política implementada a partir de meados dos anos 1980 na educação paulista centrada no discurso da descentralização e da autonomia da escola como um dos principais instrumentos para instaurar uma gestão democrática após anos de regime militar derrapou até meados dos anos de 1990, no modelo de gestão de Estado intrinsecamente ligado a mecanismos centralizadores. A ruptura com esse modelo teve início a partir da metade dos anos de 1990, com a vitória do ideário que defendia um projeto de modernização administrativa. (...) Dentre as principais medidas que operacionalizaram esse processo de mudanças institucionais no Estado de São Paulo, está a transferência de escolas, professores e alunos de 1as a 4as series aos municípios. (...) Com a redefinição de competências entre as esferas de governo a partir de 1996, intensificada nos anos seguintes, os municípios passaram a assumir a responsabilidade pelas matrículas de 1a a 4a série, saltando de 12% para 44% a sua participação no conjunto da oferta no período de 1996 a 2001, enquanto a rede estadual caía de 77% para 44%. (MARTINS, 2003, p.227-228)

O fenômeno de que fala a autora é visível nos quadros abaixo, referente à evolução de matrículas nos diferentes níveis de escolarização no município de Praia Grande no período de 1996 a 2006, valendo lembrar que o processo de municipalização tanto neste município, quanto nos demais do Estado de São Paulo devido ao processo de descentralização e autonomia, que ocorreu a partir de 1996.

CURSO DISPONÍVEL	REDE MUNICIPAL										
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Creche	674	829	816	897	984	878	938	1.239	1.787	3.331	3.726
Pré-Escola	5.835	5.914	5.089	6.533	6.847	7.204	7.289	7.971	8.755	5.474	5.782
Ens. Fundamental (1ª a 4ª)	2.756	4.911	7.041	9.292	10.892	14.287	18.744	16.274	16.916	20.792	21.654
Ens. Fundamental (5ª a 8ª)						174	581	629	581	1.845	3.530
Ensino Médio											
Educação Especial	98	116	261	262	227	343	236	261	236	242	290
Educ. de Jovens e Adultos	1.825	2.046	2.807	3.873	3.963	4.286	4.666	3.417	4.998	4.871	4.271
Centro Recreativo	450	490	650	595	625	700	644	688	1.103	1.477	1.894
TOTAL / ANO	11.638	14.306	16.664	21.482	23.538	27.872	30.068	30.479	34.376	38.032	41.147

Quadro de Registro de Estudantes da Rede Municipal do no Censo Escolar 2007, medido pelo INEP/MEC, considerando a série histórica de 1996 a 2006. Fonte: Centro de Documentação e Memória de Praia Grande – Arquivo Histórico/Maio de 2012.

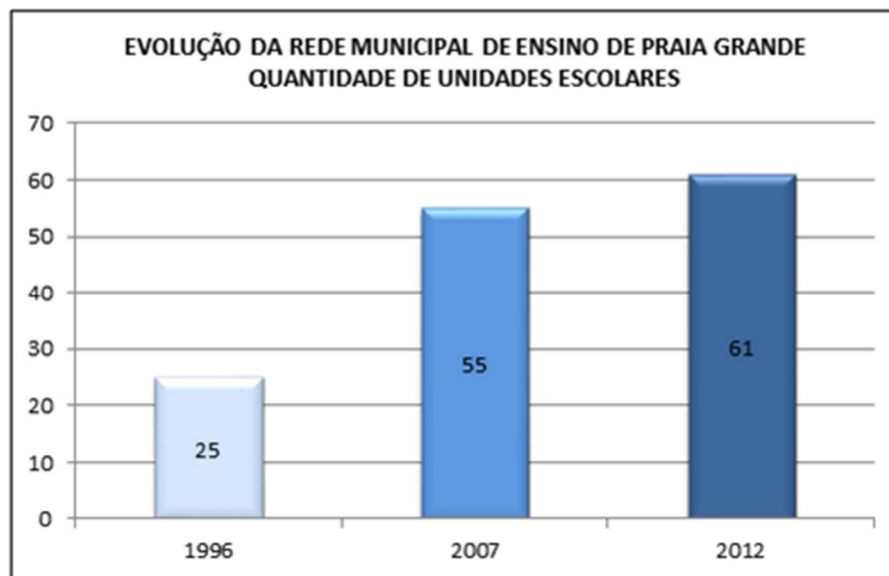


Gráfico demonstrativo da ampliação das unidades escolares da rede municipal de ensino de Praia Grande.
 Fonte dos Dados: SEDUC/ PRAIA GRANDE através do site: <http://www.cidadaopg.sp.gov.br> - 2012

Como se pode observar houve uma grande expansão do sistema de ensino e do número de unidades escolares que atendem diferentes níveis de escolarização para atendimento dessa grande demanda: de acordo com a SEDUC/Praia Grande, atualmente o município possui 61 escolas, todas com salas de informática, sendo que algumas possuem salas multifuncionais com equipamentos especiais para atender crianças com necessidades especiais. O que mais chama a atenção foi grande crescimento das creches, ocasionando superlotação nas unidades escolares e com isto houve a necessidade de contratação e capacitação de profissionais. De acordo com o próprio site da prefeitura (www.praia grande.sp.gov.br) o município ofereceu em 2007 o curso de magistério para 700 “atendentes de educação”² onde apenas 360 concluíram a graduação.

² Atendentes de Educação são profissionais dentro da rede municipal de ensino de Praia Grande são responsáveis pela hora do repouso das crianças, providenciando colchonetes e lençóis, organizando o ambiente após o uso. Também administram medicamentos (acompanhados de receituário, obedecendo à dosagem e horários específicos), acompanha o estudante no transporte escolar, realiza atividades de higiene pessoal dos alunos (banho, troca de fraldas, escovação, auxílio à utilização do sanitário), atende os estudantes durante as refeições e auxilia os que não se alimentam sozinhos, entre outras funções. Fonte: http://www.praia grande.sp.gov.br/pgnoticias/noticias/noticia_01.asp?cod=6468&cd_categoria= - Acessado em 20/06/2012

Os problemas decorrentes dessa grande expansão não tardaram a aparecer e alguns projetos têm sido desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação, como resposta a essas novas necessidades. É o caso, por exemplo, do “Projeto de Dificuldades de Aprendizagem”, criado em 2000³, com o objetivo de atender crianças do 1º ano do ensino fundamental. De acordo com ofício de circulação interna elaborado pelas responsáveis, este projeto é desenvolvido por estagiárias de psicologia, das universidades da região, tendo como objetivo “desenvolver ações coletivas trabalhando com alunos do 1º ano, através de atividades ludo-pedagógicas permeada por afetividade com intuito de contribuir para uma melhor qualidade na aprendizagem, bem como o desenvolvimento psicológico e social dos alunos e equipe escolar”, pois sabemos que muitas crianças apresentam bloqueio não só dificultando o caminho da aprendizagem, como muitas vezes causando efeitos emocionais. Ainda de acordo com o documento, a proposta desta forma de trabalhar com crianças faz-se necessário que os envolvidos saibam algo sobre os funcionamentos familiares e tenham consciência das influências ambientais que agem sobre a criança, casa, escola, outras instituições com as quais a criança possa estar envolvida. Levando tudo isto em consideração as estagiárias de acordo com os resultados obtidos ao longo do processo levam a conhecimento da equipe gestora da unidade escolar, a qual convoca os responsáveis pela criança, a fim de saber um pouco mais sobre suas vivências fora do ambiente escolar. Essas ações têm contribuído positivamente no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de uma grande parte dos alunos. Há também as aulas de reforço paralelo ministradas pelos professores em horário de HTPI⁴, ou seja, uma hora antes do início da aula ou após o término com a frequência de duas a três vezes por semana. Dando mais um suporte, temos a parceria das pedagogas comunitárias⁵ com oficinas de alfabetização que realizam encontros com os pais onde recebem orientações sobre como podem ajudar seus filhos em fase de alfabetização, aprendem a confeccionar jogos alfabetizadores

³ Fonte: <http://www.cidadaopg.sp.gov.br/portal/noticias/exibir/717> – acessado em 20/06/2012

⁴ Por tal consciência, neste ano de 2012 através da Lei Municipal Complementar n. 625/2012 foi implantado o HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual), a fim de colaborar para um melhor planejamento das aulas, fazendo com que o professor seja remunerado por horas de trabalho dentro e fora do ambiente da unidade escolar.

⁵ O Pedagogo Comunitário foi um cargo criado no ano de 2006, no município de Praia Grande, baseado na ONG Cidade Escola Aprendiz, fundada pelo jornalista Gilberto Dimenstein, cuja função é aproximar a comunidade familiar da comunidade escolar, através de visitas nas residências dos alunos que possuem problemas familiares e dificuldades de aprendizagem e também promover eventos e encontros garantindo a participação da comunidade. Extraído de: http://www.praia grande.sp.gov.br/praiagrande/noticia_02.asp?cod=4621&cd_categoria=, 2005 - Acesso em 16/06/2012

como alfabeto móvel, bingo de letras e também como auxiliar os filhos usando recursos presentes no cotidiano, enfim tudo o que possa contribuir para uma melhor aprendizagem aprendendo também a respeitar o tempo de aprendizagem da criança.

Outro problema enfrentado era com a evasão escolar. Para tanto, a SEDUC também implantou desde 1997 “Projeto de Evasão Escolar”⁶, com o objetivo de acompanhar as crianças com mais de 10 faltas consecutivas e que também atende alunos a partir do 1º ano.

De acordo com o Plano Municipal de Saúde de Praia Grande, Biênio 2007/2008, a taxa de frequência na escola tem apresentado significativo aumento na faixa etária de 07 a 17 anos, seguido de um decréscimo no intervalo etário de 18 a 22 anos. Este decréscimo era esperado em virtude da ampliação do número de alunos nas escolas nas idades mais baixas.

A taxa de analfabetismo também vem apresentando significativa queda, inclusive na faixa etária entre os jovens e adultos, resultado apresentado pelo investimento que a pasta da Educação vem realizando para o crescimento da rede educacional. (Extraído de www.praia grande.sp.gov.br/administracao/plano_municipal.doc - acessado em 20/06/2012)

Lembramos que Praia Grande possui uma população fixa, mas também recebe moradores de outros estados e municípios durante todo o ano letivo, percebemos isto pelo grande número de procura e efetivação de matrículas novas até o final de cada ano acarretando assim superlotação nas salas de aula. Essa realidade traz dificuldades para o processo ensino-aprendizagem, pois frequentemente os alunos que chegam não estão alfabetizados, demoram a acompanhar o ritmo do restante da sala agravando mais ainda o problema dos professores que, em geral, se sentem muito solitários diante dos grandes desafios que a eles se apresentam.

Como em todo o restante do país, o grande desafio dos sistemas de ensino tem sido enfrentar o fenômeno do “fracasso escolar” – já bastante discutido no capítulo anterior – especialmente em relação à aquisição da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental. As escolhas didáticas sobre o “como” alfabetizar se apresenta, então, como um problema crucial aos sistemas de ensino. É neste contexto

⁶ Revista da Educação Junho/2012 – Publicação da Secretaria da Educação de Praia Grande

que se coloca o tema sobre a escolha dos materiais e livros didáticos utilizados pelos professores que abordaremos no próximo item.

2.3 A Escolha do Livro Didático: Breve Histórico, Políticas e Práticas

Podemos dizer que a decisão sobre a adoção dos materiais didáticos se deu de forma relativamente imposta pelos representantes das forças políticas que se fizeram hegemônicas em cada período da história do país. Os primeiros livros foram trazidos da Europa pelos colonizadores ou escritos pelos próprios jesuítas que, tendo a função de catequizar os índios, traziam suas “apostilas” – que continham uma espécie de sequência de como e o quê ensinar aos povos hostis e pagãos, manuscritas pelos membros responsáveis por uma missão. De acordo com KATO (2000), porém, foi à vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil que alavancou a inserção do livro no país, com alguns títulos literários sobre assuntos que afligiam a sociedade da época, como o amor, arte, história, religião, política ou crimes diversos. Os livros eram confeccionados pelos próprios autores e depois com o advento da Imprensa feitos mecanicamente e em quantidades para então, serem distribuídos. Era considerado artigo de luxo e de cultura, além de sofisticação.

De acordo com Freitag (1993, p.12) foi somente a partir da década de 1930 que se buscou desenvolver no Brasil “uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico”. Além do livro didático, tal qual conhecemos hoje também, começam a chegar às escolas brasileiras, dicionários, obras literárias e livros em Braille, “com a criação de um órgão específico para legislar sobre livros didáticos, o Instituto Nacional do Livro (INL)” (FREITAS; RODRIGUES, 2008). Segundo WITZEL (2002) foi nessa época também que se consagrou o termo “livro didático” entendido até os dias de hoje como sendo, basicamente, o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares. A definição desse termo se deu pela primeira vez no Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2, da seguinte maneira:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares (...)

livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, p.12 apud OLIVEIRA et al. 1984, p.22)

Com o intento de regulamentar uma política nacional do livro didático, esse mesmo decreto criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) marcando, assim, a primeira iniciativa governamental nessa área de política educacional. Mas cabia a tal comissão, dentre outras responsabilidades, examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, concedendo ou não autorização para o seu uso nas escolas. A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) foi uma das primeiras ações do governo autoritário instituído pelo Estado Novo, que acreditava que a Educação poderia ser um dos caminhos para um melhor “controle” da nação.

Assim, obviamente essa Comissão tinha a tarefa de controlar a adoção dos livros, assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação de certo espírito de nacionalidade, o que fez com que os critérios para as avaliações dos livros valorizassem muito mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos, com nos explica OLIVEIRA:

[...] dos impedimentos estabelecidos pela CNLD para a utilização do livro didático, onze estavam relacionados à questão político-ideológica e apenas cinco diziam respeito à didática propriamente dita, ou seja, aspectos morais, cívicos e políticos se sobrepujavam aos aspectos didático-metodológicos. (Ibidem)

Com o passar dos anos, o livro didático se transformou em um produto de mercado muito lucrativo, o que fez surgir, no já complicado cenário educacional, uma crescente especulação comercial. A esse respeito, nos menciona FREITAG et al. (1993) que não se pode deixar de mencionar o “escândalo da COLTED”- Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, cujo plano era propor um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas. Para a consolidação desse programa, a comissão contava com uma farta disponibilidade financeira. Todavia, a referida Comissão não conseguiu cumprir com o acordo pré-determinando, sendo extinta em 1971.

A partir da extinção da COLTED, a responsabilidade de desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático ficou delegada ao Instituto Nacional do Livro (INL), criado

pelo Decreto Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937. A esse programa cabia “definir diretrizes para formulação do programa editorial e plano de ação do MEC e autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores e editores, gráficos, distribuidores e livreiros” (OLIVEIRA et al., 1984,p.57). Em 1976, a política do livro didático sofre nova redefinição. O Decreto-Lei nº 77.107 transferiu para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsabilidade do Programa do Livro Didático. Sobre as competências da FENAME a partir de então, os autores explicam que ela deveria:

(...) definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns”. (FREITAG et al,1993, p.15).

Em 1983, foi extinta a FENAME e foi criada, por meio de uma decisão centralizadora e assistencialista por parte do governo, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) na tentativa de solucionar alguns entraves da política do Livro Didático, que acabou incorporando o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Nesse momento o exame dos assuntos relativos aos livros didáticos, dentre outros programas, era realizado por um grupo de trabalho, quando foi proposta a participação dos professores na escolha do livro didático. Devido ao processo desta criação, essa medida resultou em dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, autoritarismo implícito na tomada de decisões pelos responsáveis no governo, segundo revelam Freitag et al.(1993).

Como se vê, a história do livro didático no Brasil, até a década de 1980 resume-se a uma série de decretos-lei e iniciativas governamentais que criaram, de tempos em tempos, novas comissões, novos acordos com vistas a regulamentar uma política satisfatória tanto para a produção quanto para a distribuição de livros. As decisões, na maioria das vezes, como nos conta Freitag et al. (1993), partiam sempre do Estado para os órgãos de atendimento educacional, coordenados por um único órgão instituído pelo governo que ora era pela CNLD, COLTED, INL, FENAME, FAE ora por instituições compostas por técnicos e assessores pouco familiarizados com a problemática da

educação e, raras vezes, qualificados para gerenciar a complicada questão do livro didático.

Com o fim da ditadura militar e com o processo de democratização da sociedade brasileira, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD, em 1985, com a publicação do decreto nº 91.542/85. Ele instituiu alterações significativas, especialmente nos seguintes pontos:

(...) garantia do critério de escolha do livro pelos professores; reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável; aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias; aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas. (FNDE, 2008 *apud* CASSIANO, 2004)

Datam somente do início dos anos 1990 os primeiros passos dados pelo MEC para participar mais direta e sistematicamente das discussões sobre a qualidade do livro escolar. Em 1993, por meio do “Plano Decenal de Educação para Todos”, o governo assume, como diretrizes, ao lado do aprimoramento da distribuição e das características físicas do livro didático adquirido, que é necessário capacitar adequadamente o professor para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade desse livro, por intermédio da definição de uma nova política do livro no Brasil.

Também em 1993, em segundo lugar, o Ministério forma uma comissão de especialistas encarregada de duas principais tarefas: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições. Os resultados do trabalho dessa comissão, publicados em 1994, evidenciam as principais inadequações editoriais, conceituais e metodológicas dos livros didáticos e estabelecem os requisitos mínimos que deve preencher um manual escolar de boa qualidade. (BATISTA, 2001, p. 12)

De acordo com este mesmo autor, a partir de 1995, o MEC passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar sistemática e continuamente o livro didático brasileiro e para debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, “um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade” (BATISTA, 2003, p.27). O PNLD tem por objetivo garantir a aquisição

universal e gratuita de livros didáticos para o ensino público fundamental e médio⁷. Atualmente, essa política é desenvolvida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Estudos em Avaliação Educacional, Fundamental (SEF), órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC). A partir de 1996, o PNLD passou a avaliar os livros didáticos, que precede a indicação feita pelos professores, conforme explica Lajolo:

Implantado por oportuna iniciativa ministerial em 1996, o processo de avaliação do livro didático pode vir a ser progressivamente assumido por outras e variadas instâncias: associações profissionais do magistério, órgãos que congregam pais de alunos e diferentes sociedades científicas, entre outras, podem, articuladamente, com o tempo e com vantagens, assumir a tarefa, que também precisa contar com a participação intensa da universidade e das instituições de pesquisa. (LAJOLO, 1996: p. 9)

Assim, as avaliações dos livros didáticos participantes do PNLD são realizadas por universidades brasileiras de diferentes Estados e orientadas por critérios de natureza conceitual, política e metodológica. Com base na avaliação realizada pelos professores “especialistas”, o MEC elabora um Guia de Livros Didáticos que contém coletânea de resenhas das obras recomendadas. É este Guia que é enviado às escolas e redes públicas de ensino para a escolha dos livros a serem utilizados pelos professores. Como se vê, a divisão entre um público de “entendidos” e de “aplicadores” – como vimos no capítulo anterior – ainda permanece nos dias atuais.

Segundo o discurso oficial (MEC, 2001), o propósito da sistemática adotada pelo PNLD, ao avaliar os livros didáticos, é promover a melhoria da qualidade dos livros partindo do pressuposto de que esta melhoria é fundamental ao processo ensino-aprendizagem. Como instrumento de aprendizagem, o livro didático deve apresentar conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento, por meio da reflexão e da resolução de exercícios propiciada pela observação, pela análise e por generalizações, visando ao desenvolvimento da criatividade e da crítica.

Atendendo a essas prerrogativas, o livro possibilita ao aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem e ao professor assumir a responsabilidade pela condução da mesma (MEC, 2001).

⁷ De acordo com as informações disponíveis no endereço eletrônico www.fnde.gov.br site do MEC.

De acordo com matéria publicada em revista de grande circulação entre os professores:

Erros conceituais, preconceitos, inconsistências metodológicas, problemas em aspectos gráficos e falta de adequação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são alguns dos critérios já avaliados pelo MEC. As coleções que passam por esse crivo inicial e chegam para a seleção nas escolas têm diferentes estilos. Cabe ao professor avaliar se o material está alinhado com o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição e se atende à metodologia de trabalho adotada em cada disciplina. (NOVA ESCOLA, Abril de 2012.)⁸

Assim, podemos deduzir que, em tese, caberia ao professor avaliar o conteúdo e proposta dos livros que chegam às escolas tendo como critério primordial a adequação do material didático à proposta pedagógica e metodológica previamente discutida e definida pela equipe escolar. Sabemos, no entanto, que entre esse princípio geral e a realidade há muitos outros fatores que acabam prevalecendo nesse processo. Neste ano de 2012, por exemplo, algumas editoras interessadas em serem escolhidas pelos professores já fizeram “visitas” e “apresentações” à equipe pedagógica na Secretaria de Educação de Praia Grande, pouco antes do período destinado à escolha dos títulos pelos professores, o que evidencia a existência de um clima de disputa mercadológica a rondar os docentes na tentativa de influenciar esse processo de “escolha”.

Quanto aos procedimentos legais que antecedem esse processo de “escolha” dos livros pelas escolas e professores, sabemos que desde 2009, com a Resolução CD/FNDE nº 60, de 20 de novembro de 2009, as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal devem firmar “termo de adesão” para formalizar sua participação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A adesão de uma entidade - como tem sido o caso do município de Praia Grande - abrange todas as suas unidades escolares de 1º ao 9º ano do ensino fundamental e de 1ª à 3ª série do ensino médio cadastradas no censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Em outras palavras, a política do livro didático no Brasil está de acordo com o princípio mais geral das políticas de “descentralização” do sistema que, em tese, privilegiam a “autonomia” decisória dos diferentes sistemas de ensino e, no limite, de cada unidade escolar. Mas também como medida para evitar “desperdício”, pois antes do PNLD 2010, como professora pude

⁸ NOVA ESCOLA. Livros com critério, Edição 251, ABRIL 2012.

observar que os livros eram enviados aos municípios automaticamente, gerando desperdício de verba e material, uma vez que diversos sistemas públicos de ensino adotam os sistemas apostilados e outros materiais didáticos contratados diretamente de fornecedores privados. Como revelam algumas pesquisas recentes, “no estado de São Paulo proliferam opções governamentais com vistas a implementar tais parcerias no campo educacional, sobretudo a partir da municipalização do ensino fundamental, iniciada no estado em 1996.” (ADRIÃO, et all, 2009, p. 801)

Ainda sobre os sistemas apostilados adotados por algumas prefeituras, a contratação de sistemas de ensino privados para utilização por alunos e professores das redes municipais de ensino tem crescido em significativo número. Essas prefeituras

[...] a fim de melhorar a qualidade da educação pública municipal, nivelar o ensino (colocar um fim nas “escolas boas e ruins”), aumentar o índice de aproveitamento das aulas pelos alunos e estimular a capacitação de professores, alguns prefeitos do Estado têm se unido a sistemas privados de ensino, como Anglo, COC, Objetivo, Pueri Domus e Positivo. O motivo é bastante simples. Os custos dessa parceria são relativamente baixos: cerca de R\$160,00 por aluno ao ano, variando para baixo ou para cima, de acordo com a empresa contratada e o número de alunos atendidos. Em troca, a prefeitura recebe treinamento completo para os professores, material didático e garantia de estar oferecendo para seus municípios, uma educação de “marca” – o que lhe confere credibilidade. (EDUCAÇÃO: PREFEITURAS..., 2006, p.10-11 apud NICOLETI, 2010, p.3).

O problema é que essa contratação de sistemas privados para o fornecimento de apostilas, vindo juntamente com capacitação ou treinamento de professores, de acordo com Nicoletti (2010, p.10) diminui “a autonomia pedagógica da escola e do professor, uma vez que as atividades são prontas e padronizadas”.

Em Praia Grande temos como exemplo o caso dos Livros do Programa Cidade Educadora da Editora Aymará, que foram utilizados nos últimos quatro anos (2008/2011), onde o seu uso foi estabelecido através do Decreto N 4330 de 18 de janeiro de 2008, meio pelo qual o Prefeito “Institui o uso da Coleção Cidade Educadora – Livros Literários Transdisciplinares no âmbito da Rede Municipal de Ensino” sendo complementado com um áudio-livro para os alunos do 1 e 2 ano do Ensino Fundamental e ampliado o seu uso para a educação infantil através do Decreto N 4698 de 4 de Março de 2010 (ANEXO B). A princípio, foi utilizado por somente uma escola para ser avaliada quanto  aceitação do material pelos alunos e professores para depois

ser adotado por toda rede municipal de ensino. Os livros do Programa Cidade Educadora são compostos de dois livros de Histórias e um diário de bordo onde cada aluno recebeu de 2008 a 2011 e os professores receberam “Diário de bordo do professor” onde possui projetos elaborados através das temáticas trazidas nos livros das Histórias e ideias para trabalhar com a coleção e orientações relativas aos objetivos do Programa Cidade Educadora e também o livro das Histórias e Ideias do professor contendo as explicações passo a passo de cada atividade. Além disto, o programa também possuía agentes pedagógicas que iam quinzenalmente às escolas para entregar materiais de divulgação do programa e suporte pedagógico aos professores caso houvesse dúvidas na utilização do material.

De acordo com a revista de material informativo da própria editora, as principais atribuições do agente pedagógico, eram:

- Realizar visitas pedagógicas às escolas-acompanhamento do trabalho com os livros da Coleção Cidade Educadora em sala de aula; orientar o trabalho com os livros e trocar ideias com os professores, coordenadores; promover reuniões com diretores.
- Promover reuniões com grupos de professores e coordenadores; acompanhar e promover oficinas e palestras pedagógicas e literárias.
- Participar dos eventos das escolas, envolvendo também familiares e comunidade; organizar feiras e mostras do Programa Cidade Educadora em parceria com as escolas e o município. (Revista Aymará Cidades, Junho/2010, p.33.)⁹

Os materiais didáticos que os professores alfabetizadores utilizam são os livros do PNLD “Hoje é dia de Português” e “Hoje é dia de Matemática” da Editora Positivo, sendo que os alunos do 2º ano recebem os das outras disciplinas também, ou seja, História, Geografia e Ciências, uma apostila confeccionada pela equipe da Secretaria de Educação denominada “Apoio para Alfabetização”, a qual, somente os alunos do 1º ano recebem e os livros do Programa Cidade Educadora, supracitado, que a Prefeitura no ano de 2012 não renovou o contrato devido o material não trazer os resultados esperados nos processos de avaliação como Provinha Brasil, Saesp e resultados do IDEB.

⁹ Equipe de atendimento pedagógico da Aymará: Uma proposta inovadora para um programa inovador. Revista Aymará Cidades, Junho/2010, Ano 01, nº01, p.33, Editora Aymará

Estes materiais serão objeto de análise do próximo capítulo assim como os resultados da primeira etapa da pesquisa.

CAPÍTULO 3 – OS MATERIAIS DIDÁTICOS CHEGAM ÀS ESCOLAS: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA PARA SE CHEGAR AO OBJETO DA PESQUISA

Esta pesquisa, como já mencionado anteriormente, investiga o uso do livro didático com destaque especial ao período de alfabetização dos 1º e 2º anos das séries iniciais do ensino fundamental. Observações empíricas do pesquisador demonstram que na maioria das vezes os materiais não são utilizados com independência intelectual pelos professores e para melhor compreensão desse fenômeno foi necessário realizar um estudo mais minucioso sobre o modo como os professores se relacionam com os saberes de sua profissão.

Este capítulo tem como finalidade apresentar primeiramente, os passos metodológicos deste trabalho, para tanto, abordaremos a natureza da pesquisa qualitativa, que foi o meio que escolhemos, pois o objeto e os sujeitos da pesquisa seriam mais bem analisados desta maneira, devido ao fato de a pesquisa transcorrer para um efetivo estudo de caso, que seria a particularidade da realidade da educação no município de Praia Grande. As análises serão realizadas à luz das referências teóricas da abordagem qualitativa porque também visa colher informações em ambientes naturais e sociais com vistas a contribuir para o entendimento sobre como se dá a relação dos professores com os saberes instituídos nos materiais didáticos utilizados e identificados na primeira etapa da pesquisa de campo. Dessa forma, na abordagem qualitativa, não se encontra neutralidade de fatos e pessoas, o que há é uma imbricação indissociável muito significativa de sujeito, objeto e contexto vivido (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

Por outro lado, a pesquisa científica não pode estar atrelada a questões e impasses do cotidiano, pois não podemos fantasiar com a ideia de que ela nos dará respostas às necessidades imediatas, nem tampouco soluções extraordinárias relacionadas com aquilo que estamos confrontando. Com tudo, não queremos demonstrar com isso que o pesquisador seja obrigado a afastar-se de seu objeto de pesquisa, ou que sua abordagem permaneça no campo da imparcialidade. O próprio tema escolhido e o tipo de abordagem refletem, conscientemente ou não, uma marca ou característica do pesquisador, como demonstram Lüdke e André:

Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.3)

As questões trazidas à luz pelos pesquisadores em educação têm por finalidade gerar uma nova linha de pensamento de algo que já existe ou até mesmo dar continuidade no trabalho desenvolvido por pesquisadores que vêm se dedicando a certos temas por períodos mais longos, contribuindo para um conhecimento mais ordenado, o que no nosso caso seria o de contribuir para que futuros estudos sejam desenvolvidos na linha da utilização de meios que fomentem uma maior eficácia e auxiliem nos processos pedagógicos relacionados à alfabetização e de certa forma colaborar para com a melhoria do processo da formação docente pelas universidades e valorização do profissional da educação.

Nos tempos atuais, na pesquisa em educação, recomenda-se que o pesquisador faça seus questionamentos dentro de um contexto no qual ele domine, ou seja, tenha conhecimento de trabalhos já realizados anteriormente a respeito. O papel do pesquisador seria o de liame entre esse conhecimento acumulado na área a ser pesquisada e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. De acordo com LÜDKE e ANDRÉ (1986), pede-se, também, ao pesquisador que se desenvolva um trabalho inteligente e ativo, visando, não o esgotamento, mas um enriquecimento maior do tema estudado. A pesquisa científica avança desse modo, de forma acumulativa: o conhecimento aprendido servirá de base a outros e mais outros descobrimentos, nunca partindo do zero.

Como já mencionado, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar como e com quais finalidades os professores fazem uso dos livros e outros materiais didáticos que chegam às escolas públicas nas séries iniciais do ensino fundamental no município de Praia Grande.

Para alcançá-lo, foram definidos alguns **objetivos específicos** que correspondem a duas etapas do trabalho de coleta e análise de dados. Na primeira etapa, realizada por meio de questionário com questões fechadas e semiabertas (APÊNDICE A), aplicados ao conjunto de professores de 1º e 2º anos do ensino fundamental de quatro escolas da rede pública municipal de ensino de Praia Grande; tínhamos dois objetivos: a) conhecer o perfil de formação e de experiência profissional dos professores das séries iniciais das

escolas pesquisadas; b) identificar quais são os materiais didáticos mais utilizados pelos professores e as razões por eles evocadas em suas escolhas. Na segunda etapa, tivemos a intenção de observar como e com quais finalidades os professores fazem uso dos livros e/ou outros materiais didáticos no processo de ensino da leitura e da escrita, no contexto do trabalho docente dentro da sala de aula. Neste capítulo também, realizaremos a análise dos dados coletados na primeira etapa da pesquisa de campo realizada no segundo semestre de 2011, trazendo uma breve caracterização e localização da escola, analisando a fundamentação teórica e pedagógica dos materiais didáticos utilizados nas séries iniciais do ensino fundamental e, retomar a forma de aquisição dos mesmos, já citada no capítulo anterior.

Apresentaremos primeiro, os atores em seu contexto, que são os docentes de séries iniciais de 1º e 2º anos de quatro escolas da rede pública municipal de ensino de Praia Grande, localizada na Baixada Santista, litoral paulista.

3.1 Resultados Preliminares da Primeira Etapa da Pesquisa

Na primeira fase da pesquisa foram selecionadas quatro escolas a fim de melhor conhecer as características gerais do universo de professores que, de forma voluntária, responderam aos questionários elaborados com perguntas fechadas e semiabertas divididas em duas partes: dados pessoais (identificação), formação e experiência profissional com sete indagações, e sobre livros didáticos, com três perguntas sobre a frequência de uso em sala de aula, livros fornecidos pelo governo e quais são usados com as suas respectivas justificativas.

Para ter acesso às escolas, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) expedido pela Universidade para ser requerido junto à Secretaria de Educação Municipal, o qual foi autorizado para dar início à pesquisa de campo. Os questionários foram entregues pessoalmente aos educadores alfabetizadores das respectivas unidades de ensino do município, acompanhado de uma breve apresentação do propósito da pesquisa. Nesta primeira etapa, os dados aqui apresentados se referem a um universo de 26 docentes, sendo que vinte e cinco são

mulheres e apenas um é do sexo masculino, com idades variadas entre vinte e aproximadamente sessenta anos (Gráfico 01).

3.1.1 Perfil de formação e experiência profissional

Todos os profissionais entrevistados possuem formação em nível superior em Pedagogia, sendo que apenas dois apresentam outras Licenciaturas como Matemática e Letras e seis, disseram ter pós-graduação. Sobre a constatação de que 100% dos professores entrevistados terem formação superior, o fato é explicado pela Secretária de Educação, Maura Lígia Russo, que a administração municipal tem grande preocupação com a qualidade de ensino, visto que, a cidade foi a primeira a oferecer gratuitamente o curso de Pedagogia aos professores que não tinham essa formação. Segundo a assessoria da SEDUC o benefício oferecido é graças ao convênio firmado entre a Prefeitura de Praia Grande e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Dessa forma, alegando sempre a qualidade de ensino como premissa, o município também foi o primeiro a exigir o diploma de Pedagogia em concursos públicos para preenchimento do quadro de professores efetivos (Publicação da Secretaria de Educação, maio de 2011, p.11).

Com relação à carga de desempenho laboral, no período em que foi realizada a primeira etapa da pesquisa todos afirmaram trabalhar em duas jornadas, fato relevante uma vez que, diante disso - e mencionado por grande parte dos entrevistados - é possível inferir que possivelmente um professor com dupla jornada de trabalho não possa desenvolver um trabalho sistemático com o livro didático, mesmo porque tal contexto exige planejamento intencional, consciente e criterioso por parte do mesmo, demandando assim, boa disponibilidade de tempo. A Tabela 01 (APÊNDICE C) retrata o perfil geral dos entrevistados, sintetizados nos Gráficos 01 e 02. Nas tabelas demonstradas, percebe-se que o nível de escolaridade dos professores alcança a expectativa do sistema que é o ensino superior de pedagogia em sua totalidade, como determina a Lei 9.394/96, com exceção de um único professor que apresenta apenas como titulação a Licenciatura em Letras. No Gráfico 03 podemos visualizar que 73% dos professores entrevistados já se formaram há mais de cinco anos, e possuem um bom tempo de experiência tanto de magistério quanto de alfabetização (Gráficos 04 e 05).

Em relação à idade, de acordo com o gráfico 01, os professores alfabetizadores entrevistados, em sua maioria estão na faixa etária entre 41 a 50 anos.

DISTRIBUIÇÃO DE IDADES (N= 26)

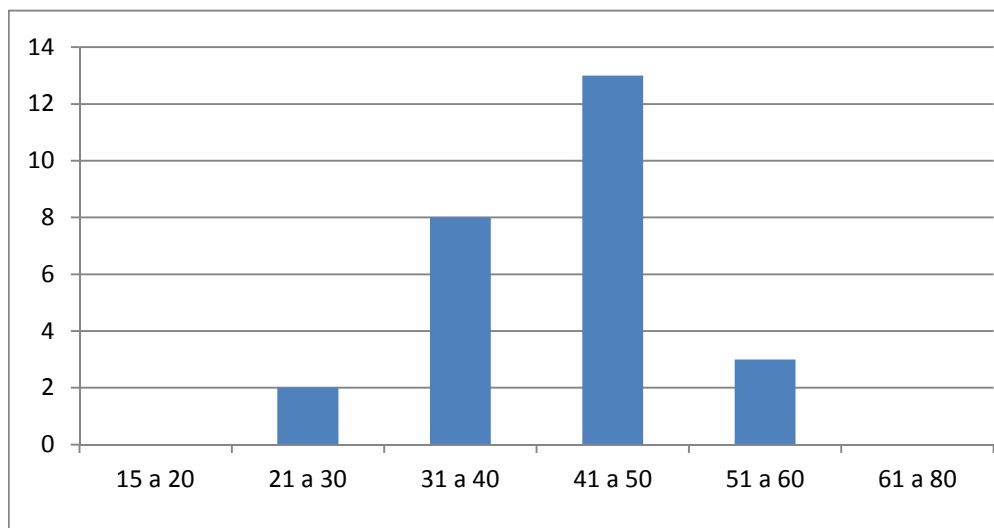


Gráfico 01 - Levantamento de faixas etárias das professoras entrevistadas da rede de ensino pública municipal do Município de Praia Grande.

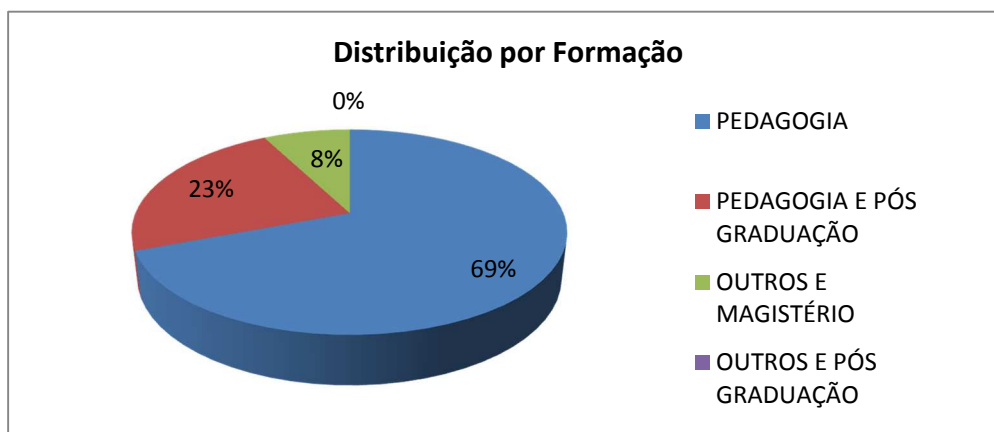


Gráfico 02 – Distribuição por formação do ensino superior dos professores entrevistados na primeira etapa da pesquisa da rede de ensino público municipal do Município de Praia Grande.

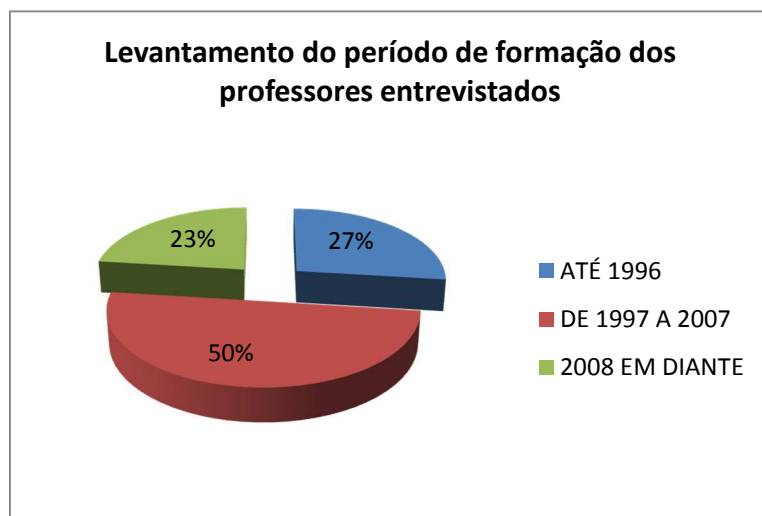


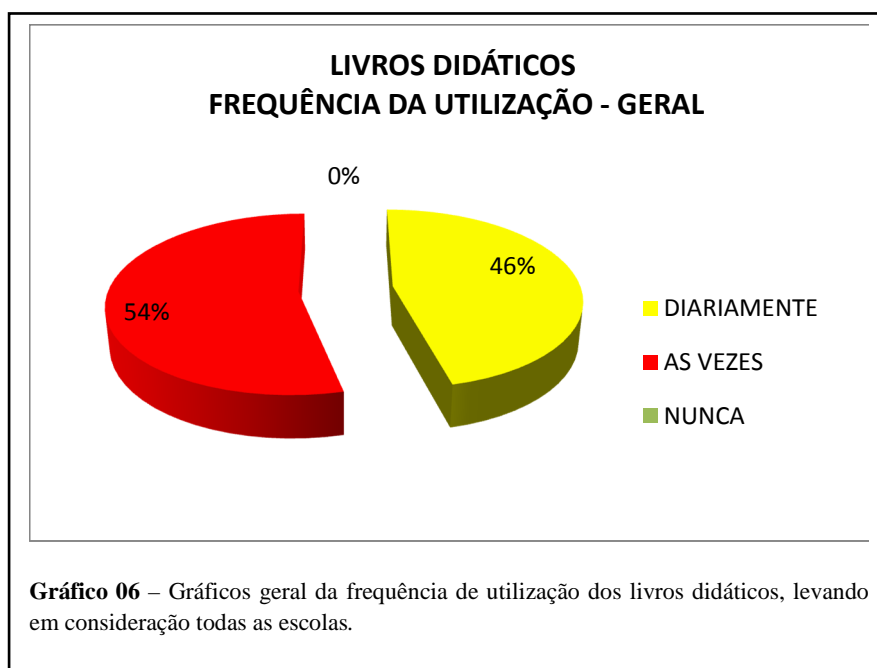
Gráfico 03 – Levantamento dos professores entrevistados na primeira etapa da pesquisa da rede de ensino público municipal do Município de Praia Grande de acordo com o ano de conclusão do ensino superior .



Gráfico 05 – Experiência em alfabetização dos professores entrevistados na primeira etapa da pesquisa, da rede municipal de ensino de Praia Grande

3.1.2 Frequência de utilização dos materiais didáticos utilizados pelos professores da primeira etapa da pesquisa

A análise da frequência do uso do livro didático utilizados na prática docente cotidiana nos dá uma condição primária de observar e considerar os elementos essenciais que constituem a subjetividade de quem os emprega, demonstrando assim se há ou não submissão quanto à utilização no ambiente escolar. De acordo com o Gráfico 06, podemos observar que os professores entrevistados de todas as escolas escolhidas para a pesquisa possuem uma tendência a utilizá-los frequentemente, porém aparentemente não demonstram total dependência para ministrar suas aulas.



LIVROS DIDÁTICOS: FREQUÊNCIA DA UTILIZAÇÃO

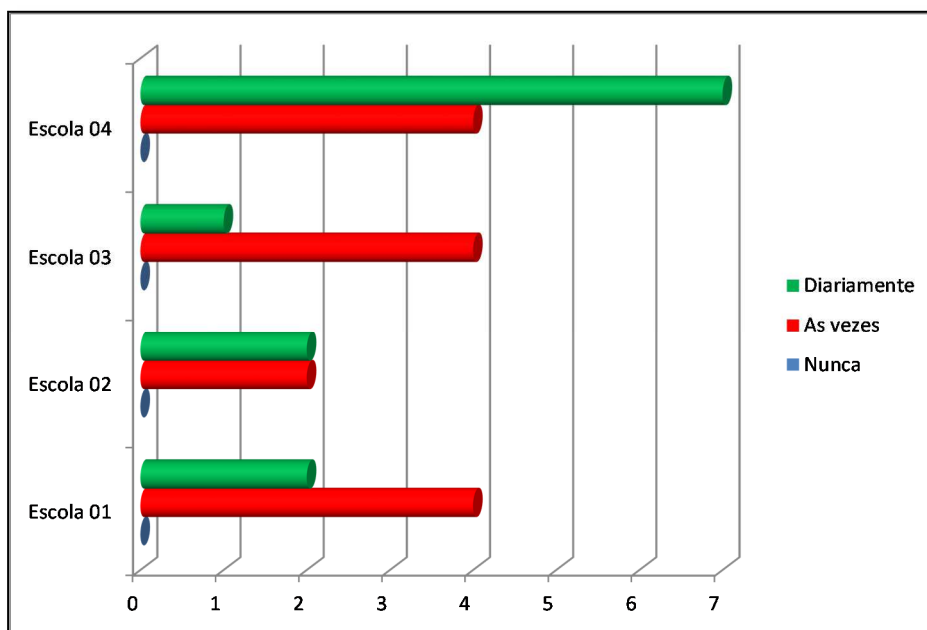


Gráfico 07 – Gráficos esquemáticos da frequência de utilização dos livros didáticos por escola.

De acordo com o gráfico acima, a escola que utiliza os livros com maior frequência é a escola 04. Por este e alguns outros motivos que serão abordados logo a seguir, foram escolhidas duas professoras desta unidade escolar para serem observadas quanto a “escolha” e “uso” destes materiais em sala de aula mencionados na primeira etapa da pesquisa. No item a seguir faremos uma breve caracterização da escola em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa.

3.2 A Escola

A escola escolhida para ser realizada a etapa final desta pesquisa foi a Escola 04 da primeira etapa realizada no 2º semestre de 2011. Os critérios de escolha desta escola estão relacionados além dos motivos já citados, em relação à frequência de utilização dos livros, como também com a minha preocupação em eu poder ter segurança em realizar as entrevistas com liberdade, descontração e de forma a receber as informações

da maneira mais sincera e real dos sujeitos entrevistados, escolhi a escola devido ao fato de ter certa proximidade com a administração, equipe técnica e docente, pois lá lecionei durante os períodos letivos de 2007 e 2008, onde acredito que minhas experiências com a realidade local como um todo pudessem facilitar, de alguma maneira, essa pesquisa.

"Um investigador de campo que começa a trabalhar com pessoas que não conhece apercebe-se rapidamente que estas pessoas dizem e fazem coisas que compreendem, mas que ele não. Uma destas pessoas pode fazer determinado gesto que põe todos os outros a rir. Elas partilham uma compreensão do significado do gesto, mas o investigador não. Quando o começa a partilhar, começa a 'compreender'. Passa a deter parte da 'perspectiva daqueles que estão por dentro'." (WAX, apud, BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.59)

Antes de me apresentar como pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da universidade, procurei me apresentar como professora que também trabalhou nas mesmas condições dos meus entrevistados. Acredito que isto auxiliou a desfazer um possível "estranhamento" que a minha presença poderia causar quando apareci na sala dos professores para expor meu projeto de pesquisa. Vale destacar que tive uma ótima recepção, tanto pela coordenação pedagógica, quanto pela diretora e assistente de direção, como era esperado.

A unidade escolar está inserida em um bairro nobre "da 1ª zona"¹⁰. Por ser um bairro de primeira zona, o aspecto econômico e social é de classe média, tendo como o comércio a principal atividade econômica do setor, microempresas em geral, prestadores de serviços e o turismo como fonte de geração de emprego e renda.

Alguns alunos que estudam na Unidade Escolar em questão, são moradores oriundos de outros bairros da cidade. Os pais dos alunos em sua maioria possuem formação no Ensino Médio e alguns concluíram o Ensino Superior exercendo as mais variadas profissões, apenas uma minoria dos responsáveis legais pelos alunos não trabalham. De acordo com levantamento feito para a elaboração do P.P.P. (Projeto

¹⁰ A divisão da cidade em zonas urbanas segue os seguintes critérios: 1ª zona- seguindo toda extensão dos 23 km de praias e adentrando até a principal avenida da cidade (Av. Presidente Kennedy); 2ª zona- situa-se entre a Av. Presidente Kennedy e a Via Expressa Sul; 3ª zona- situada entre a Via Expressa até as margens de manguezais, áreas de Mata Atlântica e encosta da Serra do Mar. A 3ª zona, portanto, encontra-se numa região periférica da cidade. Fonte: Extraído da página www.cidadaopg.com.br – Acesso em 16/06/2012

Político Pedagógico) de 2012 da escola, o total de alunos dos 1º anos são 163 e dos 2º anos são 180, sob a competência de 5 professores de 1º anos e 8 de 2º anos. Os pressupostos teóricos que norteiam as ações pedagógicas de acordo com o documento citado são Wallon e Vygostky. A equipe pedagógica é composta de uma Diretora, uma Assistente de Direção, uma Coordenadora (Assistente Técnica Pedagógica) e uma Pedagoga Comunitária. No próximo item apresentaremos os materiais mencionados na primeira etapa da pesquisa e um breve relato sobre a fundamentação teórica e metodológica que embasam os respectivos materiais.

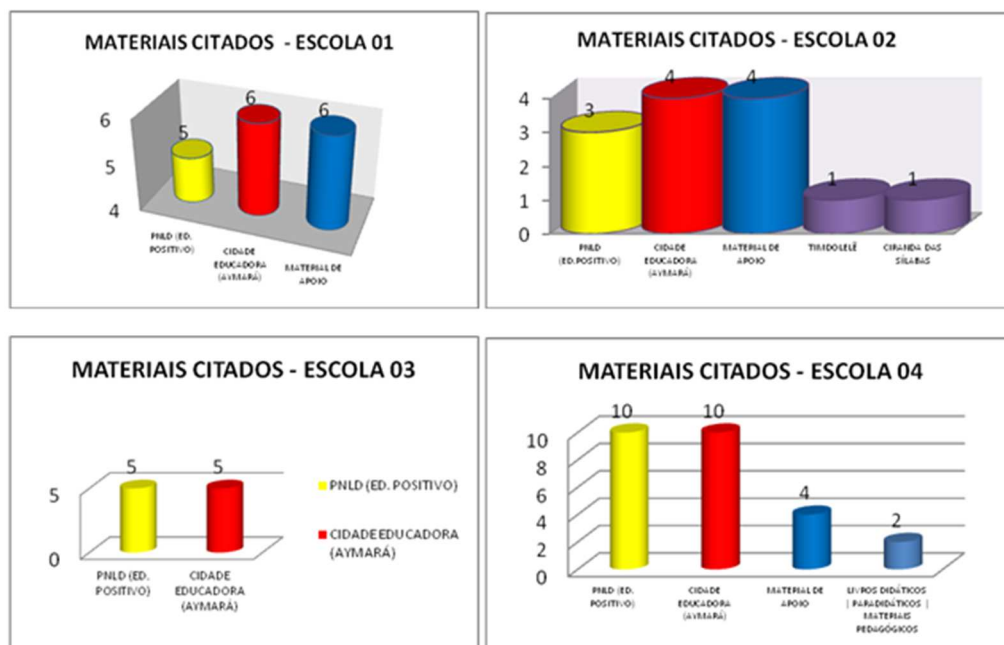
3.3 Os Materiais Didáticos Utilizados Pelos Professores

Os livros do Programa Cidade Educadora, citados pelos professores na primeira etapa da pesquisa, são compostos de dois livros de Histórias narrativas infantis e um diário de bordo e tem como referência a abordagem sócio-construtivista, onde eles descrevem que a “aprendizagem se realiza pela interação sujeito-aprendiz e objeto do saber” 11. Já os livros do PNLD, da Editora Positivo, possuem uma abordagem sócio-interacionista de aprendizagem e entendem a linguagem como produto das relações sociais 12. O citado material de apoio, na verdade denominado “Material de Apoio para Alfabetização no Primeiro Ano de Escolaridade” trata-se de um material confeccionado pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação, possuindo uma coletânea de atividades extraída de diversos livros de alfabetização, contendo exercícios de formação de palavras, famílias silábicas, parlendas, músicas, sendo assim de método indefinido. Contudo, há ainda alguns materiais de acervo pessoal que alguns educadores utilizam como complemento de suas aulas, como é o caso dos citados Ciranda das Sílabas da Editora da Ciranda Cultural e Coleção TIM-DO-LE-LÊ da editora Claranto, ambos de alfabetização silábica.

¹¹ Extraído do Diário de Bordo do Professor, Projetos e Práticas (2010, p. 12), livro da Coleção Cidade Educadora, da Editora Aymará que norteia o trabalho do professor.

¹² Extraído do Manual do Professor do Livro Hoje é dia de Português, Letramento e Alfabetização Lingüística (2007, p. 8) da Editora Positivo para os anos letivos de 2010, 2011 e 2012.

No Gráfico nº 08 podemos observar que os livros mencionados pelos professores entrevistados na primeira etapa são os que têm sido adotados pela Secretaria de Educação do Município de Praia Grande, onde os que são provenientes do PNLD fornecidos pelo Governo Federal, foram escolhidos através de reuniões realizadas com as ATP's (Assistente Técnico - Pedagógico) juntamente com o Departamento Pedagógico da SEDUC, que decidiram por optar pelo uso dos livros da Editora Positivo da Coleção “Hoje é dia de Português” para toda a rede de ensino municipal, visando um processo de ensino aprendizagem unificado de modo que se houvesse transferência dos alunos entre escolas da rede de ensino municipal, não ocorressem problemas de adaptação de materiais divergentes. No caso dos Livros da série Cidade Educadora da Editora Aymará, vêm sendo utilizados nos últimos quatro anos, onde foi estabelecido o seu uso através do Decreto N 4330 de 18 de janeiro de 2008, onde o Prefeito “Institui o uso da Coleção Cidade Educadora – Livros Literários Transdisciplinares no âmbito da Rede Municipal de Ensino” (ANEXO A) sendo complementado com um áudio-livro para os alunos do 1 e 2 ano do Ensino Fundamental e ampliado o seu uso para a educação infantil através do Decreto N 4698 de 4 de Março de 2010 (ANEXO B).



Gráfico 08 – Materiais didáticos citados pelos professores entrevistados, disponibilizados pela Secretaria de Educação, Governo Federal e alguns adotados arbitrariamente pelos mesmos, separados por escola.

3.4 Razões Evocadas pelos Professores em suas Escolhas

Por ser uma pesquisa que aborda algo que faz parte da minha experiência em alfabetização, e esse fato poderia ser considerado um entrave no ponto de vista opinativo, na primeira análise de dados via questionários preenchidos, procurei manter um devido distanciamento e ter um olhar de pesquisador a fim de fornecer à pesquisa um transcorrer natural e proporcionar que o leitor formule suas próprias considerações sem que haja uma indução de opinião da minha parte, e nem muito menos manipulação dos resultados.

Ao analisar a Questão 3 da segunda parte do Questionário (APÊNDICE A), procurei sintetizar as informações relatadas pelos docentes participantes, afim de trazer a luz as possibilidades e desafios que o material didático utilizado, possui no cotidiano escolar

Uma primeira análise contida no APÊNDICE E nos dá um panorama geral das diversas opiniões sobre cada material empregado na sala de aula, levando em consideração as respostas comuns a todas as escolas podemos chegar à seguinte conclusão de cada material:

Cidade Educadora¹³

Pelo que podemos observar, os professores entrevistados possuem uma opinião ímpar sobre esta coleção nos dando o parecer de que era um material complementar, pois apesar de ajudar com as histórias, devido a sua transversalidade, porém não podia ser utilizado sozinho, como único material, pois no processo de alfabetização acabava sendo deixado a princípio de lado, por possuir textos muito longos, onde o professor sentia dificuldades de conduzir os alunos em fase inicial de primeiros contatos com a leitura e escrita.

¹³ O contrato com esta editora para aquisição desta coleção não foi renovado para o ano de 2012, devido ao fato de não ter colaborado com os resultados esperados, obtidos através das avaliações de desempenho.



Figura 8 - Capa do livro "Onde está o meu tesouro" para o 1º Ano. - Fonte: Acervo Pessoal

Livros do PNLD, da Editora Positivo e Acervos

O material escolhido anteriormente do PNLD, também não era de total preferência dos professores. Alguns professores alegavam que o material também possuía textos um tanto quanto longos, onde não colaboravam com os alunos em fase de alfabetização, pois o conteúdo exigia leitura, e acabava sendo um material apenas complementar e alguns professores reclamavam da demora da vinda dos mesmos, e quando chegavam vinham em quantidades insuficientes a demanda de alunos como ocorreu na sala de aula do 1º ano da escola escolhida para a etapa final da pesquisa, a professora recebeu por doação de outra unidade escolar o restante dos livros que faltavam, somente no mês de maio deste ano (2012), comprometendo o que havia planejado no início do ano letivo.

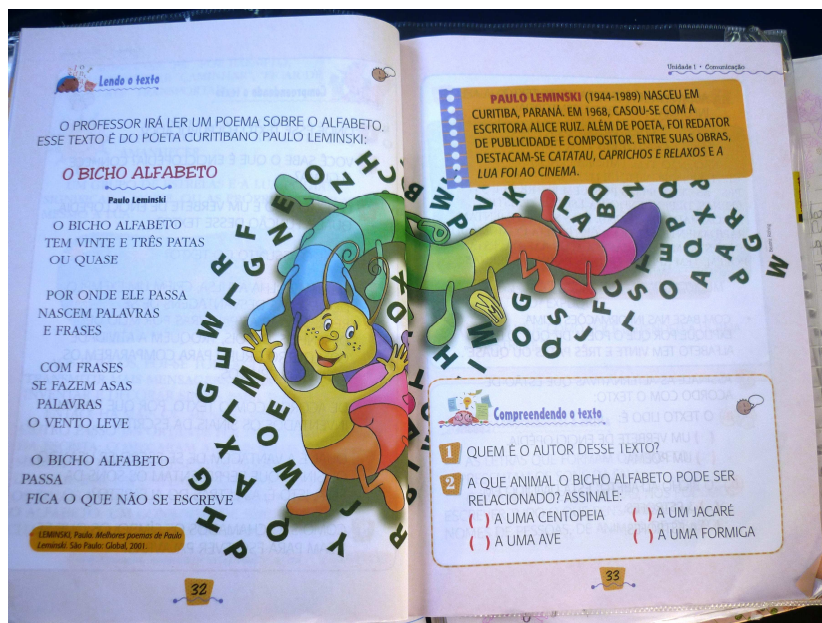


Figura 9 - Atividade do Livro "Hoje é dia de Português" para o 2º Ano. Fonte: Acervo Pessoal

Para o próximo ano letivo, como já foi mencionado anteriormente, houve um comunicado interno, proveniente da Secretaria de Educação às escolas, informando que a escolha para o próximo triênio, seria realizada efetivamente pelos próprios professores e não outorgado, como anteriormente com o intuito de uma escolha unificada como já foi mencionado no capítulo 2 e foi realizada em toda rede municipal de ensino durante o mês de junho, sendo que a data limite para a escolha foi até 01/07/2012 através de senha de acesso ao PNLD EF-2013.

Além dos livros didáticos o MEC envia livros paradidáticos, jogos pedagógicos de alfabetização, CDs e DVDs educativos para toda rede municipal de ensino.

A partir do 2º semestre de 2012 as classes de 1º ano estarão trabalhando com os materiais do Projeto Trilhas que é uma parceria da Natura e o MEC e tem como objetivo apoiar o trabalho do professor nas práticas de leitura, escrita e oralidade inserindo a criança em um mundo letrado, as escolas que possuem 1º ano receberam uma caixa contendo livros de histórias e canções com sugestões de atividades, CD com cantigas populares do universo infantil e jogos de alfabetização, os professores foram convocados para uma reunião para receberem algumas orientações quanto ao uso dos materiais.

3.3 A produção do material “Apoio para Alfabetização”

Além dos livros didáticos os professores e alunos do 1º ano recebem no início do ano letivo o material denominado “Apoio para Alfabetização”, trata-se de um material elaborado por alguns professores ATP’S da Secretaria de Educação com o objetivo de auxiliar no planejamento e enriquecer a prática do professor em sala de aula e não utilizar como único recurso, mas proporcionar outras atividades, levando em consideração as necessidades de acordo com a realidade de cada classe. Além de servir como base para o trabalho do professor, também dita um ritmo comum em toda a rede municipal de Praia Grande.

O material serve também como material de apoio para os pais na orientação de estudos dirigidos pela família que muitas vezes não tem recursos ou formação para ajudar os filhos no horário de estudo em casa e ele será renovado semestralmente. Este material possui uma coletânea de atividades extraída de diversos livros de alfabetização, contendo família silábica, exercícios de formação de sílabas, palavras e frases, parlendas, músicas sendo assim de método indefinido.

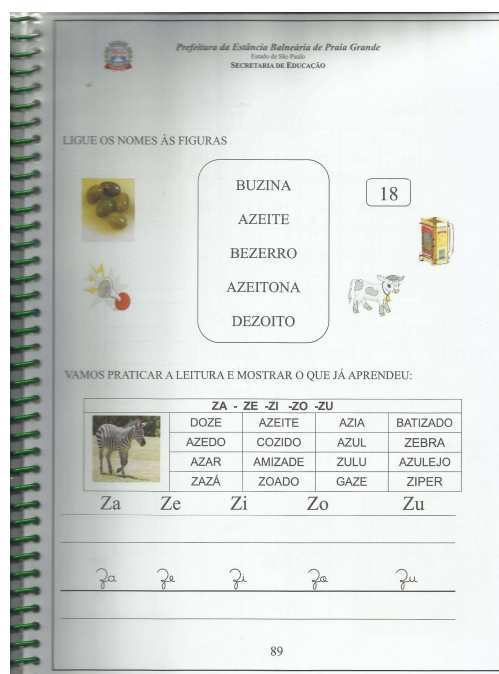


Figura 10 - Exercício do material "Apoio para Alfabetização" 2012. - Fonte: Acervo Pessoal

Dentre os materiais citados pelos professores entrevistados, este é o de melhor aceitação por parte da maioria, por possuir textos conhecidos, curtos, simples e de fácil memorização, acabam colaborando para a fixação dos conteúdos. Como abordamos no capítulo 02, no final da década de 1990, houve uma defesa à volta dos livros de alfabetização, estes materiais então, ficaram semelhantes aos livros de leitura, mas não continham atividades que exploravam a relação fonema/grafema. Como nos explica MORTATTI (2000) que nos últimos anos, dentro da Política Nacional do Livro Didático (PNLD), vem ocorrendo uma tendência pela escolha de livros de alfabetização considerados menos recomendados. Um fato que explica tal escolha, é que muitos professores esperam encontrar nos livros de alfabetização, de hoje, a permanência de procedimentos sistemáticos e explícitos para ensinar a ler e escrever, assim como nos explica a preferência pelo tal citado material “Apoio para Alfabetização” por estar instituídos tais procedimentos iguais dos livros do PNLD não recomendados. Como já citado anteriormente no capítulo 01, devido à insatisfação com os resultados obtidos através da proposta construtivista e por ser algo de decisão a âmbito nacional o município de Praia Grande se viu nessa problemática e com o objetivo e a grande necessidade de melhorar os índices de rendimento das escolas do município, nas avaliações de grande escala como SAEB, SARESP e no caso do 2º ano a Prova Brasil, a Secretaria de Educação, resolveu criar um material de apoio que subsidiasse o trabalho do professor em sala de aula, já que não houve bons resultados com os Livros do Programa Cidade Educadora, adotados até o ano passado como já foi mencionado anteriormente.

Como já abordado anteriormente, ocorre que a diversidade de materiais e fontes de informação que chegam às escolas nem sempre compõem um corpo didático coerente do ponto de vista das concepções pedagógicas e metodológicas nas quais eles se fundamentam como no caso desta coleção. Essa realidade associada, muitas vezes, à ausência de políticas e práticas claras de formação continuada dos professores tende a promover um ambiente pouco favorável à construção de práticas pedagógicas consistentes e coerentes, trazendo consequências negativas para a qualidade de ensino e aprendizagem como já mencionado no capítulo 01 desta pesquisa.

Retomando Mortatti (2004): *“Será a cartilha um mal necessário, de fato? Que outras concepções, que outras práticas, que outros conteúdos, que outras finalidades da*

alfabetização, que outras formas de acesso ao mundo da cultura seriam possíveis, no sentido de romper com esse pacto secular”?

Diante dos inúmeros problemas socioeconômicos e culturais que ainda persistem na realidade educacional brasileira, considerar o livro didático como o grande vilão do processo de alfabetização seria, no mínimo, reduzir o problema a uma dimensão estritamente pedagógica e ao seu aspecto mais operacional. Partimos do pressuposto de que o livro didático poderá ser um apoio ou obstáculo à alfabetização não pelo seu conteúdo em si ou pelo método escolhido pelo professor alfabetizador para desenvolver o seu trabalho. Antes de tudo, a discussão que nos parece central para responder a questão problema deste trabalho que diz respeito às condições de que dispõem os professores para desenvolver e fazer “uso” de sua autonomia para encontrar respostas e alternativas didáticas aos desafios que se colocam na sala de aula tendo em vista que alfabetização se constitui, hoje, numa das grandes prioridades políticas de todas as esferas do sistema educacional brasileiro. Em outras palavras, parece-nos preocupante, sim, o fato de que os livros e outros manuais didáticos colocados à disposição das escolas definam “o quê” e “como” o professor *deve* ensinar a partir de currículos cada vez mais prescritivos, o que nos faz pensar é que o professor não é capaz de tomar decisões adequadas com base em seu próprio repertório intelectual e experiência didática. Ainda lembrando Mortatti, (2000, p.257) “algumas das cartilhas ‘tradicionais’ continuam a ser utilizadas e muitas novas cartilhas são produzidas, denominadas ‘construtivistas’ ou ‘socioconstrutivistas’ ou ‘construtivistas-interacionistas’”. Além de ressaltar a importância que é dada a se trabalhar com diferentes gêneros textuais, aos livros de literatura infantil para se buscar alternativas para substituir a cartilha com o cuidado de se evitar “os males” que apontam quanto a sua utilização. Nós sabemos que existem defensores de livros que trabalham com o sistema da escrita e outros que tratam o ensino inicial da alfabetização sem abordar esta questão. Mas é relevante fazermos essas indagações: O que os professores fazem com esses materiais? Será que eles conseguem alfabetizar com eles?

Sendo assim, interessa-nos abordar a questão da “escolha” e “uso” dos materiais colocados à disposição do professor, não do ponto de vista didático, mas das apropriações que os professores fazem dos saberes instituídos nos livros, por meio da análise dos processos de sua formação, visando identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade discursiva é subjetivamente construída.

No próximo capítulo estaremos fazendo um comparativo de como se dá as práticas em sala de aula e os relatos das professoras extraído da entrevista semi-estruturada.

CAPÍTULO 4 - CENAS DE SALA DE AULA: ARTES DE FAZER DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Este capítulo tem por finalidade apresentar a segunda e final etapa da pesquisa, onde temos a intenção de observar como e com quais finalidades os professores fazem uso dos livros e/ou outros materiais didáticos no processo de ensino da leitura e da escrita, no contexto do trabalho docente dentro da sala de aula. Traz uma análise das entrevistas que nos foram concedidas por duas professoras de uma das escolas que foram objeto de estudo na primeira etapa da pesquisa e uma síntese do que pudemos observar das práticas dessas mesmas professoras em sala de aula. Tais professoras lecionam na escola do município de Praia Grande, que foi apresentada e detalhada no capítulo anterior.

As aulas foram observadas e registradas em diário de campo, entre março e junho de 2012. As entrevistas foram realizadas em julho de 2012. Foram feitas, ainda, fotos de atividades registradas nos cadernos dos alunos e da sala de aula. Da observação e das gravações das entrevistas, que foram posteriormente transcritas, tivemos nosso material empírico para este estudo cujos resultados são apresentados neste capítulo.

Na última etapa da pesquisa, procuramos nos aproximar mais do professor, entrevistando-o e observando sua prática, com o objetivo de melhor compreender os usos que ele faz dos livros e/ou outros materiais didáticos, articulando esses usos à compreensão que ele tem do trabalho que realiza como alfabetizador. Vale lembrar, entretanto, que a temática da alfabetização não é o foco principal deste trabalho. Ela foi contemplada porque partimos do pressuposto de que os usos que o professor faz do livro e de outros materiais didáticos estão estreitamente articulados à compreensão que ele expressa da prática de alfabetização.

4.1 Análises das Entrevistas

Propomo-nos, neste momento de finalizações do trabalho, analisar os discursos das professoras sujeitos desta pesquisa através das respostas dadas por elas à entrevista semiestruturada que realizamos após as observações em sala de aula. Salientamos que nosso foco está relacionado em responder às indagações que foram trazidas à luz ao longo deste trabalho. Dessa forma, buscaremos analisar o discurso das professoras sobre o uso do livro didático e dos outros materiais pedagógicos que lhe são encaminhados pelo sistema educacional, considerando as relações, os distanciamentos e as aproximações existentes entre os discursos e as práticas propriamente ditas dessas professoras.

Como dito anteriormente, foram realizadas duas entrevistas, com duas professoras alfabetizadoras do município de Praia Grande. Como igualmente explicitado anteriormente, resolvemos escolher dois professores da Escola 04, visto que a maioria dos professores desta escola utiliza o livro didático diariamente, como demonstrado no Gráfico 07 do capítulo anterior.

Escolhemos os professores X e W (APÊNDICE C), pois, nas respostas dadas ao questionário da primeira etapa desta pesquisa, encontramos os elementos necessários para dar continuidade a essa pesquisa, uma vez que precisávamos de professores que, dentro deste contexto, utilizassem os materiais didáticos diariamente. Outro ponto levado em consideração para que essas professoras fossem escolhidas foi o prévio envolvimento profissional da pesquisadora nessa escola, como já explanado anteriormente, fazendo com que sentissem confiança para expor aspectos e opiniões da sua vida pessoal, profissional e formação sem qualquer constrangimento.

A primeira professora escolhida, identificada nesta parte da pesquisa como professora “A” foi anteriormente identificada como professora “X”. Ela leciona na escola há cinco anos, tem vinte anos de experiência, tanto de magistério quanto de experiência em alfabetização, e concluiu sua formação em Pedagogia em 2005, a fim de atender as exigências da Rede Municipal de Ensino. Na escola, leciona para o 1º ano.

A segunda professora escolhida, identificada nesta parte da pesquisa como professora “B” foi anteriormente identificada como professora “W”. Ela leciona na escola há sete anos, tem vinte e seis anos de experiência no magistério e atua há vinte anos como alfabetizadora. É formada em Pedagogia desde 1986 e possui especialização

em educação de crianças portadoras de necessidades especiais. Na escola, leciona também para o 2º ano.

As entrevistas foram realizadas no mês de junho de 2012, no ambiente escolar e após o período de observações em sala de aula. Utilizamos um gravador de bolso enquanto realizávamos as entrevistas, controlando o momento de ligar ou desligar o aparelho apenas quando houvesse necessidade de pausa, o que ocorreu quando entrevistávamos a professora “A”, cuja entrevista teve que ser realizada em dois momentos distintos devido a compromissos da entrevistada.

O procedimento adotado, nesta última etapa da pesquisa como dito anteriormente, foram as entrevistas semiestruturadas com função exploratória, cujo objetivo de acordo com Triviños (1987, p. 146) é conhecer as ideias e as interpretações do professor sobre os materiais didáticos que fazem parte de seu cotidiano e a forma que são utilizados.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

A entrevista semiestruturada foi escolhida como procedimento de coleta de dados, pois, de acordo com Triviños (1987, p. 150), para atingir o objetivo da pesquisa, o pesquisador deve se ater a perguntas básicas e principais, pois o tema central, que é o uso do livro didático, em especial no município de Praia Grande, possibilita uma abordagem fenomenológica, cujo objetivo é atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais envolvidos. Outro fator de grande relevância que nos levou a escolha das entrevistas como meio de coleta de dados, é que, ainda de acordo com Triviños, elas nos dão a possibilidade de, seguindo a linha de pensamento e experiências do entrevistado, contribuir com novas visões, questionamentos, podendo, inclusive, vir a provocar a reformulação do problema da pesquisa.

Para conseguir os resultados por intermédio das entrevistas, procuramos levantar questões necessárias para a seleção e utilização dos livros didáticos e o embasamento

nos pressupostos teóricos dos autores citados na introdução e utilizados ao longo do trabalho. Para que esses elementos pudessem emergir, foi elaborado um roteiro com perguntas a serem respondidas pelas professoras. O roteiro possui questionamentos que, além de abranger sobre o que acham e como utilizam os materiais didáticos em sala de aula, coleta aspectos da aprendizagem destas professoras na infância, tanto no ambiente familiar quanto escolar, pessoas que marcaram e contribuíram com essas aprendizagens, os motivos pelos quais se tornou professora, como aprendeu a ser professora e como se relaciona com seus alunos de um modo geral. Vale a pena constatar que, apesar de o roteiro nortear os questionamentos, não tínhamos o intento de sermos os condutores plenos das entrevistas, mas sim, ouvir com liberdade os sujeitos entrevistados. Por meio de narrativas autobiográficas, é possível fazer com que o leitor se aproxime da realidade do sujeito através dos seus relatos, é possível compreender os sentidos e significados atribuídos pelas entrevistadas às suas práticas sociais e profissionais.

Com as entrevistas realizadas nesta pesquisa, procurou-se compreender também os significados dados pelos sujeitos ao livro didático, às suas práticas pedagógicas e à forma como planeja o processo de alfabetização, dando ênfase ao uso do livro didático nesse processo, tema que aguçou o interesse do professor a estabelecer todos os elementos de relação com o uso do livro didático em sala de aula.

4.1.1 Ambiência e Formação Docente: A Experiência de uma Professora Oriunda de um Meio Pouco Letrado

Nesta 1ª narrativa abordaremos a trajetória de vida e trajetória profissional da professora A.

Quando observamos o seu relato percebemos a grande dificuldade enfrentada por não ter sido estimulada desde o momento de sua alfabetização e pelo fato de ter vindo de uma família humilde com poucos recursos financeiros, onde os valores culturais não eram considerados importantes, mas sim o bem estar básico. Como mencionou, seu pai preocupava-se em manter a família alimentada e achava isso suficiente.

A professora se deu conta de que ser professora seria sua futura vocação ainda durante a fase escolar quando sua professora a escolheu entre as demais para auxiliá-la durante as aulas. Foi alfabetizada pelo método tradicional através da cartilha “Caminho Suave”, como relatou.

Em relação à sua formação acadêmica, a professora nos conta que quando se deparou com a realidade de uma sala de aula tudo que havia aprendido no magistério e na Universidade não foi suficiente para um enfrentamento eficaz dos desafios iniciais. Ao longo de sua jornada, teve que aliar os conhecimentos aprendidos na escola com os aprendidos na própria prática, alcançados na busca de soluções para as necessidades que iam surgindo.

Quanto à escolha dos livros, a professora afirma que os que chegam à sala de aula são, na maioria das vezes, materiais que não foram os escolhidos pelos próprios professores, confirmando, conforme dito anteriormente, a adoção de um mesmo material didático para todo o município. A professora aponta que essa prática faz com que o professor tenha que adaptar o conteúdo desses livros de acordo com a realidade a ser trabalhada, devido ao fato de os textos serem muitos longos, tornando-se cansativo para as crianças na fase inicial de alfabetização.

Outro ponto relevante, e que merece destaque, é a crítica que a professora faz quanto ao uso de poesias como texto de apoio, visto que a licença poética, na sua opinião, atrapalha o processo de alfabetização, por serem, os poemas, textos que não necessitam seguir regras gramaticais, o que acaba dificultando o aprendizado dos alunos. A professora afirma recorrer a textos de outros meios, como por exemplo os da Internet, afim de pluralizar e diversificar os textos a serem trabalhados e, assim, ampliar o repertório dos alunos.

Outro ponto relevante lembrado pela professora diz respeito à demora da chegada dos livros na sala de aula e o insuficiente número de livros que chegam, pois não contemplam todos os alunos, atrapalhando o que foi planejado no início do ano. Mesmo assim, o professor tem que apresentar resultados satisfatórios, evidenciados por avaliações diagnósticas, independente das dificuldades que surgirem.

Em relação ao material “Apoio para Alfabetização”, que, na 1ª etapa da pesquisa, a professora declarou utilizar com maior frequência, na entrevista ela ponderou que esse material não traz inovações em relação ao que ela já faz. Já em

relação aos livros do “Programa Cidade Educadora”, que foram utilizados até o ano passado, a professora os classifica como “desagradáveis”, pois, além do conteúdo não condizer com o planejamento, deveria ser nele contemplado e avaliado.

A professora relata que, ao planejar as atividades, procura trabalhar em conjunto com as demais professoras alfabetizadoras, proporcionando assim uma socialização de atividades e informações buscadas em outros meios, como livros e Internet, pois, segundo ela, o material de apoio que é enviado pela Secretaria de Educação não é suficiente para realizar o trabalho na sua íntegra.

O planejamento é unificado para toda rede municipal de ensino e é enviado pela Secretaria de Educação, mas deve ser ajustado à realidade da escola e do seu Projeto Político Pedagógico. Mas deve contemplar as diretrizes traçadas pela Secretaria e, ainda, observar as propostas dos livros que recebem. A partir daí, é montado o semanário, com os planos de aulas.

De acordo com o relato da professora A, atividades lúdicas são proporcionadas aos alunos, recorrendo-se, para tanto, a jogos pertencentes ao acervo da escola. Por meio delas, as aulas ficam mais prazerosas e evita-se o desgaste dos alunos.

4.1.2 Ambiência e Formação Docente: A Experiência de uma Professora Oriunda de Meio Letrado

Neste 2º relato trataremos da trajetória de vida e da trajetória profissional da professora B. A professora nos conta que foi criada em um ambiente alfabetizador, pois pelo fato de sua mãe ser professora tinha acesso a diferentes fontes de leitura e que isto a auxiliou no interesse pela leitura. Relata que foi alfabetizada, não lembra ao certo por qual cartilha, mas provavelmente teria sido por intermédio da “Caminho Suave”. Em seu relato percebemos a presença marcante da família – da mãe, da irmã e até de sua avó, mesmo sem ter tido formação acadêmica – interferindo positivamente na sua formação e despertando grande interesse pelo magistério. Aos quinze anos, já iniciava sua carreira como professora. Afirma que muitas coisas do seu curso de magistério foram válidas, porém grande parte do conhecimento que tem, adquiriu em parceria com colegas de trabalho e com a prática cotidiana.

Em relação à escolha e uso dos livros, relatou que estes são escolhidos a cada três anos na escola e os utiliza como suporte pedagógico e que eles possuem diferentes gêneros textuais, tais como: informativos, narrativos, letramento e silabação, entre outros. A professora relata que o planejamento é feito em grupo com as demais professoras, tendo como base o conteúdo programático oferecido pelo livro didático do PNLD. Quanto às atividades propostas em sala de aula, elas também são elaboradas de acordo com o livro didático, não obedecendo a sequência dos conteúdos, mas sim os conteúdos em si, adequando-o à realidade dos alunos. Faz uso, também, de livros pertencentes ao acervo escolar e pessoal, e afirma seguir as orientações do Projeto Político Pedagógico da escola. Em seu relato, a professora afirmou trabalhar de maneira contextualizada, dando-nos exemplo de atividades trabalhadas em sala de aula: atividades lúdicas, músicas, jogos, livros de histórias e outras mídias impressas, como revistas e jornais.

Essas foram as informações que pudemos colher por meio das entrevistas e que, do nosso ponto de vista, ajudam-nos a compreender melhor o que pudemos observar das práticas cotidianas das duas professoras em sala de aula, que serão descritas no próximo tópico.

4.2 Análises das Observações em Sala de Aula

A sala de aula do 1º ano é bem arejada, nas paredes estão afixado silabário com letras bastão e cursiva relacionadas às figuras, do outro lado com figuras e palavras e palavras relacionadas às letras.



Figura 11 - Sala de aula do 1º ano. - Fonte: Acervo pessoal da autora.

No fundo da sala, como demonstra a Figura 11, há um varal afixado com letras do alfabeto coloridas, com letra bastão e cursiva. Na lousa ao redor, veem-se letras do alfabeto coloridas, que foram confeccionadas com papel camurça, cartazes com figuras representando os sentidos e outro representando hábitos de higiene. Ao lado da lousa, há, ainda, um cartaz com dados ilustrados, para exercícios de identificação e de relação de quantidade.

A sala de aula do 2º ano é também arejada. Nas paredes, encontramos um silabário, um cartaz com figuras relacionadas a letras. No varal, fichas com letras do

alfabeto (bastão e cursiva), desenhos relacionados com as letras do alfabeto e mapa do estado de São Paulo.



Figura 12 – Sala de Aula do 2º Ano A - Fonte: Acervo pessoal da autora.

Inicialmente apresentaremos as quinze aulas do 1º ano (Professora A) e, posteriormente, as quatorze do 2º ano (Professora B), coletadas em um quadro-síntese nos quais estão descritas as principais atividades:

MÊS	DATA	PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO 1º ANO E	AÇÕES DOS PARTICIPANTES
M A R Ç O	13	Ortografia	A professora realizou um ditado com estas palavras (ditou aleatoriamente sem apoio de nenhum material): bola- casa- macaco- ovo de Páscoa- urso- bebê- girafa- pirata- foca- tartaruga.
	15	Produção de texto	Produzindo texto coletivo, tendo a professora como escriba, a partir de história contada em um dia anterior pelas contadoras de história[1] em seguida os alunos copiaram da lousa.
			A professora passou para casa atividade impressa para estudar e copiar com a letra B. Boi- boba- Bia- Bebia- oba- babou- babá- bebeu -baú- babei- bebi- bobão.
	20	Ortografia	Cópia da lousa das famílias silábicas e de palavras que iniciem com B-C-D-P.
			Atividade no material de Apoio para Alfabetização p.24, completar palavras com as sílabas faltosas da família silábica da letra B.
	21	Ortografia	A professora realizou um ditado com estas palavras (ditou aleatoriamente sem apoio de nenhum material): taco- banana- bode- dado- mar- navio- casa- buraco- rato- vaca- menina- capa- sono- doce.
			Material de Apoio para Alfabetização p.35 contendo sequência numérica.
	22	Ortografia	A professora conversou sobre a importância da água e cuidados com a Dengue, em seguida solicitou aos alunos que fizessem cópia de um texto " A água minha amiga".
		Ortografia e Matemática	Em folha impressa atividade de coordenação motora acompanhando o movimento do mosquito da Dengue e relacionar número de mosquitos à quantidade. Passou para casa, figuras carimbadas no caderno solicitando a escrita das palavras.
	27	Ortografia e Matemática	A professora ditou palavras aleatoriamente iniciadas com B-C-M-N-Z. Em seguida leu um texto sobre a Dengue.
			Atividade no material de Apoio para a Alfabetização p.32, pintura das figuras geométricas e registro de quantidades.
	29	Ortografia	Aplicação do Portfólio[2] de Língua Portuguesa contendo figuras para que o aluno realize a escrita espontânea.
Ditado de palavras aleatórias: bonita- batata- buraco- castelo- carro- caderno- pepino- macaco- navio- cinema- bebe- fita- porta- gato- zebra- baú.			

A B R I L	3	Produção de texto, ortografia e matemática	Reescrita da música: “Coelhinho da Páscoa”. Em folha impressa contagem dos ovos de Páscoa e escrita dos numerais. Procurar na cena uma dúzia de ovos de Páscoa.
			Completar a música com palavras que estão faltando.
	10	Matemática	Elaboração do calendário do mês de abril, utilizando o material de Apoio para Alfabetização.
		Leitura e Ortografia	Após leitura de um pequeno texto sobre o “ Dia do livro”, solicitou aos alunos que copiassem do texto palavras com D(maiúsculo) e d(minúsculo). Enquanto realizavam a atividade a professora colava no caderno de casa folha impressa para que ligassem figuras às palavras escritas.
	23	Ortografia	Cópia da lousa de um poema extraído do material Apoio para Alfabetização pág.46 e ditado de palavras com a letra J: jacaré- joia- jornal- juba- joga- Juca- jogo- jia.
		Matemática	Material de Apoio para Alfabetização- Cobrir
Pontilhado dos numerais de 0 a 9 e copiar.			
24	Ortografia	Cópia da família silábica da letra J e ditado de palavras retiradas do material de Apoio para Alfabetização e outras aleatórias, ambas iniciadas com a letra J. Para casa atividade no material de Apoio para Alfabetização p.48-49 e 50.	
M A I O	3	Ortografia e Matemática	Material impresso com sílabas para formarem palavras com auxílio da professora. Dobradura das figuras geométricas: círculo, quadrado, triângulo e retângulo. Para casa atividade do material de Apoio para Alfabetização p.56 relacionada as figuras geométricas.
	8	Ortografia	Cópia da lousa da família silábica da letra G e ditado de palavras aleatórias, que comecem com a letra G: gato- gota- Gugu- geladeira- gigante- Geovanna- girafa- Guto- gula- gelo- garoa- galo- galinha, em seguida a professora escreveu as palavras na lousa para correção.
	14	Produção de texto e ortografia	Folha impressa com desenho de uma família e cópia de um pequeno texto da lousa, produzido coletivamente tendo a professora como escriba.
	15	Ortografia e produção de texto	Cópia da família silábica da letra N, cópia das vogais e consoantes.
Texto fatiado a partir de um poema para mamãe escrito pela professora na lousa.			

MÊS	DATA	PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO 2º ANO A	AÇÕES DOS PARTICIPANTES
M A R Ç O	8	Leitura e ortografia	Leitura com a sala e individual (alguns alunos) em voz alta de um verso mimeografado “Que sujeira”, entregue pela professora, a seguir solicitou aos alunos que copiassem o 1º verso com letra cursiva e o restante do texto com letra de imprensa maiúscula. Circular no texto as letras U, treino ortográfico da vogal U.
			Para casa solicitou que pesquisassem “Por que meu nome é esse?”
	14	Ortografia	Atividade mimeografada- juntar as vogais, ler e copiar, pintar as vogais do nome da professora, escrever o próprio nome e pintar as vogais.
		Leitura	Lendo e discutindo perguntas sobre um texto que está em um cartaz na parede da sala a serem respondidas por escrito.
	16	Leitura e ortografia	Leitura com a classe da poesia A casinha da vovó trabalhando rima, a seguir atividade mimeografada com a letra O maiúscula e minúscula (letra cursiva e de imprensa).
	19	Ortografia e Matemática (adição e subtração)	Em folha mimeografada nome dos colegas organizar em ordem alfabética com auxílio da professora.
			A professora trabalhou a adição e subtração, agrupamento e valor posicional com material dourado e auxílio da lousa e em seguida atividade mimeografada, também escrita de numerais de 0 a 100.
	23	Produção de texto e ortografia	Atividade no livro de Língua Portuguesa p.41 e 42 Alfabeto Ilustrado, ditado de algumas palavras escolhidas pelas crianças de acordo com as figuras, a seguir correção na lousa e cópia das palavras corretamente.
Leitura		Lendo um texto sobre o dia do circo em seguida, lendo e cantando a música “ O palhacinho” cópia da lousa com letra cursiva (trabalhando ch) também solicitou que formassem duas frases exclamativas e duas interrogativas.	
30	Leitura e produção de texto	Livro de Língua Portuguesa p.13, 14 e 15- História muda em quadrinhos, interpretação oral com a professora. Em seguida a professora solicitou que produzissem texto referente ao que viram nas cenas.	

A B R I L	2	Ortografia	Cópia da lousa do alfabeto maiúsculo e minúsculo com letra cursiva, poema mimeografado contendo rimas iniciadas com a letra C, colagem da letra C (recortadas do livro de Língua Portuguesa) e escrita da família silábica. Questões referente as letras do alfabeto.
	6	Ortografia	Cópia da família silábica do B, maiúscula e minúscula em letra cursiva, cópia de palavras e frases.
	9	Ortografia	Estrofe mimeografado contendo rimas iniciadas com a letra L e M, colagem da letra L e M (recortadas do livro de Língua Portuguesa) e escrita da família silábica.
	13	Ortografia	Estrofe mimeografado contendo rimas iniciadas com a letra P, colagem da letra P (recortadas do livro de Língua Portuguesa) e escrita da família silábica. Ditado de frases, correção na lousa, cópia das frases corrigidas.
	23	Leitura, ortografia, recorte e colagem	Livro de Português- Leitura com a sala de um texto do livro "Coisas boas", em seguida ditado de algumas palavras do texto, correção na lousa e cópia das palavras corretamente. Confecção de cartaz com figuras pesquisada em revistas "Coisas que gostamos".
	27	Leitura, produção de texto e ortografia	Lendo e cantando as músicas: Coelhoinho e Coelhoinho da Páscoa em seguida comparação dos textos.
			Escrita de uma cartinha para a professora sobre a Páscoa após correção, colaram no caderno e copiaram.
			Carimbou no caderno "Símbolos da Páscoa" em seguida solicitou aos alunos que formassem frases e passassem para o diminutivo e aumentativo.
30	Leitura e ortografia	Carta enigmática em folha mimeografada e em outra folha, as frases prontas escritas em letra cursiva para as crianças copiarem.	
M A I O	7	Leitura e ortografia	Leitura do texto no Livro de Português, p.45 "Nome das coisas", pessoas, lugares.
			Atividade em folha mimeografada inspirada na leitura do texto.

Observando os quadros acima percebemos que no caso do 1º ano, a ênfase das atividades se dá na escrita de palavras ou frases ditadas e atividades complementares voltadas para o uso do material “Apoio para Alfabetização”, como demonstra a Figura 13.

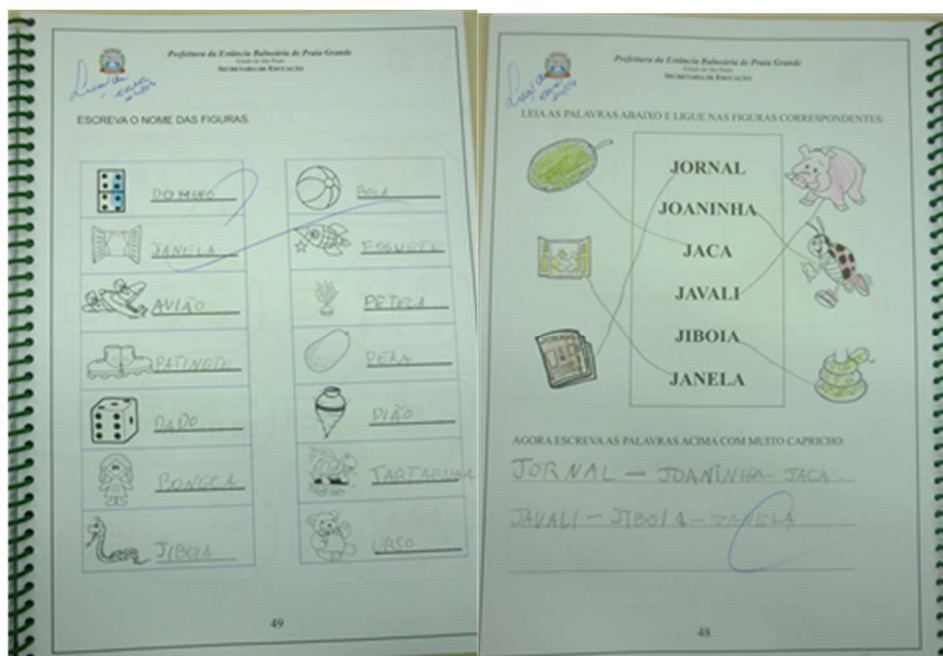


Figura 13 - Atividades do 1ºAno realizadas no material Apoio para Alfabetização. - Fonte: Acervo pessoal da autora.

A professora B, no 2º ano, tende a utilizar mais os livros do PNLD, não só em língua portuguesa, como também nas demais disciplinas, como observado pela autora nos trabalhos realizados por essa professora em sala de aula e por ela relatado anteriormente quando da primeira etapa da pesquisa, o que demonstra coerência entre o que foi dito pelo entrevistado e o que foi nós observado. Em uma análise preliminar, já que o objetivo principal não é analisar de forma aprofundada a tipologia das atividades desenvolvidas pelas professoras, podemos dizer que há textos, presentes nas aulas, que indicam uma incorporação das práticas de letramento exigidas nos PCN'S para as classes de alfabetização, que propõem o uso de textos com crianças, independente do seu grau de alfabetização. Por outro lado, a maioria das aulas – o que demonstra certo grau de repetição desnecessária –, tanto nas aulas do 1º como nas do 2º ano, as atividades com palavras e frases, mostradas nas **Figuras 14, 15 e 16**, podem ser

indicativo de um trabalho com ênfase nas letras e seus sons, identificado com os métodos sintéticos, já citados no primeiro capítulo deste trabalho.

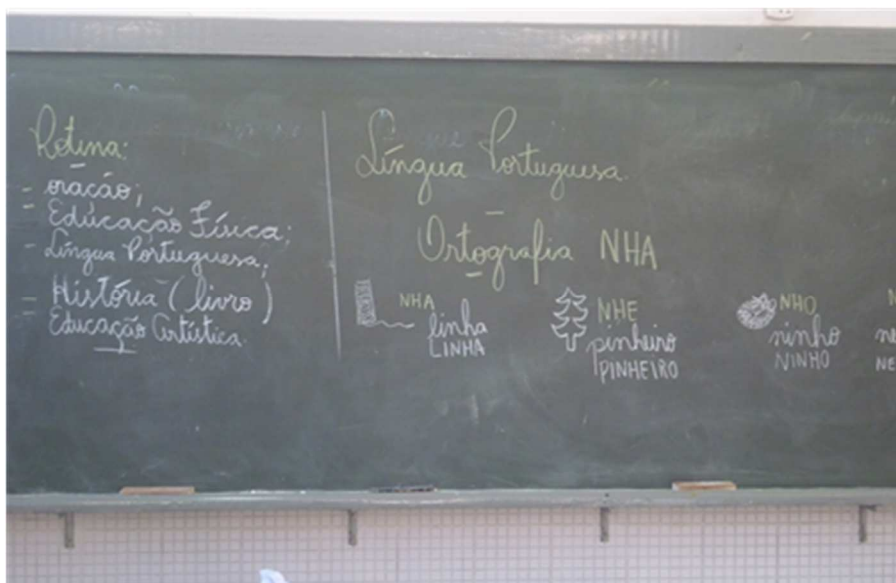


Figura 14 - Atividade na sala de aula do 2º ano. - Fonte: Acervo pessoal da autora.

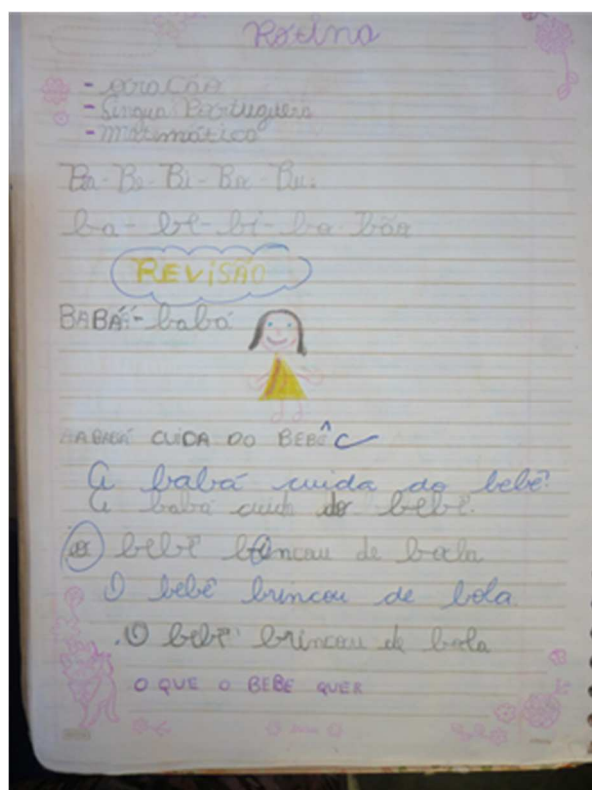


Figura 15 - Atividade 2º Ano - Fonte: Acervo pessoal da autora.

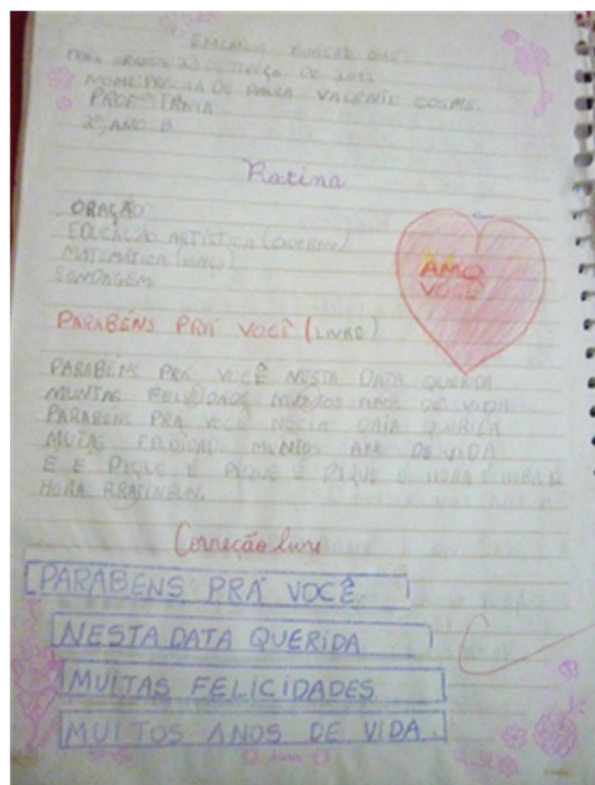


Figura 16 - Atividade 2º Ano - Fonte: Acervo pessoal da autora.

As aulas a seguir foram selecionadas porque julgamos representativas e conseguem por si só demonstrar a forma que as professoras entrevistadas e observadas, utilizam o livro didático em relação ao que narraram anteriormente. Outro ponto que nos levou a reduzir para apenas quatro o número de aulas descritas foi o aspecto da repetitividade, bastante recorrente em grande parte das aulas observadas. Tal ocorrência justifica, do nosso ponto de vista, relatar apenas o que consideramos fundamental nessa nossa prática de observação, mas sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

Data: 23/04/2012 — Turma: 1º ano

- **Contexto Inicial**

É o início de uma aula de 1º ano, os alunos estão sentados um atrás do outro no total de 15 meninas e 13 meninos. Sobre a mesa dos alunos há materiais variados como caderno, borracha, lápis e estojo. Alguns alunos estão andando pela sala, a professora chama a atenção, dizendo: - Pessoal! Vamos ficar quietos, não quero ninguém em pé.

- **Atividade:** Cópia de um poema, ditado e escrita de numerais.

A professora solicita aos alunos que abram o caderno e explica que vai trabalhar a letrinha J, pegou o material de “Apoio para Alfabetização” e escreveu um poema na lousa. Em seguida, lê o poema pausadamente com o auxílio de uma régua e solicita aos alunos que o copiem rapidamente, pois vai dar um ditado com palavrinhas que iniciam com a letra J. Enquanto as crianças copiam, a professora senta e vai corrigir os cadernos de casa. Passados vinte minutos, a professora solicita que os alunos pulem uma linha, pois vai iniciar o ditado. Aproximadamente dez alunos falam para a professora que ainda não terminaram de copiar e esta responde: - Também, não param de falar o tempo todo! Solicita aos alunos que vá um de cada vez até a sua mesa para deixarem espaço e dar continuidade depois. A professora dita algumas palavras pausadamente que está na página 46 do material de “Apoio para Alfabetização”, como demonstram as **Figuras 17 e 18** abaixo. Logo repete as palavras novamente. Em seguida solicita aos alunos que tragam o caderno aos poucos em sua mesa para ela fazer a correção. Entrega aos alunos

o material de “Apoio para a Alfabetização” e solicita que o abram na página 45. Em seguida levanta e escreve o número da página na lousa e explica que é para cobrir o pontilhado dos numerais e copiá-los. A atividade vai do número 0 ao 9. Enquanto os alunos realizam a atividade, a professora corrige o caderno de classe. Passados alguns minutos, interrompe a atividade e solicita que façam fila para o lanche.

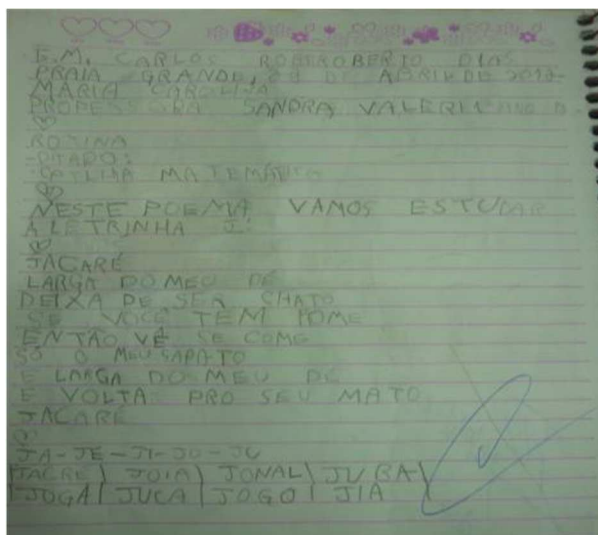


Figura 17 - Atividade do caderno – 1º Ano. - Fonte: Acervo pessoal da autora.

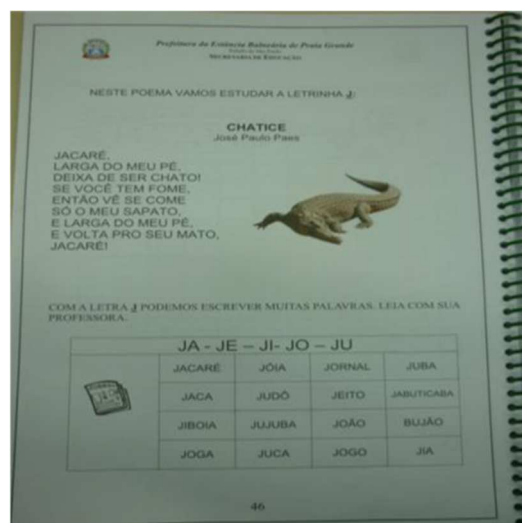


Figura 14 - Atividade do material Apoio para Alfabetização – 1º Ano. - Fonte: Acervo pessoal da autora.

Data: 24/04/2012 — Turma: 1º ano

- **Contexto inicial**

É o início de uma aula de 1º ano, os alunos voltaram da aula de Educação Física e estão sentados um atrás do outro num total de 13 meninas e 16 meninos. A professora solicita que retirem da mochila os cadernos e estojos. Dois meninos estão conversando sobre a aula de Educação Física e a professora solicita em voz alta que fiquem quietos, pois a hora era de fazer atividade.

- **Atividade:** Cópia da família silábica do “J” e ditado.

A professora escreve o cabeçalho, a rotina do dia e a família silábica do “J”, após perguntar aos alunos qual era tal família e, em seguida, solicita a todos que a copiem em seus cadernos. Após 30 minutos, a professora solicita que pulem uma linha que ela iniciará o ditado. Alguns alunos relatam que ainda não terminaram e ela responde que conversam demais por isso que não acabam logo. Solicita que levem o caderno até sua mesa para explicar o espaço de quantas linhas será preciso deixar para depois acabarem de copiar. A professora inicia o ditado, sentada em sua mesa, com palavras iniciadas com a letra “J”, mas sem auxílio de nenhum material dita as palavras pausadamente. Estas atividades que foram realizadas estão na página 47 do material de apoio para Alfabetização e continuidade da atividade do dia anterior, como demonstra a Figura 19. Enquanto as crianças escrevem a professora levanta da sua cadeira e vai até a lousa escrever o número das páginas do material de apoio para Alfabetização que deverão ser realizadas em casa com a ajuda dos responsáveis segundo solicitação da professora, esta pede que copiem direitinho no caderno. A professora interrompe e solicita que façam fila para o lanche.

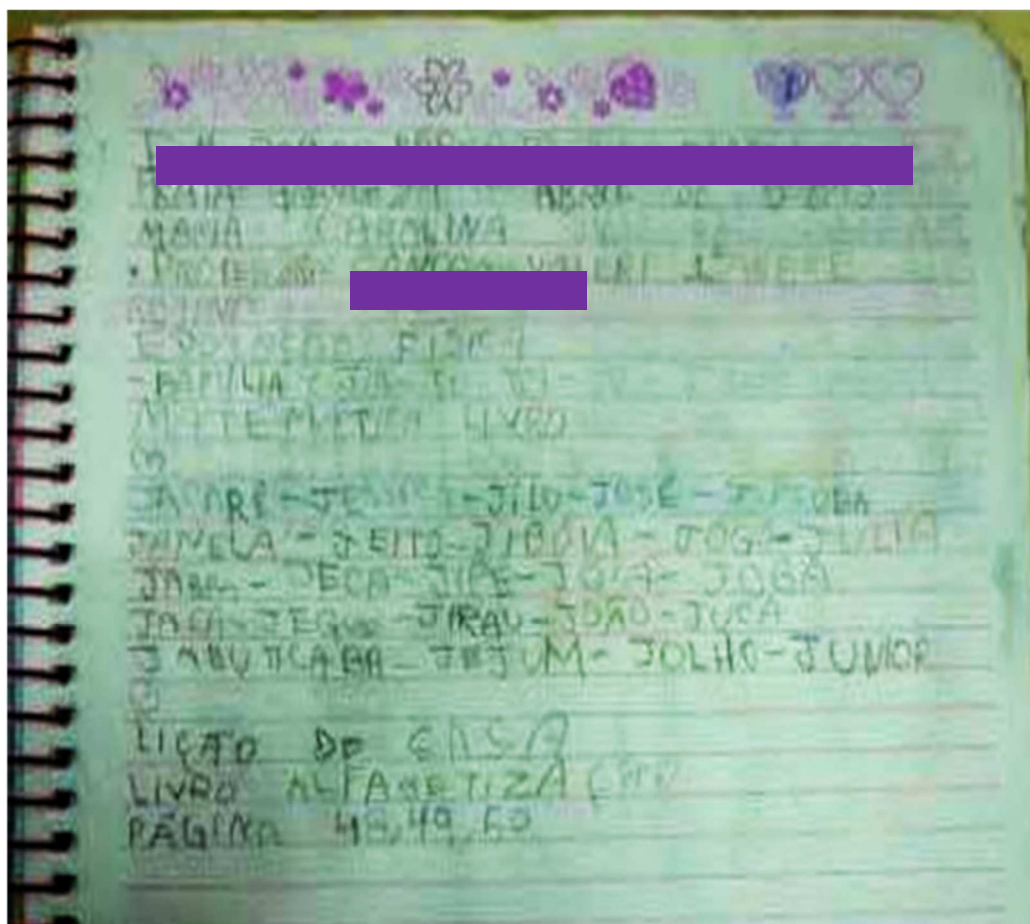


Figura 19 - Atividade no caderno - Fonte: Acervo pessoal da autora.

Data: 03/05/2012 — **Turma:** 1º ano

- **Contexto inicial**

É o início de uma aula de 1º ano, os alunos voltaram da aula de Educação Física e estão sentados um atrás do outro num total de 13 meninas e 16 meninos. Os alunos estão muito agitados e a professora solicita que abaixem a cabeça para se acalmarem. Apaga a luz durante 5 minutos. Em seguida acende a luz, solicita que peguem o estojo e chama um de cada vez para irem pegar o caderno que haviam colocado em sua mesa antes do horário de Educação Física para que nele fosse colado uma atividade impressa, contendo várias sílabas para formação de palavras.

- **Atividade:** Formação de palavras.

A professora explicou que deveriam juntar os pedacinhos para formarem palavras. Aguardou um pouco enquanto as crianças tentavam escrever. Somente cinco alunos estavam conseguindo escrever algumas palavras, pois já eram alfabetizados. A professora levantou-se de sua cadeira, escreveu na lousa a mesma atividade que foi entregue às crianças, foi apontando as sílabas e perguntando para a classe, enquanto escrevia na lousa. A professora disse aos alunos que alguns deles não havia aprendido ainda algumas sílabas e, por isso, tinham dificuldade em formar palavras. Enquanto terminavam de copiar, a professora cortava figuras geométricas coloridas para a próxima atividade (**Figura 20**). Após alguns minutos, a professora interrompeu a atividade e solicitou aos alunos que fizessem fila para o lanche. Acompanhei o horário do lanche com duração de 15 minutos, pois a professora solicitou que eu tomasse conta dos alunos para ela ir ao banheiro e tomar um café. Passados 5 minutos, a professora retorna e solicita aos alunos fazer fila para que pudessem retornar à sala de aula.



Figura 20 – Atividades realizadas no caderno de classe. -
 Fonte: Acervo pessoal da autora.

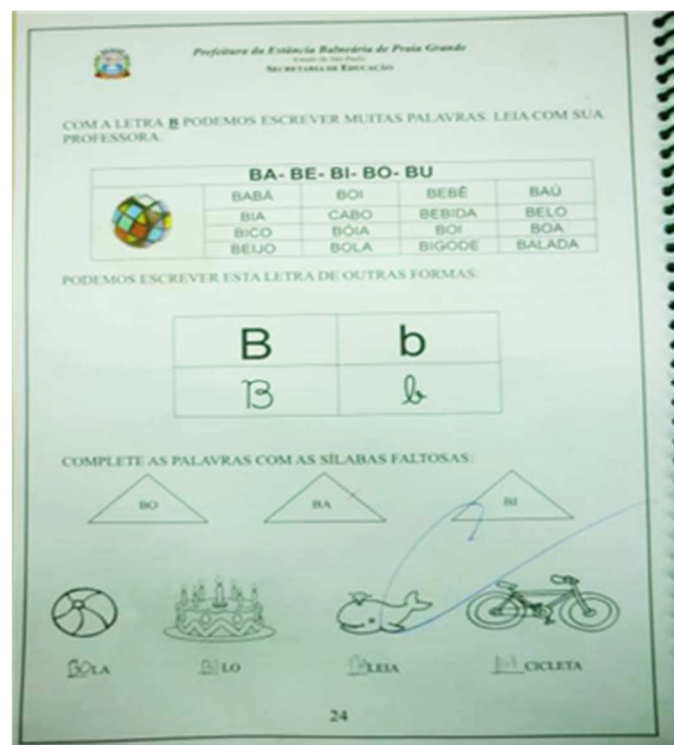


Figura 21 – Atividade do material Apoio para Alfabetização. -
 Fonte: Acervo pessoal da autora.

Data: 23/03 — Turma: 2º ano

- **Contexto Inicial**

É o início da aula do 2º ano. A classe está com 22 alunos, sendo 12 meninas e 10 meninos. Os alunos estão sentados em fileira um atrás do outro. Sobre a mesa dos alunos há materiais variados como: estojo, caderno, lápis e apontador.

- **Atividade:** Alfabeto Ilustrado no Livro de Língua Portuguesa.












Alguns alunos estão copiando o cabeçalho da lousa, outros, a pedido da professora, trouxeram o cabeçalho pronto de casa e estão conversando. A professora solicita aos alunos, em voz alta, que respeitem os que estão terminando de copiar e que daria mais 5 minutos para que a tarefa fosse concluída. Passados 5 minutos, a professora solicita que peguem da mochila o livro de Língua Portuguesa e escreve na lousa o número de uma página (41), para procurarem nessa página a atividade denominada “Alfabeto Ilustrado”. Pede às crianças que recortem as figuras da página 183 e escreve outra vez na lousa o número da página. Pergunta se todos acharam e solicita que cortem as figuras e as coleem em ordem alfabética, apontando para o alfabeto afixado na parede. Após colarem todas as figuras, a professora pergunta aos alunos que palavras querem escrever, desde que de acordo com as figuras que eles colaram. Eles respondem que é a figura da página da bola. A professora dita as palavras e em seguida faz a correção na lousa e solicita a quem errou que copie a palavra correta da lousa.

O que podemos observar na aula acima citada, na qual a professora fez uso do livro de Língua Portuguesa (Figura 22), é que a professora não realizou a atividade como estava proposta no livro, segundo o qual a primeira letra da palavra que dá nome à figura deveria ser escrita ou desenhar, ao invés de colar as figuras em ordem alfabética. Entretanto, a professora propôs a realização de um ditado de palavras, sem alterar o objetivo da atividade, que era selecionar as figuras na ordem alfabética.













Unidade 1 - Concentração

Produzindo texto

QUE TAL CONSTRUIR UM **ALFABETO ILUSTRADO**?
 RECORTE AS FIGURAS QUE ESTÃO NO MATERIAL DE APOIO E
 COLE-AS NOS ESPAÇOS A SEGUIR, EM ORDEM ALFABÉTICA.
 DEPOIS, NA LINHA ABAIXO DE CADA ILUSTRAÇÃO,
 ESCREVA A PRIMEIRA LETRA DA PALAVRA QUE DÁ NOME À FIGURA.
 SE VOCÊ GOSTA DE DESENHAR, EM LUGAR DE COLAR AS
 FIGURAS, FAÇA OS SEUS PRÓPRIOS DESENHOS.

			
AVIÃO	BOLA	CASA	DADO
			
ELEFANTE	FADA	GATO	HELICÓPTERO
		K	
IGREJA	JARRA	K	LARANJA

41

			
MAÇA	NAU	ÔNIBUS	PEIXE
			
QUEIJO	RATO	LAPÃO	TARTARUGA
		W	
UVA	VACA	W	XÍCARA
Y			
Y	ZEBRA		

42

Figura 22 – Atividade realizada no livro didático do 2º ano. - Fonte: Acervo pessoal da autora.

Data: 02/04 — **Turma:** 2º ano

- **Contexto inicial**

As crianças retornaram da aula de Educação Física, estão um pouco agitadas, os materiais ainda estão na mochila e a professora pergunta se gostaram da aula. Responderam que foi bem divertida. Dois alunos pedem para beber água ao mesmo tempo e a professora responde que poderiam ir, mas um de cada vez.

- **Atividade: Trabalhando com estrofes de um poema**

A professora pede que os alunos peguem o caderno e copiem da lousa o alfabeto maiúsculo e minúsculo, que já estava escrito com letra cursiva. A seguir, entrega a cada aluno folhas com várias estrofes de um poema, mas faltando algumas palavras e com diversas figuras. No final de uma das folhas, propunha as seguintes questões:

- Qual é a última letra do alfabeto?
- Quais são as vizinhas da letra F?
- Quais são as letras estrangeiras?
- Qual letra está depois do S?

A professora solicita que respondam as questões acima acompanhando a leitura feita por ela. Em seguida explica que utilizarão as outras folhas nas próximas aulas. Solicita que recortem a primeira estrofe marcada com uma bolinha e a colemb no caderno. Faz a leitura e dita pausadamente as palavras que faltam em cada linha. Solicita aos alunos que peguem o livro de Língua Portuguesa e recortem quatro letrinhas “C” (que estão na página 177 do livro, sob a denominação “material de apoio”). A professora escreve na lousa o número da página. Em seguida pede aos alunos que colemb as letrinhas no caderno e escrevam a família silábica da letrinha “C” (Figura 23). Pede aos alunos que pintem a figura do coelho e a colemb no caderno também. A

medida que os alunos iam terminando levavam o caderno à mesa da professora para que ela fizesse a correção. Feita a correção, retornavam aos seus lugares e copiavam duas vezes as palavras que erraram.

A professora diz que dará continuidade a atividades iguais a esta no decorrer das próximas aulas, fazendo uso de todas as letras do alfabeto. Pergunte-lhe de onde ela retirou a atividade e me respondeu que se inspirou em uma atividade do capítulo 1 da unidade 3 do livro de Língua Portuguesa, denominada “Brincando com as palavras” (p. 81).



Figura 23 – Atividades do 2º ano realizadas no caderno de classe. - Fonte: Acervo pessoal da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os melhores livros didáticos são boa literatura, boas enciclopédias, bons dicionários; esses, sim, são os melhores livros didáticos.

(Emília Ferreiro, 2001)

Esta pesquisa desenvolveu-se com o objetivo de compreender como o professor se relaciona com o uso do livro didático nas séries iniciais do ensino fundamental, com destaque especial ao período de alfabetização. Nestas considerações finais, propomos retomar alguns dos principais pontos deste trabalho e compartilhar questões dele advindas, mas que não tiveram possibilidade de serem contempladas adequadamente, seja por falta do tempo necessário para tal, seja porque apontam para tendências que merecem atenção, mas que ainda se apresentam com solidez insuficiente para resultar numa análise que venha a ter poder de síntese.

Com base no que foi exposto nos quatro capítulos que estruturam esta dissertação, retomamos algumas das questões que nortearam a pesquisa.

- “Será a cartilha um mal necessário, de fato”?
- Será que realmente estes livros e apostilas têm auxiliado o professor no processo de ensino? Ou, ao contrário, são elementos que colaboram para a limitação do seu saber profissional?
- De que forma, em quais circunstâncias e com que finalidade o professor se utiliza desses recursos didáticos?
- Em outras palavras, de que modo o professor, através do seu saber docente tem se relacionado com os materiais didáticos e pedagógicos que lhe são encaminhados pelo sistema educacional? Será que ele os utiliza de forma criativa – e de modo a complementar outras estratégias de

ensino/aprendizagem – ou mantém com eles uma relação de subordinação que fere sua autonomia e criatividade profissionais?

Tais questões nos conduziram a colocar a questão-problema deste estudo nos seguintes termos: Como o professor utiliza os livros de alfabetização do PNLD e material de apoio oferecido pelo município no seu trabalho de sala de aula?

No espaço desta pesquisa, antes de discutirmos essa problemática, procuramos situar o leitor a respeito da realidade vivida nas escolas brasileiras em relação ao uso do livro didático e um pouco de seu histórico, desde os princípios cartilhescos até os dias de hoje com os livros do PNLD. Caracterizamos o livro didático como objeto, delineando-o do ponto de vista conceitual situando também sobre a polêmica a respeito da pertinência ou não do uso do livro didático durante o processo de aquisição da leitura e escrita pela criança, explicando a relação com as diferentes abordagens e métodos de alfabetização no Brasil. Discutimos também a questão da autonomia do professor, tendo em vista as condições em que se realiza a sua formação na sociedade contemporânea brasileira, as políticas adotadas e as cobranças que recai sobre eles nas escolas públicas.

Afirmamos com base nos dados obtidos com essa pesquisa, que o professor é capaz sim de tomar decisões adequadas e até mesmo de adequar os conteúdos com a realidade de sua sala de aula, como evidenciam as Professoras A e B, sobre os meios utilizados por elas para subsidiarem os conteúdos propostos em sala de aula, contradizendo Silva (1996, p.11), que diz que o professor não consegue ministrar suas aulas cognitivamente, sem o uso do livro didático. Para corroborar essa nossa conclusão, retomaremos excertos das falas das duas professoras que foram por nós entrevistadas:

Em outros livros, internet, é troca com as amigas informações, entendeu? Em sala de aula, por exemplo, a gente tem o hábito de trabalhar em conjunto, em equipe, dentro da realidade de cada série. Aliás, dentro da realidade de cada sala de aula. Então, o que você está dando, o que você está trabalhando, isso deu certo com você, não deu? Então, a gente troca essas informações, a gente troca as atividades, porque assim o que pode dar certo na minha sala de aula. Pode não dar na sua sala de aula, ou você dá uma atividade e passa para mim. A minha sala é excelente e tem melhor superado as expectativas que foi na sua sala de aula. Então, a gente troca muito, a gente procura muitas coisas na internet, em outros livros também, porque só o material que

vem, não tem como você estar trabalhando exatamente com ele. **(Professora A)**

Então, por exemplo, para uma criança que... praia é uma cidade litorânea, no caso, aqui, para uma criança que é simples falar de praia, peixe... É fácil eles se localizarem, peixe e praia, é bem diferente de quem mora na seca e pode ser que tenha o mesmo método, o mesmo livro. Então, existe uma realidade, uma adaptação à realidade, e também à imaginação. **(Professora B)**

Outro aspecto a ser aqui destacado diz respeito ao ensino da leitura e da escrita. Como visto, cotejamos dois referenciais teóricos: o construtivista e o sócio-interacionista, que, a partir do início da década de 1980, especialmente no estado de São Paulo, têm influenciado, tanto as maneiras de o professor alfabetizador lecionar, quanto o próprio processo de elaboração das diretrizes concernentes ao método “padrão” a ser utilizado pelo professor, adotadas pelo PNLD.

Situamos o leitor sobre tais práticas docentes no município de Praia Grande, a cidade escolhida para a realização desta pesquisa. Abordamos de maneira sucinta a sua localização no Estado de São Paulo, destacando aspectos sociais, econômicos, porém dando mais ênfase aos dados educacionais, especialmente às políticas públicas e aos projetos municipais desenvolvidos no município, tendo em vista diminuir a evasão escolar. Explanamos a cerca das práticas quanto a escolha e uso do livro didático, traçando, também de forma sucinta, um breve histórico da criação das políticas nacionais e órgãos regulamentadores do livro didático em âmbito nacional e a atual política do livro didático no Brasil, a fim de relatar o que é feito atualmente no município em relação ao que é recomendado pelo MEC.

No decorrer deste estudo, precisamente na primeira parte da pesquisa, discorreremos sobre os planos nacionais para o livro didático. Como vimos, os dados da pesquisa revelaram que os livros do PNLD não são utilizados. Frade (2004), que também chegou a essa mesma conclusão, afirma que as professoras

Argumentam justamente sobre a necessidade da existência de textos pequenos, que levariam os alunos a criar coragem de ler, a manter a disponibilidade para ler. Isso porque os alunos não se cansariam com o esforço. (FRADE, 2004, p. 191)

Fato que a **Professora A** explica com a sua prática dizendo que os textos dos livros do PNLD “[...] são geralmente textos, que está acontecendo agora, são muitos textos cansativos, e para as séries iniciais não são viáveis [...]”. A **Professora B** também demonstra preferência por textos menos extensos, assim justificando essa sua preferência: “[...] se for para leitura, eu prefiro que seja pequeno”.

Ao refletir sobre tais ocorrências, compreendemos que as interlocutoras ressaltaram o papel do professor na escolha daquilo que ele deve empregar de acordo com o grau de alfabetização e desenvolvimento dos seus alunos como um todo, e além disso, esse tipo de escolha também se dá devido a um aspecto também apresentado por Frade em seu trabalho. Segundo essa autora:

Leitura com compreensão envolve memorização, e esta pode ser mais bem resolvida se a leitura for feita com maior rapidez e também quando se puder antecipar conhecimentos em relação ao conteúdo e ao gênero textual. Melhor ainda para o aprendiz inicial se os problemas de decifração não forem simultâneos aos problemas de compreensão. (FRADE, 2004, p.192)

Contudo, textos pequenos aliados à falta de formação específica do professor, independente do espaço institucional de formação profissional (inicial, ou continuada) do professor alfabetizador (magistério, faculdade, treinamentos vindos por parte do empregador) pendenciam as professoras a, ainda em concordância com Frade (2004, p. 191) a realizarem um trabalho de forma sistemática o que torna a prática totalmente “mecânica, controlada e sem sentido”, como comprovam as observações realizadas por esta pesquisadora em sala de aula. Via de regra, os professores alfabetizadores apresentam um discurso progressista, inovador; mas, em sala de aula, evidenciam práticas tradicionalistas, como as apontadas por Bunzen (2001, p. 36). Segundo este pesquisador, “apesar de encontrarmos um avanço nas teorias de práticas de ensino, as aulas ainda estão moldadas pelo ensino tradicional”.

Em relação a maneira que as aulas são planejadas e a escolha do material a ser utilizado, a Professora B nos afirma que:

[...] os livros que nós escolhemos, eles têm o letramento, têm a silabação também, os textos, e a gente trabalha, eu trabalho com o

livro de acordo com o planejamento e o interesse dos alunos. **(Professora B)**

E ele (O livro didático do PNLN) tem o apoio com os livros também. Ele tem um direcionamento com o que é o livro, como é um livro alfabetizador, pode ser que não seja seguido as sequências das páginas, mas ele é um livro que é a sequência das ideias. **(Professora B)**

Bunzen (2001, p. 38) afirma que “Um plano de aula voltado exclusivamente para o LD ou para a AE14 tem como objetivos um plano de trabalho elaborado pelo autor do livro”. E, apoiado em Matencio, conclui: “o professor é quase um repetidor do que está no livro”.

No contexto da investigação, cujos resultados foram aqui apresentados, podemos afirmar que o aluno, no seu processo de alfabetização, pode adquirir conhecimento, de maneira satisfatória e prazerosa, com ou sem o livro didático. O livro didático não precisa ser necessariamente tomado como instrumento norteador e planejador das práticas escolares, se o professor, ao fazer uso dele, tiver autonomia, criatividade e, acima de tudo, uma sólida e consistente formação, geral e profissional.

¹⁴ LD = Livro Didático e AE = Apostila Escolares

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009, pp. 799-818. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 16/jun/2012.
- ARELARO, L. R. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Edu. Soc.*, Campinas, v. 26, n.92, p. 1039-1066, out. 2005.
- BALL, Stephan J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, Vol.35, n°.126, São Paulo. Set/dez., 2005.
- BATISTA, A. A. G. ; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira ; KLINKE, K. . Livros escolares de leitura: uma morfologia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 27-47, 2002.
- _____. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- _____. *A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. ROJO, Roxane e BATISTA, A.A. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- _____. (Org.); VAL, Maria da Graça Costa (Org.) . *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. V. 1. 239 p.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Práticas de leitura em livros didáticos*. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 22, n° 1, jan./jun., pp. 89-110. 1996.
- _____. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)* In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004
- _____. BEZERRA, H. G. ; PINSKY, J. . *Circulação do conhecimento: o papel do livro..* In: XVIII Encontro Regional de História, 2006, Assis. *O historiador e seu tempo*. São Paulo: ANPUH SP, 2006.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. SEF. Recomendações para uma política pública de livros didáticos. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.126p

_____. FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico> >. Acesso em: 11 de Janeiro de 2012.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais* – língua portuguesa: 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais* – língua portuguesa: 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998a.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais* – língua portuguesa: ensino médio. Brasília: MEC, 1998b.

_____. *Guia de livros didáticos*. 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC, 2002

BREGUNCI, M. das G. de C. e SILVA, C. S. R. Avaliação de Livros Didáticos por Professores de Alfabetização e Língua Portuguesa e Subsídios para o Programa Nacional de Livros Didáticos. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2002.

BUNZEN, C. S. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. Ao Pé da Letra (UFPE), Recife, v. 1, 2001.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Doutorado. São Paulo, PUCSP, 2007

CHAKUR, C. R. S. L. O Construtivismo e seus desvios: da política educacional ao professor. In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu - MG. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006. p. 1-18.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para e educação hoje. Porto Alegre, Artmed, 2005.

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: Revista Brasileira de Educação, v.11, nº 31, jan./abr. 2006

_____. A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto, Legis, 2009.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: XXIIº Congresso do ISHEE em Alcalá, Espanha, 2002. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002

CUNICO, Célia; HORN, Sônia; COELHO, Rogério e FARIAS, Adilson. Diário de Bordo: projetos e práticas. Curitiba: Aymará, 2010.

DIONISIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de Português formam professores?. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, 2002, Brasília. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Simpósios. Brasília : MEC, 2002. v. 1. p. 82-88.

DURAN, M. C. G. . Alfabetização: Teoria e Prática.1994. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Programa de Educação a distância).

ESTEVE, José Manuel. O mal-estar docente. Lisboa: Escher, 1992.

_____. Mudanças Sociais e Função docente. In. NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

FERREIRO, Emília. Leitura, bibliotecas, alfabetização. Folha Proler. Rio Janeiro: Programa Nacional de Incentivo à Leitura – Fundação Biblioteca Nacional, n.20. p.4, out./nov.2001.

FRADE, Isabel Cristina A.S. Escolha de livros de Alfabetização e Perspectivas Pedagógicas do Ensino de Leitura. in BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa. (Org.) Livros de Alfabetização e de Português: Os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Ed. Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAG, B. et al.. O livro didático em questão. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. et al. O livro didático em questão. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 5-8, Jan/Abr 2009.

RODRIGUES, H.M. ; FREITAS, N. K. . O Livro Didático ao longo do tempo: A Forma do Conteúdo. DAPesquisa, v. 03, p. Artigo 26, 2008.

- GÉRARD, François-Marie & ROEGIERS, Xavier. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto, Porto Editora, 1998.
- GERALDI, J. W *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- _____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J.W.(Org.) *O texto na sala de aula: Leitura & Produção*. 7 ed. Cascavel, ASSOESTE, 1991.
- GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- _____. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KRAMER, Sonia. *Alfabetização, Leitura e Escrita. Formação de professores em curso*. 1ª. ed, 4ª. reimpr. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- LAJOLO, Marisa, ZILBERMAM, Regina. *A formação da Leitura no Brasil*. São Paulo, SP; Ática, 1996.
- _____. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas – 6ª impressão*. EPU, 2003.
- MARTINS, A.M. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, novembro/ 2003. pp. 221-238. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a12n120.pdf>
- MONTEIRO, Sara Mourão . *Exercícios para compreender o sistema de escrita nos livros de alfabetização*. In: Antonio Augusto Gomes Batista; Maria da graça Costa Val. (Org.). *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas. 1ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2004, v. 1, p. 201-238.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995, p.101-126.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização (São Paulo/1876-1994)*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____.Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. Cadernos do CEDES, Campinas, v. 52, p. 41-54, 2000b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052.pdf> >Acesso em 13 de Dezembro de 2012.

_____.Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

_____.Vale a pena usar livro didático em sala de aula?. Letra A - O jornal do alfabetizador, Belo Horizonte- MG, v. 2, n. 5, p. 1, 2006. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/63/phpUHYLYH.pdf>. Acesso em 11 de Novembro de 2012.

_____.História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006, Brasília.

_____.Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?. In: SHOLZE, Lia; ROSLING, Tânia (Org.). Teorias e práticas de letramento. Brasília: Inep; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In Márcia ABREU (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP, Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil; São Paulo, Fapesp, 1999.

_____.Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In MARFAN, M. A. (org.). Simpósio 6: O Livro Didático e a Formação de Professores. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (n1. : 2001 : Brasília). Brasília : MEC, SEF, 2002.

NARODOWSKI, M. Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna (trad. Mustafá Yasbek) Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NICOLETI, João Ernesto. A lógica da terceirização do ensino por redes públicas municipais por meio da contratação de empresas privadas de ensino na região de São José do Rio Preto. XV ENDIPE - Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. 2010.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote: 1992,

_____. (Org.). Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 1992.

_____.Org. Profissão Professor. Porto, Porto Editora: 1995.

NOSELLA, M. L. C. D. As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

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

PAVÃO, A.C. Salto para o Futuro: O Livro Didático em Questão. 2006. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>. Acesso em: 16 de Outubro de 2011.

ROJO, Roxane. Materiais Didáticos: Escolha e Uso. Boletim 14. Brasília: MEC – Ministério da Educação, 2005.

ROSA, Sanny S. da . Perspectiva da Educação na Modernidade e a Questão da Resistência à Mudança. 1994.

_____. Brincar, conhecer, ensinar /Sanny S. da Rosa.- 5. Ed. São Paulo : Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época; v. 19).

_____. Formação de professores no contexto das políticas públicas da educação paulista: elementos para a reflexão sobre o “Programa Ler e Escrever. In: MARTINS, A.M. & WERLE, F.(orgs). Políticas Educacionais: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010. p.125-140.

_____. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o Programa Ler e Escrever. Belo Horizonte: UFMG – XV ENDIPE, 2010.

SAVIANI, Demerval. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. São Paulo: Editora Autores Associados, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. Em Aberto. Brasília, v. 16, n. 69, p. 11-15, jan./mar. 1996.

SIQUEIRA, Fátima V. et al. Paisagens da memória: História de Praia Grande. Prefeitura Municipal da Estância Balneária de Praia Grande, 2006.

SMOLKA, B. Luíza Ana. Leitura e desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, 1989.

SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. In: *Nossa língua – nossa pátria*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 26/11/2000a. Entrevista. Disponível em < http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/magda_soares_letrar_alfabetizar.pdf> Acesso em: 01 de Dezembro de 2011.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. 2ª impr. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Português: uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003a

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. 3ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

———. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol.23,n. 81, p.143-160, dez.2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 de Novembro de 2011

———. O que é letramento. In: *Diário na escola. Santo André: Diário do Grande ABC*, 29/08/2003. Entrevista. Disponível em <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/toledo/arquivos/File/o_que_letramento.pdf> Acesso em: 16 de Novembro de 2011

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALDEZ, D. . A infância na pedagogia do Dr. Abilio Cesar Borges, o barão de Macahubas (1856-1891). In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. A educação e seus sujeitos na história. Goiânia : SBHE, 2006. v. 1. p. 14-17.

WITZEL, Denise Gabriel. Dissertação de Mestrado. Identidade e livro Didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. Maringá, 2002

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *stricto sensu* em EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Decreto no. 93.933 de 14.01.87, Resolução CNS no. 196/96)

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordo em participar da pesquisa “O uso do livro didático pelos professores alfabetizadores”, em desenvolvimento no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos. A pesquisa tem como objetivo conhecer como os professores escolhem e usam os livros que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas do município de Praia Grande e os procedimentos de pesquisa consistem em observação sistemática de sala de aula e em entrevistas semiestruturadas com os participantes selecionados.

Esta autorização é voluntária e estou ciente de que este consentimento não acarretará nenhum prejuízo de natureza ética, pois serão preservados o sigilo, a identidade e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e das instituições envolvidas. Também estou ciente de que os dados coletados serão divulgados exclusivamente para fins acadêmicos, e que os esclarecimentos necessários com relação aos objetivos, procedimentos e benefícios relacionados à pesquisa estão de acordo com os preceitos éticos e legais durante e após o término da pesquisa. E, por estar de acordo, assino este Termo de Consentimento.

Nome do participante: _____

Cargo: _____ RG: _____ Assinatura: _____

São Paulo, ____/____/____

Contato dos pesquisadores:

Pesquisadora: Helenice Martins de Almeida, RG. 15.958.133 helenicem@gmail.com

Professora supervisora da pesquisa:
Dra. Sanny Silva da Rosa (Unisantos)
ssdarosa@uol.com.br

APÊNDICE C - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO - PERFIL GERAL DOS ENTREVISTADOS.

QUADRO I

SUJEITO	ANO EM QUE LECIONA		IDADE	SEXO		FORMAÇÃO SUPERIOR		ANO DE CONCLUSÃO	PÓS	EXPERIÊNCIA MAGISTÉRIO	EXPERIÊNCIA ALFABETIZAÇÃO
	1	2		M	F	PEDAGOGIA	OUTRO				
A	X		51		X	X	MATEMÁTICA	1985/2001		27	3 Anos
B	X		45		X	X		2001		21	21 Anos
C	X		38		X	X		2012		3	3 Anos
D	X		32		X	X		2010		1	6 Meses
E	X		34		X	X		2007		5	3 meses
F	X	X	49		X	X		2005		28	28 Anos
G	X		50		X	X		1984		30	25
H	X		47		X	X		1986		27	25
I	X		50		X	X		2005	X	28	6
J	X		45		X	X		2002	X	15	15
K		X	29		X	X		CURSANDO		3	2
L		X	38		X	X		2004		15	10
M		X	49		X	X		2003		29	20
N		X	31		X	X		2005	X	10	4
O		X	46		X	X		2004		26	10

QUADRO I - CONTINUAÇÃO

SUJEITO	ANO EM QUE LECIONA		IDADE	SEXO		FORMAÇÃO SUPERIOR		ANO DE CONCLUSÃO	PÓS	EXPERIÊNCIA MAGISTÉRIO	EXPERIÊNCIA ALFABETIZAÇÃO
	1	2		M	F	PEDAGOGIA	OUTRO				
P		X	48	X			LETRAS	2008		20	20
Q		X	43		X	X		1990		20	20
R		X	37		X	X		2002		19	13
S	X	X	31		X	X		2005		8	3
T		X	44		X	X		1994	X	22	12
U	X	X	52		X	X		2008	X	22	22
V	X		31		X	X		2006		5	2
X	X		54		X	X		2005		20	20
W		X	46		X	X		1986		26	20
Y		X	47		X	X		1983		30	13
Z	X		24		X	X		2010	X	2	2

APÊNDICE D - Roteiro de Observação

- a) Descrição dos materiais utilizados;
- b) Usa todos os materiais mencionados no questionário? Da preferência para algum em especial?
- c) Como usa?
 - Para planejar? Como?
 - Aplica as atividades exatamente como estão propostas no material? Em que situações didáticas e em quais momentos do processo ensino-aprendizagem?
 - Cria, improvisa, propõe novas atividades a partir de **INSPIRAÇÕES** do material didático? Descrição das atividades.
 - As atividades propostas são coerentes com as orientações teóricas e didáticas que fundamentam pedagogicamente o material?
 - Como conduz e orienta os alunos nas atividades propostas no material didático? Observar seqüências didáticas, explicações, formas de avaliação dos alunos.
 - Clareza quanto aos objetivos e orientações didáticas propostas no material de apoio.
- d) Que apoio pedagógico o professor possui para trabalhar o material (cursos de formação/capacitação/orientações dos ATP's, reuniões pedagógicas, troca de experiências com outros pares.

APÊNDICE E – MATERIAIS QUE UTILIZAM COM MAIOR FREQUÊNCIA.

Escola 01

Relatos
<p>Material de Apoio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta textos conhecidos e de fácil memorização; • É uma coletânea de diversos livros de alfabetização.
<p>Cidade Educadora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos longos, mas interessantes e com atividades que envolvem registro de escrita espontânea; • São bons, entretanto não apresentam conteúdos relacionados à alfabetização, mas trazem atividades interessantes sobre temas transversais.
<p>Livros PNLD (Editora Positivo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos longos; foi utilizado no início e interrompido o seu uso devido ao fato de alguns alunos ainda não estarem alfabetizados o suficiente, pois o conteúdo exigia leitura. • Crianças não alfabetizadas necessitam de atendimentos individuais

Escola 02

<p>Todos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso todos, pois leva a criança o interesse pela leitura e reconhecimento de textos
<p>Material de Apoio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complementação do trabalho e fixação da matéria dada.
<p>Ciranda das Sílabas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por ser uma coleção completa para alfabetização.

Escola 03

<p>Cidade Educadora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajuda com as histórias; • Como apoio; • Pode-se trabalhar a interdisciplinaridade do conteúdo; • Leitura e atividades de fácil entendimento e de acordo com a realidade dos alunos.
<p>PNLD (Editora Positivo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complemento de atividades que elaboram com outros materiais;
<p>Todos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza adequando aos conteúdos, pois não são todos os itens que são aproveitados, pois não se adéquam aos alunos.
<p>Diversos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza notebooks que a escola foi contemplada, pois facilita o trabalho e os alunos têm grande interesse.¹⁵

Escola 4

<p>Material de Apoio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades diversificadas que auxiliam no ensino aprendizagem; • Textos curtos e atividades simples.
<p>Cidade Educadora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como complemento; • Trabalha com a Cidade Educadora, pois é cobrada através de avaliações e tabulações; • A seu ver foca com muito glamour e pouco resultado em relação a grade curricular que é cobrada.

¹⁵ Nem todas as escolas foram contempladas com os notebooks.

- **Textos extensos desestimulam as crianças melhor utilização com o 2º ano.**

PNLD

- De todas as disciplinas, pois estão de acordo com o planejamento.
- Não usa os livros do PNLD, pois não tem livros para todos.
- Não é suficiente para o aprendizado do aluno usa como complemento.

Diversos

- É eclético, trabalha com autores consagrados poesias, paradidáticos para incentivar a leitura;
- Dependendo dos fatos considerando os conteúdos de acordo com o planejamento.
- 2º ano - Tenho uma rotina; para cada dia utilizamos 1 livro e para os livros de Matemática de Português utilizamos 2 dias. O uso foi dividido desta maneira por entender que nas séries iniciais há (em especial) mais necessidade de Letramento e Alfabetização além de utilizar a carga horária.

APÊNDICE F — ENTREVISTA PROFESSORA “A” - 1º ANO

Pesquisadora- Professora, boa noite.

Professora- Boa noite.

Pesquisadora - É eu gostaria de saber como você foi alfabetizada? Quando? Onde? Se você lembra, de quem? Que memórias você tem, assim, da tua alfabetização?

Professora- A minha alfabetização foi muito complicada, porque, assim, eu venho de uma família, que era muito, muito humilde. Então, assim, o meu pai achava que colocando comida dentro de casa estava bom, ótimo e maravilhoso. E eu só fui para a escola, não fiz o antigo “pré-zinho”. Eu fui direto para a primeira série. Então, para mim, foi muito traumatizante. Por que: Eu lembro até hoje que, quando eu vi o número quatro, pela primeira vez, eu me encantei. Eu fui ter conhecimento e contato com a escrita, a leitura, no primeiro ano. Então, eu não fiz o pré-zinho, eu fui direto para o primeiro ano. Tanto é que eu repeti o primeiro ano, e eu me sentia muito envergonhada, porque a maioria dos meus amigos, já sabiam ... já sabiam dominar o caderno, o espaço no caderno. Tinha essa dominação, e eu não tinha nada disso. Então, para mim, foi tudo mais difícil, tanto é que eu repeti o primeiro ano. Quando eu fui para o segundo, aí, eu repeti, e eu tive uma professora chamada Rosa... Então, quando eu repeti, eu já tava mais experiente, em algumas atividades. Então assim, eu me encantei com ela, porque eu me tornei a ajudante dela, e tudo o que tinha que fazer e pedir ajuda, ela pedia para mim. Então, assim, foi onde eu comecei a me interessar mais, a me esforçar mais, e a querer progredir, dentro da escrita e da leitura. Mas, a princípio, foi muito difícil para mim, porque eu não tinha contato nenhum com a escrita, com a alfabetização. Então, para mim, era tudo novo, e, aí, no segundo ano, aí, eu comecei a pegar gosto, assim literalmente pelo estudo. Então, para mim, esses inícios foram para mim muito difíceis. Eu fui alfabetizada pela Caminho Suave, num método bem tradicional mesmo. Aquela que tinha que sentar, e não podia virar, era carteira de fileira... Tanto é que, na época, teve uma época que eu peguei, ainda já no final do primeiro ciclo, aquelas carteiras que eram de madeira, que eram prensadas mesmo na mesa. Então, você não podia virar, não podia sentar com o amigo, não tinha o trabalho em grupo que a gente faz hoje em dia dentro da sala de aula. Então, assim, para mim, foi bem tradicional mesmo, apesar de eu ser novinha.

Pesquisadora - Legal, e como você aprendeu assim a alfabetizar? Quem que te ensinou? Você teve algum modelo de professor alfabetizador que você se lembra?

Professora- Deixa-me ver: é a professora Rosa. É, assim, a partir dela, que eu me encantei com a educação. Então, assim, até hoje se você me perguntar como ela é, eu consigo descrevê-la nitidamente. Então, assim, ela marcou muito a minha vida. Foi através dela, que eu peguei gosto pelo estudo, e que eu quis ser professora. Então, assim, desde pequenininha o meu sonho era ser professora, eu me encantava assim, sabe quando eu comecei a ler, quando eu comecei a descobrir, que eu podia ler e que eu podia ir além. Então, assim, ela foi a minha inspiração.

Pesquisadora - E, no caso, você acha assim que os cursos de formação, magistério, no caso que você fez, te auxiliou a Pedagogia? Fala um pouco disso para mim?

Professora- Bem, na Pedagogia, é muita teoria. Você vê muita teoria, você estuda pensadores que quase nunca foram para uma sala de aula, e quando você se depara com a realidade, de uma sala de trinta e seis alunos, quarenta alunos, e, dentro dessa sala, tem inclusão professoras que não foram formadas, em inclusão, você tem que pesquisar, você tem que se informar, você tem que procurar, e você não tem apoio. E, dentro da escola, você não tem apoio no sentido de que a escola, as escolas municipais, onde eu estudo, eu estou falando da minha realidade, ela não está preparada para atender essa demanda. Então, você tem que dar conta de tudo. Então, assim, pouco que eu tive... Eu tive, aliás, pouco, do todo, do montante que eu tive, o pouco eu usei da prática que passei para a prática, eu tive mais é que buscar e aprender, nos acertos e erros, sabe com o aluno dentro da sala de aula, porque a teoria é uma coisa e a realidade é outra totalmente diferente. Então, o que você aprende dentro de uma sala de aula, numa universidade, o que você utiliza é muito pouco, porque o seu dia a dia, a sua realidade é totalmente diferente. Então, você utiliza muito pouco mesmo. Lógico, não falando assim geralmente, não como um todo, você não utiliza, utiliza, sabe de dá uma base, mas não a base suficiente de sala de aula, a prática mesmo, a vivência mesmo é o que vai fazer com que você amadureça, que você olhe para aquele aluno, e fale: “não, ele precisa, disso, disso e disso”. Mesmo não sendo da sua área, você chega a um certo ponto do seu trabalho, onde você consegue identificar: “ah, que ele precisa de uma fono. Ele precisa de uma psicopedagoga”. Não está dentro da sua área, mas você consegue visualizar, como professor, mas são coisas que você aprende, dentro de sala de aula. Você não aprende num banco de universidade. E em relação ao magistério, é assim eu, particularmente, foram muitos na época que eu fiz. Foi em São Vicente, colégio particular, e, assim, eram muitos livrinhos, muitas lembrancinhas, muitos “inhos”, que na prática também foram poucas coisas utilizadas. Então, assim, tanto no magistério, quanto na universidade, quem quer mesmo ser, quem tem mesmo a pretensão de ser um

educador, tem que colocar a camisa, vestir a roupa e ir para a prática. Entendeu? Porque você lê muitos livros, você tem que ler, dar conta de muitas coisas, e, depois, você se depara com situações, que se você não tiver jogo de cintura, você não vai conseguir dominar aquela situação, entendeu? Tive bons professores, como tive professores também que eu me espelhei naquilo que eu não queria colocar em prática em sala de aula .

Pesquisadora - Professora e como você, como foi a sua escolha dos livros que você usa, no caso, os livros para alfabetizar?

Professora- A escolha dos livros eles vem, não é? As coleções, para a gente estar fazendo as escolhas, por série, é o que acontece. Muitas vezes, a gente escolhe o grupo, escolhe um livro, tá, como foi o caso aqui. Nós escolhemos uma coleção, e, geralmente, acontece de não vir à coleção que a gente escolheu. Vêm outras, onde você não escolheu, onde você tem, muitas vezes, a maioria das vezes, você tem que adaptar o livro, e você tem que buscar novos recursos em relação à internet, para estar fazendo pesquisa, estar pesquisando em outros livros, porque apenas o livro que vem, não contempla as suas necessidades de sala de aula. E, assim, são geralmente textos, que está acontecendo agora, são muitos textos cansativos, e para as séries iniciais não são viáveis, que nem eu estava comentando. Nós estávamos comentando que em relação à primeira série e à segunda série, o que está acontecendo é um processo de alfabetização, onde a criança está começando a amadurecer na sua escrita, na sua alfabetização. Então, você tem que estar ensinando a esses alunos, regras, regras de pontuação, regras ortográficas e, muitas vezes, nesses livros, eu sou contra, às vezes poesia (...) e você pode estar passando para os seus alunos. Mas tem muitos textos poéticos, onde acabam confundindo a cabeça dos alunos, e onde você tem que buscar outros recursos. Eu penso, assim, você pode estar, ele tem que estar sendo, abrindo um leque para os alunos. Tem que ser aberto um leque para os alunos, mas dentro do conteúdo que a gente tem que estar trabalhando, tem que prestar muita atenção nesse sentido. Ele tem que estar em contato com eles, diversos, diversos tipos de textos, diversos tipos de informações. Mas a gente, nas séries iniciais, a gente tem que estar atenta em relação a isso. Como que eu vou estar dando para ele, um texto poético, se não tem regras, se o poeta usa regras da maneira que lhe convém? Então, assim, eu acho muito complicado, e os livros que vieram para a gente, que estão vindo para a gente, não condizem com as nossas necessidades.

Helenice- E professora, no caso dos seus livros, você relatou que não tinha suficiente para a sua sala?

Professora- Não, não tinha.

Pesquisadora - E agora que parece que recebeu, agora em maio.

Professora- Então, é assim, os livros do PNLD ele foi escolhido pela Secretaria de Educação. Só que esses livros não contemplaram toda a rede. Então, o que aconteceu, em algumas escolas, ficaram faltando os livros e foi o que aconteceu comigo, eles chegaram só agora, no finalzinho de março, aliás de maio, porque não tinha para todo o mundo. Os alunos ficaram sem... Então, agora, o que vai ter que acontecer, vai ter que sair atropelando tudo, porque o que acontece, nos é cobrado, mesmo tendo sido um erro, uma falha, da secretária de educação. Nós temos que dar conta disso. Então, a gente acaba atropelando o planejamento, acaba atropelando o que realmente tem que ser dado, o que tem que ser passado, porque nós temos que ser cobradas, independentemente de onde veio a falha. Então, você é cobrada e você tem que dar conta disso, e você que tem que se virar para saber se o aluno aprendeu, se o aluno não aprendeu, se o aluno está indo e caminhando, de acordo com a necessidade, do que eles propõem a você. Então, assim fica muito difícil você realizar um bom trabalho, e depois ser cobrada por isso, mesmo não sendo a sua culpa.

Pesquisadora - Professora, e no caso do material de apoio, inclusive até na primeira etapa da pesquisa, no questionário, você relatou que utilizava com mais frequência. O que você tem a me dizer sobre esse material que foi confeccionado pela Secretaria de Educação, você acha que é de acordo as atividades?

Professora- Olha, essas atividades, elas estão de acordo, assim, para as séries iniciais estão, mas assim nada além do que a gente não trabalha. São coisas que a gente já vem trabalhando junto com eles. A única diferença é que, nessas séries iniciais de agora, veio um apostilado para a gente estar tendo a sequência dessas atividades, para estar unificada, porque assim não é nada além do que a gente já não tem em sala de aula. A única diferença é que ele veio encardinado, e colocado em módulos unificados, mas todas as atividades que têm aqui, tem em anos anteriores, se você pegar o material, a gente trabalha constantemente.

Pesquisadora - E você falou que pega outras atividades, em outros livros, internet?

Professora- Em outros livros, internet, é troca com as amigas informações, entendeu? Em sala de aula, por exemplo, a gente tem o hábito de trabalhar em conjunto, em equipe, dentro da realidade de cada série. Aliás, dentro da realidade de cada sala de aula. Então, o que você está dando, o que você está trabalhando, isso deu certo com você, não deu? Então, a gente troca essas informações, a gente troca as atividades, porque assim o que pode dar certo na minha sala de aula. Pode não dar na sua sala de aula, ou você dá uma atividade e passa para mim. A minha sala é excelente e tem melhor superado as expectativas que foi na sua sala de aula. Então, a gente troca muito, a gente procura muitas coisas na internet, em outros livros também, porque só o material que vem, não tem como você estar trabalhando exatamente com ele.

Pesquisadora - E professora, na primeira etapa da pesquisa, voltando, vocês utilizavam o livro do programa cidade educadora, e o que você tem para me dizer daquele material?

Professora- Desagradável.

Pesquisadora - Estão utilizando mais?

Professora- Graças a Deus, não estamos utilizando mais, porque era uma coisa obrigada, porque você tinha que dar o seu conteúdo, o planejamento, ainda por cima, dar esse livro. Nossa, ficava muita coisa para eles, é assim, muitas vezes não tinham a ver com o conteúdo, e você era obrigada a estar inserindo ele no seu planejamento, entendeu? Inclusive, tinha avaliação.

Pesquisadora - Tinha avaliação?

Professora- Tinha avaliação, e além de tudo que a gente tinha que fazer, ainda tinha que fazer a avaliação da cidade educadora.

Pesquisadora - Professora, eu gostaria que você falasse um pouco, para mim, sobre o planejamento e execução das atividades, como é feito esse planejamento?

Professora- Planejamento... Tem o planejamento pela SEDUC, os municípios, unificados, mas, dentro de cada escola, nós nos reunimos com as ATP'S na escola, e nós vamos estar em cima do planejamento que vem da SEDUC, montando o nosso planejamento, segundo a nossa realidade da escola, e dentro das propostas dos livros que foram escolhidos ou que tiveram vindo, não é? E como eu já tinha lhe falado, nem sempre os livros que a gente escolhe vem para gente, que nem no ano passado, no ano passado não, no ano retrasado, o livro que nós escolhemos não veio, veio outro totalmente diferente, que a SEDUC escolheu, que não condizia, com a nossa proposta e nós tivemos que adaptar. E em relação ao que mesmo que você estava perguntando?

Pesquisadora - Não, é aí no caso quando você elabora as atividades, não é? Quais as fontes que você utiliza ou até mesmo para estar planejando?

Professora- Então, para estar planejando, dentro desse planejamento geral que vem, nós, professoras de educação nos reunimos, e, depois, em sala de aula, no dia a dia, no seminário, nós vamos trocando informações, nós vamos trocando atividades, vamos pesquisando em outros livros, em outras fontes, juntamente com a internet, também, a gente vê o que é viável, o que não é viável, não é? Então, a gente monta o nosso semanário dessa forma.

Pesquisadora - E, assim, geralmente, os objetivos de atividade de leitura, ou até mesmo ditado?

Professora- A gente utiliza esses recursos para estar fazendo uma sondagem diária com os alunos, através de textos, de interpretação, de leitura de texto, de leitura de livros diversificados, com autores diversificados, para eles estarem com esse contato, para eles terem esse entendimento do que é uma leitura, uma leitura com entonação, estar valorizando a nossa leitura, os nossos autores brasileiros, principalmente os brasileiros, também, não é? E a gente usa muito atividades lúdicas, para quê? Para estar fazendo com que essa criança, com que ela não se desgaste, porque, hoje em dia, eles têm muito recurso, tudo que eles querem, eles explicam lá na internet. Vão lá, clicam um botãozinho e, nossa, eles são muito mecanizados. Então, a gente veta. Tem que estar resgatando isso para estar mostrando para eles, que eles têm várias outras formas de estarem tendo um entendimento e de uma forma prazerosa, também.

Pesquisadora - E quais seriam essas atividades lúdicas?

Professora- Jogos. Aqui, na escola também, nós temos um acervo, que tem um pentagrama, tem o bloco do lógico. Então, você vincula o conteúdo à teoria com a prática, através desses recursos que a gente tem na escola, como quebra-cabeças dinâmicos... São vários recursos que têm aqui, que foram montados pela unidade, para estar trazendo e envolvendo essa criança.

Pesquisadora - Está bom, professora. E você segue assim algum referencial teórico para elaborar assim as suas atividades de planejamento?

Professora- A gente trabalha em cima do PPP da Escola. Então, elaborar, então, tem todo um planejamento, tem o PPP da Escola, e a gente vai adequando conforme a necessidade. Têm coisas que, no final do ano, não foram viáveis, então a gente tira e relabora essas questões.

Pesquisadora - Está bom, professora, muito obrigada.

Professora- De nada.

Pesquisadora - Eu acredito que você tenha contribuído muito com a minha pesquisa.

Professora- Obrigada.

APÊNDICE G - ENTREVISTA PROFESSORA B – 2º ANO

Pesquisadora - Professora, eu gostaria que você falasse para mim quando que você foi alfabetizada? Onde? E quem te alfabetizou? Se você recorda, eu gostaria que você relatasse?

Professora - Boa noite, eu lembro que eu fui alfabetizada entre seis, sete anos, em Santos, na Azevedo Junior, uma escola pública. Ah, com a professora Lúcia.

Pesquisadora - E, professora, você lembra como você foi alfabetizada? Se no caso era utilizado cartilha? O que era utilizado? Você lembra o livro? E como era esse seu...? E como foi esse seu contato com esses livros? Você gostava? Me fala um pouco se você lembra.

Professora- Eu lembro que parece que era Caminho Suave... Eu não tenho certeza do nome do livro. Não tenho certeza, porque em casa a gente tinha bastante livro. A minha mãe também era professora, alfabetizadora. Então, tinha bastante livro, bastante fonte de leitura. Eu creio que esse hábito de leitura, também, ajudou na subtração. Mas a alfabetização acadêmica foi em Santos. O primeiro ano, no caso, era primeiro ano primário que se chamava.

Pesquisadora - E no caso, até para complementar, como que você acha, assim, que você aprendeu a alfabetizar? Quem te ensinou? Se você teve algum modelo, de professor alfabetizador, se foi no teu curso de formação, no magistério, em Pedagogia?

Professora- Bom, aí foi um processo... Entre eu me alfabetizar e ser professora alfabetizadora. desde os quinze anos, eu sempre gostei de lecionar e, para ter algum dinheiro, algum, algum dinheirinho, eu dava aula particular, com quinze anos. E, aí, eu já comecei a gostar do magistério, de ensinar. Fiz o magistério. A minha mãe é professora, a minha irmã é professora, as minhas tias são professoras. E a minha avó não era professora, ela não tinha formação acadêmica, mas ela ensinava os colonos, na fazenda, ensinava a ler, o que precisava ler. Ela dava aula para as pessoas, sim, e aí eu gostei do magistério. Era um curso que tinha... que faz muita falta por sinal. Era um curso que tinha formação para lecionar, para pré -escola e, também, de primeira à quarta, como era chamado antigamente. Eu comecei o magistério em 83, já com o magistério também fiz muitos estágios, em escolas particulares, escolas públicas, e também no ultimo ano de magistério eu pude fazer a faculdade, que eu me formei, em Pedagogia, excepcional, que é especialização em deficiência mental e auditiva. O que também trabalhou muito com a alfabetização, também, na área de deficiência auditiva, se trabalha muitos métodos para alcançar a alfabetização.

Pesquisadora - Você acha que no magistério foi o suficiente para você? Assim, para você se tornar uma professora alfabetizadora, ele te deu subsídios ou você acha que foi na faculdade? Ou é relacionamento com outros professores, parceiros seus, o que você acha que...?

Professora- Quando eu me formei, era especialização em pré. Então, era desde o maternalzinho até seis anos, não era, o foco era iniciação por alfabetização, não era alfabetização. E eu trabalhei muito tempo com o maternal com o pré, quando teve uma época que era ensino compensatório, que, realmente, aí era alfabetização, e realmente

com ajuda de colegas, com pesquisas. E, aí, a gente foi, eu fui...muitas coisas do magistério realmente foi válido, tinha uma didática boa, as professoras eram muito boas. A gente fazia álbum seriado, a gente fazia, nós fazíamos o material alfabetizador, não é? Foi muito bom, mas nada como a prática, como o dia a dia que foi o que mais ajudou, e os colegas de trabalho, também.

Pesquisadora - Professora, outra pergunta, os livros que você utiliza, os livros didáticos do PNLD, no caso, é... como foi feita a escolha? E eu gostaria também que você relatasse um pouco como você utiliza os livros para alfabetizar?

Professora- Os livros são escolhidos de três em três anos. É um livro que foi escolhido na escola, como está sendo escolhido esse ano. Ele é um material de apoio, no caso, os livros que nós escolhemos, ele tem o letramento, tem a silabação também, os textos, e a gente trabalha, eu trabalho com o livro de acordo com o planejamento e o interesse dos alunos. É um livro com bastantes textos, tanto narrativo, quanto informativo, de citação, inclusive, poemas, receitas, é um livro bem interessante, escrito em caixa alta, não é? Letra maiúscula, caixa alta, as crianças se interessam, tem bastante recurso material, tanto o de português, quanto o de matemática, o de matemática, também, que é chamado alfabetização em matemática.

Pesquisadora - E você até citou sobre o planejamento também, e quanto à elaboração do planejamento, você utiliza esses livros, assim, para estar planejando as suas aulas? E a execução das atividades, no caso, é de acordo com os livros? Daria para você falar um pouco disso para mim?

Professora- O planejamento é feito em grupo, não é? Temos o planejamento geral, sim e é feito em grupo? E ele tem o apoio com os livros também. Ele tem um direcionamento com o que é o livro, como é um livro alfabetizador, pode ser que não seja seguido as sequências das páginas, mas ele é um livro que é a sequência das ideias. É um livro de apoio, é um material de apoio, não é o único apoio que nós trabalhamos, não é a única forma de alfabetização, tem os varais da classe, existem os jornais que nós trazemos, o interesse da criança, o linguajar da criança... Muitas crianças... moramos na cidade que tem muitas pessoas que vem morar para cá, de outros estados, então, nós respeitamos também este linguajar, que, muitas vezes, não está no livro... E muitas coisas que estão no livro não é do linguajar daqui. É um livro do Brasil, então, por exemplo, para uma criança que... praia é uma cidade litorânea, no caso, aqui, para uma criança que é simples falar de praia, peixe... É fácil eles se localizarem, peixe e praia, é bem diferente de quem mora na seca e pode ser que tenha o mesmo método, o mesmo livro. Então, existe uma realidade, uma adaptação à realidade, e também à imaginação. Esse respeito da onde as pessoas não utilizam aquelas imagens do cotidiano, mas também explorados várias, vários vocabulários, principalmente, volto a falar de alunos, que vêm itinerantes, imigrantes, inclusive imigrantes. Têm alunos aqui, eu tenho no caso um aluno chinês. E nós trabalhamos com o interesse deles, e sempre nos livros tem alguma coisa que pode, relevar, é elevar, sim, a cultura deles nesse livro, que foi escolhido, nesses dois livros, em especial, que foram escolhidos. Têm bastante textos que elevam a cultura e o vocabulário, e, no caso, a alfabetização.

Pesquisadora - E, no caso, você utiliza só esses livros para estar elaborando as suas aulas, além dos outros diferentes gêneros textuais? Como você já disse com alfabeto, silabário na parede, você utiliza outros livros assim de alfabetização?

Professora- Estes livros, que eu falei, agora, que eu trabalho no cotidiano, são os livros da professora e dos alunos, não é? São livros que foram distribuídos, e todos utilizam. Agora, eu tenho um arquivo de livros, de coleção de livros, das séries iniciais. Eu tenho, nós temos dicionários, nós temos a biblioteca da escola com livros paradidáticos, desde livros iniciais mesmo, com letrinhas ou então com figuras, grandes e vai diminuindo as figuras e aumentando os textos. Existe muito material, sim, de incentivo de alfabetização, além dos livros que foram distribuídos para os alunos, que nós respeitamos uma grade, tem a grade das matérias, não é?

Pesquisadora - Os componentes curriculares?

Professora- Os componentes curriculares, que têm que ser respeitados... E esses livros são distribuídos pelos dias. Também, paralelo a isso, o que tem em outras matérias, vamos dizer assim, também é trabalhado a alfabetização. Os alunos leem, os alunos identificam, os alunos identificam palavras, identificam palavras lidas, palavras de interesse, e é trabalhado também. Tem o momento da leitura livre, onde a criança faz o silêncio, onde tem o momento da leitura em grupo, da leitura em dupla, e tem também jogos de alfabetização.

Pesquisadora - Professora, a sua sala é de inclusão? Você tem dois alunos de inclusão, e como você trabalha assim com esses alunos? Dá para trabalhar igualmente ou tem algum trabalho diferenciado?

Professora - É, existe um trabalho diferenciado também, que é o apoio mais individualizado, mas eles também têm acesso aos livros, que é o foco daqui. Eles têm acesso aos livros, eles acompanham sim. Agora, que nós estamos no meio do ano, eles acompanham individualmente. Eles...é... a gente fala de uma página, coloca a página na lousa, eles são capazes de identificar a página, através de figura ou através do interesse deles, ou do número, ou da figura, e eles vão acompanhando também. No caso, tem um que, às vezes, surpreende. Ele se mostra no processo de alfabetização, o outro não, o outro ... ele é mais, ele interage mais através das figuras e da linha de leitura. Aí, ele contém uma compreensão, e de algumas essências associadas ao interesse dele.

Pesquisadora - Professora, no caso, você segue algum referencial teórico?

Professora - Aqui, na escola, nós trabalhamos, sim. Tem o referencial onde é, feito o PPP, que é o Projeto Político Pedagógico, sim nós temos Piaget, não é? Os que trabalham com as fases, não é, Vygotsky, Walon... Eles são lidos, e realmente existem os referenciais deles.

Helenice - Professora, essa atividade, aqui, que você deu para os seus alunos, do livro das letras do alfabeto, é ... esses trechinhos para estar recortando as palavrinhas, como é que você elaborou essa atividade aqui?

Pesquisadora - É parece, são umas série de atividades. É... que se completam, que se complementam... Eu tenho, no caso, o livro que foi distribuído, que é do PNLD. Nós temos. Eu vou falar de uma parte bem assim didática, não é? Bem prática, tem as letras no final do livro, que é uma sequência alfabética. Eles têm dado a sequência do texto, e aí uma determinada lição pede-se para ver as atividades extras, no anexo, atrás. Então,

tem recortes, tem a colagem. Além disso, existe esse do livro, e paralelo a isso, eu vou buscando algumas histórias, que tem a ver com a letra, ou com o contexto daquela historinha que nós estamos fazendo. Um exemplo é essa atividade que foi dada, que tem o silabário. Nós montamos o silabário, não era um silabário, era uma historinha sobre o alfabeto, a centopeia. O alfabeto nós colocamos na lousa no varal. Desculpa, fizemos a sequência com outro livro, a adaptação de um outro livro, onde eles, nesse livro, tinha poema. Então, ensinavam através das histórias e das palavras que estavam na sequência alfabética, ou na sequência daquela letra. Existe a rima, existe a continuidade, desculpa... Existe a continuidade de uma palavra livre, desde que fosse ah... com o mesmo som. A palavra poderia ser livre, é... sequenciação daquela história, que começava com as letras do alfabeto. Depois, partia para uma continuidade em rima, poesia... Também, teve a parte da, no caso, teve um trecho que falava de salada de frutas, fizemos a salada de frutas, quebra cabeça, outros jogos. Então, é uma série de atividades e de textos, pequenos até... Depende, se for para leitura, eu prefiro que seja pequeno. Leitura de... se for para a minha leitura, também pode ser, às vezes, eu começo com um ditado, eles continuam. E, depois, eu dou a parte final da história. Então, às vezes, eles leem a parte final da história, um momento...(Pausa) Outras atividades também que eu acho interessantes, e que eles acham interessante, têm a ver com o carimbo. Eles carimbam a palavra que eles acham, as figuras que eles acharam interessantes. Não tem como fugir. É feito com a Língua Portuguesa, então, com certeza, a gente vai acabar trabalhando aquele, aquele, aquela sílaba... Vamos falar, assim, então, aquele som, que eles estão interessados ali na hora, que, muitas vezes, tem a ver com o nome deles, não é? Crianças que acabam de chegar, de uma outra escola. Então, a gente trabalha o sonzinho daquele nome. Ah, datas comemorativas, também, é trabalhado... Canções têm muito trabalho com canções, e, no caso, uma atividade que eu, particularmente, gosto de fazer, é o ditado. Existe o ditado visual, que eu posso desenhar, mostrar uma figura, e eles escrevem, não é? Aí, para ser um ditado visual, eu tenho que me garantir, no meu desenho, não é? Tem que ter um desenho bom ou uma figura boa, não é? Sempre parecido com a realidade deles, principalmente, para eles poderem... Se errar, que é normal, se confundirem, eles se confundem com o som, e não com o desenho, porque já pensou eles fazerem uma palavra que eles não reconhecem nem a figura. Então, tem que tomar cuidado didaticamente mesmo para a figura estar mais familiarizada possível, e, no caso, o ditado, o meu objetivo com o ditado é trabalhar aquilo que eles já conhecem, não é? Uma palavra, que eles não conhecem, não seja do vocabulário deles, e existe a correção simultânea do ditado.... Ou os alunos vão na lousa, ou eu chamo um, quando eu estou ditando. Agora, para um pouquinho enquanto vão “x” pessoas na lousa, ou apresento uma, uma faixa escrita, ou eles veem a mim, não é? E a gente vai corrigindo com leitura, sempre com leitura, essa palavra pode ser com a sílaba, ou a palavra inteira, ou com rima, não é? É bem interessante o ditado, é um trabalho feito praticamente toda a semana.

Pesquisadora - Bom, professora, eu acredito que você tenha colaborado muito com a minha pesquisa. Eu já lhe agradeço de antemão, muito obrigada, tá.

Professora- De nada, boa sorte. O nosso objetivo maior seja em que nível for, é a leitura é a crítica de leitores, não é? É a substância da Língua Portuguesa boa, da cultura... e estamos, aqui, para isso, tentar fazer com que eles criem o hábito e a paixão por ler, para poder exercitar muito a imaginação, a liberdade, e a paixão, também, pela escrita, porque é um momento em que eu falo para os meus alunos de uma série, porque eu leciono em duas séries, não é? As iniciais e a final da inicial, não chega a ser de

inicial mais, é uma série mais avançada que é o quarto ano, terceiro ano antigo, terceira série antiga, que, através da escrita, eles têm a possibilidade de criar e escrever o que lhe interessa... A escrita espontânea, a criação de frases, de redação, é uma liberdade que cada um pode ter, considerando, apenas, o tema que é dado, e há erros ortográficos que qualquer um de nós, adultos, estamos dispostos e expostos a escrever, a cometê-los, não é? Os erros, para isso, existem os dicionários, enfim, não é?

Pesquisadora - Muito Obrigada, mesmo professora.

ANEXOS

ANEXO A – Decreto Municipal.**Decreto Nº 4330
DE 18 DE JANEIRO DE 2008****“Institui o uso da Coleção Cidade Educadora – Livros Literários Transdisciplinares - no âmbito da Rede Municipal de Ensino”**

O Prefeito da Estância Balneária de Praia Grande, no uso das atribuições que lhe são conferidas por Lei,

Considerando:

- a) a necessidade de subsidiar a Rede Municipal de Ensino, oferecendo aos alunos do Ensino Fundamental Regular material literário pautado nos Referenciais e Diretrizes propostos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC;
- b) o estabelecido no Edital de chamamento nº 001/2007, para análise de livros literários transdisciplinares;
- c) o parecer técnico da Comissão Técnica de Análise de Livros Literários Transdisciplinares, instituída por meio da Ordem de Serviço nº 022/2007, da Secretaria de Educação;
- d) o processo administrativo nº 18.196/2007, referente ao procedimento licitatório visando à aquisição de material literário,

DECRETA:

Art 1º. Fica instituído o uso da Coleção Cidade Educadora – Livros Literários Transdisciplinares, como complementação ao Programa Nacional de Distribuição de Livros Didáticos – PNLD, aos alunos da Rede Municipal de Ensino.

Art. 2º. A utilização deste material terá como objetivo propiciar aos alunos e docentes um trabalho transdisciplinar, contextualizado e diferenciado, a partir da literatura.

Art. 3º. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio São Francisco de Assis, Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande, aos 18 dias de janeiro de 2008, ano quadragésimo primeiro da emancipação.

ALBERTO PEREIRA MOURÃO
PREFEITO

Reinaldo Moreira Bruno
Secretário Geral do Gabinete

Registrado e publicado na Secretaria de Administração, aos 18 dias de janeiro de 2008.

Ramiro Simões Vieira Malho
Secretário de Administração

Proc. nº 18196/07

ANEXO B – Decreto Municipal

DECRETO Nº 4698 DE 4 DE MARÇO DE 2010

"INSTITUI O USO DA COLEÇÃO CIDADE EDUCADORA - LIVROS LITERÁRIOS TRANSDISCIPLINARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO."

O Prefeito da Estância Balneária de Praia Grande, no uso das atribuições que lhe são conferidas por Lei e, CONSIDERANDO

- a) a necessidade de subsidiar a Rede Municipal de Ensino, oferecendo aos alunos da Educação Infantil, material literário pautado nos Referenciais e Diretrizes Curriculares propostos pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC;
- b) O estabelecido no Edital de chamamento nº 002/2009, para análise de livros literários transdisciplinares para a Educação Infantil;
- c) O parecer técnico da Comissão Técnica de Análise de Livros Literários Transdisciplinares para a Educação Infantil, instituída por meio da Ordem de Serviço nº 029/2009, da Secretaria de Educação;
- d) O lapso temporal de 30 (trinta) dias oferecido pela Administração para os interessados habilitarem suas obras;
- e) O processo administrativo nº 25.661/2009, referente ao procedimento licitatório visando à aquisição de material literário. DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o uso da Coleção Cidade Educadora - Livros Literários Transdisciplinares para a Educação Infantil aos alunos da Rede Municipal de Ensino.

Art. 2º A utilização deste material terá como objetivo propiciar aos alunos e docentes, um trabalho transdisciplinar, contextualizado e diferenciado, a partir da literatura.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio São Francisco de Assis, Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande, aos 04 de março de 2010, ano quadragésimo quarto da Emancipação.

ROBERTO FRANCISCO DOS SANTOS
PREFEITO

Sidiney Silva Pires
Secretário Chefe do Gabinete

Registrado e publicado na Secretaria de Administração, aos 04 de março de 2010.

Ecedite da Silva Cruz Filho
Secretário de Administração

**Decreto Nº 4330
DE 18 DE JANEIRO DE 2008**

“Institui o uso da Coleção Cidade Educadora – Livros Literários Transdisciplinares - no âmbito da Rede Municipal de Ensino”

O Prefeito da Estância Balneária de Praia Grande, no uso das atribuições que lhe são conferidas por Lei,

Considerando:

- a) a necessidade de subsidiar a Rede Municipal de Ensino, oferecendo aos alunos do Ensino Fundamental Regular material literário pautado nos Referenciais e Diretrizes propostos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC;
- b) o estabelecido no Edital de chamamento nº 001/2007, para análise de livros literários transdisciplinares;
- c) o parecer técnico da Comissão Técnica de Análise de Livros Literários Transdisciplinares, instituída por meio da Ordem de Serviço nº 022/2007, da Secretaria de Educação;
- d) o processo administrativo nº 18.196/2007, referente ao procedimento licitatório visando à aquisição de material literário,

DECRETA:

Art 1º. Fica instituído o uso da Coleção Cidade Educadora – Livros Literários Transdisciplinares, como complementação ao Programa Nacional de Distribuição de Livros Didáticos – PNLD, aos alunos da Rede Municipal de Ensino.

Art. 2º. A utilização deste material terá como objetivo propiciar aos alunos e docentes um trabalho transdisciplinar, contextualizado e diferenciado, a partir da literatura.

Art. 3º. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio São Francisco de Assis, Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande, aos 18 dias de janeiro de 2008, ano quadragésimo primeiro da emancipação.

ALBERTO PEREIRA MOURÃO
PREFEITO

Reinaldo Moreira Bruno
Secretário Geral do Gabinete

Registrado e publicado na Secretaria de Administração, aos 18 dias de janeiro de 2008.

Ramiro Simões Vieira Malho
Secretário de Administração

Proc. nº 18196/07