UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIA E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAÍSA ALVES SILVA

“Pela mediação da aprendizagem em sala de aula”: as orientações aos professores nos
livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental

Ribeirão Preto
2015

MAÍSA ALVES SILVA

“Pela mediação da aprendizagem em sala de aula”: as orientações aos professores nos
livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada à
Faculdade de Filosofia, Ciências e
Letras de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia
Horta Nogueira

Versão Corrigida

Ribeirão Preto

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Silva, Máisa Alves

“Pela mediação da aprendizagem em sala de aula”: as orientações aos professores nos livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental. Ribeirão Preto, 2015.

131 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Nogueira, Ana Lúcia Horta.

1. Livros didáticos. 2. Trabalho do professor. 3. Contexto de produção de livros didáticos. 4. PNLD.

Nome: Silva, Máisa Alves

Título: “Pela mediação da aprendizagem em sala de aula”: as orientações aos professores nos livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental.

Dissertação apresentada à
Faculdade de Filosofia, Ciências e
Letras de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Agradecimento em Poesia

Fim ou começo?

Fechamento de um ciclo ou abertura de muitos outros?

Quadro acabado ou caminho com muitas portas?

Bonita pintura, que muitos retoques requisitou.

Por isso, muito lhe agradeço Professora Ana Lúcia, orientadora presente e querida

Pelo longo caminho que me ajudou a percorrer

E pelas muitas portas que me ajudou a abrir.

E não é de hoje. Há quantos anos tem sido assim?

Porém, tal percurso não teria tido seu início

Não fossem as mãos que sempre seguraram as minhas.

Mãos carinhosas nas quais só apoio encontrei.

Mãos que sempre me empurraram, e que tantas outras portas abriram para mim.

Mãe, pai, mais uma conquista que novamente devo a vocês.

E se é família, irmã presente e amada, gratidão!

E sim, nem tudo são flores.

Correções de percurso são necessárias.

Professora Soraya, sempre presente em minha trajetória de formação,

E Professora Luzia, sempre atenciosa nas orientações, muito obrigada!

Às vezes é preciso que alguém nos mostre a porta que grita para ser aberta,

Mas não conseguimos enxergar sozinhos.

E quando o percurso se torna árduo,

É sempre bom quem nos ajude a aliviá-lo.

Há quem diga que “quem encontrou um amigo encontrou um tesouro”.

E quantos tesouros encontrei, tão preciosos, que pra toda vida pretendo carregar.

E que a cada dor ou conquista possamos sempre nos apoiar.

Tesouro, amigo, amor. Gratidão a quem mesmo na distância se fez perto e menos longo o caminho.

Esta Dissertação é resultado do Projeto de Mestrado desenvolvido entre os anos de 2013 e 2015 com auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo nº 2013/17579-1.

Quadro nenhum está
acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao do quadro

que, feito a partir de tal
forma,
tem na tela, oculta, uma
porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas
outras.

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

A presente dissertação lança um olhar sobre o trabalho do professor, levando em consideração o papel das prescrições por meio da análise de livros didáticos selecionados a partir do Guia de Livros Didáticos – PNLD 2013. São utilizados referenciais teóricos que tratam da questão do trabalho docente (MACHADO e BRONCKART, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004; SAUJAT, 2004), bem como referenciais da Teoria Histórico-Cultural que auxiliem na discussão dos livros didáticos enquanto instrumentos mediadores prescritivos do trabalho em sala de aula. Foram utilizados o livro do professor e os manuais do professor de quatro coleções, buscando analisar o modo como o professor é discursivizado por elas. Por meio de uma análise de contexto de produção de livros didáticos, como parte de um dos objetivos da pesquisa, foram destacadas as diferentes vozes presentes nas orientações ao professor, e a quem elas se destinam. Acredita-se, também, que a pesquisa auxiliará na discussão de aspectos teórico-metodológicos para a análise de obras didáticas, uma vez que a produção científica que tem como foco central tal análise pouco tem trazido à tona discussões das possíveis implicações dos instrumentos mediadores prescritivos (no caso os livros didáticos) no trabalho do professor. As análises indicam que os livros didáticos têm ocupado um espaço bastante significativo em sala de aula, o que pode causar impactos sobre o trabalho do professor ao tomarem um espaço que poderia ser atribuído a ele.

Palavras-chave: Livros didáticos. Trabalho do professor. Contexto de produção de livros didáticos. PNLD.

ABSTRACT

By examining textbooks which have been selected according to the National Textbook Plan – PNLD 2013, the present research analyzes the work of the teacher, taking into consideration the role of prescriptions. The theoretical framework for this study comprises references which approach the question of the teacher's work (MACHADO E BRONCKART, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004; SAUJAT, 2004), as well as ones which, based on the Cultural-Historical Theory, can help carry out a discussion on textbooks as prescriptive mediational tools for the work carried out in the classroom. The teacher's guide and the teacher's manual of four textbook collections have been used in order to analyze how the teacher is discursivized by them. Through the analysis of the context of textbook production, as part of one of the objectives of this study, not only the different voices present in the teachers' guidelines have been highlighted, but also to whom they are directed. It is believed that this research work will help in the discussion of theoretical-methodological aspects related to didactic material analyses, since the scientific production in this area has contributed very little in bringing up discussions on the possible implications of prescriptive mediational tools (in this case the textbooks) on the teacher's work. The analyses indicate that textbooks have occupied significant space in the classroom, therefore impacting the work of teachers by taking up the space which should be attributed to them.

Keywords: Textbooks. Teacher's work. Textbook production context. PNLD.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração presente na coleção PA	84
Figura 2 - Ilustração presente na coleção TA	88
Figura 3 - Ilustração presente na coleção TA	89
Figura 4 - Ilustração presente na coleção PA	93
Figura 5 - Ilustração presente na coleção TA	95
Figura 6 - Ilustração presente na coleção VV	97
Figura 7 - Ilustração presente na coleção VV	98
Figura 8 - Ilustração presente na coleção PA	101
Figura 9 - Ilustração presente na coleção PA	103
Figura 10 - Ilustração presente na coleção FC	111
Figura 11 - Ilustração presente na coleção PA	115
Figura 12 - Ilustração presente na coleção TA	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema das múltiplas relações no trabalho do professor	24
Quadro 2 - Trabalho do professor em sala de aula	30
Quadro 3 - Quadro esquemático da coleção PA	67
Quadro 4 - Quadro esquemático da coleção FC	68
Quadro 5 - Quadro esquemático da coleção VV	71
Quadro 6 - Quadro esquemático da coleção TA	73

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	12
Objetivos.....	15
Justificativa e relevância da pesquisa	16
1. TRABALHO E TRABALHO DOCENTE	19
1.1. Livro didático: instrumento no trabalho docente.....	28
2. LIVROS DIDÁTICOS E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	32
2.1. Livros didáticos e PNLD: histórico	32
2.2. PNLD e o processo de avaliação dos livros didáticos	36
2.3. Sobre o contexto de produção dos livros didáticos	40
2.4. O PNLD 2013	46
2.5. PNLD e o Manual de Professor	51
3. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DE DOCUMENTOS PRESCRITIVOS ACERCA DO TRABALHO DO PROFESSOR	54
3.1. Nossos passos na análise documental.....	59
4. UM OLHAR PARA AS ORIENTAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS: A ANÁLISE DE DOCUMENTOS PRESCRITIVOS.....	65
4.1. As coleções selecionadas.....	66
4.2. Análise das orientações dos livros didáticos	76
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124

PRIMEIRAS PALAVRAS

*Visitante mui amigo,
pode entrar, a casa é sua
Ah! É tão bom nesta vida
Abrir a porta da rua
Como quem abre num abraço
Fazendo assim como o faço
Entre a gosto, a casa é sua*

Rachel de Queiroz

A questão do trabalho docente dentro do espaço escolar foi algo que muito me chamou atenção desde minha graduação em Pedagogia. Entender como se dá o trabalho docente é entender também a dinâmica da escola, os impactos e regulações que ela recebe, é entender como são formados os currículos e o porquê de um determinado conteúdo estar sendo trabalhado de uma determinada forma pelo professor. É entender como se dá o aprendizado do aluno, seu sucesso e fracasso escolar. Dessa forma,

compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade que ela aí assume implica assumirmos também que é a análise dessa rede discursiva que pode nos trazer a sua compreensão (BRONCKART, MACHADO, 2004, p. 136).

Percebemos, assim, que, se queremos investigar nossas escolas, se queremos entender os complexos processos que coexistem dentro dela, é de suma importância lançar um olhar atento sobre o trabalho docente e as diferentes variáveis que influenciam esse trabalho. É o que continuarei buscando ao longo desta pesquisa.

Digo que “continuarei”, pois ao longo da minha graduação desenvolvi projeto de Iniciação Científica¹ que buscou analisar diferentes materiais do Governo do Estado, reguladores e de grande impacto no trabalho docente (materiais prescritivos, portanto), investigando como tais materiais influenciavam tanto o trabalho docente quanto o aprendizado dos alunos participantes de aulas de reforço, reiterando seu sucesso/fracasso escolar.

¹ Projeto desenvolvido nos anos de 2010 e 2011 com auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que culminou também em Trabalho de Conclusão de Curso.

O projeto de pesquisa buscou compreender as condições e as peculiaridades do trabalho do professor no contexto da sala de aula regular e da sala de reforço, considerando aspectos do desenvolvimento da criança dentro do ambiente escolar e da organização do trabalho pedagógico. Para tanto, retomou discussões acerca da “produção do fracasso escolar” (PATTO, 1996; PROENÇA, 2002; SAWAYA, 2002) de forma articulada à questão do “ensino como trabalho” (BRONCKART, 2004; MACHADO, 2004), com o objetivo de compreender as relações entre as prescrições dos documentos oficiais, a organização do trabalho pedagógico, as expectativas dos professores e os processos de encaminhamento dos alunos para a sala de reforço e de “retorno” para a sala regular.

Como considerações acerca da pesquisa desenvolvida, destaco as análises feitas sobre o “Programa Ler e Escrever”, que, diante do problema da pesquisa em questão, pareceu não contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos ainda não alfabetizados que participavam das aulas de reforço, trazendo a eles implicações diretas e negativas, reforçando a situação de fracasso escolar. Quanto aos impactos para o trabalho docente, o material prescritivo mostrou-se altamente determinante para as ações do professor, concomitantemente à falta de clareza em suas concepções adotadas, oscilando entre determinações altamente coercitivas e extremamente vagas, causando, assim, um apagamento do professor, tornando-o um mero cumpridor de tarefas. A pesquisa revelou que nossas prescrições ainda têm muito a melhorar no que diz respeito ao subsídio à prática pedagógica docente e para o desenvolvimento de seu trabalho, de modo a melhor auxiliar o aprendizado discente.

Minha experiência, ainda que pequena, como professora de Educação Infantil, bem como meus estágios, conversas com professores colegas de profissão, observações e leituras foram revelando como o livro didático é uma marca da instituição escolar e do trabalho docente.

O tema proposto para essa pesquisa e o interesse em aprofundar no assunto vieram à tona principalmente devido ao meu interesse pelo tema do trabalho docente, surgido durante meu curso de Pedagogia. Esse interesse, em partes, materializou-se na pesquisa de iniciação científica já citada, juntamente com minhas aflições enquanto professora, exigida e cobrada em relação ao uso e ao cumprimento de livros didáticos, ainda que não concordando com muitas das atividades por eles propostas, bem como a forma como eu me enxergava professora diante das obras didáticas.

Como professora recém-formada, repleta de sonhos, planos, ânsias para o exercício de minha profissão, a mim era um tanto frustrante deparar-me com atividades prontas, propostas elaboradas por outros ainda que não se aproximassem dos interesses de meus alunos, atividades, a meu ver, sem fundamento, e ainda ser exigida pela instituição escolar que elas fossem cumpridas. Por vezes, elaborar meu planejamento semanal consistia simplesmente em selecionar as páginas dos livros didáticos que seriam trabalhadas ao longo da semana, diante de uma carga muito grande de atividades e livros que precisava ser cumprida e que deixava pouco espaço para projetos e propostas elaborados por mim. Sentia-me extremamente tolhida em minha profissão, tolhida em funções que, em minha visão, eram de minha responsabilidade enquanto profissional da educação. Saí em busca, então, de entender essa situação, como o professor é visto pelas coleções didáticas.

Decidi olhar para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, a partir dele, selecionar as obras didáticas que serão analisadas ao longo desta pesquisa. Decidi-me pelo PNLD, e não pelos livros didáticos que eu era “obrigada” a utilizar como docente, pelo fato da grande extensão do Programa, que atinge a muitos professores como eu, além de ser um grande motriz do setor editorial brasileiro, como discutiremos mais adiante. Entendo que o PNLD dá maior legitimidade aos livros didáticos que analisamos por tratar-se de coleções aprovadas para uso em sala de aula, além de trazer mais representatividade à pesquisa devido ao grande número de docentes e alunos que os utilizam.

Podemos dizer que a presente pesquisa, a partir da análise de livros didáticos, parte em defesa do trabalho docente e ao seu espaço em sala de aula enquanto profissional competente, preparado e especializado no cumprimento das tarefas concernentes ao seu trabalho e a tudo que ele implica, afirmando a centralidade do professor no exercício de sua profissão, que tem tido seu espaço de atuação em sala de aula cada vez mais diminuído justamente devido à importância crescente dos livros didáticos.

Não se trata de negar o uso do livro didático, uma vez que ele já está consolidado nas escolas e é extremamente recorrente, principalmente a partir de programas como o PNLD. Corroboramos a ideia de Marcuschi (2001) de que não se trata de contestar a existência dos livros didáticos em sala de aula, mas sim de entender como ele é hoje e como poderia ser para que fosse melhor, principalmente no que tange às questões referentes ao trabalho do professor.

Outra questão que julgamos relevante na presente pesquisa é o fato de que foi necessário aprofundar-se em aspectos teórico-metodológicos para elaboração de critérios de análise de livros didáticos. Ao longo da pesquisa, deparamo-nos com certa dificuldade em encontrar referenciais teóricos que nos dessem suporte para as análises que desenvolvemos, a análise documental. Para tanto, procuramos estabelecer alguns procedimentos sistemáticos no processo de análise. Acreditamos que a sua explicitação contribuirá para novas pesquisas que poderão surgir.

O título de nossa pesquisa surgiu da própria leitura dos manuais didáticos dirigidos ao professor, nos quais é recorrente a noção do papel mediador dos livros didáticos para que o aprendizado dos alunos ocorra. Também entendemos os livros didáticos enquanto instrumentos mediadores do trabalho docente. Compreendamos também, então, o modo como tal mediação ocorre, como organiza o ensino, e como as orientações dos livros didáticos são dirigidas aos professores e discursivizam-nos.

Objetivos

Nesta pesquisa, considerando os diversos aspectos e questões que se articulam à problemática do trabalho do professor mediado pelo uso de livros didáticos em sala de aula, temos como foco analisar como o professor é discursivizado pelos livros didáticos.

Para tanto, elegemos os seguintes objetivos:

1. Compreender o contexto de produção dos livros didáticos no programa PNLD, destacando as diferentes vozes e destinatários presentes nelas para o professor;
2. Identificar, por meio da análise do livro didático, qual é o olhar lançado ao professor, como ele é visto e quais as funções que lhe são atribuídas; como o livro didático organiza o ensino de linguagem escrita;
3. Discutir aspectos teórico-metodológicos para fundamentar a elaboração de critérios e procedimentos para análise de livros didáticos.

Justificativa e relevância da pesquisa

Tem sido grande a produção científica cujo foco central é a análise de livros didáticos. Em pesquisa à base de dados SciELO, na época em que a presente pesquisa foi pensada, em fevereiro de 2013, utilizando para busca o termo “materiais didáticos”, foram encontrados 41 resultados. Desses 41, foram selecionados 11, que faziam maior referência ao uso de livros didáticos nas escolas ou sua produção.

A leitura dos artigos permitiu o agrupamento das pesquisas em 3 blocos: pesquisas que fazem análise de livros didáticos tendo em vista os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, como instrumentos para melhoria do processo de ensino-aprendizagem e sua utilização (ou não); produção, comercialização e distribuição dos livros didáticos em larga escala, enquanto mercadoria; e pesquisas que levam em conta o professor, mas do ponto de vista de sua formação e sua percepção sobre e o uso do material.

Não foram encontradas pesquisas que tratam do uso do material didático e suas implicações diretas sobre o trabalho do professor, tanto que, ao observar as palavras-chave dos artigos, não se encontram os termos “material didático” e “trabalho do professor” juntamente.

Realizamos também um levantamento na mesma base de dados, em janeiro de 2015, utilizando o termo “livros didáticos”, pois entendemos que

tudo aquilo que ajuda a aprendizagem que cumpre à escola patrocinar — computadores, livros, cadernos, vídeo, canetas, mapas, lápis de cor, televisão, giz e lousa, entre outras coisas — é material escolar. [...] Mas, qualquer que seja o conjunto de coisas que constitui o material escolar, alguns elementos são mais essenciais do que outros, porque influem mais diretamente na aprendizagem. Entre esses elementos mais essenciais destacam-se os livros (LAJOLO, 1996, p. 3).

É por isso, portanto, que em nossa pesquisa nomearemos nosso objeto de análise como “livros didáticos”, e não “materiais didáticos” como encontramos em alguns trabalhos, entendendo que os materiais são mais amplos e abarcam diferentes instrumentos presentes no ambiente escolar.

Ao procedermos o levantamento utilizando as palavras “livros didáticos”, muito mais resultados foram encontrados: um total de 111. Um número bastante expressivo dos trabalhos encontrados diz respeito ao livro didático e a seu uso em disciplinas ou assuntos específicos: o livro didático de língua portuguesa, o livro de história, de

geografia, de inglês, a questão da dengue no livro de ciências, a acentuação gráfica e a produção de textos no de português, a questão do letramento nos livros de alfabetização.

Alguns trabalhos voltam-se para o PNLD e o processo de escolha dos livros didáticos, e alguns poucos para a formação do professor. Mas, mais uma vez, não encontramos trabalhos que levem em consideração o livro didático com um olhar para o professor e seu trabalho, como esse profissional é discursivizado pelo material, qual olhar os livros lançam sobre o professor.

Tais fatos dão indícios de que as implicações dos documentos prescritivos (no caso os livros didáticos) no trabalho do professor ainda é tema muito pouco explorado pelas pesquisas em Educação, tal como busca a presente pesquisa, mostrando-se, assim, a relevância de tal discussão.

Batista e Rojo, já em 2005, sinalizavam esse pequeno número de trabalhos que têm como objeto os livros didáticos voltados para questões do trabalho do professor. Segundo os autores, são pouquíssimas as dissertações e teses que elegem como tema o livro didático, como se essa fosse uma área de pesquisa menos nobre. E de todas as dissertações no período levantado pelos autores (229 trabalhos entre os anos de 1987 e 2001), apenas 4% delas analisavam os impactos das propostas do livro didático sobre seus usuários, sendo que boa parte delas volta-se para a formação do aluno, e muito pouco para o trabalho do professor.

Outros autores também destacam o grande número de pesquisas voltadas às questões do livro em si: seus aspectos linguísticos e de conteúdo, e poucas pesquisas voltadas ao docente, que normalmente tem como enfoque o processo de escolha do livro e o seu uso em sala de aula, pouco se atentando para o livro como um instrumento que discursiviza sobre o trabalho do professor enquanto um documento que o prescreve:

Podem-se organizar essas investigações em dois grandes grupos: a) as que lidam com os aspectos linguísticos, semiológicos, psicológicos e pedagógicos; e b) as que se preocupam em revelar os valores, os preconceitos, as questões teóricas e as concepções ideológicas. Há ainda um terceiro grupo que trata sobre o uso do livro didático pelo professor: as pesquisas – poucas – que enfocam a forma como o docente escolhe o livro que usará, como é a atuação deste ao utilizá-lo em sala de aula e como a criança e o adolescente percebem e assimilam os conteúdos (NAKAMOTO, 2010, p. 2).

Temos, assim, que esse olhar para os livros didáticos que lança luz a um de seus usuários maiores, o professor em situação de trabalho, é pouco investigado e ainda

carece de muita investigação enquanto um modo de melhor entendermos a profissão docente e partirmos em defesa dela.

É esse, então, um dos propósitos do nosso trabalho, que está estruturado da maneira explicada a seguir.

No primeiro capítulo, desenvolvemos um estudo acerca do trabalho de um modo geral, levando em conta referenciais que tratam de tal tema a partir do marxismo para, então, tecermos considerações sobre o trabalho do professor, um dos focos principais da nossa investigação. Iniciamos também a abordagem sobre os livros didáticos, entendidos por nós como instrumentos prescritivos do trabalho docente.

No segundo capítulo, buscamos traçar um breve histórico sobre o uso dos livros e dos manuais didáticos em sala de aula. Destacamos o importante tema do contexto de produção de livros didáticos para bem entendermos as características e a importância deles em sala de aula. Apresentamos, também, um panorama acerca da história do PNLD, seu surgimento e desenvolvimento, bem como o modo pelo qual ocorre a execução do programa e os passos da avaliação das coleções didáticas, fornecendo atenção especial ao PNLD 2013.

Também descrevemos quais foram os nossos percursos dentro da metodologia de trabalho por nós escolhida, a análise documental, no capítulo três. Destacamos os motivos de termos escolhido tal método e como procedemos diante dele, sinalizando quais foram os nossos passos para chegarmos às nossas categorias de análise e aos dados obtidos.

Chegamos, então, às análises dos livros didáticos propriamente ditas, no capítulo quatro. Por meio das categorias de análise, apresentadas no capítulo três, fomos apresentando nossos dados e nossas análises, sempre tendo em conta os objetivos elencados para a pesquisa.

Por fim, no quinto capítulo, apresentamos nossas considerações finais e conclusões acerca do tema pesquisado.

Convidamos, então, a você, caro leitor, que entre conosco neste trabalho de investigação, ao qual nos dedicamos com afinho, que agora, finalizado, possa abrir também muitas portas, assim como os quadros dos quais nos fala João Cabral de Melo Neto.

Pode entrar, a casa é sua!

CAPÍTULO 1

TRABALHO E TRABALHO DOCENTE

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são 'iluminados', dotados de um hipotético 'dom'; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu 'métier', de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais.

Jean Paul Bronckart

Ao longo do presente capítulo desenvolvemos uma discussão sobre o trabalho de um modo geral, e o trabalho docente. Discorremos também sobre os livros didáticos enquanto instrumento mediador no trabalho do professor.

Definir o trabalho docente é tarefa de alta complexidade (se é que é possível defini-lo com precisão...). É recente a consideração da atividade de ensino como um verdadeiro trabalho, uma vez que não produz bens materiais, mercadorias, produtos. A atividade de ensino é uma atividade intelectual, que apenas recentemente vem sendo considerada trabalho no sentido marxista do termo.

Tem-se o trabalho como ponto central da existência humana. Se tomarmos a “Teoria da Atividade”, a partir dos estudos de Leontiev, veremos a noção de atividade principal (ou dominante), tida como aquela que mais desenvolve o sujeito. Na fase adulta, a atividade dominante é justamente o trabalho, dado seu caráter central na nossa sociedade contemporânea. Lousada, Tardelli e Mazzillo (2007, p. 239), retomando os estudos de Engels, afirmam que

o trabalho começa com a elaboração de instrumentos, atendendo à necessidade de sobrevivência da espécie: o trabalho de caça e pesca, por exemplo. De acordo com esse autor, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas e, com o desenvolvimento humano, a influência do homem sobre a natureza foi adquirindo um caráter de ação intencional e planejado, cujo fim é alcançar objetivos programados de antemão.

Assim, o desenvolvimento do trabalho se dá a partir do agir humano sobre a natureza, com caráter intencional para se atingir determinados fins, diante do uso de

instrumentos adequados para se alcançar um objetivo pré-estipulado. Ou seja, o trabalho pode ser entendido como uma das formas do agir da espécie humana por meio da qual o homem age sobre a natureza e interage com ela, em uma via de mão dupla, em sociedade, a fim de alcançar os objetivos planejados de antemão, uma vez que o trabalho tem caráter de ação intencional, planejada, e situada (isso no quadro do marxismo). O trabalhador deve ocupar a posição “de quem de fato planeja uma ação, possui motivos, intenções e capacidades para realizar a ação programada” (LOUSADA, TARDELLI, MAZZILO, 2007, p. 239).

Entretanto nem sempre é o trabalhador quem planeja suas ações e os objetivos de seu trabalho, sendo muitas vezes externo ao próprio trabalhador, num processo de alienação do trabalho que se constitui por,

primeiramente, ser o trabalho *externo* ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. [...] O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa (FROMM, 1967, p. 93).

Temos, então, que nem sempre é o trabalhador que ocupa essa posição de que planeja suas ações e o objetivo de seu trabalho, sendo que tal função, muitas vezes, é atribuída a outras pessoas que não necessariamente estão diretamente ligadas à ação de trabalho em si.

Para Bronckart (2009a, p. 209), o trabalho é

um tipo de *atividade* ou de *prática*. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de *divisão do trabalho*); assim, esses membros se vêem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia.

Machado (2007), também a partir do marxismo, entende o trabalho enquanto uma atividade situada que sofre influência direta tanto do contexto imediato quanto do

mais amplo; é prefigurada pelo próprio trabalhador, uma vez que ele reelabora as prescrições; é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; é interacional, no qual o trabalhador transforma o meio, mas também é por ele transformado; é transpessoal, pois é também guiado por modelos do agir; é conflituosa, mas também fonte de novas aprendizagens.

Bronckart (2009b, p. 163), a partir de uma leitura da obra de Clot, afirma que suas pesquisas

mostram que o trabalho não se reduz aos comportamentos ou às atitudes observáveis, ao gestos ou atos efetivamente realizados, mas sim, que ele é também literalmente *constituído* por gestos ou atos que são previstos, sonhados, impedidos, rejeitados etc. De outro lado, essas pesquisas mostram que a atividade de trabalho é constituída por condutas e pensamentos de um determinado trabalhador diante de uma tarefa circunscrita, mas que essas condutas e pensamentos são permanentemente ‘atravessadas’ por expectativas, por ‘ideias pré-concebidas, por concepções etc., que provêm de outras pessoas, quer sejam os prescritores do trabalho ou de seus beneficiários.

Mostra-se, portanto a complexidade da ação humana diante do trabalho, uma atividade conflituosa que agrega em torno de si diversos fatores, tanto pessoais, do próprio trabalhador, quanto da sociedade e da ideia que ela constrói sobre um determinado trabalho. O trabalho humano enfrenta conflitos postos pelos outros trabalhadores, pelo meio, pela sociedade, pelos instrumentos utilizados em situação de trabalho, pelas prescrições, pelas expectativas de outros e do próprio sujeito ao desenvolver seu trabalho, etc. E diante de todos esses fatores e conflitos, há sempre um papel de reconcepção por parte do trabalhador, no qual ele reflete sobre suas tarefas, seus objetivos, ainda que não consiga modifica-los:

Há uso de si pelos outros, já que o trabalho é, em parte, heterodeterminado por meio de normas, prescrições e valor constituídos historicamente. Porém, há também uso de si por si, já que os trabalhadores renormalizam as prescrições, e criam estratégias singulares para enfrentar os desafios do seu meio (SCHWARTZ, 2000, p. 34).

Temos, assim, que todo o processo de trabalho é bastante complexo e exige que o trabalhador lide com diferentes dimensões, em boa parte externas, pensadas por outros (os “especialistas”), que determinam seu trabalho por meio de normas e de prescrições, antecipando, definindo e circunscrevendo modelos que o trabalhador executará (ROSA, 2000).

Vale destacar, entretanto, a partir dessa mesma colocação de Schwartz, que, ao deparar-se com tais determinações, a dimensão do trabalhador também entra em jogo. Nas prescrições, o trabalhador é representado, idealizado, porém ele reconcebe² as regras e as prescrições, de modo que o trabalho realizado, aquele que de fato será colocado em prática no ato de trabalho, não se dá tal como foi prescrito, pois passa pelo sujeito e suas significações.

Desse modo, o trabalho é um constante processo de transformação e de reformulação, seja dos objetivos do trabalho, seja do próprio trabalhador. O trabalho não é apenas uma realização de tarefas, sendo que tarefa está aqui compreendida enquanto uma projeção do trabalho diante dos resultados que se imaginam para ele, dentro de condições pré-estabelecidas. A tarefa seria a principal atividade a ser cumprida pelo trabalhador, que é normalizada por meio de uma prescrição, a qual determina como a tarefa deve ser executada.

Como já viemos apontando, as prescrições passam por um processo de reelaboração por parte do trabalhador, que as ressignificam de modo que o trabalho realizado não será tal como o trabalho prescrito, uma vez que

[...] o trabalho prescrito sempre se distancia do trabalho em si, pois as condições determinadas pelas prescrições não correspondem às condições das situações reais e o resultado por elas antecipado nem sempre corresponde ao resultado efetivo do trabalho. Sendo assim, sempre cabe ao trabalhador reelaborar e reconceber as prescrições de acordo com as situações em que se encontra (DANTAS-LONGHI, 2013, p. 66).

Vale destacar que levamos em conta todas essas dimensões do trabalho: o trabalho prescrito, o trabalho realizado, a tarefa que o trabalhador deve desempenhar. Entretanto nosso foco é a análise de livros didáticos, que entendemos como documentos prescritivos, e, portanto, fazem parte do trabalho prescrito do professor. Assim nossas análises estão compreendidas de modo a entender como essas prescrições estão postas e discursivizam sobre o trabalho docente, não nos sendo possível, por meio da análise documental, identificar ações que fariam parte do trabalho realizado do professor.

² Preferimos, neste trabalho, usar o termo “reconcepção”, e não “renormalização”, como indica Schwartz, uma vez que entendemos que nem sempre o trabalhador tem condições de modificar as normas, o trabalho prescrito, como fica entendido na ideia de “renormalização”.

Voltando a Machado (2009), o processo de trabalho pode ser definido por três elementos: a atividade do homem, pessoal; o objeto sobre o qual é dirigido o trabalho; e as ferramentas ou meios para que ocorra a transformação desejada sobre o objeto. Estes últimos, os meios,

podem ser concebidos como sendo um conjunto de propriedades físicas e químicas que o trabalhador utiliza para agir sobre o objeto, construídos sociohistoricamente e em permanente modificação, de acordo com as transformações sociais e tecnológicas. O produto da transformação do objeto seria algo que pode ser consumido tanto pelos próprios trabalhadores quanto por outros consumidores. Nesse processo, entretanto, não só o objeto é transformado, mas também o próprio trabalhador e as relações existentes entre os trabalhadores (MACHADO, 2009, p. 82).

E tem-se a ideia também de que o trabalho gera bens materiais a serem consumidos. Diante disso, as atividades intelectuais e de ensino não poderiam ser chamadas de trabalho, uma vez que não produzem um objeto material a ser transformado ou consumido. Entretanto, devido às modificações socioeconômicas e tecnológicas a que temos assistido, por meio das quais tende a desaparecer o trabalho braçal, a mudança de tal ideia tornou-se inevitável, pois o trabalho braçal vai sendo aos poucos substituído pelo trabalho chamado de intelectual, que só recentemente passou a ser considerado. E é assim que o trabalho do professor vai, aos poucos, sendo visto como um verdadeiro trabalho.

O trabalho educacional é bastante complexo dadas as suas diferentes dimensões. Uma dessas dimensões, que em muito dificultou para que tal prática fosse de fato vista como um verdadeiro trabalho e não uma missão ou vocação (como destacamos na epígrafe deste capítulo), é o fato de não produzir bens materiais, consumíveis, e até mesmo, em muitas vezes, não conseguir atingir os objetivos pré-determinados e planejados anteriormente à sua realização, pois no trabalho educacional lida-se com seres humanos, que elaboram seus próprios conhecimentos. Como afirma Machado (2009, p. 83),

[sendo] a atividade educacional constitutivamente interativa, é preciso considerar que nele emerge uma dimensão de liberdade, pois o professor não pode agir diretamente sobre os processos mentais do aluno. Ele apenas vai criar espaços, *ambientes* que permitam que as transformações desejadas possam ocorrer, o que nunca está garantido, dado que o aluno é o real agente de seu desenvolvimento e que sua liberdade pode levá-lo a recusar-se a entrar nos ambientes criados pelo professor, resistir a eles, ir em outra direção etc.

Entretanto como podemos defini-lo, tendo em vista o sentido dado pelo marxismo ao trabalho? Machado (2007, p. 93) afirma que o trabalho docente, resumidamente,

consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, *orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social* e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

Temos, assim, que o trabalho do professor não é algo simples, muito pelo contrário, é bastante complexo, inserido em uma rede de múltiplas relações sociais. Ainda que não produza bens materiais, é de alta elaboração e que esbarra nas mais diferentes dimensões, sejam as pessoais, do próprio professor, mas também a de seus alunos e dos instrumentos que se fazem presentes e que acabam por determinar seu trabalho, as prescrições, entre diversos outros fatores.

Machado (2007) apresenta um esquema no qual podemos perceber o trabalho do professor nessa rede de relações:

Quadro 1 – Esquema das múltiplas relações no trabalho do professor

Fonte: MACHADO, 2007, p. 92

Como a presente pesquisa tem por foco a análise de livros didáticos tendo em vista a problemática do trabalho docente, deter-nos-emos sobre a questão do trabalho prescrito, tendo o livro didático enquanto um instrumento prescritivo da atividade docente.

Entende-se o trabalho prescrito como um conjunto de normas, regras, textos, programas, etc. que regulam a ação do trabalhador em situação de trabalho, definindo

as tarefas de cada trabalhador, os objetivos, as condições livres, o desenvolvimento temporal, os resultados que delas são esperados, pré-definindo as responsabilidades dos agentes envolvidos. Portanto, *pré-figuram* as ações do trabalhador (MACHADO, 2009, p. 81).

A idealização do trabalho prescrito é, portanto, anterior à própria situação de trabalho.

E dentre as diversas formas de fazer-se chegar ao trabalhador o que lhe é prescrito, temos os textos prescritivos. Mas por que analisar o trabalho do professor a partir de textos que discursivizam sobre seu trabalho, os textos prescritivos, como os livros didáticos?

Primeiramente, entendamos o porquê de consideramos o livro didático enquanto material prescritivo (ou prefigurativo). Ele o é uma vez que se constitui como um texto anterior à própria situação de trabalho “que define as tarefas a serem realizadas e que anunciam as condições de realização delas” (LOUSADA, TARDELLI, MAZZILO, 2009, p. 241). Como indicaremos nas análises que se seguirão, o livro didático presta-se a tal serviço, ditando o que deve ser feito por parte do professor, como deve ser feito, levando, em algumas situações, à alienação do trabalho do professor. O livro didático tem a voz de autoridade para prescrever de antemão as atividades e conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelo professor:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (SOUZA, 1999a, p. 27).

Bronckart (2009a, p. 27) também nos faz refletir sobre essas questões, ao afirmar que

a lógica geral que esses documentos traduzem pode ser resumida da seguinte maneira: a) a instituição declarou princípios, elaborou um programa e colocou à disposição dos professores os meios de ensino que são novos e, portanto, de grande qualidade; b) o professor tem de se apropriar desses instrumentos que lhe são oferecidos e dominá-los; c) então, se ele realizar essa tarefa, os alunos, quase que mecanicamente, desenvolverão, sem grandes problemas, o conjunto de aprendizagens requeridas.

Vemos que a força prescritiva dos livros didáticos é muito forte e determinante, constituindo-se, assim, enquanto texto prescritivo ou prefigurativo.

E por que ter nos textos prefigurativos uma fonte de análise para o trabalho docente? Entender como esses textos apresentam-se ao professor, o que dizem e qual olhar é lançado sobre seu trabalho e as representações dele feitas fornece indícios valiosíssimos para entender como tais livros prescritivos constituem dialeticamente a prática docente. Lousada, Tardelli e Mazzilo (2009) destacam que, a partir dos textos que discursivizam sobre a profissão docente (que no caso da presente pesquisa estão representados pelos livros didáticos), é possível identificar quem é o protagonista do agir, se é o próprio professor; qual a posição atribuída a ele, se a de ator (aquele que de fato planeja as ações, os motivos, as intenções de seu trabalho) ou agente (alguém passivo, sem intenções ou motivos); como o seu agir é interpretado e avaliado; como ele é representado. Assim é possível questionar pressupostos com relação ao trabalho docente e apontar novos olhares, entendendo como tal processo de representação ocorre a partir dos livros didáticos, altamente prescritivos sobre o trabalho do professor, mas que também o constitui (AMIGUES, 2004).

Pesquisas acerca da análise do trabalho do professor a partir de textos têm mostrado que o professor, muitas vezes, não é nem mesmo representado como participante dos processos educacionais.

Bunzen e Rojo (2005, p. 80) afirmam que tal acontecimento é proposital, uma vez que os livros didáticos surgiram para dirigir-se

a um professor, apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho determinada pelo aviltamento da profissão e que fica pouco tempo em cada escola que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores.

Para Apple, a característica do material escolar utilizado pelo professor em sala de aula também está altamente determinada pela visão que se tem do profissional da educação. Apple (1995, p. 10) afirma que

muitas das razões pelas quais os textos e outros livros, que estão disponíveis para o uso da escola, têm o aspecto que têm, estão profundamente relacionadas não somente com as características de classe, mas com o gênero (e raça) do grupo de pessoas que de fato publicam os livros, assim como com as características de classe e gênero dos/as docentes para os quais os livros curriculares e os livros textos são feitos.

E quando Apple destaca a questão do gênero, aborda principalmente a feminilização do magistério. Segundo ele, “quem” está ensinando está diretamente ligado ao controle sobre o ensino. No Brasil, e em muitas outras culturas, historicamente a mulher ainda é inferiorizada, seu trabalho é desqualificado, à mulher não são dados os créditos de realização de um bom trabalho. Daí a crença sobre a maior necessidade de controle e prescrição, que se dá em diferentes instâncias e de diversas formas.

Dessa maneira o que há nas escolas são professores cujo trabalho é altamente determinado pelo uso do livro didático, o qual traz quais atividades devem ser realizadas no dia, o que o professor deve dizer em cada atividade, quanto tempo elas devem durar, como os alunos devem ser agrupados, além, é claro, das respostas corretas que devem ser dadas em cada atividade.

Como toda atividade de trabalho, também no trabalho docente faz-se o uso de si, e como já destacado, o uso de si é feito por outros, mas também pelo próprio trabalhador, que reconfigura e reconcebe as prescrições. A dimensão pessoal sempre está presente em um constante processo de ressignificação das prescrições por parte do trabalhador.

Tal processo também ocorre com o professor. Ele pode e faz a reconcepção das prescrições, o que também vale para os livros didáticos, nosso objeto de estudo. Porém o que temos visto, e que também será discutido ao longo desta pesquisa, é que o trabalho do professor tem sido “descaracterizado” pelo livro didático, que agora cumpre as funções que antes eram do professor, do seu trabalho. O professor agora cumpre múltiplas funções, de modo que seu trabalho tem sido intensificado por determinações outras, tais como de gestão e administração escolar, mediação dos mais diversos conflitos, intensificação devida às condições de trabalho que são oferecidas ao professor, entre outras (GARCIA E ANADON, 2009).

O trabalho do professor é um intenso processo de uso de si pelos outros, que tem exigido que ele seja multifuncional, mas também de si por si mesmo, para ser capaz de lidar com essas diversas dimensões que agora lhe são demandadas.

1.1. Livro didático: instrumento no trabalho docente

Como já viemos sinalizando, entendemos os livros didáticos enquanto instrumentos prescritivos (ou prefigurativos) do trabalho docente. Vejamos agora por que o entendemos como instrumento que medeia o trabalho.

De acordo com Nogueira (2013, p. 129),

[...] é possível destacar que nas atividades realizadas pelos adultos na contemporaneidade estão presentes inúmeras formas de atividade simbólica, correlacionadas às formas concretas de inserção e participação desses sujeitos no seu mundo social e, de modo especial, no mundo do trabalho.

Todas as formas concretas de inserção e participação dos sujeitos no mundo social são mediadas por instrumentos. Se tomarmos a teoria de Vigotski (2007), a relação entre o homem e o mundo não é direta, mas mediada, uma mediação que pode ocorrer também por meio do uso de instrumentos. Os instrumentos, frutos da produção histórica, social e cultural da sociedade, ampliam as possibilidades de atuação do homem em seu meio, tornando-se úteis tanto para questões imediatas, quanto para planejamentos de ações futuras. O instrumento está inserido, portanto, entre o homem (no nosso caso o professor, trabalhador, profissional da educação) e seu objeto social de trabalho, os alunos, os pais, a direção escolar, o contexto no qual ele e a escola estão inseridos, entre outros.

Vigotski esquematizou tal relação com os instrumentos da seguinte maneira:

Temos, então, que o instrumento é um mediador do trabalho, estando entre o trabalhador e o objeto sobre o qual atua, ampliando as possibilidades de ação junto a tal objeto, mediando-o.

Há autores que melhor exemplificam a questão da mediação, distinguindo atividade mediatizante e atividade mediatizada. Sobre essa distinção, Nogueira (2013, p. 132) afirma que

A partir da reflexão de Clot, podemos dizer que a atividade psicológica é, ao mesmo tempo, mediatizada pela linguagem e instrumentos técnico-semióticos e mediatizante ao produzir elos entre os objetos, as pessoas e os sujeitos.

Avançando um pouco mais, dizer que o trabalho é mediatizado e mediatizante é afirmar que nele estão presentes instrumentos que tornam a atividade do trabalhador triplamente dirigida: para o próprio instrumento, para o outro (no caso do trabalho docente, os alunos em grande medida), mas também para o próprio trabalhador, o professor (CLOT, 2010). O professor apropria-se dos instrumentos existentes, dirigidos ao seu gênero de trabalho, e significa-os, de modo que nem o professor nem o objeto serão os mesmos após o contato com o instrumento, produzindo também transformações nos alunos. Há, portanto, uma relação dialética que se dá a partir da mediação dos instrumentos (NOGUEIRA, 2013).

Por serem de construção histórica e social, os instrumentos são partilhados pela sociedade e pelo gênero de trabalho que fazem uso deles. De acordo com Clot (2010, p. 107), eles “se inscrevem, nas leis materiais de um suporte, o estilo de trabalho de um sujeito, ou seja, a distância que este interpõe entre ele e o gênero profissional de que faz parte”. Eles acabam tornando-se marcas do trabalho e do trabalhador.

Conforme fomos apresentando até então, um dos grandes instrumentos mediatizadores e mediatizantes do trabalho do professor, juntamente às demais prescrições, os planejamentos, os projetos pedagógicos da escola, entre outros, de presença muito forte nas salas de aula, tornando-se até mesmo um ícone da escola e uma marca do trabalho docente são os livros didáticos. É o livro didático um dos instrumentos que fazem essa ponte entre o professor e o aluno, na busca pela ampliação das estratégias de ensino para atingir-se a resposta adequada, que muitas vezes é a aprendizagem do aluno.

Temos, então, com relação ao trabalho do professor e o livro didático que esse instrumento, constituído historicamente, fruto da cultura e do trabalho, é mediatizador

sobre o trabalho do professor, uma vez que autorregula o trabalho docente e atua sobre o trabalhador, mas também é mediatizante, na medida em que cria elos entre os sujeitos na atividade de ensinar e de aprender. Daí entendermos o livro didático enquanto um instrumento mediador do trabalho docente.

Desse modo, consideramos necessário contextualizar a relação entre trabalhador, objeto e instrumentos (indicada por Vigotski) de forma mais ampla, destacando a dinamicidade do trabalho do professor a partir de esquema proposto por Machado (2007, p. 92 – conforme apresentamos na página 24 deste trabalho) e Machado e Bronckart (2009, p. 39), chegando à seguinte proposição:

Quadro 2 - Trabalho do professor em sala de aula

[Elaboração própria a partir de Machado (2007, p. 92), e Machado e Bronckart, (2009, p. 39)]

Segundo o modelo teórico assumido por esses autores, vemos que o trabalho do professor é influenciado por diversas variáveis além daquelas presentes no contexto escolar, como as salas de aula e seus alunos, os colegas, os pais, mas fatores mais abrangentes, como o contexto sócio-histórico no qual a escola está inserida. O trabalho do professor não é algo estático, padronizado, mas bastante heterogêneo, que precisa considerar as dimensões do próprio trabalhador, dos alunos e de seus pais e responsáveis, da direção, os instrumentos que medeiam esse trabalho, os sistemas educacional e de ensino no qual está inserido. Tal esquema pressupõe também certo

equilíbrio entre os elementos constitutivos do trabalho do professor, e uma relação dialética entre todos eles.

Entretanto o que nossas consultas a referenciais teóricos e a manuais dos professores das obras didáticas têm nos mostrado é que, dentro dessa dinâmica complexa que é o trabalho do professor, elementos como o livro didático cada vez mais têm tomado um lugar central dentro das salas de aula e no processo ensino-aprendizagem, desequilibrando tal dinâmica. E quais as implicações do uso desse instrumento? Ao invés de ser um ampliador das estratégias do trabalho do professor, o livro pode restringi-lo. Agora é o livro que traz os objetivos a serem atingidos, as expectativas de aprendizagem, o planejamento das atividades, o processo de agrupamento dos alunos, a forma como o professor deve proceder, o que se deve dizer e em que momento. Tarefas que antes eram do professor como parte integrante intrínseca ao seu trabalho agora estão sendo delegadas ao livro didático.

Diante desse cenário, poderíamos perguntar: quem medeia quem? O livro medeia o trabalho do professor, ou é o professor quem tem se tornado o mediador que faz valer aquilo que está determinado pelo livro didático? Acreditamos que estas são questões pertinentes e importantes de serem levantadas. Entretanto, elas estão além do escopo deste trabalho, uma vez que respondê-las requer um olhar atento também para o trabalho em sala de aula, o que não é nosso objetivo.

CAPÍTULO 2

LIVROS DIDÁTICOS E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Os instrumentos de trabalho, encarnados sobretudo nos manuais, começavam a dominá-lo e a dar a tônica ao exercício de suas atividades dentro da sala de aula.

Gilberto Luiz Alves

Neste capítulo, apresentaremos uma discussão acerca dos livros didáticos, sua presença marcante em sala de aula, bem como do PNLD, e o PNLD em interface ao manual do professor. Apresentaremos também uma análise do contexto de produção dos livros didáticos, mais ampla, uma vez que entendemos que esse contexto permite-nos entender o livro didático dentro de uma realidade, uma sociedade, no âmbito de um programa como o PNLD.

2.1. Livros didáticos e PNLD: histórico

Há muito que se tem a presença dos livros didáticos nas escolas como parte integrante e constituinte do trabalho docente. Alves (2006, p. 76) afirma que

[o] manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos de uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem.

Se levarmos ao extremo, podemos afirmar que os livros didáticos e os manuais, desde a colonização, sempre estiveram presentes na história do ensino do nosso país. O *Ratio studiorum* era também um manual aos jesuítas com indicações e recomendações de como deveria ocorrer o processo de ensino e catequização indígena.

São diversas as indicações da possível história do surgimento dos livros didáticos mais próximos do modelo como conhecemos hoje. Há indicações de que os primeiros livros didáticos do Brasil eram resultado das experiências de professores em sala de aula. Se a proposta de alfabetização utilizada por uma determinada professora rendia bons frutos, sua proposta de ensino virava livro didático. O mesmo ocorria com as demais disciplinas específicas. Era da própria prática em sala de aula que nasciam os

livros didáticos. Desse modo os professores reconheciam-se nos livros didáticos, reconheciam as propostas de trabalho a partir de sua própria experiência em sala de aula. Assim sendo, era grande a adesão aos livros didáticos.

A partir daí são diversas as explicações para a maior importância que os livros foram conquistando, e também o maior controle, incentivo e avaliação por parte do Estado de modo mais sistematizado, a partir de programas como o PNLD. Era o professor mal formado, indicado por Bunzen e Rojo (2005), que necessitava de um material que guiasse sua prática, ou devido às questões de gênero, de acordo com Apple (1995), em uma profissão essencialmente feminina, gênero que carecia de maior “auxílio”, materializado pelo livro didático, diante do olhar lançado e pelas representações da mulher pela sociedade. Ou, então, em atendimento à necessidade de universalização do ensino, no qual a figura de um mestre preceptor era uma atividade cara de modo que era inviável manter um profissional tão dispendioso na tarefa de ensinar “tudo a todos”:

A imposição do *novo tempo* [‘ensinar tudo a todos’], para Comenius, deveria resultar na simplificação do trabalho didático, de uma forma tal que qualquer pessoa pudesse ensinar. O professor, que até então precisava ter o domínio de uma erudição muito acima da média, viu-se submetido ao mesmo processo de especialização profissional que já atingira o trabalhador das manufaturas. Como decorrência, a simplificação do trabalho didático gerou o barateamento dos serviços prestados pelos professores e, com isso, a queda dos custos da instrução. Começava a tornar-se viável, portanto, a universalização da educação. Os manuais didáticos, enquanto instrumentos de simplificação do trabalho do professor, assumiram papel central nesse processo (ALVES, 2006, p. 161).

O que se sabe é que os livros didáticos sempre estiveram na vida escolar. O livro escolar é também uma marca da escola e da profissão docente. Quanto a isso, afirma Munakata (2002, p. 91):

Essas considerações, longe de pretenderem esgotar uma possível história do livro didático, servem apenas para indicar que este faz parte da vida escolar desde que a escola é escola. Nesse sentido, ao contrário do que imagina o secretário Silva, de fato “o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis” na forma escolar, e o professor carregando livro não é imagem estereotipada da sua deficiência a ser compensada com muleta, mas a afirmação da sua distinção profissional!

Como podemos apreender da citação acima, são diversas também as formas pelas quais o livro didático é visto e discursivizado por diferentes autores. Segundo Silva (1996, p. 11),

para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem. Muletadas e muleteiros se misturam no processo...

Munakata, como observamos, é contra essa visão. Posições distintas quanto ao livro didático, o que a nós parece ser certo é que ele se configura enquanto um material prescritivo com relação ao trabalho do professor, acarretando consequências múltiplas e, quando não se faz uso do livro didático propriamente dito, sua importância, estrutura e forma já estão tão arraigadas que, mesmo quando os professores tomam a iniciativa de fugir do livro, a prática proposta não se difere do que é proposto por ele, como já nos indicava Coracini (1999, p. 24):

[...] os professores, já tendo um ou mais ‘cursos de atualização’ se veem incentivados a usarem textos extraídos de revistas e jornais e a ‘criarem’ as perguntas de compreensão ou os exercícios, acreditando que, assim, estão inovando. Mas, aqui, o que constatamos, na maior parte das vezes, é a repetição das mesmas maneiras de proceder do livro didático (o mesmo tipo de perguntas que seguem a linearidade do texto, nas atividades de leitura; o mesmo uso do texto a ser lido ou a ser redigido: ensinar formas gramaticais); o LD já se encontra, de certo modo, como dissemos, “internalizado” no professor.

E, devido a essa grande proporção que o livro didático foi tomando no processo educativo, o Estado passou a preocupar-se cada vez mais em regulamentar sua avaliação e distribuição. O que observamos, portanto, é que as mudanças que foram ocorrendo com os livros didáticos foram resultado de programas do governo, da necessidade de atender a metas propostas em eventos, leis, decretos, e, tendo sido geradas por grupos ligados diretamente ao processo de ensino-aprendizagem, como os professores, uma vez que as políticas públicas de educação são também grandes responsáveis pela configuração dos livros tal como temos hoje, como será mais bem esclarecido adiante. Desse modo,

tais mudanças nem sempre buscaram atender às necessidades de uma escola que se pretendia popular, a partir de 1930, mas atenderam a interesses de gabinete e, acima de tudo, foram impostas, raramente conquistadas (CARMAGNANI, 1999, p. 46).

Acredita-se ter sido no ano de 1929 o surgimento do embrião do que hoje conhecemos como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), com outra denominação e com uma diferente forma de execução. Nessa data foi criado o Instituto Nacional do Livro na tentativa de dar-se maior legitimidade ao livro didático nacional, bem como ampliar a sua produção. E no ano de 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com o intuito de controlar a produção e a circulação do livro didático no Brasil (BATISTA, 2003).

A partir de então, os programas do governo para o livro didático foram aperfeiçoando-se e ganhando novas formas de realização até que, no ano de 1985, foi instituído o PNLD, com a denominação que conhecemos hoje, mas também de execução diferente da que temos. Entretanto, desde seu princípio, os programas do Estado voltados ao livro didático sempre tiveram como intuito aperfeiçoar a produção dos livros didáticos, bem como regulamentá-la. O que não muda desde sua criação, porém, é a participação de editoras privadas e a escolha dos livros por parte dos professores (que, entretanto, talvez nem sempre ocorra).

Dois grandes eventos forçaram a transformação da realidade do livro didático em nosso país: o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), e a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), com uma forte participação de organismos internacionais, como UNESCO, UNICEF e o Banco Mundial (SAMPAIO E CARVALHO, 2010). E, diante das necessidades de transformação da educação, na qual o livro didático era visto com um importante instrumento, já não havia mais espaço para os livros que nasciam da vivência dos professores em situação de trabalho, como foi anteriormente exposto. Os livros precisavam ser adequados à proposta de transformação social que se pretendia.

Então, no ano de 1996, o MEC preocupou-se em avaliar os livros que seriam utilizados nas escolas. Os livros selecionados e aprovados passaram a fazer parte do então criado “Guia do Livro Didático”. Apenas os livros didáticos que integravam tal Guia poderiam ser escolhidos e utilizados nas escolas públicas de todo o país. Foi também nessa época que o mercado editorial deu um grande salto, visto que boa parte

desse desenvolvimento ocorreu justamente no mercado editorial de livros didáticos, como será abordado adiante.

A partir daí, o PNLD também foi aperfeiçoando-se, modificando-se, mudando seus critérios de avaliação e ampliando sua extensão (no início do programa, apenas livros das séries iniciais do Ensino Fundamental eram avaliados; atualmente, todos os níveis da educação básica são atendidos, com exceção da Educação Infantil).

Porém nos enganamos ao pensar que, apesar de todas essas modificações que o livro didático foi sofrendo, muito devido às políticas públicas e à necessidade de controle da educação e do material escolar por parte do Estado, o livro didático seja algo inovador, que busque novas teorias, que traga diferentes estratégias para o processo ensino-aprendizagem. Coracini já em 1999 vislumbrava tal questão, ainda hoje pertinente, ao afirma que

as editoras e os autores de LDs, procurando agradar os destinatários, vão buscar, nas ‘novas’ teorias sobre aprendizagem e ensino, argumentos que reforcem a qualidade do produto, sem, contudo, se preocuparem se estão criando algo tão novo assim, pois sabemos que, ainda que aparentem se distanciar do já existente, é nele que se baseiam: o novo se constrói pelo retorno do já-dito (Foucault, 1971:28) (CORACINI, 1999 , p. 21).

Revestido de novas roupagens, em sua essência o livro didático não é algo que vai transformando-se em um objeto tão novo assim, apesar das consecutivas atualizações e avaliações aos quais estão submetidos por programas como o PNLD. Não é raro, por exemplo, depararmo-nos com a colocação de que muitos livros didáticos e suas atividades em muito se assemelham às cartilhas muito utilizadas e difundidas nas décadas de 30 e 40 do século XX.

2.2. PNLD e o processo de avaliação dos livros didáticos

Atualmente, a avaliação dos livros didáticos a partir do PNLD ocorre da seguinte maneira: primeiramente, lança-se o edital de inscrição, que contém as características, as regras e os critérios de avaliação do Programa. De acordo com Sampaio e Carvalho (2010), os editais normalmente obedecem a uma linha geral de definição, porém exigências podem surgir de um edital a outro. Por meio de edital, as editoras inscrevem suas obras didáticas para análise, para depois ser realizada a inscrição

propriamente dita na qual são entregues as documentações e os exemplares das obras pré-inscritas:

A inscrição propriamente dita consiste na entrega da documentação e dos exemplares dos livros em duas versões: a) exemplares caracterizados, idênticos aos que serão enviados às escolas; b) exemplares descaracterizados, isto é, sem a capa, a página de rosto, o verso da página de rosto e qualquer elemento que possa identificar a obra, a editora ou os autores. Os exemplares descaracterizados são destinados aos avaliadores pareceristas que, em tese, farão a avaliação das obras “às cegas” (isto é, sem identificar obra, autor ou editora), para evitar qualquer tipo de concepção ou influência externa (SAMPAIO E CARVALHO, 2010, p. 25).

Passa-se, então, ao processo de avaliação das obras inscritas, nas seguintes etapas: triagem, pré-análise e avaliação pedagógica.

Na triagem, as obras passam por uma primeira avaliação acerca de suas características físicas, que devem estar de acordo com os dados informados na pré-inscrição. Caso um volume da coleção não passe pela triagem, toda a coleção é excluída.

O segundo passo é a pré-análise, também de caráter eliminatório. Tal etapa consiste em um primeiro exame da documentação e das coleções didáticas, visando a analisar se estão de acordo com os critérios definidos pelo edital de inscrição, bem como avaliar se foram feitas as reformulações das obras reprovadas em edições anteriores do PNLD.

As obras aprovadas na pré-análise vão, então, para a avaliação pedagógica, que é realizada de acordo com os critérios estabelecidos pelo edital por meio de fichas de avaliação³:

Cada obra é avaliada por dois avaliadores. Cada avaliador recebe um conjunto de exemplares descaracterizados da coleção e uma ficha de avaliação. A identidade do outro avaliador da mesma obra é mantida em segredo. A ficha de avaliação deve ser preenchida pelos avaliadores e entregue à coordenação com seu parecer pela aprovação ou pela reprovação da coleção (SAMPAIO E CARVALHO, 2010, p. 30).

³ Acreditamos que tais fichas de avaliação constituir-se-iam em instrumentos riquíssimos de análise. Entretanto não as encontramos disponibilizadas publicamente para consulta e pesquisa, sendo um material ao qual não temos acesso.

Caso haja empate na avaliação dos pareceristas (um indique aprovação, e/ou outro reprovação da coleção), um terceiro parecerista realiza a avaliação das obras. O FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) indicam que os avaliadores devem ser especialistas, e ficam a cargo das universidades, que devem ser públicas (no caso do PNLD 2013, por exemplo, a avaliação dos livros de alfabetização e de língua portuguesa ficou a cargo da Universidade Federal de Minas Gerais), e os professores devem ser de instituições de ensino superior e/ou da rede pública de ensino, não podendo ter nenhum tipo de vínculo com as editoras participantes do programa. As equipes de avaliação contam também com técnicos da SEB e do PNLD.

Se aprovadas, é feita uma resenha de cada coleção, publicada no Guia do Livro Didático, estando, assim, apta para a escolha por parte dos professores da rede pública de ensino. É apenas por ocasião da publicação do Guia que os autores e editoras dos livros didáticos sabem se suas obras foram aprovadas ou não (SAMPAIO E CARVALHO, 2010). Se não constar do Guia, significa reprovação. Vale destacar que não são divulgadas as fichas de avaliação, tanto das coleções aprovadas quanto das reprovadas, sendo que isso só acontece caso haja um pedido formal da editora junto ao MEC. E isso apenas no caso das obras reprovadas, pois no caso das aprovadas apenas as resenhas são divulgadas.

Nas resenhas, o professor encontra informações gerais sobre as coleções aprovadas, uma breve descrição e comentários acerca dos critérios de avaliação. Os livros selecionados pelas escolas são comprados pelo MEC junto às editoras e distribuídos gratuitamente aos alunos. Em uma mesma escola, deverá ser escolhida uma mesma coleção por disciplina, para evitar que em um ano o livro utilizado seja diferente do ano seguinte, o que causaria uma descontinuidade no ensino. As escolas indicam duas opções de obras para cada disciplina (SAMPAIO E CARVALHO, 2010).

Após a escolha, é feita a negociação com as editoras, a aquisição das obras e a distribuição dos livros didáticos às escolas. Vale destacar que, de acordo com o indicado no edital, há um acompanhamento, por parte do MEC, do processo de produção dos livros para que não haja modificações nas obras, que devem ser idênticas às entregues na pré-inscrição.

A execução do PNLD acontece em edições trienais, logo o livro escolhido pela escola será utilizado por ela pelos três anos seguintes. Os critérios observados para avaliação e consequente aprovação de uma determinada coleção didática devem sempre

observar a legislação em vigor no país, principalmente a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2012a).

E, por conta desse vastíssimo programa de distribuição de livros didáticos, hoje o MEC caracteriza-se como um dos maiores compradores e responsáveis pela movimentação do mercado editorial brasileiro (BATISTA, 2003; MUNAKATA, 2012). De acordo com Batista (2003), o setor editorial brasileiro é totalmente dependente do MEC, uma vez que, no ano de 1998, por exemplo, 64% de todos os livros vendidos no país foram os didáticos, boa parte deles a partir do PNLD. No ano de 2009, estima-se que esse total tenha sido de 55,79% (MUNAKATA, 2012), e em 2010, de 60% (SILVA, 2012), o que nos mostra que

[o] PNLD é, sem dúvida, um grande negócio para as editoras. Ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é a garantia de uma vendagem certa. A produção é feita a partir da encomenda estatal. Mesmo pagando um preço bem menor do que o valor de venda do material em livrarias, as compras do governo federal têm permitido que as editoras ampliem bastante o faturamento, já que o volume de negócios é muito grande. A alta lucratividade do setor vem da enorme quantidade vendida (SILVA, 2012, p. 810).

E, além do volume de livros comprados, há uma possibilidade de que a ênfase de programas como o PNLD, em última análise, esteja na “comercialização de um texto de conteúdo padronizado, o que, através de revisões e com um pouco de sorte, poderá ser utilizado por diversos anos” (APPLE, 1995, p. 93).

Tal vínculo entre a educação brasileira e o mercado editorial é tão forte que Sampaio e Carvalho (2010, p. 9) destacam que

[não] há como separar, portanto, a história da educação brasileira e a história do mercado editorial brasileiro. Também não é possível desvincular o ofício do autor/editor de livro didático das orientações oriundas sobretudo do governo federal.

Quem faz o levantamento do mercado editorial brasileiro é a Câmara Brasileira do Livro (CBL) juntamente ao Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL). Encontramos no site do SNEL dados estatísticos sobre a produção e venda do setor editorial brasileiro⁴. O último dado disponibilizado no site é referente ao ano de 2012, quando o setor editorial brasileiro vendeu 434.920.064 exemplares, com um

⁴ Disponível em <http://www.snel.org.br/dados-do-setor/producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/>

faturamento de R\$ 4.984.612.881,04. No PNLD 2012, os dados estatísticos do MEC⁵ revelam que foram comprados 162.392.410 exemplares das editoras (37,3% do total comercializado no Brasil), num gasto de R\$ 1.099.837.675,00 (quase um quarto do total). Isso se tratando de PNLD e livros didáticos, sem contar as demais compras do MEC para outros programas, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o PNLD Dicionários. No PNLD 2013, a tiragem total foi de 132.670.307 exemplares, num valor total de R\$ 862.222.089,49.

Vê-se, assim, que o PNLD abre margem para o desenvolvimento de um grande mercado editorial e o livro didático torna-se um bem de consumo que gera lucro significativo às editoras, com aplicação em empresas privadas de relevantes somas de dinheiro público direcionado à educação (FURTADO; GAGNO, 2009).

2.3. Sobre o contexto de produção dos livros didáticos

Falar sobre livros didáticos requer uma análise um tanto mais ampla que o próprio livro em si e dos altos custos ao Estado por meio de programas como o PNLD. Requer, antes de tudo, analisarmos o contexto em que ele está inserido, sua produção, e tentar discutir sobre as diferentes vozes que circulam dentro desses livros e a quem se dirigem. Para Saujat (2004), entender o contexto permite apreender um caráter mais integrativo, interacional e multidimensional das práticas educacionais. Para Ferreira (2011), a partir de um contexto mais amplo, é possível que levantemos hipóteses sobre os produtores na situação de produção mais imediata. A análise do contexto de produção dos livros didáticos permite vê-los de modo dialético. Não estamos olhando o livro pelo livro, mas o livro dentro de uma sociedade, de um Programa, de uma realidade das editoras privadas, e de uma representação de escola, de professor, de processo ensino-aprendizagem. Queremos lançar um olhar para os produtores (autores, editora) de livros didáticos diante da situação de produção frente ao PNLD e seu edital de inscrição de coleções para avaliação e aprovação para uso nas escolas.

Vimos discutindo que os livros didáticos há muito têm estado presentes no cotidiano escolar, tendo tornado-se até mesmo uma marca da escola e da profissão

⁵ Dados disponíveis em: <http://www.fn-de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

docente, marca que se acentua com programas como o PNLD, que contribuem para que os livros sejam consumidos pelas escolas em todo o país.

Em relação aos livros, assim como em relação às práticas escolares, aos documentos, às prescrições, vão sendo constituídas representações que sinalizam um determinado modo de olhar-se a escola, os livros escolares, os alunos, e também os profissionais da educação, os professores. Conforme Bunzen (2009), nesse diálogo vão sendo estabelecidas facetas, formas de apreciar ou de abordar tais práticas dentro de um caráter dialógico.

A partir das contribuições de autores que a trabalham com a teoria de Bakhtin, três conceitos que nos ajudarão a construir nosso argumento acerca das representações que vão sendo feitas sobre o trabalho do professor e que o constitui: dialogismo, polifonia, e vozes.

Entendemos que os sistemas de linguagem e os enunciados são sempre partilhados, nunca estanques, e retomam um já dito, justamente por serem partilhados. Ou seja, são dialógicos:

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 1997, p. 98).

Barros (2003, p. 3) também corrobora essa visão ao afirmar que

Concebe-se o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto. Explicam-se as frequentes referências que faz Bakhtin ao papel do “outro” na constituição do sentido ou sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz.

Temos, assim, que o discurso que encontramos no livro didático sobre as práticas escolares, as aulas e, principalmente, sobre o professor, que é quem mais nos interessa nesta pesquisa, são representações constituídas historicamente que ali se materializam, retomando o discurso e a visão já construída sobre o professor, anteriormente já discursivizado por muitos. Compreender essa rede discursiva acerca do

trabalho do professor contribui para melhor entendermos suas ações, motivações e finalidades (MACHADO, 2007).

Sawaya (2012), recorrendo a Chartier, entende que quando se leem textos impressos, é preciso buscar neles a reconstrução histórica das ideias e suas apropriações de modo que,

nessa perspectiva, o impresso em análise é produto de diferentes discursos que circulam no campo da educação. Seus organizadores são, de alguma forma, porta-vozes das ideias e representações que têm configurado os projetos de educação destinados às escolas públicas brasileiras (SAWAYA, 2012, p. 159).

Ao termos em mãos um livro didático, temos também o encontro de diferentes realidades, de diferentes “outros”, que vão sendo construídos historicamente, trazendo assim a representação de outras vozes, em uma relação dialógica. Por “vozes” temos nos fundamentado na ideia de polifonia, na qual todo discurso é permeado por vozes, ainda que distantes, que ecoam no momento da fala, de modo que tudo que é dito pelo falante não pertence só a ele (BRAIT, 2003).

São também diversas as vozes que circulam nos livros didáticos. E, se tomarmos mais de perto o âmbito da nossa pesquisa, podemos elencar algumas dessas vozes: o PNLD, seu edital, as prescrições, os documentos oficiais para a educação. Todos esses fazem parte de um funcionamento discursivo que resgata enunciados anteriores e renovam-nos, de modo a reforçar determinadas visões acerca do funcionamento escolar e de seus integrantes. Assim,

aquilo de que nós falamos é apenas o conteúdo do discurso, o tema de nossas palavras. [...] Mas o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso, ele pode entrar no discurso e na sua constituição sintática, por assim dizer, “em pessoa”, como uma unidade integral da construção. Assim, o discurso citado conserva sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama linguística do contexto que o integrou (BAKHTIN, 2004, p. 144).

Entendemos, então, que os discursos são permeados pelo discurso de outros, por outras vozes, ou seja, são polifônicos. As vozes do PNLD, do edital, dos avaliadores constituem e constroem os livros didáticos, ainda que eles sejam de autoria de outros (autores e todo o corpo editorial, como será visto mais adiante). Logo, o PNLD entra no discurso do livro didático.

O livro didático, por meio de seus autores e suas editoras, busca, assim, dar uma determinada resposta a essas vozes e a tudo que lhe é exigido para que a coleção didática seja aprovada, dentro dessa imensa relação de vozes e de discursos. O que encontramos nos manuais é uma resposta ao que já se discursivizou dialogicamente acerca do funcionamento da escola e, aqui, para nós, acerca do trabalho docente.

Assim sendo, nunca podemos perder de vista uma questão posta por Machado (2007), aqui apropriada por nós: em que contexto de produção os livros didáticos são produzidos? A que outros textos se articulam e respondem? Temos que, antes de responder ao professor e aos alunos, os livros didáticos, por meio das editoras e de seus autores, precisam responder e se articular aos avaliadores do PNLD e o edital e as normas do programa. Estes são os protagonistas na produção do livro escolar, e não mais a própria escola.

Geraldi (1997), ao tratar das relações aluno/professor em sala de aula e das produções de textos, levanta alguns questionamentos a respeito do contexto de sua produção, que podemos também aqui utilizar para tratar do contexto de produção dos livros didáticos: quem o produz, para quem, com qual objetivo. Levantar tais questões faz-nos refletir sobre a quem de fato o livro didático dirige-se: seu interlocutor primeiro, real, é o professor? Ou o professor seria o destinatário suposto, sendo que o real é a comissão de avaliadores do PNLD? Não podemos esquecer que, antes de chegar à escola para uma possível escolha por parte do professor, as obras didáticas antes precisam passar pelo crivo do PNLD, com seu edital de inscrição e seus avaliadores.

Considerando as questões elaboradas por Geraldi (1997, pp. 69-71), propomos tomar como EU o livro didático, a editora, os autores, pensando no ELE, o avaliador, o PNLD e, posteriormente, o professor, ou seja, os destinatários da obra didática.

- “Quem sou EU para falar?” – Quem é o livro didático para falar?

Tomamos como EU o editor, o autor, aquele que concebe o livro didático diante do edital de inscrição e das determinações do PNLD.

- “Quem é ELE para EU lhe falar?” – Quem é o avaliador para o livro didático lhe falar? / Quem é o professor para o livro didático lhe falar?

O professor ou o avaliador do PNLD? Não é o professor quem primeiramente avalia o livro didático, ele supostamente o escolhe após a análise dos avaliadores do PNLD. Por isso, acreditamos que o destinatário suposto do livro didático é o professor, mas o primeiro destinatário, o “real”, é o PNLD.

- “Quem sou EU para que ELE me fale?” – Quem é o livro didático para que o avaliador fale sobre ele? / Quem é o livro didático para que o professor fale sobre ele?

A editora e o livro didático, que uma vez aprovado guiarão de modo bastante importante o processo ensino-aprendizagem.

- “De que EU lhe falo?” – De que o livro didático fala ao avaliador? / De que o livro didático fala ao professor?

Do modo como dirigir as aulas, o que fazer, quais atividades trabalhar, em alguns momentos o que falar, como falar, quando falar, o que planejar.

- “De que ELE me fala?” – De que o avaliador fala ao livro didático? / De que o professor fala ao livro didático?

O professor muitas vezes não fala à editora. Ele só se manifesta por meio da escolha (ou não) da obra didática.

- “O que ELE pretende de mim?” – O que o avaliador pretende do livro didático? / O que o professor pretende do livro didático?

Avaliador: livros que melhor adequem-se ao Programa, ao edital, aos seus pressupostos.

Professor: se foi o professor quem realmente escolheu o livro didático, que ele tenha um grande repertório de atividades? Quem sejam livros simples de serem seguidos? Livros que lhe deem um suporte, mas também autonomia em seu trabalho?

- “O que ELE pretende de si próprio falando assim?” – O que o avaliador pretende de si próprio falando assim? / O que o professor pretende de si próprio falando assim?

Avaliador: livros didáticos de melhor qualidade e mais adequados segundo o Programa.

Professor: aulas mais condizentes entre sua prática e o livro didático utilizado?

[Elaboração própria a partir de Geraldi (1997, pp. 69-71)].

Formular tais questionamentos inspirados por Geraldi (1997) foi de essencial importância para melhor pensarmos acerca do processo de produção dos livros didáticos, o contexto no qual são elaborados, qual o seu destinatário primeiro e qual o seu destinatário suposto, bem como pensar em quem produz as obras didáticas. Permitiu-nos, também, melhor entender e explicitar o jogo de forças e interesses presentes na elaboração dos livros didáticos.

Nakamoto (2010), em uma investigação sobre o *design* dos livros didáticos, afirma que eles são um material feito “a muitas mãos” (como também destaca Gatti Júnior, 2005). Estão na capa do livro, estampados, os nomes dos supostos autores, porém são diversos os profissionais que trabalham em sua produção, o que o autor chama de “autores implícitos”. São os diagramadores, os designers, os ilustradores, etc., que também possuem uma grande importância na cadeia de produção de livros didáticos. São inúmeros profissionais sugerindo intervenções editoriais ditadas não apenas pelos autores e pelas editoras, mas também pelas representações que se tem do consumidor do livro didático – o professor e os alunos, mas antes deles os avaliadores frente ao edital de inscrição do PNLD e consequente aprovação (não podemos nos esquecer de que as editoras são empresas privadas, logo seus interesses de mercado também precisam ser atendidos). O professor torna-se, assim, o porta-voz presente em sala de aula de um interlocutor distante: os autores e toda a cadeia de produção da coleção e as editoras, frente ao que anteriormente se representou acerca do PNLD.

Tais apontamentos, aliados aos questionamentos a partir de Geraldi (1997) acima destacados, explicitam a complexa dinâmica existente entre editoras, os avaliadores do PNLD, os professores em seu trabalho. Há toda uma cadeia de interesses a serem atendidos, mas que também tendem a ser conflituosos, uma vez que atender ao PNLD e a seus avaliadores pode não significar necessariamente atender aos interesses dos professores em seu trabalho em sala de aula. Pensar essas relações auxilia-nos a compreender melhor como se dá o processo de produção dos livros didáticos e as diferentes esferas a que um mesmo material escolar, um mesmo instrumento, precisa adequar-se. Até que ponto isso é possível? Algumas dessas esferas estariam mais desassistidas que outras? Não seria, talvez, a esfera do PNLD mais priorizada diante do interesse de venda dos livros didáticos?

Dantas-Longhi (2013) destaca pontos relevantes ao olhar-se o contexto de produção dos textos, que aqui tomamos para falarmos sobre os livros didáticos. Alguns deles são o lugar e o momento de produção, o emissor, o receptor, o objetivo do texto. Como viemos destacando, o emissor das coleções didáticas são as editoras e sua cadeia de produção, que têm como receptor inicial o PNLD e sua avaliação por meio de um edital de inscrição e, como receptor final, a escola, alunos e professores. O lugar e o momento de produção dizem respeito ao lugar das empresas privadas frente ao lucro e ao mercado consumidor, no caso o MEC com o PNLD, e a posterior distribuição dos livros às escolas. Arriscamo-nos a afirmar, então, que o objetivo primeiro da produção

do livro didático por parte das editoras é a venda, diante de um mercado altamente rentável que se tornou o comércio de livros didáticos por meio do PNLD.

Retomaremos essa questão do contexto de produção dos livros didáticos em nossas análises para melhor elucidá-la.

2.4. O PNLD 2013

Para expormos as ideias contidas na presente seção dessa exposição, utilizamos como fonte o edital do PNLD 2013⁶, que nos interessa para a presente pesquisa.

Todo o processo de inscrição, avaliação, escolha e distribuição dos livros didáticos é bastante longo. Para termos uma ideia, a pré-inscrição para o PNLD 2013 teve início em janeiro de 2011. É, portanto, um processo extenso que demanda muito trabalho por parte de todos aqueles que nele estão envolvidos: FNDE, os avaliadores, os editores, os professores.

Pelo edital, podemos perceber que no PNLD 2013 exigiu dos editores, para o 1º ano, livros consumíveis de alfabetização e letramento e de alfabetização matemática, estando excluídas as demais disciplinas (História, Geografia, Ciências). Os livros de alfabetização e letramento e de alfabetização matemática são consumíveis até o 3º ano, sendo que no 4º e 5º anos são reutilizáveis. História, Geografia e Ciências aparecem a partir do 2º ano, sempre com livros reutilizáveis. Cada componente curricular deve ter seu próprio volume, não sendo permitidos livros com vários componentes curriculares.

Puderam participar do PNLD 2013 coleções inéditas ou as chamadas reapresentadas (ou seja, aquelas que já participaram de edições anteriores do PNLD, podendo elas terem sido aprovadas ou não. Caso tenham sido reprovadas anteriormente, a etapa da pré-análise identificará se as devidas correções foram realizadas). Entende-se por coleção

o conjunto de volumes destinados a um período ou ciclo determinado dos anos iniciais do ensino fundamental, concebidos e organizados em torno de uma proposta pedagógica única, inclusive no que diz respeito à progressão e à avaliação do ensino-aprendizagem visado (BRASIL, 2010, p. 3).

⁶ Disponível em: www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?...pnld-2013-edital Acesso em: maio de 2014.

Uma série de declarações foi exigida dos editores, visando ao atendimento de todos os itens e critérios presentes no edital:

- Declaração de Edição de que a obra apresentada no ato da inscrição corresponde à sua última edição;
- Declaração de Originalidade: a obra apresentada no ato da inscrição não é uma versão ou variante parcial ou total de outras obras inscritas no PNLD 2013;
- Declaração de Primeira Avaliação para obra inédita na qual se afirma que a obra não foi produzida tomando por base livros/coleções já avaliados em PNLD anteriores;
- Declaração de Reinscrição para obra reapresentada, informando que a obra apresentada no ato da inscrição, ou parte dela, foi submetida a avaliação anterior;
- Declaração de Revisão e Atualização para obra excluída. A nova edição deverá estar acompanhada da versão anterior excluída, contendo identificação dos pontos alterados/corrigidos;
- Ficha de Correção para obra excluída;
- Cópia do Contrato de Edição e/ou instrumento legal estabelecido, no qual o editor afirma ter caráter de exclusividade, deter os direitos autorais da obra didática e obriga-se a reproduzi-la, divulgá-la e comercializá-la;
- Cópia de diplomação e/ou titulação acadêmica do(s) autor(es), coautor(es) e colaborador(es) (BRASIL, 2010).

São documentos que tentam garantir autenticidade e credibilidade às obras e, conseqüentemente, ao Programa, e por meio deles busca-se tornar legítimo todo o processo de inscrição e o atendimento do que foi estabelecido por meio do edital.

Para o processo de avaliação são exigidas, como já explicitado, obras caracterizadas e descaracterizadas. Deveriam ser entregues 10 exemplares de cada livro do aluno e de cada livro do professor de cada componente curricular, sendo 6 exemplares de cada livro do aluno e do professor caracterizados e 4 descaracterizados.

De acordo com o PNLD,

a avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2013 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de livros cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira e às diretrizes e orientações aqui [no edital] indicadas (BRASIL, 2010, p. 26).

O edital traz uma longa explanação quanto aos critérios de eliminação e avaliação das obras didáticas. Para todas as áreas do conhecimento há que se observar:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação do livro do aluno à proposta pedagógica nele apresentada;
- (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra (Idem, p.28).

Temos, assim, que são critérios eliminatórios da coleção desde a observância das leis e princípios gerais da nação até a própria estrutura da obra, o projeto editorial, gráfico, e também a adequação do manual do professor. Podemos observar, também, a grande importância que é dada ao manual, tido como fator de eliminação das obras inscritas. Contudo vale destacar também que os critérios eliminatórios são de caráter mais geral, de adequações gráficas, legais, éticas, teóricas. Não são critérios que se voltam para as situações de ensino que o livro pode proporcionar, como, por exemplo, critérios que dizem respeito à linguagem, como o modo de abordá-la, com maior ênfase à alfabetização, por exemplo.

O edital apresenta também critérios gerais de avaliação, válidos para todos os componentes curriculares, para depois serem apresentados critérios específicos para cada componente. De modo geral, o livro didático deve veicular informações corretas, precisas, adequadas e atualizadas, bem como não incorrer em nenhum dos critérios eliminatórios assim destacados. Com relação aos critérios de avaliação específicos a cada componente curricular, devido ao recorte que fizemos para a pesquisa, levaremos em consideração os critérios de avaliação das obras do 1º ano para alfabetização e letramento.

O PNLD considera quatro eixos básicos no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, também válidos para alfabetização e letramento: leitura, produção de textos, oralidade e reflexão sobre a língua. Todo livro didático de língua portuguesa deve estar atento a esses eixos, de modo a garantir ao aluno o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como seu pleno acesso ao mundo da escrita e das práticas letradas.

Temos, aqui, a voz marcante do PNLD no modo como são feitos os livros didáticos. Eles estarão adequados conforme os critérios do Programa expressos no edital, como exemplificado no trecho a seguir:

as coleções de LP destinadas ao primeiro segmento do EF devem constituir-se como uma única proposta para a formação: a) do leitor e do produtor de textos; b) do cidadão proficiente em gêneros orais públicos diretamente relacionados à vida cotidiana e às demandas escolares; c) do usuário capaz tanto de refletir sobre a língua quanto de mobilizar os conhecimentos assim adquiridos para monitorar o seu desempenho oral e/ou escrito (BRASIL, 2010, p. 32).

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental os livros didáticos devem estar voltados aos processos de alfabetização e letramento iniciais, com atenção ao domínio do sistema de escrita alfabético, bem como ao (re)conhecimento da cultura letrada pelo aluno.

Sendo assim, as obras didáticas devem:

- Explicitar clara e corretamente as concepções de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem que adota, assim como os princípios teórico-metodológicos assumidos e os objetivos da proposta didático-pedagógica;
- Manter-se coerente com os princípios e objetivos dessa proposta respeitando os preceitos que lhe dão identidade e que permitem não só identificá-la, mas compreender seu alcance e operá-la de forma adequada;
- Descrever com precisão e funcionalidade, do ponto de vista dos usuários visados, a organização geral da proposta;
- Explicitar e justificar, no caso de recorrer a mais de um modelo didático-metodológico, o arranjo proposto, indicando claramente a articulação de seus componentes; isso é necessário no caso dos livros destinados à alfabetização, cujos objetos de ensino-aprendizagem, relacionados ao letramento e à alfabetização, demandam, por sua natureza diversa, tratamentos didáticos específicos;
- Desenvolver as capacidades inerentes à leitura e à produção da escrita, a compreensão e produção de textos orais e à reflexão sobre a língua e a linguagem;
- Selecionar e articular os conteúdos de forma a garantir a progressão do ensino-aprendizagem;
- Solicitar do aluno o uso das funções cognitivas requeridas para a elaboração de novos objetos de conhecimento, respeitando a progressão necessária a essa elaboração;
- Oferecer suportes para o exercício de operações de nível superior (análise, síntese, resolução de problemas);
- Favorecer a integração e a interpretação dos novos conhecimentos no conjunto sistematizado de saberes;

- Orientar os professores no que diz respeito à identificação e à avaliação dos conhecimentos adquiridos pelo aluno (BRASIL, 2010, p. 33).

Não observados esses critérios, a coleção didática poderá ser eliminada.

E, além de todos esses critérios, devem ser observados também os critérios relacionados à natureza dos textos presentes no livro didático e ao trabalho com os textos, levando-se em conta a leitura, a produção de textos, a oralidade, e os conhecimentos linguísticos que levarão o aluno a refletir sobre a língua. Aspectos gráficos e editoriais também são levados em consideração. O manual do professor também ganha destaque na avaliação, sobre o qual falaremos adiante. Com todos esses critérios de classificação das obras didáticas, temos que o próprio edital já circunscreve e delinea um modo de fazer-se livro didático, modo que reflete o PNLD, a quem o edital de inscrição das obras remete-se.

Diante da avaliação a partir de todos esses critérios, o PNLD pretende prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio (incluindo a modalidade EJA) de livros didáticos adequados para o bom aprendizado dos alunos, buscando dar passos rumo a uma educação de melhor qualidade:

o resultado mais objetivo da avaliação pedagógica do PNLD é a presença de livros de melhor qualidade nas escolas públicas brasileiras. Embora não suficiente, esse é um elemento constitutivo da desejada melhoria geral do ensino. Na medida em que o Programa envolveu no debate educacional a comunidade escolar, as universidades, as editoras e um número crescente de outros segmentos sociais, passou a ser consensualmente reconhecido seu papel fundamental na construção de um novo padrão de qualidade para o livro escolar e na criação de condições favorecedoras da renovação das práticas escolares de ensino (BATISTA; COSTA VAL; ROJO, 2004, p. 2).

Há, porém, autores que criticam tal postura de avaliação, argumentando que

caberia ao MEC identificar os erros porquanto o professor não seria capaz de identificá-lo e corrigi-lo nos livros: os analistas do MEC parecem supor que o professor tem o livro didático como limite e única fonte de referência para sua própria formação (enquanto agente responsável pela transmissão de conhecimentos produzidos em determinada disciplina, tornando-se, portanto, incapacitado para adotar uma postura crítica em relação ao material didático com o qual está lidando em sua prática de sala de aula (SOUZA, 1999b, p. 62).

Apresentaremos nossas próprias impressões quanto à avaliação dos livros didáticos pelo PNLD ao longo de nossas análises.

2.5. PNLD e o Manual de Professor

Há no PNLD uma exigência pelo manual do professor, que é inclusive um item de avaliação das coleções requisitado no edital de inscrição:

trata-se de uma exigência do edital de inscrição no processo de avaliação para o PNLD, que reconhece nesse tipo de texto um recurso para o esclarecimento das propostas do livro didático. Nesse sentido, o Manual do Professor não é somente um aspecto da edição. Sobretudo, atende as prescrições do poder público quanto à acepção e à organização dos dispositivos dos textos que lhe devem caracterizar (PAULILO, 2012, p. 181/182).

Há a necessidade de que o manual do professor seja, portanto, um instrumento adequado capaz de auxiliar o professor no uso correto do material a ser utilizado em sala de aula. Não pode ser, então, uma cópia do livro do aluno, apenas com as respostas preenchidas. Para muito além disso, o manual do professor precisa

- Explicitar com clareza e correção os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada;
- Descrever com precisão e funcionalidade a organização dos livros, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários;
- Apresentar subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no(s) livro(s);
- Propor formas de articulação entre as propostas e atividades da coleção e os demais livros didáticos distribuídos por programas oficiais, como o PNLD dicionários, o PNLD dos Livros Complementares e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) (BRASIL, 2012b, p.17).

Vale destacar que esses critérios estabelecidos pelo PNLD para os manuais são indicativos e orientam o modo como os autores de livros didáticos organizam suas obras e dirigem-se ao professor. O próprio programa acaba sendo também responsável pelo modo como o professor é discursivizado nas coleções didáticas. Tal ponto também será aprofundado com o desenvolver da pesquisa e de nossas análises.

Vemos, assim, que o livro do professor é avaliado pelo PNLD tal como o livro do aluno o é, e sua constante avaliação e adequação pressupõem também a atualização do professor enquanto um instrumento complementar ao trabalho docente, o que por vezes acaba por ser o único instrumento presente em sala de aula.

Silva (2012), retomando os trabalhos de Franco (1982), constatou que já naquela época, num universo de 347 professores de História, aproximadamente 80% tinham nos manuais do professor seu principal instrumento pedagógico, mas também sua fonte de leitura e de pesquisa, tornando-se o grande atualizador e formador docentes.

Ainda segundo Silva (2012, p. 817), tal fato acontece devido ao

desdobramento da precariedade das condições de formação e trabalho dos professores brasileiros. As deficiências na formação e precárias condições de trabalho fomentam o uso massivo e pouco crítico do livro didático em sala de aula. Por outro lado, a própria existência dos livros didáticos atendendo a tais demandas retroalimenta este ciclo. Assim, os manuais didáticos são motivadores e resultado deste processo.

De fato, de acordo com o Edital de Inscrição PNLD 2013, o manual do professor deve constituir-se “em um instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização do docente” (BRASIL, 2010, p. 30). Entretanto o que frequentemente se encontra nos manuais é a prescrição do modo como o professor deve agir em sala de aula. As editoras e seus autores de livros didáticos, autorizadas pela avaliação positiva no PNLD, têm a voz de autoridade para afirmar os modos como o professor deve proceder, como deve agir diante de uma determinada proposta presente no livro didático, além de expor as concepções de aprendizagem contidas no livro do aluno. Apple (1995, p. 82) corrobora tal visão ao afirmar que

pouca coisa é deixada para a decisão do/a professor/a, à medida em que o estado controla cada vez mais os tipos de conhecimento que devem ser ensinados, os resultados e objetivos desse ensino e a maneira segundo a qual este deve ser conduzido.

Coracini (1999) afirma que o manual do professor constitui-se como a voz da verdade que contém o que se deve saber e o que deve ser ensinado e aprendido. Se é assim, as perguntas só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, pois é ali que está a resposta correta. Temos, então, entendido que, ao contrário de tornar-se um mecanismo de atualização docente, como o edital de inscrição argumentou, o manual torna-se uma autoridade que carrega a verdade, fazendo do professor um

cumpridor de tarefas. O caráter mediador do professor ainda está presente, porém é uma mediação que parece ocorrendo com a ocupação de outra posição por parte do professor. O professor, por exemplo, parece perder a posição de autor. Autor de suas aulas, autor de seu dizer em situação de trabalho. Se de fato assim o é, nossas análises que se seguirão ajudar-nos-ão a demonstrar. Vale destacar mais uma vez que o trabalhador, em sua ação de trabalho, reconhece essas prescrições e faz as suas leituras sobre elas, resignificando-as. O modo como isso ocorrerá será particular a cada trabalhador. O que nos cabe aqui é tentar indicar o modo como a prescrição veicula algumas representações que incidem sobre o trabalho do professor.

CAPÍTULO 3

**ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DE DOCUMENTOS
PRESCRITIVOS ACERCA DO TRABALHO DO PROFESSOR**

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. [...] A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de limitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Paulo Freire

Discorreremos neste capítulo sobre os aspectos teórico-metodológicos que nos guiaram ao longo de nossa pesquisa. Apresentamos também o caminho que percorremos para criar categorias de análise dos livros didáticos, que conduziram nosso olhar na leitura das coleções e dos manuais.

Como destacado anteriormente, a presente pesquisa surgiu de experiências e curiosidade em aprofundar um pouco mais as questões acerca do trabalho docente e do olhar que lhe é lançado pelos livros didáticos, e como eles organizam o ensino. Julgamos que um bom caminho é a própria análise dos livros didáticos como instrumentos mediadores, de modo a identificar como eles discursivizam sobre o trabalho. Para tanto, encontramos na análise documental um bom caminho para que nossos objetivos fossem atingidos.

Entendemos a análise documental como uma das muitas possibilidades de fazer-se pesquisa qualitativa. Brito e Leonardos (2001) apresentam um quadro analítico descritivo, no formato de um triângulo, na tentativa de facilitar a compreensão dos processos da pesquisa qualitativa. Segundo as autoras, “cada linha de pesquisa estabelecerá um diálogo específico entre cada uma das partes e a totalidade do triângulo” (p. 14). O triângulo proposto pelas autoras tem como vértices o pesquisador,

o objeto/sujeito da pesquisa, e a literatura científica, que se comunicam e interagem entre si por meio das linhas do triângulo, e estão sempre perpassadas pelas relações de poder e de ética que devem permear toda a pesquisa.

No caso da pesquisa documental, arriscamo-nos a afirmar que o objeto de pesquisa é diferente. O objeto constitui-se no documento que trará informações e dados relevantes para o entendimento daquilo que se busca investigar. Na presente pesquisa, foram buscados documentos de grande influência no cotidiano escolar, mais especificamente sobre o trabalho do professor, no caso os livros didáticos e as orientações para o professor, procurando entender se e como tais documentos são prescritivos sobre tal trabalho. A partir da análise documental, é possível tomar a escola enquanto campo analítico para, então, entender os complexos processos que ocorrem dentro da instituição escolar. Tomar a escola enquanto campo analítico significa sair de dentro dos muros da escola, do chão da escola, para entender diversos outros fatores que lhe são externos, mas que incidem sobre ela (SPOSITO, 2003). Acreditamos que a análise documental de livros didáticos permite-nos entender um pouco mais da realidade escolar e, principalmente, no caso da nossa pesquisa, compreender um pouco melhor o trabalho do professor, sem necessariamente estarmos dentro da escola, de modo direto.

Na pesquisa documental, o material de análise ainda não recebeu tratamento analítico (GIL, 1995), como é o caso dos livros didáticos, que já foram fonte de análise em outras pesquisas, mas sob outra ótica, a partir de um diferente referencial teórico:

uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, muito pessoais (DUARTE, 2002, p. 140).

Logo, o objeto de pesquisa pode já ter sido objeto em outras pesquisas. Porém a forma de olhar o objeto é pessoal, diante de um olhar e pensar pautados por um referencial teórico e metodológico que trará experiências e apropriações particulares.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2),

o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão

necessita de contextualização histórica e sociocultural. [...] Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Vale observar alguns pontos importantes na pesquisa documental. O primeiro passo deve ser a exploração das fontes documentais. No caso da presente pesquisa, a exploração será feita a partir do documento oficial do MEC, o Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e dos livros didáticos selecionados.

Tem sido de extrema importância ao longo da pesquisa relatar os processos e como se chegou ao PNLD e aos livros didáticos selecionados para análise, como faremos adiante. Segundo Duarte (2002), tal processo é tão importante quanto a redação final de uma pesquisa, pois, relatar os procedimentos pelos quais se chegou aos livros analisados e aos procedimentos de investigação é também contribuir na produção do conhecimento científico, uma vez que pode dar a outros a possibilidade de refazer os caminhos. Tal fator é de extrema importância para esta pesquisa, a ponto de termos incluído como um de nossos objetivos contribuir para a elaboração de critérios para a análise de livros didáticos, tendo em vista as implicações de seu uso para o trabalho do professor, diante do reduzido número de pesquisas que colocam tal discussão em pauta.

Outro aspecto importante na pesquisa documental, apontados por Bronckart e Machado (2004), é a análise do contexto sócio-interacional em que o texto foi produzido. Para que tal análise seja feita, faz-se necessário um “levantamento de informações externas ao texto (ou textos) sob análise, através da busca e da leitura de documentos existentes e/ou discussões com representantes das instituições envolvidas” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 140), permitindo, dessa forma, uma leitura mais contextualizada dos livros a serem analisados. Tal procedimento permite-nos, assim,

reconstruir a história do documento, identificando as características do contexto de produção mais amplo e do mais restrito, os textos anteriores a que o texto sob análise responde, confirmando-os ou negando-os, a fonte da prescrição ou da avaliação, seus redatores efetivos, os destinatários efetivamente visados, os tipos de relações existentes entre a fonte, os redatores e os destinatários, a finalidade atribuída ao documento pela fonte prescritora e o uso efetivo do documento, dos lugares em que é disponibilizado, de sua forma de circulação, de seus usuários efetivos etc. (Idem, p. 144).

A análise do contexto de produção dos livros didáticos, que apresentamos anteriormente, foi de essencial importância ao cumprimento desta etapa da análise documental, a qual retomaremos adiante.

Uma exploração das características globais do texto, tais como sua configuração global como exame da capa, do título, suas divisões, tipos de suporte de veiculação também são importantes para uma análise apropriada do material que se pretende conhecer e analisar.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) também destacam o que chamam de “ritualística necessária” para a análise de documentos com bases nas orientações de Cellard (2008). Inicialmente, os autores indicam a importância de selecionar livros que sejam pertinentes aos objetivos da pesquisa, avaliar sua credibilidade e representatividade. No caso da presente pesquisa, a credibilidade e a representatividade dos livros didáticos analisados são confirmadas pela aprovação na avaliação do PNLD e sua consequente adoção pelas escolas.

Para esta pesquisa foram escolhidas quatro coleções, conforme explicaremos a seguir. Partimos da ideia de que a escolha de alguns livros didáticos, ainda que aparentemente poucos diante do número de coleções aprovadas pelo PNLD, serão parte de um contexto mais geral, mesmo que constituam uma parte menor da realidade. Os livros selecionados constituir-se-ão como objetos mais específicos que darão subsídio para melhor compreender a complexa dinâmica do trabalho docente, a exemplo do que afirma Fonseca (1999), em que cada caso estudado não é apenas um caso, mas parte de um contexto geral.

Continuando os passos da pesquisa documental, em seguida, assim como também indicam Bronckart e Machado, é preciso analisar o contexto histórico em que o livro está sendo produzido, bem como o universo sócio-político tanto do autor como daqueles a quem foi destinado. De acordo com Cellard (2008, p. 299-300),

tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma de organização do documento.

A próxima etapa a ser seguida é a identificação dos autores dos documentos, seus interesses e motivos que o levaram a escrever. No caso dos livros didáticos, tal

análise é bastante interessante, uma vez que existe uma grande rede de editoras e seus interesses de mercado no comércio dos livros, como procuramos destacar ao desenvolvermos uma análise de contexto de produção de livros didáticos.

A quarta etapa destacada pelos autores é confirmar a autenticidade e confiabilidade do documento, após ter sido feita a identificação de seus autores e do contexto de produção do livro. Tal autenticidade e confiabilidade também acabam sendo transmitidas pela aprovação no PNLD.

E antes de chegar-se à análise documental propriamente dita, é preciso identificar a natureza do material a ser analisado, seus conceitos-chave e sua lógica interna, a quem se dirige, como está estruturado, quais são suas partes. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), “essa contextualização pode ser um apoio muito importante, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza” (p. 10), como será o caso da presente pesquisa, que analisará quatro diferentes coleções de livros didáticos.

Concluídas essas etapas, chega-se então à análise documental propriamente dita, que é a análise dos dados a partir da seleção e análise preliminar dos documentos, obtidos pelas etapas anteriores. Esse ponto seria o que Duarte (2002) chama de “mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação” (p. 152). Aqui, como em todo processo de pesquisa, é preciso que o olhar do pesquisador esteja orientado pela teoria.

Na análise documental, é importante que sejam definidas formas de registro e organização dos dados a serem coletados. “Após organizar os dados, num processo de numerosas leituras e releituras, o investigador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes” (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANI, 2009, p. 12), construindo, assim, categorias de análise que devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa, categorias que podem ir sendo modificadas ao longo do estudo e dar gênese a novas ideias e olhares sobre o objeto analisado. A construção de categorias de análise dos livros didáticos foi importante nesta pesquisa para que seja atingido um dos objetivos, o de aprofundar aspectos teórico-metodológicos para a elaboração de critérios de análise de livros didáticos.

E, por meio das categorias de análise, a próxima etapa deve ser a “volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos

ângulos e aprofundar a sua visão” (Ibidem, p. 13), para chegar, assim, às conclusões pertinentes à pesquisa.

Dessa forma, procuramos discutir como os livros didáticos, aqui tratados como instrumento mediador prescritivo, discursivizam sobre o trabalho professor, elaborando critérios de análise de livros didáticos tendo em vista o trabalho do professor.

3.2. Nossos passos na análise documental

Como viemos destacando, deparamo-nos com certa dificuldade em encontrar material que nos embasasse na análise documental, principalmente em se tratando de livros didáticos. Tanto foi que elencamos como um dos objetivos da pesquisa o aprofundamento em tais aspectos para a elaboração de critérios e de procedimentos para análise das obras didáticas. Assim sendo, julgamos importante descrever os nossos passos na elaboração de tais critérios e o modo como procedemos às análises. É a isso que nos propomos nessa seção.

Em um quadro síntese, podemos definir as etapas da análise documental na presente pesquisa da seguinte maneira:

1ª etapa: exploração das fontes e seleção das coleções – PNLD 2013;   2ª etapa: análise do universo sócio-político e do contexto de produção dos materiais didáticos selecionados;   3ª etapa: identificação das características globais dos materiais;   4ª etapa: identificação dos autores, seus interesses e motivos;   5ª etapa: análise do livro didático (a quem se destina);   6ª etapa: identificação dos conceitos chave e da lógica interna do texto;   7ª etapa: análise documental;   • Definição de forma de registro e de organização dos dados;• Criação de categorias de análise dos documentos; 8ª etapa: nova análise e aprofundamento a partir das categorias criadas;   9ª etapa: conclusões pertinentes à pesquisa.

A partir da definição do problema de pesquisa e da decisão pela análise de livros didáticos aprovados no PNLD 2013, o primeiro passo foi buscar o Guia de Livros Didáticos de Letramento e Alfabetização para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Escolhemos para a análise, nesta pesquisa, livros de letramento e alfabetização das séries iniciais do ensino fundamental, mais especificamente do 1º ano. Fizemos opção pelas coleções do 1º ano por ser aí o início da execução do Programa. Para a Educação Infantil não existe PNLD, sendo que uma maior sistematização e maior controle das coleções didáticas ocorrem no início do Ensino Fundamental, agora com nove anos, recebendo crianças de seis anos que antes estariam na Educação Infantil. Com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, o PNLD também teve que modificar seu modo de avaliar as obras didáticas, que até o ano de 2007 eram de alfabetização, não levando em conta o eixo do letramento em livros de 1ª série. O PNLD 2013 é o segundo ciclo de execução do programa no qual se avaliam obras de alfabetização e letramento no 1º ano. É, portanto, uma realidade relativamente nova no PNLD, reforçando nossa opção de analisar livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o PNLD 2013, 41 coleções foram analisadas. Desse montante, 13 foram excluídas e 28 foram aprovadas mediante avaliação a partir de critérios, sobre os quais já discorreremos em capítulos anteriores.

O Guia destaca que as obras recomendadas adotam diferentes formas de organização do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, sendo eles: coleções organizadas por temas, combinação entre unidades temáticas com desenvolvimento de projetos, e organização por unidades de estudo de palavras-chave e letras do alfabeto:

As obras recomendadas neste Guia adotam diferentes formas de organização do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. A escolha de uma determinada coleção significa, portanto, também uma tomada de posição relativa aos desdobramentos decorrentes para o trabalho do (a) professor (a). [...] Considerando-se os princípios organizadores adotados, é possível identificar modelos diferentes para a condução dos processos de letramento e alfabetização iniciais. Com base na descrição desses princípios o (a) professor (a) poderá identificar a que modelo pertence(m) a(s) coleções que poderia adotar. Assim, os (as) docentes terão como decidir, entre outras coisas, que função a coleção assumirá em seu planejamento didático: eixo condutor de todo o trabalho ou material de apoio pontual e instrumental, utilizado em momentos específicos e diversificados, seja para introduzir conteúdos e explorar certas capacidades dos alunos, seja para sistematizar atividades e consolidar aprendizagens (BRASIL, 2012b, p. 25).

Portanto o livro didático e sua organização são de essencial importância no modo de condução das aulas e nos desdobramentos do trabalho do professor. Desde a escolha do livro, ele já está prescrevendo o trabalho do professor em sala de aula.

As 28 coleções aprovadas diferem-se e são agrupadas pelo Guia quanto ao tempo escolar previsto para a alfabetização dos alunos: coleções que preveem a aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade; coleções que articulam a aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade com a construção de conhecimentos linguísticos básicos; coleções que preveem a aquisição da base alfabética já no primeiro ano de escolaridade; e coleções que, além da aquisição da base alfabética já no primeiro ano de escolaridade, estabelecem metas mais amplas para a aprendizagem desde o primeiro ano (BRASIL, 2012b). Vale destacar que esse foi o critério utilizado pelo MEC para agrupar as coleções no PNLD 2013. No PNLD 2010, por exemplo, o MEC dizia ser possível agrupar as coleções em 3 grandes blocos, diferentes dos propostos pelo PNLD 2013, mas não explicitava quais coleções eram representativas de cada um desses blocos, como fez no PNLD 2013.

Foram selecionadas coleções para análise que são representativas das quatro formas de agrupamento, levando em conta o tempo escolar previsto para alfabetização expostas pelo PNLD 2013. Como o foco da pesquisa é o trabalho docente, foram analisados os livros do professor de cada coleção, que, além de apresentar as atividades tais como nos livros dos alunos, também contêm as orientações dadas aos docentes, de modo a entender como o material pode exercer uma mediação prescritora sobre seu trabalho.

Inicialmente, pretendíamos escolher quatro coleções, uma de cada agrupamento, mais indicadas no PNLD 2013⁷. Porém há uma grande dificuldade de acesso ao Manual do Professor. Sua venda é proibida, e consegui-lo junto às editoras também não foi possível. Entramos em contato com algumas, no entanto o processo é complexo e estava além de nossas possibilidades. Os manuais são enviados à escola na qual o professor que os solicitou leciona por meio de um consultor, e não diretamente ao professor. Na

⁷ Dados estatísticos disponíveis em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.

época da solicitação dos manuais, eu já não lecionava em nenhuma escola, e acredito que a escola na qual eu trabalhava não receberia um consultor de livros didáticos, por possuir seu próprio sistema apostilado de ensino.

Diante disso, recorremos ao empréstimo de manuais do professor junto a docentes que fazem uso de livros didáticos aprovados pelo PNLD 2013. Por meio de contato pessoal com diversos professores, conseguimos seis obras diferentes, que foram representativas dos quatro agrupamentos propostos pelo MEC. Uma das obras, inclusive, foi a mais comprada entre as coleções de 1º ano pelo Programa. Das seis, selecionamos quatro, usando nosso critério inicial, que era escolher a obra mais adquirida pelo MEC em cada agrupamento. Chegamos, assim, às quatro coleções que serão objeto de nossas análises, apresentadas mais adiante.

Concomitantemente à seleção das coleções, fizemos um amplo levantamento bibliográfico acerca das condições de produção dos livros didáticos, o histórico de seu uso em nosso país, o surgimento e o desenvolvimento do PNLD, suas transformações e objetivos, para termos uma ideia do contexto de produção e das políticas de livros didáticos.

Passamos, então, para a leitura dos livros selecionados. Consideramos os autores (sua formação, buscando entender quem são as pessoas autorizadas a selecionar e planejar as atividades a serem trabalhadas pelo professor em sala de aula), o modo como o livro organiza-se, suas características globais, como é apresentado, as características mais gerais acerca das atividades e das orientações ao professor, forma de divisão e organização, etc.

Entretanto, tendo em vista a questão da pesquisa, lançamos atenção especial aos manuais do professor. Assim procedemos à leitura dos manuais das quatro coleções selecionadas, buscando entender sua lógica e destacar conceitos-chave e pontos relevantes para o problema de pesquisa. Tal trabalho foi bastante minucioso, no qual procedemos a uma leitura bem atenta de cada um dos livros didáticos, registrando em um caderno tudo aquilo que nos chamava a atenção em cada coleção e julgávamos ser informações relevantes ao problema da pesquisa e aos objetivos levantados para serem posteriormente confrontadas com as atividades do livro didático e as orientações ao professor.

A partir desses pontos-chave e conceitos que foram sendo registrados, buscamos questões convergentes entre as quatro coleções, pontos de diálogo, e criamos categorias de análise que respondessem ao nosso problema de pesquisa. Chegamos, dessa forma, às seguintes categorias para análise:

- As contradições do livro:
 - o LD e a participação nas práticas sociais;
 - o manual é de fato um guia?
 - trabalho docente x ritmos de aprendizagem;
 - restrição x formação e ampliação do trabalho;
- Trabalho do professor e as possibilidades de extrapolação do livro;
- Conhecimentos e experiência do professor x caráter das orientações;
- A questão da fundamentação teórica;
- LD e o diálogo com o professor;
- Interpretação e argumentação: questão superada?
- A organização do manual e a falta de coerência;
- Os erros no LD.

Fomos, então, separando os nossos registros de acordo com as categorias construídas registradas. No entanto sentimos a necessidade de reorganizar as categorias elaboradas inicialmente, as que acima destacamos, uma vez que julgamos que algumas eram muito próximas, cruzando-se e confundindo-se.

Surgiram, também, a partir do exame de qualificação da pesquisa, a sugestão e a necessidade de desenvolvemos uma análise acerca do contexto de produção dos livros didáticos, conforme já discorremos ao longo da fundamentação teórica. Julgamos importante, então, incluirmos também essa categoria de análise que, de certo modo, percorreu todas as outras categorias. Na verdade, essa análise de contexto ajudou também a articularmos melhor as categorias que elegemos.

A partir dessa reorganização, chegamos às seguintes categorias:

- O contexto de produção dos livros didáticos
- As (in)coerências do livro didático:
 - A questão da fundamentação teórica e o diálogo com o professor
 - o livro didático e a participação nas práticas sociais
 - o manual como um guia e o professor mediador
 - trabalho docente e livros didáticos: experiências, ritmos de aprendizagem, restrições e possibilidades de extrapolação do material
- A organização do livro didático
- As inadequações do livro didático

Vale notar que as categorias são basicamente as mesmas, mas agora mais bem organizadas e articuladas entre elas para atender ao nosso problema de pesquisa e aos nossos objetivos.

Passamos, então, a uma nova leitura dos livros, com um olhar muito mais atento às categorias. Essa nova leitura foi extremamente relevante, uma vez que, agora, com um olhar muito mais apurado pelas categorias já definidas, foi possível identificar algumas questões de grande importância às conclusões de nossa pesquisa que na primeira leitura dos manuais haviam passado despercebidas. Para as análises que se seguiram, levamos em consideração: (i) as orientações para o professor inseridas ao longo das atividades no exemplar do professor; (ii) as orientações do manual do professor, geralmente colocadas como um anexo na parte final do exemplar do professor; e (iii) os enunciados das atividades dirigidas aos alunos.

CAPÍTULO 4

**UM OLHAR PARA AS ORIENTAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS: A
ANÁLISE DE DOCUMENTOS PRESCRITIVOS**

De igual maneira o mestre, por um lado, é o organizador e administrador do meio social educativo e, por outro, parte desse meio. Onde ele substitui livros, mapas, um dicionário, um colega, ele atua como o puxador do jinriquixá que substitui o cavalo. Onde o mestre, à semelhança do puxador de jinriquixá, atua como peça da máquina educacional, não atua como educador do ponto de vista científico. Ele só atua como educador onde, afastado de si mesmo, chama ao serviço as poderosas forças do meio, administrando-as e fazendo-as servir à educação.

Lev Semenovitch Vigotski

Como destacamos anteriormente, foi longo o nosso processo até definirmos as categorias e de fato conseguirmos proceder às análises. Processo trabalhoso, porém muito rico, cujos resultados apresentamos neste capítulo.

Para uma melhor redação e compreensão das questões que pretendemos discutir, consideramos mais adequado apresentar os dados a partir das categorias de análise. Assim, discutiremos cada uma das categorias a partir dos dados selecionados das quatro coleções com as quais trabalhamos.

Antes, porém, faremos uma breve apresentação de cada uma dessas coleções.

4.1. As coleções selecionadas

Coleção “Porta Aberta”⁸

O volume do 1º ano da coleção “Porta Aberta” (doravante PA), da editora FTD, foi o mais comprado pelo PNLD/MEC 2013 (entre as coleções de 1º ano), num total de 556.129 unidades (incluindo livros do aluno e manual do professor), representando 26% das coleções 1º ano de alfabetização escolhidas, gerando um gasto de R\$3.748.167,01. Com relação ao tempo previsto para o processo de alfabetização, a avaliação do MEC classifica-o enquanto coleção que prevê a aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade, sendo que no 1º ano do Ensino Fundamental busca-se a aquisição do sistema alfabético, processo que pode estender-se até pelo menos o início do 2º ano, que iniciará com a retomada dos conceitos tratados no volume anterior buscando consolidá-los.

O primeiro volume, destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental, é dividido em “partes”, sendo que a primeira delas trata do universo escolar (os colegas, a escola, o caminho para se chegar à escola). De acordo com as autoras, as primeiras unidades “permitirão aos alunos ambientar-se com a sala de aula e com os novos colegas, além de servirem como diagnóstico ao professor” (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 12 – Manual do Professor).

Já a segunda e a terceira partes são destinadas ao estudo do sistema de escrita. A segunda é dedicada ao estudo das consoantes, sendo que cada subdivisão dessa parte é destinada ao estudo das letras uma a uma, para depois levar a criança a entender a formação das palavras por meio das sílabas. De acordo com as autoras, tal escolha foi feita pois

⁸ Analisamos a versão da coleção “Porta Aberta” disponível para a escola pública.

em qualquer que seja o gênero a ser lido ou escrito, a relação entre letras e sons permanece estável, ou seja, o sistema de notação alfabética tem um funcionamento invariável, e compreender esse funcionamento é fundamental ao desenvolvimento da leitura e da escrita de qualquer aluno em processo de alfabetização (Idem, p. 12)

Desse modo, como o funcionamento das letras e seus respectivos sons é invariável, a lógica de ensinar as letras uma a uma está na ideia de que, se ensinadas isoladamente, em qualquer gênero textual, o sistema alfabético funcionará da mesma maneira, e o aluno, assim que aprender as letras, saberá utilizá-las em todos os contextos.

Ainda na segunda parte, são também apresentados pequenos textos da nossa tradição oral (parlendas, adivinhas, versinhos), a partir dos quais as autoras esperam auxiliar os alunos a compreender a organização do nosso sistema de escrita. A terceira parte inicia-se com o estudo do traçado das letras cursivas, e realiza um estudo das chamadas “complexidades ortográficas” (R e RR; N e NH; GUE, GUI, GE e GI; QUE e QUI; e Ç, entre outras).

É um livro bastante colorido, repleto de imagens. Possui dois personagens que estão sempre presentes: a Maria-Traça-Dicionário, cuja função é explicar o significado das palavras “difíceis” (embora apareça também em outros momentos), e o Lanterninha, que tem a função de iluminar e dar algumas dicas para as atividades a serem desenvolvidas.

O Guia esquematiza a coleção PA da seguinte maneira:

Quadro 3 – Quadro esquemático da coleção PA

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	Os projetos de trabalho que ampliam de forma significativa as atividades dos eixos de leitura, escrita de textos e oralidade.
Pontos fracos	As propostas de produção de textos escritos carecem de reflexão sobre a forma composicional do gênero a ser produzido e de suas condições de produção.
Destaque	As diferentes seções de leitura.
Programação do ensino	O primeiro volume, organizado em diversas lições, possibilitará um planejamento quinzenal do trabalho. Os volume 2 e 3, organizados em unidades, poderão ser desenvolvidas mensalmente.
Manual do Professor	A consulta ao Manual do Professor é importante para a utilização da coleção, pois ele explicita os princípios teórico-metodológicos assumidos, os objetivos da proposta didático-pedagógica e algumas sugestões de atividades que complementam o trabalho com a coleção.

Coleção “Fazendo e Compreendendo”

Encontramos no Guia do PNLD o seguinte quadro esquemático quanto à coleção “Fazendo e Compreendendo” (doravante FC):

Quadro 4 - Quadro esquemático da coleção FC

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	A priorização de textos da tradição oral nos dois primeiros volumes e a articulação entre os eixos de leitura e produção textual.
Pontos fracos	O material gráfico fica comprometido em algumas páginas dos volumes, tendo em vista a grande quantidade de informações em uma única página, limitando os espaços para a escrita dos alunos.
Destaque	A diversificação das propostas de produção de textos escritos e a articulação da seção de produção textual com a seção “Oficina de criação”, que leva os alunos a socializar os textos produzidos nas unidades.
Programação do ensino	Os volumes se organizam em quatro unidades temáticas que podem ser bem distribuídas ao longo do ano letivo.
Manual do Professor	O Manual apresenta, em seu conjunto, proposta pedagógica coerente com a desenvolvida no Livro do Aluno e há explicitação clara e correta dos pressupostos teórico-metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada.

Fonte: BRASIL, 2012b, p. 67.

De acordo com o PNLD/MEC 2013, a coleção “Fazendo e Compreendendo” encaixa-se entre as coleções que articulam a aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade com a construção de conhecimentos linguísticos básicos. Isso significa que já no primeiro volume, logo no 1º ano, já são introduzidas algumas regras de ortografia, além do trabalho com o sistema de escrita alfabético. Esse grupamento é o que tem menos coleções aprovadas disponíveis para escolha dos professores.

O volume do 1º ano da coleção FC, da Editora Saraiva, vendeu 13.739 exemplares ao MEC (0,6% das coleções de alfabetização e letramento para o 1º ano), num total de R\$ 76.675,72, tendo sido a terceira coleção mais escolhida de seu agrupamento.

O volume do 1º ano é um livro muito colorido, com muitos desenhos e textos de diferentes gêneros, ampliando as estratégias de leitura, podendo ser o que comumente se

chama de “verbais” ou “não verbais” (como fotografias e pinturas). Porém concordamos com a avaliação do PNLD ao destacar que são muitas informações em uma mesma página, ficando o entendimento um pouco comprometido. Isso se dá especialmente no manual do professor, pois, além de todas as perguntas, textos, atividades, ainda estão presentes as orientações e as respostas. Em algumas páginas, causa-nos até certo estranhamento uma poluição visual, o que pode dificultar o trabalho tanto do professor quanto do aluno.

A coleção é dividida em quatro unidades temáticas, sendo que cada unidade divide-se em três capítulos. Ao final de cada unidade, encontramos o que os autores chamam de “Oficina de Criação”, que contém propostas que fazem uso das atividades realizadas ao longo da unidade, mas que extrapolam o uso exclusivo do livro didático, uma proposta muito interessante se possível de ser realizada. São atividades como apresentação de um teatro de fantoches à escola, confecção de livros a partir dos textos escritos pelos alunos e montagem de uma exposição, etc. De acordo com os autores do livro didático, essa é uma “oportunidade de operar esses conteúdos de uma forma mais criativa e lúdica”, além de “dar sentido à produção textual, já que os projetos canalizam a produção dos textos escritos durante o período, criando situações concretas de recepção” (CEREJA E MAGALHÃES, 2011, pp. 31 e 32 – Manual do Professor). Se utilizada de forma correta, as oficinas de criação permitem também uma avaliação processual da aprendizagem, das estratégias de ensino utilizadas, da forma como foram trabalhadas com os alunos, pois permitem perceber se o aprendizado ocorreu efetivamente. Quanto a isso, os autores destacam que

Entendemos que a avaliação não deve ter como objetivo central promover ou reter o aluno, mas deve ser um instrumento que integre o processo de ensino/aprendizagem e, a cada realização, redirecione os objetivos e as estratégias desse processo (Idem, p. 26).

Diferentemente da coleção PA, a coleção FC não divide o processo de aquisição do sistema alfabético no ensino das letras uma a uma, sendo que o processo ocorre simultaneamente. Segundo os autores, esse tipo de organização é justificado pelo fato de que, para que o aluno aproprie-se do sistema de escrita, não é necessário o ensino tradicional de silabação como BA-BE-BI-BO-BU, uma vez que, por exemplo,

partindo da sonoridade de um poema (“O meu amigo”, de Pedro Bandeira, capítulo 3 da unidade 2), o aluno naturalmente opõe palavras do texto, como *pato, rato, jato, gato e nato*, e compreende tanto a correspondência entre letras e sons quanto o papel do fonema e da letra para formar e distinguir palavras. (Ibidem, p. 35).

Porém, o caminho da aprendizagem ainda é o mesmo: inicia-se com o alfabeto, as letras, depois a formação de palavras por meio do estudo das sílabas (é um processo que se inicia nas unidades menores – letras – para as maiores – as palavras). A sequência das unidades também é a mesma: primeiro as letras, depois as sílabas para formar as palavras, seguido do estudo da letra cursiva, e por fim as “dificuldades ortográficas”.

Com relação ao Manual do Professor, são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que guiam o livro, sempre levando em conta os critérios de avaliação do MEC, tais como a leitura, a produção de texto, a alfabetização. O material apresenta uma série de autores para fundamentar sua explanação, além de sugerir algumas indicações bibliográficas ao professor. Destacaremos melhor esse aspecto quando forem desenvolvidas as análises desse livro didático.

Além dos pressupostos teórico-metodológicos, são apresentados também a estrutura e organização da obra, bem como um cronograma e um plano de curso. Dessa forma, o livro “organiza” a distribuição das aulas com base na previsão de um determinado número de aulas semanais, “programando” o ensino.

Coleção “Viraver”

De acordo com o Guia de Livros Didáticos, a coleção Viraver (doravante VV), de modo geral, é descrita da seguinte maneira:

Quadro 5 – Quadro esquemático da coleção VV

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	Ênfase na formação do leitor e no letramento, por meio da exploração sistemática de diferentes tipos e gêneros textuais.
Pontos fracos	Ênfase nos aspectos gráficos e ortográficos da escrita de palavras, em detrimento da reflexão sobre as relações entre unidades fonológicas e unidades gráficas.
Destaque	Boa coletânea de textos.
Programação do ensino	Por apresentar dez unidades temáticas, o professor poderá utilizar a coleção optando por trabalhar cinco unidades em cada semestre do ano letivo.
Manual do Professor	A consulta ao Manual do Professor é importante para a utilização da coleção, na medida em que ele explicita os princípios teórico-metodológicos assumidos, os objetivos de sua proposta didático-pedagógica e algumas sugestões de atividades que complementam o trabalho com a coleção.

Fonte: BRASIL, 2012b, p. 143.

O primeiro volume da coleção VV, da editora Scipione, destinado ao 1º ano do Ensino Fundamental, vendeu 8.805 exemplares no PNLD 2013 (0,4% do total), gerando um custo de R\$37.032,66 ao MEC.

A coleção VV está classificada entre as obras que preveem a aquisição da base alfabética já no primeiro ano de escolaridade. Isso significa que já no primeiro ano a criança precisa compreender todo o nosso sistema de escrita, que não será retomado no segundo volume da coleção, visto que ele já se inicia com a sistematização das regras ortográficas. De acordo com o próprio Guia,

as capacidades relativas à aquisição do sistema de escrita deverão estar dominadas por todos os alunos até o final do ano, o que pressupõe um trabalho mais intenso do professor com as diferenças de ritmo entre os alunos (BRASIL, 2012b, p. 30).

É um material dividido em 10 unidades, sendo que cada uma delas está dividida em seções que privilegiam ora a leitura, ora a oralidade, ora a escrita (elementos de trabalho essenciais na avaliação do PNLD). Em um primeiro olhar, é um livro altamente prescritivo ao trabalho do professor, mas também ao aluno. Há constantemente uma instrução que não dá margens ao aluno fazer suas próprias escolhas quanto ao próprio modo de realizar as atividades. Um exemplo é a determinação inclusive das cores que devem ser utilizadas nas tarefas. Parece, assim, que a organização do livro, a todos aos quais se destina, funciona de modo a tolher a autonomia daqueles que o utilizam.

A forma como o volume conduz a alfabetização é diferente das outras duas coleções apresentadas. Aqui, comumente é apresentada uma palavra ao aluno, feita a

sua separação em sílabas, e depois a separação das palavras, tal como no método analítico de alfabetização. É, portanto, o caminho inverso das coleções PA e FC, que iniciam com o estudo das letras, depois a formação das sílabas, para então serem montadas as palavras.

O Manual do Professor da coleção VV é chamado de “assessoria pedagógica”. De acordo com os autores,

O **livro do professor**, além do conteúdo destinado aos alunos, apresenta orientações:

- Neste caderno, para aprofundar a discussão da prática pedagógica à luz de reflexões sobre os usos e formas da língua oral e da língua escrita, eixo norteador de todo o trabalho de língua portuguesa no ensino fundamental;
- Dentro do próprio livro, à margem das atividades propostas, para indicar possibilidades de ampliação da prática escolar em relação a atividades específicas ou para justificar e orientar pedagogicamente os encaminhamentos propostos.

(MIRANDA, MICARELLO, SCHAPPER, 2011, p. 33 – Manual do Professor)

Desse modo os autores afirmam atender a um dos critérios de avaliação do PNLD, no qual o livro do professor deve ser algo mais que o livro do aluno com as respostas preenchidas. Os autores utilizam os Parâmetros Curriculares Nacionais para justificar a importância das práticas de leitura e escrita e a importância do aprendizado de ambas. E, além de expor a proposta teórico-metodológica assumida pelo livro, os objetivos e a estrutura do volume, o manual traz também algumas indicações de leitura e alguns textos julgados relevantes pelos autores para reflexão dos professores, tais como artigos, entrevistas, reportagens.

Coleção “Tempo de Aprender”

O Guia, sinteticamente, classifica a coleção “Tempo de Aprender” (doravante TA), da Editora IBEP,

da seguinte maneira:

Quadro 6 – Quadro esquemático da coleção TA

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	Diversidade de gêneros textuais.
Pontos fracos	A pouca sistematização de diversos grupos silábicos
Destaque	Articulação entre os eixos do ensino da Língua Portuguesa de forma significativa e contextualizada
Programação do ensino	Em média, uma unidade por mês.
Manual do Professor	Há uma explicitação clara e correta dos pressupostos teórico-metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada.

Fonte: BRASIL, 2012b, p. 87.

A coleção TA está classificada entre aquelas que preveem a aquisição da base alfabética já no primeiro ano de escolaridade, mas estabelecem metas mais amplas para a aprendizagem desde o primeiro ano. Dessa forma, espera-se que, já no primeiro ano, o aluno domine o sistema de escrita alfabética, além de adquirir conhecimentos introdutórios de algumas regras ortográficas. De acordo com o Guia, tais coleções

intensificam mais que outras o trabalho do professor no primeiro ano, pois apresentam atividades para a aquisição do sistema alfabético e, ao mesmo tempo, introduzem algumas regras ortográficas e alguns conhecimentos gramaticais. Portanto, é necessário ficar ainda atento ao ritmo de aprendizagem dos alunos e, conforme suas necessidades, não deixar de priorizar a aquisição da base alfabética (BRASIL, 2012b, p. 32).

Foram vendidos ao MEC 7728 exemplares do volume do 1º ano da coleção TA (0,4% do total das coleções do alfabetização e letramento para o 1º ano), totalizando um gasto de R\$ 105.189,82.

O 1º volume está dividido em oito unidades temáticas, cada unidade dividida em seções que buscam abordar os quatro eixos de ensino (leitura, escrita, oralidade e produção de textos).

O livro inicia-se com a diferenciação de letra, números e símbolos, para, em seguida, passar ao estudo do alfabeto, inclusive das diferentes formas de escreverem-se as letras (maiúsculas, minúsculas, de forma, cursiva). Passa-se, então, para a diferenciação entre vogais e consoantes, para depois ser feito o estudo das letras (v, p, b, f, e assim por diante, embora não passe por todas as letras do alfabeto), que não segue a sequência do alfabeto, mas sim alguma outra lógica não especificada pelos autores da

coleção. O Manual do Professor dá dicas quanto a essa escolha, mas não a esclarece. A silabação é estudada ao longo de todo esse processo.

O Manual do Professor apresenta os pressupostos teórico-metodológicos que guiam toda a coleção, apresentando diversos autores para embasar seus argumentos, além de documentos do MEC e os PCNs. Indica, também, uma série de leituras ao professor, e traz alguns textos de apoio.

A seguir apresentamos uma tabela com informações relevantes acerca das coleções analisadas, de modo a facilitar a compreensão e a comparação das coleções por parte do leitor:

	Porta Aberta	Fazendo e Compreendendo	Viraver	Tempo de Aprender
Tempo previsto para alfabetização	Aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade	Aquisição da base alfabética ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade com a construção de conhecimentos linguísticos básicos	Aquisição da base alfabética já no primeiro ano de escolaridade	Aquisição da base alfabética já no primeiro ano de escolaridade, mas estabelece metas mais amplas para a aprendizagem desde o primeiro ano
Como o Manual é denominado	Anotações para o Professor	Manual do Professor	Assessoria Pedagógica	Manual do Professor
Divisão do livro	Três partes: 1ª – temas como os colegas, a escola – ambientação do aluno à sala de aula; 2ª e 3ª – estudo do sistema de escrita alfabética	Quatro unidades temáticas, cada uma dividida em três capítulos. Cada unidade termina com uma “Oficina de Criação” (projeto)	Dez unidades divididas em seções, dentro das quais é trabalhado o sistema de escrita alfabético	Oito unidades, dentro das quais é trabalhado o sistema de escrita alfabético
Modo de alfabetizar	Estudo das letras uma a uma. É apresentada uma palavra no início da	As unidades não são divididas pelas letras do alfabeto uma a uma. Porém o percurso de	Trabalho com o alfabeto, comumente é apresentada uma palavra, que será separada	Alfabeto, depois estudo de algumas letras, não seguindo a sequência do alfabeto

	unidade que sinaliza qual letra será estudada	aprendizagem é o mesmo: alfabeto – letras – formação de palavras por meio do estudo das sílabas	em sílabas. Parece lidar com unidades maiores (palavras)	
Seções nas quais os capítulos dos livros estão divididos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para se divertir ▪ Produção ▪ Texto por toda parte ▪ Hora da história ▪ Hora da investigação ▪ Fique sabendo ▪ Dê sua opinião ▪ Projeto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura de imagem ▪ Reflexão sobre a linguagem ▪ Jogo de palavras ▪ Divirta-se ▪ Leitura ▪ Produção de texto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Só para conversar ▪ Hora da leitura ▪ Lendo e conversando ▪ Pensando sobre o texto ▪ Pensando sobre a escrita ▪ Ouvindo uma história ▪ Produzindo texto oral e/ou escrito ▪ Para gostar de ler ▪ Vamos brincar? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Navegar na leitura ▪ Ampliar a leitura ▪ O que vem por aí? ▪ Ler para compreender ▪ A voz e a vez ▪ No caminho das letras ▪ Trilha da língua ▪ Olá, oralidade ▪ De lá pra cá ▪ Ler, brincar e escrever ▪ Entre na roda ▪ Só para ler ▪ Conviver ▪ Dando asas à produção ▪ Trilegal ▪ Aprender a fazer ▪ Canteiro de ideias ▪ Baú de sugestões

Por meio da leitura da tabela, podemos perceber que cada material organiza-se a seu modo, seja com relação ao tempo previsto para alfabetização (critério escolhido pelo PNLD para o agrupamento das coleções), seja quanto à divisão do livro (capítulos, unidades). Entretanto o percurso de aprendizagem e, principalmente, de alfabetização é quase sempre o mesmo. Com exceção da coleção VV, todas as demais guiam o processo de alfabetização a partir do estudo das letras do alfabeto, que formarão as palavras por meio das sílabas. As seções nas quais os capítulos dividem-se também seguem uma lógica, e é possível até mesmo encontrarmos semelhanças entre elas: “Hora da História” na coleção PA e “Hora da Leitura” na coleção VV; “Produção” na

coleção PA, “Produção de Texto” na coleção FC, e “Produzindo Texto Oral e/ou Escrito” na coleção VV, entre outras. Veremos ao longo das análises que essas semelhanças têm uma razão de ser, pois seguem uma lógica: a lógica do PNLD. Temos, então, que os livros são diversos e diferentes, porém há uma organização semelhante, um modo de fazer-se livro didático que perpassa todos eles.

Apresentadas as coleções, passemos, então, para a análise delas a partir das categorias já apresentadas.

4.2. Análise das orientações dos livros didáticos

4.2.1. Categoria 1: O contexto de produção de livros didáticos

Como indicamos anteriormente, lançar um olhar para os livros didáticos e analisá-los requer também olhar para seu contexto de produção mais amplo, principalmente dentro de um programa como o PNLD. A análise que se seguirá auxiliar-nos-á a compreender esse contexto, mas também a elucidar um pouco mais as demais categorias de análise que elegemos, conforme descrito na metodologia da pesquisa.

Temos no nosso trabalho o seguinte: foram selecionadas quatro coleções didáticas, mais especificamente quatro manuais do professor de 1º ano aprovados no PNLD.

Nossos quatro manuais, assim como todos os outros aprovados, são produzidos por editoras privadas, que buscam adequar os mais diferentes aspectos (aspectos gráfico, linguísticos, textuais, prescritivos, entre outros) do livro didático às exigências do Programa e de seu edital de inscrição. Os manuais analisados também fazem parte dessa lógica que aqui destacamos: há um interlocutor, um destinatário imaginado, o professor, visto que todo o manual é dirigido a ele. Porém o primeiro leitor do manual, quem dá a ele o direito de ser vendido ou não, que o legitima, o seu destinatário real, são os avaliadores do PNLD.

Anteriormente tomamos alguns questionamentos elencados por Geraldini (1997) para entendermos melhor essa questão de para quem o livro didático é destinado. Tomamos como EU as editoras, autores, e todos que participam do processo de elaboração das obras didáticas que, como vimos, são feitas a muitas mãos, e como ELE

o destinatário do livro didático, considerando tanto o destinatário imaginado quanto o real.

O que buscaremos agora é olhar essas categorias de análise tendo em vista a importante questão do contexto já percorrida, em especial os questionamentos baseados em Geraldí (1997) para, de fato, entendermos como tais categorias funcionam dentro dessa análise de contexto e, principalmente, entendermos quais as vozes presentes nas categorias e de que modo e a quem elas se destinam.

Podemos perceber que as categorias voltam-se para a questão do trabalho do professor, o diálogo com o docente, os impactos sobre ele. Por mais que algumas categorias envolvam também o trabalho do aluno, como a sua participação nas práticas sociais e os diferentes ritmos de aprendizagem, como temos foco no professor, pensamos essas questões e no modo como elas impactam o trabalho docente. Contudo o mais importante das categorias por nós levantadas é que elas permitem olhar a questão do livro didático em interface a um contexto de sala de aula, de trabalho do professor. Desse modo não olharemos o livro pelo livro, mas o livro dentro do seu contexto de produção, como viemos percorrendo, e o livro em seus impactos em situação de trabalho.

Principalmente por se tratar de manuais do professor, é com ele que o livro didático busca manter diálogo. Entretanto, como já viemos falando, o primeiro destinatário das obras didáticas é o PNLD. E qual o impacto disso na construção dos livros didáticos?

Discutiremos, ao longo das análises, que muito do que encontramos no manual não se reflete nas atividades a serem realizadas em sala de aula. Por exemplo, alguns manuais tratam da questão de levarem-se em conta os diferentes ritmos de aprendizado dos alunos, mas, nas atividades do livro didático, essa questão é apagada e não há mais menção a ela, o que pode ser prejudicial ao trabalho do professor em razão da heterogeneidade das salas de aula. Levantamos, então, o seguinte questionamento: esse descompasso entre o destinatário real e o destinatário imaginado pode causar esse distanciamento entre o que é dito e o que de fato é possível encontrar no livro didático? Ao buscar atender ao PNLD, será que o livro didático deixa “escapar” algumas questões essenciais ao trabalho do professor? Temos, então, que aquilo que o livro didático fala ao professor pode estar em desacerto com aquilo que o mesmo livro diz ao PNLD. E o professor, que em determinadas realidades pode não ser quem escolhe o livro didático

que utilizará em suas aulas, ou que pode não receber o livro que julga mais adequado e receber outras coleções, acabe dizendo muito pouco às editoras e ao próprio PNLD.

Outro ponto também importante a ser destacado é a questão do EU, que sinalizamos como sendo a editora e seus diversos setores na produção dos livros didáticos. As editoras, como já discurremos, são empresas privadas inseridas no contexto do mercado capitalista voltadas ao lucro, abarcadas em um programa governamental como o PNLD, altamente lucrativo devido ao grande volume de compra para atender a todos os estudantes do país. Boas vendas no PNLD são praticamente o sucesso da editora, diante dos altos valores envolvidos.

Entendemos que essas são questões importantes no contexto de produção do livro didático, que muito dizem sobre as obras que serão produzidas e distribuídas para serem trabalhadas em sala de aula pelos professores. É necessário que o PNLD e seus avaliadores estejam muito atentos ao que está posto no livro didático e ao que de fato é essencial ao trabalho em sala de aula, pois, se o PNLD é o primeiro leitor, o legitimador do livro, ele precisa também ser um defensor do trabalho do professor, um observador atento das realidades e necessidades desse trabalho, para que de fato os livros didáticos aprovados sejam condizentes às situações de sala de aula, e essa distância entre o que é dito no manual e o que encontramos nas atividades seja diminuída. Para além de cada avaliação de cada livro inscrito, acreditamos que seria necessário que os avaliadores também fizessem uma análise de contexto, tanto de produção dos livros didáticos como o de sala de aula, e não olhar o livro didático por ele mesmo. Nossas análises das resenhas das obras aprovadas, principalmente em interface com as nossas próprias análises dos livros didáticos poderão ajudar a esclarecer o modo como isso ocorre.

Apresentaremos tal análise a seguir.

4.2.1.1. Resenhas das obras aprovadas pelo PNLD

Consideramos que as resenhas do PNLD 2013, que estão presentes no Guia de Livros Didáticos de Letramento e Alfabetização e Língua Portuguesa, são um importante indício do modo pelo qual o PNLD e seus avaliadores percebem as edições aprovadas e o modo como elas são analisadas.

Todas as resenhas são apresentadas do mesmo modo: primeiro, trazem uma visão geral da obra, na qual são descritos aspectos mais gerais do livro, como a maneira pela qual ele está dividido, de que modo trabalha a alfabetização, se apresenta textos, como são esses textos. Depois encontramos a descrição da coleção, na qual estão

presentes a divisão da coleção (em partes, capítulos, unidades temáticas), e quais as seções que fazem parte de cada uma dessas partes, capítulos, ou unidades (“navegar na leitura”, “caminho das letras”, “produção textual” – as seções indicam qual o tipo de atividade que será trabalhada: leitura, escrita, oralidade, produção de textos). Há nessa parte uma breve menção ao manual do professor, um pequeno parágrafo indicando, de modo geral, em quais seções o manual é dividido, apenas as mencionando, e não recorrendo sobre elas mais profundamente.

Depois encontramos na resenha a “análise da obra”. Essa seção está dividida nos quatro eixos privilegiados no PNLD: leitura, produção de texto, oralidade e alfabetização. A resenha destaca em quais seções do livro didático cada um desses eixos será trabalhado (na coleção PA, por exemplo, leitura será trabalhada nas seções “Hora da história” e “Texto por toda parte”, entre outras, e oralidade na seção “Dê sua opinião”; já na coleção VV, o trabalho com leitura será feito na seção “Hora de leitura” e “Lendo e conversando”, e oralidade na “Hora da conversa”). Vale destacar que esse tipo de segmentação do livro didático causa-nos certa estranheza, uma vez que consideramos que o processo de alfabetização desenvolve-se de modo concomitante. Por exemplo, na seção “Lendo e conversando”, também não está sendo trabalhada oralidade? Na seção “Dê a sua opinião”, o aluno dará seu relato oral a partir de algum texto lido. Não está então sendo trabalhada também a leitura? O livro didático acaba tentando fragmentar o processo de aprendizagem, o que nos parece equivocado.

E a última seção da resenha é intitulada “Em sala de aula”. Nela é reservado um pequeno espaço para olhar o livro em interface à sala de aula. Entretanto, de modo geral, os autores da resenha selecionam alguns aspectos do livro didático e sinalizam o que o professor deve fazer diante deles. Ou seja, prescrevem mais ações além das já expressas no manual do professor. Por exemplo, a resenha da coleção TA indica que o professor precisa ampliar determinadas atividades referentes à aquisição da escrita, assim como na coleção PA. Na coleção FC, a resenha indica que é necessário criar estratégias para que a escrita do aluno não seja comprometida devido aos aspectos gráficos da obra, que traz muitas informações em uma mesma página. Quem deve criar estratégias? Ainda que não seja nomeado, é o professor quem trabalhará com tais aspectos em sala de aula.

Com essa análise geral, algumas questões podem ser destacadas: as resenhas que encontramos no Guia são padronizadas de uma maneira que, ou se volta para o aspecto estrutural da obra, como é composta, como está dividida, em que seção cada eixo será

trabalhado, ou, quando se olha para a sala de aula, é para prescrever mais atividades ao professor. A nosso ver, as resenhas pouco contribuem no que diz respeito ao olhar mais amplo do contexto de sala de aula e de trabalho do professor, entregando ao docente análises de obras superficiais, o livro pelo livro, seus aspectos organizacionais, destacando algumas de suas faltas, também no que diz respeito aos seus aspectos composicionais, e que o professor deve dar conta de suprir.

Destacamos anteriormente que seria importante que o PNLD tivesse esse olhar atento aos aspectos de contexto de produção mais amplos dos livros didáticos e do trabalho de sala de aula para que os livros didáticos fossem mais condizentes e menos contraditórios no que concerne ao que é discorrido nos manuais e o que encontramos nas atividades. Entretanto essa análise de contexto não parece ser feita, sendo substituída pela análise do livro por ele mesmo. O que podemos perceber é que nossas análises são descompassadas com as análises desenvolvidas pelo PNLD, uma vez que, como destacamos, julgamos que as nossas categorias permitem-nos perceber esse contexto de produção mais amplo do livro didático em interface ao contexto de trabalho do professor, revelando-nos outros aspectos desconsiderados na avaliação do PNLD, permitindo-nos outro olhar sobre o livro didático.

Como na presente pesquisa temos um interesse especial nos manuais dirigidos aos professores, consideramos relevante confrontarmos também as nossas análises acerca do manual com aquilo que a resenha do Guia discorre sobre os mesmos manuais.

Nas quatro resenhas das obras por nós analisadas, é regra a menção de que a consulta do manual é essencial para o bom uso das coleções. Nas demais categorias de análise que se seguirão, nosso olhar sobre os manuais será mais bem elucidado, mas de antemão já é possível destacarmos algumas questões.

Na resenha da coleção PA, por exemplo, o Guia aponta que são explicitados os princípios teórico-metodológicos da obra. A nosso ver, os princípios são explicitados, porém não fundamentados. Como veremos, algumas ideias são lançadas, contudo não se esclarece com base em que tais princípios fundamentam-nas, quais as teorias que os sustentam. Falta uma explicação um tanto mais fundamentada ao leitor do manual, que se imagina ser o professor.

Além disso, a coleção PA traz uma organização, a nosso ver, um tanto confusa das orientações mais específicas ao trabalho do professor, que são aquelas orientações que norteiam as atividades presentes no livro do aluno, como veremos mais adiante. Logo, se a consulta ao manual é importante para o bom desenvolvimento das atividades,

como destaca a resenha, talvez esse bom desenvolvimento fique prejudicado devido a essa organização adotada pelos editores/autores da coleção.

O manual da coleção TA também é necessário para o bom uso da coleção, de acordo com a resenha. Como a própria resenha afirma, de fato o manual apresenta uma tabela com os conteúdos a serem trabalhados, as expectativas de aprendizagem, dá orientações. Mas, como veremos mais adiante, isso tudo acontece, para nós, de modo bastante desordenado, em alguns momentos pouco coeso e não muito coerente, o que dificulta o bom entendimento de tudo o que há de positivo que a resenha destaca que a leitura do manual poderia proporcionar.

Podemos constatar, assim, que as nossas análises das coleções e dos manuais didáticos, principalmente em relação aos apontamentos das resenhas presentes no Guia de Livros Didáticos, apresentam alguns pontos adversos. Talvez isso se deva justamente à forma de análise que nos propomos a desenvolver no presente trabalho, tentando entender sempre o manual e o livro didático em interface ao seu contexto de produção e ao trabalho do professor.

4.2.2. Categoria 2: As (in)coerências do livro didático

Algo que muito nos chamou atenção ao longo da leitura dos manuais do professor dos livros que analisamos foi o desencontro entre o que é dito no manual e o que de fato encontramos, seja nas atividades, seja em explicações posteriores no próprio manual. Na categoria anterior apontamos um dos possíveis fatores para tantas contradições, tema sobre o qual continuaremos percorrendo. A partir da grande categoria “As (in)coerências do livro didático”, conseguimos criar algumas subcategorias, que serão discutidas a partir de agora.

4.2.2.1. A questão da fundamentação teórica e o diálogo com o professor

Como já tratamos anteriormente, o manual do professor presta-se também à atualização docente, principalmente quando, como foi destacado, o livro é a única fonte de pesquisa e leitura do professor. De acordo com tal lógica, a fundamentação teórica trazida pelas coleções seria um importante instrumento para tal fim, uma vez que

o fato de que os processos ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos – certamente mais complexos do que os de qualquer outra profissão – não impede, mas sim torna mais necessário que os professores disponham e utilizem referenciais que ajudem a interpretar o que acontece em aula (ZABALA, 1998, p. 15).

É por isso que criamos a subcategoria acima destacada.

Iniciamos pela coleção PA, que, assim como todas as outras aprovadas no PNLD, traz em seu Manual a fundamentação teórica que guia toda a concepção de aprendizagem a ser desenvolvida por meio das atividades. Porém esse item parece muito mais uma explicação dos tópicos abordados ao longo de tal seção do que de fato uma fundamentação. Não há diálogo com autores, não há citações (além de algumas poucas provenientes dos PCNs), e muitas das ideias apresentadas não são justificadas ou aprofundadas. Fala-se, por exemplo, da questão do letramento sem dar voz a nenhum dos tantos autores que trataram de tal questão. O livro omite-se de certo caráter formador e de atualização que poderia ter, visto que em muitas realidades é a única fonte de pesquisa e leitura dos professores, como destacado na fundamentação teórica do presente trabalho. E, como vimos, muitos professores têm no livro didático sua fonte de pesquisa e informação. Não é possível, portanto, para contar muito com o livro para tal fim.

Ao final do Manual, até são apresentadas algumas referências bibliográficas, porém os autores não são trazidos ao longo da exposição, não há diálogo, não se faz referência em quais estudos o livro baseou-se para ser desenvolvido.

Diversos significados podem ser atribuídos a tal fato quanto à forma como o professor é visto pelo livro, e aqui levantamos algumas das diversas hipóteses. Basta que o professor aplique o que está posto no material, mesmo que nada o fundamente, como se o livro fosse o bastante, e o professor torna-se um cumpridor de tarefas. Ou, então, dá-se tudo explicado ao professor, e isso é suficiente para fundamentar sua prática, como também afirmam Machado e Bronckart (2005) recorrendo a Adam (2001), ao afirmar que os textos prescritivos dirigem-se a seus destinatários de modo aberto, podendo esse lugar ser ocupado por qualquer professor, garantindo uma promessa de verdade e sucesso caso as recomendações e os procedimentos sejam respeitados. É o que foi denominado pelos autores de “contrato de felicidade”. A voz que ecoa aqui é a da editora a um destinatário (imaginado, como destacamos) agente e executor de tarefas para que bem se cumpra a missão de ensinar.

A nós, o que parece é que o Manual da coleção PA prende-se em fornecer orientações e determinações irrelevantes ao professor, tais como qual tipo de papel e qual a cor da caneta usar, como pode ser visto na orientação a seguir:

Sugerimos que liste o primeiro nome dos alunos em letra de forma maiúscula, usando papel pardo ou cartolina. Assim: MARIANA.

Leia em voz alta cada nome da lista e estimule os alunos a falarem o nome da letra inicial. Só, então, marque com caneta hidrográfica amarela a primeira letra de cada nome.

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 17).

E não se atenta a, de fato, ampliar o repertório do professor, auxiliá-lo em sua formação, indicando leituras, bibliografias, as fontes das quais retirou as informações. O livro didático parece ver o professor como um refém, preso e dependente dele, e parecendo não ser um instrumento que o ajude a ampliar seus horizontes, seu conhecimento, suas leituras que refletiriam em sua prática.

Contudo o que pesquisas revelam é que as prescrições ao trabalho do professor são extremamente vagas e contraditórias (SOUZA E SILVA, 2004), nas quais os docentes “são postos no papel de adjuvantes ou de instrumentos de um processo de caráter inexorável ou quase mecânico, considerando-se seu trabalho primordial a simples aplicação dos princípios propostos” (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 207). O que vemos na coleção PA parece ser, portanto, uma característica das prescrições. Ao mesmo tempo, “os textos prescritivos, mais que indicar a forma de um agir, podem contribuir também para o modo como se olha o agir do outro e o próprio agir” (BUENO; MACHADO, 2011). É o que temos no trecho assim destacado: ao mesmo tempo em que busca prescrever o agir do professor, o livro didático olha também para o agir de outros, no caso os alunos, numa tentativa de controlar esses diferentes modos de agir no contexto escolar, o que vimos não ser possível, uma vez que as prescrições passarão por um processo de reconcepção.

Porém ao dar “explicações” ao professor, e não de fato fundamentar suas ideias, deparamo-nos com algumas incoerências entre o que encontramos no manual da coleção PA e nas atividades.

Como dito na apresentação da coleção, a escolha dos autores foi pelo trabalho letra a letra para a alfabetização dos alunos. Sem se fundamentar quanto a isso, e apenas contando ao professor quanto à sua escolha, encontramos no manual a seguinte colocação:

Os sons que as letras representam, isto é, as relações entre fonemas e grafemas são, por sua vez, um conhecimento fundamental. Vale destacar que, no início do processo de alfabetização, o som (o fonema) é uma realidade muito abstrata para a criança. Ela tende a lidar com unidades maiores, as quais ela ouve e consegue falar com mais facilidade. Desse modo, é compreensível que escolha usar unidades como a sílaba e mesmo as palavras. (...)

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 6)

Isso é o que está posto ao professor ao longo das orientações, porém, ao observar as atividades, ele se deparará, por exemplo, com a seguinte proposta:

Figura 1 – Ilustração presente na coleção PA

Fonte: BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 52.

Nesse ponto o aluno não lidará com unidades textuais maiores, mas precisará compreender a relação grafema/fonema, dita como algo difícil no início do processo de alfabetização, ou fazer a simples relação entre a escrita da palavra “CAJU” com as demais frutas. Entendemos, assim, que nem sempre as informações que o professor

encontrar no Manual, tido pelo Guia do PNLD como importante para a utilização do livro, refletir-se-ão ao longo das atividades propostas para serem desenvolvidas em sala de aula. O diálogo com o professor e a interface de seu trabalho com a riqueza de estudos e teorias que temos é muito pouco. Só se dialoga com o professor, e muito, quando é para dar instruções das atividades, como poderemos ver em outros momentos.

Há, entretanto, coleções que apresentam uma fundamentação teórica a nosso ver bastante pertinente e elaborada. É o caso, por exemplo, da coleção FC e da coleção VV, que trazem autores ao longo do texto, citações, além de apresentarem “sugestões bibliográficas” ao final de cada assunto tratado ao longo da fundamentação, como no caso da coleção FC, ou em um tópico específico do manual, como faz a coleção VV. São tratados temas como gêneros textuais, enunciação, letramento, zona de desenvolvimento proximal. Aqui entendemos que o livro didático até pode auxiliar um tanto mais na formação e atualização docente, pois ao menos dá indicações sobre onde o professor poderá aprofundar-se.

No entanto, mais uma vez a marca desse tipo de material pode ser a contradição. A coleção que mais dialoga com o professor, que mais se fundamenta fazendo uso de diferentes autores e programas oficiais, corre o risco de ser também a mais contraditória ao trabalho docente, já que o que se encontra no manual e na fundamentação não se reflete nas atividades e nas orientações dadas ao professor:

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 (DIONÍSIO, 2002, p. 85).

Podemos ver tal acontecimento nos exemplos a seguir.

A coleção FC apresenta uma noção interessante de progressão curricular, uma ideia baseada nas teorias de aprendizagem de Vigotski. A partir desta noção, apresenta a ideia de trabalho em espiral, na qual são trabalhados gêneros textuais de diferentes grupos em todos os níveis escolares. De acordo com o manual da coleção FC,

em determinado ano os alunos vivenciam uma sequência didática com um dos gêneros do grupo *narrar*; em seguida passam a outra sequência, trabalhando um gênero do grupo *expor*; depois, passam a outra sequência, trabalhando com um gênero do grupo *descrever ações*; e assim por diante.

(CEREJA, MAGALHÃES, 2011, p. 15 – Manual do professor)

Então o manual apresenta uma tabela com cinco grupos (narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações) e seus exemplos de gêneros (orais e escritos). No grupo *narrar*, temos, por exemplo, os contos de fadas, as fábulas, as lendas, piadas, adivinhações, contos. No *relatar*, as notícias, as biografias, os relatos, o diário. No *argumentar*, as cartas, os debates, assembleias. No *expor*, palestras, seminários, relatórios. E no *descrever ações*, receitas, regras e regulamentos, instruções de uso, entre outros. Desse modo a coleção FC argumenta que, em cada unidade, é trabalhado um gênero ou mais de um, a depender da fase de aprendizagem, seguindo a noção da aprendizagem em espiral acima apresentada.

Realizamos um levantamento das atividades de produção de texto e dos gêneros textuais que são apresentados ao longo do livro didático do 1º ano da coleção FC para vermos se essa ideia de trabalho em espiral de fato está presente. Há uma quantidade significativa de textos do grupo *narrar*, principalmente mediante poemas, adivinhações, narrativas, fábulas e conto de fadas. O volume do 1º ano não passa pelos cinco grupos indicados no manual do professor. *Argumentar*, por exemplo, não aparece. Vemos, desde já, uma tendência da escola de negar o acesso do aluno ao discurso polêmico, de disputa de sentidos, de argumentação, defesa de ideias e opiniões, como alguns trabalhos sinalizam (como exemplo, LEMES, 2013). Se ao aluno não são apresentados textos do grupo *argumentar*, para que possa expor seus pontos de vista, ele não aprenderá tais gêneros e não fará da argumentação uma prática social presente em sua vida. Pelo contrário, o aluno continuará reproduzindo sentidos já dados, o que fortemente acontece na escola devido aos livros didáticos e a suas respostas esperadas.

A coleção TA também pouco se fundamenta teoricamente e, como veremos mais adiante em outra categoria de análise, em alguns momentos, quando chama autores para

a discussão, o faz de modo desarticulado e sem estabelecer diálogos com o tema que está sendo tecido pelo manual.

E há também as contradições entre no que o livro fundamenta-se e o que encontramos nas atividades.

A questão do trabalho com gêneros textuais também se faz presente no manual da coleção TA. No manual, encontramos o seguinte:

Na linha adotada na coleção, o foco será, portanto, o trabalho com os textos, que serão estudados a partir de suas características comuns. Quando se escreve, e mesmo na escola isso deve ficar claro, produz-se para comunicar algo em dado momento, em dada circunstância, em dado papel para dado enunciador, com determinada intenção e de determinada forma. Quem produz um texto recorre ao que experimentou e vivenciou nas inúmeras situações comunicativas.

[...] Reiteramos que os textos deixam de ser considerados como pretextos gramaticais ou como resultados de um trabalho criativo e passam a ser concebidos como uma unidade que envolve, além do texto em si, o contexto. O texto passa a ser unidade discursiva, ou seja, enunciado produzido em situações comunicativas específicas. [...] Mais do que olhar o texto para correção gramatical, é preciso olhá-lo para determinar o como, para que e o que dizer nas mais diversas situações que vivenciamos.

(SIQUEIRA et al., 2011, p. 4 – Manual do Professor)

Como exemplo, utilizaremos o gênero “receita”, muito recorrente no trabalho com o 1º ano.

O livro didático, no livro do aluno, começa tratando do Sítio do Picapau Amarelo, suas personagens, até chegar à Tia Nastácia, uma cozinheira muito habilidosa, principalmente em relação a seus bolinhos de chuva. A obra didática, então, apresenta a receita do bolinho de chuva e algumas atividades:

● QUE NOME É DADO AOS TEXTOS COMO ESSE QUE SEU PROFESSOR ACABOU DE LER? MARQUE UM X NA RESPOSTA.

☐ LISTA DE COMPRAS ☒ RECEITA

● PARA QUE SERVEM ESSES TEXTOS?

Esses textos servem para ensinar a fazer determinadas comidas. Nesse caso, ela ensina os passos para fazer bolinhos de chuva.

● O TEXTO ESTÁ DIVIDIDO EM DUAS PARTES. COPIE O TÍTULO DE CADA PARTE

PARTE 1	PARTE 2
INGREDIENTES	MODO DE PREPARAR

● O **MODO DE PREPARAR** DÁ INSTRUÇÕES SOBRE

Professor, chame atenção para o fato de que essa divisão é necessária e facilita a execução da receita.

☐ COMO CONSERVAR BOLINHOS DE CHUVA

☒ COMO FAZER BOLINHOS DE CHUVA

☐ ONDE VENDER BOLINHOS DE CHUVA

● EM GERAL, A PRIMEIRA PARTE DE UMA RECEITA APRESENTA O TÍTULO **INGREDIENTES**. A RECEITA QUE VOCÊ LEU TRAZ UMA LISTA DA QUANTIDADE DOS INGREDIENTES NECESSÁRIOS PARA PREPARAR BOLINHOS DE CHUVA. OBSERVE AS ILUSTRAÇÕES A SEGUIR E ESCREVA AS QUANTIDADES DE CADA INGREDIENTE

Professor, depois que os alunos completarem as quantidades indicadas na ilustração, leia cada item, volte à receita e chame a atenção para o fato de essa parte da receita estar organizada em forma de uma lista.

Lie Kobayashi

2 OVOS

106

Figura 2 - Ilustração presente na coleção TA

Fonte: SIQUEIRA et al, 2011, p. 106.

As atividades até exploram o “para que”, o “por que” do gênero “receita”, tal como o diz no trecho do manual do professor acima destacado. Mas o trabalho com as receitas continuam com a apresentação da receita de um suco de acerola. E as atividades que se seguem são assim:

● MARQUE UM X SOMENTE NAS ILUSTRAÇÕES NAS QUAIS HÁ OS **INGREDIENTES** NECESSÁRIOS PARA SE PREPARAR O SUCO DE ACEROLA.

● AS PALAVRAS A SEGUIR FORAM RETIRADAS DA RECEITA. SEPRE AS SÍLABAS DESSAS PALAVRAS E PINTE DA MESMA COR AQUELAS QUE SE REPETEM

SUCO	SU	CO
------	----	----

ACEROLAS	A	CE	RO	LAS
----------	---	----	----	-----

ADOCE	A	DO	CE
-------	---	----	----

2 LEIA AS PALAVRAS DO QUADRO, PRESTANDO ATENÇÃO AO MODO COMO AS PRONUNCIAM.

O aluno deve pintar de uma mesma cor a letra "A" nas palavras acerolas e adoce e de outra cor a sílaba "CE"

ACEROLA	SEMENTE
---------	---------

109

Figura 3 - Ilustração presente na coleção TA

Fonte: SIQUEIRA et al, 2011, p. 109.

Nessa parte o texto deixou de ser visto em um contexto, mas virou pretexto, tal como o manual do professor afirma não ocorrer: pretexto para a alfabetização, silabação, fonética, e as atividades ditas de interpretação não passam de localização de informações no texto. O livro apresenta uma receita que, a nosso ver, de modo superficial permite tocar nas questões da função social do gênero receita, por que a usamos, em que situações a usamos, mas a receita seguinte já tem outro propósito. Segundo Silva (2004, p. 166-167),

[...] como as atividades se voltam predominantemente para a localização de informações, tendem, por isso, a restringir a capacidade de interação do aluno com textos escritos. Quanto à organização temática, verifica-se que essa não é um questão central nas atividades de leitura, e sim uma estratégia utilizada pelo método para a apresentação das sílabas e/ou fonemas a serem trabalhados, o que, consequentemente, compromete a exploração dos temas de interesse do aluno.

Percebemos, assim, que mais uma vez há certa incoerência entre o que o professor encontra na fundamentação teórica do manual e o com que se depara nas atividades do livro do aluno. Como destacamos no quadro com algumas informações que julgamos relevantes acerca das coleções analisadas, todas se dividem em seções que se voltam principalmente para o atendimento dos eixos básicos do ensino do 1º ano, que são também destacados pelo PNLD: oralidade, leitura, e escrita e produção de textos. Quando se trata da seção “Ler para compreender”, as atividades tocam no gênero “receita” de um modo mais abrangente, menos voltado para as questões da alfabetização. Mas quando a receita é apresentada na seção “No caminho das letras”, o texto virou pretexto, tal como viemos destacando. Dessa maneira temos que a própria organização do livro, que visa, primeiramente, a atender aos eixos de aprendizado destacados no PNLD, faz com que o gênero seja utilizado com o intuito de alfabetizar, contrariando o que encontramos no manual do professor e aquilo com que nos deparamos nas atividades do livro do aluno. Aqui é possível percebermos que a voz do PNLD é fortíssima na estruturação do livro. As editoras, ao organizar seus livros em seções, destacadas na tabela que apresentamos anteriormente, deixam transparecer seu destinatário primeiro, o PNLD, ao segmentar o livro de acordo com os eixos destacados no Guia, como se o processo de alfabetização fosse também segmentado, conforme discutimos, numa tentativa de padronização e controle:

Por apresentar tanto uma seleção de conteúdos quanto uma proposta de transposição didática, os livros didáticos passaram a ser um objeto de especial atenção, dotado de mecanismos específicos para controle de sua produção, escolha e uso, para controle, portanto, daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina, a partir do momento em que o Estado, progressivamente, ao longo do século XIX, se ocupa da instrução, construindo seus sistemas de ensino.

A avaliação de livros didáticos, instituída em 1996, integra, portanto, o conjunto dos mecanismos por meio dos quais o Estado procura exercer o controle do currículo (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 54).

E a avaliação do PNLD não só estruturou os currículos, mas também a sequências dos livros didáticos, que, conseqüentemente, influenciam a organização do trabalho do professor.

Temos, portanto, que os livros didáticos não se presta como um (in)formador, atualizador do trabalho docente. E, quando o tenta, acabam por tornando-se livros incoerentes e contraditórios entre o que se diz e o que de fato encontra-se nas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. E, ao buscar os livros como fonte de leitura e formação, o professor acaba, então, tendo o seu trabalho limitado pelas margens da inadequação de tais instrumentos para as reais necessidades dos docentes em sala de aula e pelas diversas contradições que o manual apresenta em interface às atividades nele propostas.

4.2.2.2. O livro didático e a participação nas práticas sociais

A coleção PA, logo em seu início, afirma que

Ao ingressar na escola, os alunos se deparam com uma diversidade de objetos culturais com os quais, muitas vezes, não estão acostumados ou com práticas sociais diversas daquelas que a família cultiva. Cabe à escola, portanto, promover situações diferentes daquelas que eles habitualmente encontram, ampliando o seu universo cultural. Assim, instrumentalizados, serão capazes de construir novas possibilidades de acesso e de participação nas diversas práticas sociais que compõem a sociedade letrada em que vivem.

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 3 – Manual do Professor)

Ao longo do manual, vai se delineando que a inserção nas práticas sociais (que vai confundindo-se com “práticas letradas”) seria possibilitada necessariamente com a alfabetização dos alunos (essa questão, inclusive, é um tanto incoerente quando tratada pela coleção PA, como poderemos ver em outra categoria). Fica o questionamento: ler e escrever são suficientes para que o aluno reflita sobre o sistema de escrita e, conseqüentemente, participe criticamente (como também almeja o livro) das práticas

sociais? A nós parece que não, visto que quantos são os sujeitos que já passaram pelos bancos da escola, estudaram, são considerados alfabetizados, e nem por isso são sujeitos críticos, que argumentam, interpretam, levantam hipóteses, desconfiam dos dizeres já consolidados e dos sentidos proferidos. Não nos parece que atividades que já esperam respostas corretas, fechadas, homogêneas contribuam para a formação do sujeito que interpreta, argumenta, critica, uma vez que

[...] as atividades não deixam muito espaço à compreensão crítica do seu conteúdo. Principalmente porque os exercícios já se encontram previamente respondidos no Livro do Mestre (livro destinado ao professor). São questões que geralmente restringem o pensamento dos alunos às respostas preconcebidas pelo autor do manual (D'ÁVILA, 2008, p. 17).

Entendemos, assim, que essa questão da interpretação não está em nada superada, ao contrário do que afirma o Manual da coleção PA, ao colocar que

A concepção de que existe uma única interpretação autorizada para um texto está superada e, assim, hoje, sabe-se que os sentidos são construídos durante a leitura e não dependem apenas do texto. As condições de produção em que ele foi elaborado, o diálogo com outros textos e discursos, os recursos estético-estilísticos empregados, sua finalidade, o portador em que circula, dentre outros aspectos, participam da construção dos sentidos e devem ser considerados, quando se visa à sua compreensão.

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 9 – Manual do Professor)

Ao professor que realmente deseja que seu aluno participe das práticas sociais letradas, que reflita sobre a escrita, seja crítico, o livro pode não ser suficiente. É o que vemos na seguinte proposta de atividade.

Todo capítulo que se inicia traz uma canção, uma parlenda, algum texto que esteja relacionado com a letra que será trabalhada, que é apresentado juntamente com algumas perguntas. Analisamos, agora, o texto e as atividades de abertura do capítulo sobre a letra G.

1- RESPONDA ORALMENTE.

- * VOCÊ CONHECE ALGUMA CANÇÃO QUE FALA DE GATO?
- * A CANTIGA DE RODA QUE SUA TURMA VAI CANTAR É BEM CONHECIDA. VOCÊ SABE DIZER QUAL É?

2- CANTE COM SEUS COLEGAS E PROFESSOR.

ATIREI O PAU NO GATO-TO.

MAS O GATO-TO NÃO MORREU-REU-REU.

DONA CHICA-CA ADMIROU-SE-SE

DO BERRO, DO BERRO QUE O GATO DEU.

- MIAU!

José Luís Juhas

3- ESCREVA, NO RETÂNGULO ACIMA, O NOME DA CANTIGA.

4- COMPLETE A ILUSTRAÇÃO ESCRIVENDO NO BALÃO O BERRO QUE O GATO DEU.

Figura 4 - Ilustração presente na coleção PA

Fonte: BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 71.

De que modo as atividades acima representadas contribuem para uma melhor participação dos alunos nas práticas sociais, para o seu letramento, para que os alunos

tornem-se críticos, produtores de sentidos? O livro didático traz uma cantiga extremamente comum no universo infantil, como o próprio livro afirma na questão 1, tão conhecida que até mesmo nos arriscamos a dizer que, quando o livro pergunta se os alunos conhecem alguma canção que fala sobre gato, a resposta dada por muitos seja exatamente “Atirei o pau no gato”. Acreditamos que diversas atividades possam ser exploradas a partir das cantigas populares.

As crianças poderiam ser convidadas a falar de outras cantigas que conhecem e de que gostam, explorar as letras, os ritmos, os vários sentidos que emergem dessas cantigas, trabalhar historicamente para que os alunos entendam que as cantigas fazem parte da nossa cultura e do nosso folclore, sendo uma identidade do povo brasileiro, como se acredita que elas surgiram, como se espalharam por todo o Brasil e tornaram-se conhecidas por uma boa parte das crianças e dos adultos, as variações que as cantigas podem sofrer. O livro não amplia, com esse tipo de atividade, o universo cultural da criança, como o próprio manual traz como sendo uma das funções da escola. Logo não instrumentaliza e não considera os conhecimentos que os alunos já possuem ao organizar o processo de alfabetização e de letramento de modo a participarem das práticas sociais.

A coleção TA também afirma a necessidade da educação para a participação nas práticas sociais e no mundo letrado por meio da leitura e da escrita (embora em outros momentos afirme que o objetivo maior da coleção é que o aluno adquira o sistema de escrita alfabética, que, a nosso ver, não é suficiente para a participação nas práticas sociais).

Voltemos ao gênero “receita”, tão explorado nos anos iniciais do ensino fundamental.

Uma das receitas apresentadas pelo manual é a de Guacamole. Como muitos sabem, guacamole é uma receita mexicana à base de abacate, muito conhecida naquele país, sendo parte da cultura de um povo. Reproduzimos a seguir a página que inicia a apresentação da receita, juntamente com as orientações ao professor:

Professor, para enriquecer a atividade, mostre aos alunos onde se localiza o país de origem da receita (México), em um mapa-múndi ou globo terrestre. As crianças são muito curiosas em relação aos mapas. Essa pode ser uma boa oportunidade para mostrar aos alunos diferentes representações cartográficas, localizando países e explorando distâncias entre o Brasil e outros lugares que eles conhecem ou já ouviram falar. Brinque com a possibilidade de viajar para outros lugares por meio dos mapas, faça perguntas para que elas levantem hipóteses sobre a maneira de viver e os costumes das pessoas de outros países.

NAVEGAR NA LEITURA

Professor, se houver possibilidade, sugerimos que assista ao vídeo a seguir com as crianças. Ele traz o passo a passo para a preparação do guacamole por crianças que estão sendo acompanhadas e orientadas por uma culinária. O vídeo está disponível no endereço <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MSWHZ_lU4J:mais.uol.com.br/view/9083740+CRIAN%C3%87AS+PREPARAM+GUACAMOLE&cd=3&hl=pt-BR&ct=clink&gl=br&source=www.google.com.br>. Acesso em: 05 dez. 2010.

Agora, você vai descobrir como se prepara esse prato típico muito apreciado no México: o guacamole. Acompanhe a leitura da receita que será realizada por seu professor.

Professor, antes da leitura, explore a distribuição do texto na página (diagramação). Pergunte aos alunos se já viram outros textos parecidos com esse. Veja se, a partir da formação, os alunos conseguem prever qual seu conteúdo. Verifique se todos os alunos conhecem os alimentos que fazem parte da receita e se já viram uma receita culinária escrita. Em seguida, faça a leitura pausada do texto, chamando a atenção para o nome dos ingredientes e a quantidade a ser utilizada. Explore a relação entre os inteiros e as partes: meia cebola é mais ou menos do que uma cebola inteira? Como posso obter essa quantidade?

GUACAMOLE

INGREDIENTES

- 2 ABACATES MADUROS
- 2 TOMATES
- 1 PIMENTÃO VERDE PEQUENO
- MEIA CEBOLA GRANDE OU UMA MÉDIA
- MEIA PIMENTA VERMELHA SEM SEMENTES (OPCIONAL)
- SAL A GOSTO
- 2 COLHERES DE SOPA DE SUMO DE LIMÃO
- ACOMPANHAMENTO CENOURAS, PÃO TORRADO ETC

Professor, explique aos alunos que a palavra "opcional" indica que a pimenta pode ou não ser usada na receita; fica a critério de quem vai prepará-la.

MODO DE PREPARO

1. ABRA OS ABACATES AO MEIO E RETIRE OS CAROÇOS
2. RETIRE A POLPA DOS ABACATES, AMASSE BEM COM UM GARFO (OU BATA NO LIQUIDIFICADOR)
3. DESPEJE A POLPA DOS ABACATES EM UMA TIGELA E ACRESCENTE O SUCO DE LIMÃO

Ilustrações: Renato Arlem, Lie Kobayashi

116

Figura 5 - Ilustração presente na coleção TA

Fonte: SIQUEIRA et al, 2011, p. 116.

Entendemos que ao tratar de uma receita como a de guacamole, muito além do trabalho com o gênero “receita”, diversas outras questões poderiam ser abordadas: a

cultura de um outro povo, o que mais pode ser destacado sobre aquele país, promover pesquisas sobre o México e levar os alunos a refletir sobre a cultura do nosso próprio país: quais são nossas receitas típicas, em qual região elas são mais recorrentes, como e por que elas surgiram, entre diversas outras questões.

O livro didático até inicia uma proposta diferente, de diálogo, ao propor que seja mostrado aos alunos qual o país de origem da receita (o México). Mas depois a proposta perde-se, e torna-se quase uma exploração de mapas, localização de países, distâncias, e uma conversa superficial sobre os costumes dos diversos países que as crianças queiram abordar. Mais uma vez, como discutimos anteriormente em outra categoria, o texto virou pretexto para o estudo de mapas e países. Os textos parecem não ser suficientes em si mesmos, precisando estar sempre acompanhados de atividades complementares, não sendo o bastante apenas uma leitura e a sua apreciação. Há sempre um conteúdo que o texto precisa ensinar. Conteúdos muitas vezes voltados à alfabetização, como já viemos observando.

Na coleção VV é destacada a importância do ler para pensar, para refletir, de ler o que não está escrito, escrever para a ampliação do repertório do aluno. Enfim, ler e escrever para interpretar o mundo, refletir e lançar sobre ele um olhar crítico. Nesse processo, a linguagem oral também parece ganhar certo destaque para que o aluno consiga adequar sua fala nas mais diferentes situações comunicativas.

Entendemos, com tudo isso, que há uma grande importância de levar o aluno a refletir sobre a língua e seus diversos usos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais, mas também em suas variações, e aí também devendo-se realizar uma reflexão acerca das variações orais e escritas.

Porém vivemos em uma sociedade letrada na qual se valoriza sobremaneira as situações escritas e da norma padrão, na qual as variações linguísticas e a oralidade acabam sendo menos consideradas pela escola, local que poderia ser de excelência no que diz respeito à reflexão sobre os diferentes usos da língua, de modo que se deixam passar algumas boas oportunidades para que isso ocorra.

Como exemplo, apresentamos algumas atividades, desenvolvidas a partir da seguinte história em quadrinhos:

Antônio Cedraz. *Lendas e Mistérios. Turma do Xaxado*. Salvador: Editora Cedraz, 2007

Figura 6 - Ilustração presente na coleção VV

Fonte: MIRANDA, MICARELLO, SCHAPPER, 2012, p. 144.

A própria orientação ao professor destaca que na história em quadrinhos são apresentados personagens regionais, nordestinos. Além disso, algumas palavras são grafadas de acordo com a linguagem oral, na qual muitas delas não dizem respeito apenas à pronúncia usada na região nordeste, mas no Brasil, tais como o “qui”, o “faiz”, o “istranhá”, o “tá”, bem como algumas expressões, como “ainda *cai nessas* do Saci”.

Vemos aí uma ótima oportunidade para que a língua seja pensada, assim como suas variações, seu funcionamento, seu uso. Porém o livro não o faz, e todas as

possibilidades de reflexão da nossa língua em uso em diferentes situações e práticas sociais a nosso ver reduzem-se a algumas atividades de respostas aparentemente óbvias, que pouco desafiam o aluno e trabalham o funcionamento da nossa língua, que acabam sendo reduzidas, se tomarmos o 1º ano, principalmente à alfabetização, como podemos ver:

LENDO E CONVERSANDO

O TÍTULO DA HISTÓRIA É "COISINHA". POR QUÊ?

Porque **Coisinha** foi o nome que o Saci deu ao seu pássaro de estimação.

UM DOS PERSONAGENS DO TEXTO É MUITO CONHECIDO NO FOLCLORE BRASILEIRO. QUAL É O NOME DELE? O QUE VOCÊ SABE SOBRE ELE?

Saci-pererê. Possibilidade: Ele é um menino negro que tem apenas uma perna, usa bermuda e gorro vermelho, fuma cachimbo e costuma aprontar travessuras com as pessoas.

POR QUE, NO ÚLTIMO QUADRINHO, O SACI ESTÁ RINDO?

Porque ele conseguiu enganar o Zé Pequeno.

2. Prof.[a]: É possível que os alunos não saibam que o personagem Saci é conhecido por suas travessuras. Assim, caso não comentem essa característica, converse com eles sobre isso, para que compreendam melhor o humor da história em quadrinhos.

PENSANDO SOBRE O TEXTO

LIGUE OS NOMES AOS PERSONAGENS CORRESPONDENTES:

SACI

ZÉ PEQUENO

XAXADO E MARIETA

Prof.[a]: Realize as atividades de 1 a 3 coletivamente. Leia cada questão e as opções de resposta, dê um tempo para os alunos responderem. Em seguida, circule entre as carteiras e observe as escolhas dos alunos ou coloque as opções no quadro de giz e marque a resposta para que eles possam conferir. Ajude-os a perceber que **Saci** é uma única palavra que nomeia um só personagem, enquanto **Zé Pequeno** também refere-se a apenas um personagem, mas é formado por duas palavras; além disso, uma das opções tem dois nomes de personagens unidos pelo conectivo **e**.

MARQUE AS RESPOSTAS CERTAS COM UM X.

A) O SACI DEU O NOME DE "COISINHA" À SUA AVE PORQUE:

☐ ELA ERA BEM PEQUENA.
 ☒ QUERIA ENGANAR O ZÉ PEQUENO.
 ☐ NÃO SABIA O NOME DELA.

CENTO E QUARENTA E CINCO **145**

Figura 7 - Ilustração presente na coleção VV

Fonte: MIRANDA, MICARELLO, SCHAPPER, 2012, p. 145.

Temos, assim, que, ainda que o livro almeje, a forma como as atividades estão postas dificultam muito que o aluno de fato participe das práticas sociais letradas, uma vez que se espera que o aluno domine as convenções e as normas e reproduza respostas adequadas às atividades. E, mais uma vez, o professor pode ficar no impasse entre o que é dito pelo manual e o que de fato ocorre e é possível diante das propostas apresentadas pelo próprio livro didático. Vemos refletido no manual toda a urgência da alfabetização, mas uma alfabetização da leitura e escrita das normas e convenções aceitas e mais valorizadas pela língua. Reflete-se no livro didático e no modo como se dará a alfabetização tudo o que já se discursivizou e representou acerca do que é ser alfabetizado e o que é ser letrado, e como ainda são fortes as marcas da alfabetização tradicional apesar das muitas pesquisas acerca do letramento.

4.2.2.3. O manual como guia e o professor mediador

Tal categoria foi criada para corroborar a discussão que levantamos ao longo da fundamentação teórica, sobre o livro didático parecer estar tomando o lugar do professor, de modo que agora quem medeia as atividades e faz valer as propostas e objetivos dados pelo livro é o professor.

A coleção PA dá-nos uma importante base para discutirmos tal questão. No manual, encontramos o seguinte:

Porém, para que os textos selecionados e as atividades propostas atinjam seus objetivos, a mediação do professor é fundamental.

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 3 – Manual do Professor)

Entendemos que, com os livros didáticos, quem planeja o ensino, quem propõe e seleciona os objetivos a serem atingidos no processo ensino-aprendizagem são as obras didáticas, e não mais o professor. Ao professor cabe agir corretamente, seguindo as instruções dadas pelo manual, que o aprendizado ocorrerá, como prevê o “contrato de felicidade” já destacado, uma das características dos textos prescritivos. Parece caber ao

professor, portanto, cumprir o que já foi pré-determinado, ainda que, como vimos, o trabalhador reconheça as prescrições e reformule-as.

Daremos como exemplo tal situação: no manual, ainda da coleção PA, tem-se a seguinte colocação quanto à produção de textos e o papel e as funções atribuídas ao professor no desenvolvimento de tal atividade:

Para garantir um eficiente trabalho com a produção textual, é preciso propor atividades sequenciadas que, de certa forma, reproduzam para o aluno as diferentes etapas de produção: planejamento, elaboração, revisão e reflexão. O escritor “experiente” poderá envolver-se nessas etapas de produção “naturalmente”; às vezes, até, abolindo algumas delas, se for o caso de escrever um gênero textual a que está habituado e que escreve cotidianamente. Já para os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, essas etapas têm de ser objeto de ensino, de modo a se tornarem integrantes da atividade de produzir textos e, para isso, é fundamental que o professor atue como mediador, propondo estratégias para o planejamento, a elaboração, a revisão e a reescrita dos textos.

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 7 – Manual do Professor)

Porém, ao verificarmos as atividades de produção de textos presentes no livro, deparamo-nos com as seguintes orientações:

2 QUE TAL VOCÊ E SEUS COLEGAS FAZEREM UM TRABALHO INTITULADO **NÃO CONFUNDA** RIMANDO NOMES? CAPRICHEM! OS TRABALHOS SERÃO EXPOSTOS FORA DA SALA DE AULA.

* OBSERVE ATIVIDADES SEMELHANTES A ESSA FEITAS POR OUTRA TURMA.

Professor, desafie os alunos a lerem as produções. Depois, leia-as em voz alta. Peça que falem o máximo de palavras que rimam com o nome de um objeto, animal ou fruta. Ex.: **macaco/meia** com buraco; **mico/penico**; **chupeta/corneta**; **menino xereta**; **mamão/assombração**; **dentes de tubarão**; **cama/jogar dama**; **pijama**; **abacate/cão que late**; **alicate**; **gato/rabo de rato**; **pé de pato**; **laranja/menina de franja**; **cueca/leite na caneca**. Registre na lousa os nomes e as rimas correspondentes. Cada aluno deverá escolher a rima preferida e escrevê-la para não esquecer. Em seguida, distribua folhas de papel-ofício para que a turma faça a atividade. Informe aos alunos que deverão fazer o trabalho de

Acervo das autoras

escrita primeiro no rascunho. Oriente-os quanto à organização dessa tarefa. Diga também que deverão dobrar a folha de papel ao meio, no sentido vertical, para marcar a metade. No lado esquerdo deverão escrever **NÃO CONFUNDA** e, abaixo, o nome do animal, do objeto ou da fruta com a respectiva ilustração. No lado direito da página, deverão escrever a rima escolhida e fazer um desenho de acordo com ela. Durante a atividade, percorra as carteiras oferecendo palavras que os ajudem a escrever o que desejam, estimulando a consulta das listas expostas na classe e dirigindo o olhar dos alunos para a separabilidade entre as palavras. Após a escrita, desafie-os a lerem o que escreveram. Assim, muitas vezes vão descobrir que a leitura não é possível porque faltam elementos discriminativos das sílabas. Depois de tudo pronto, leia em voz alta as produções e monte um mural com a ajuda da turma.

Figura 8 - Ilustração presente na coleção PA

Fonte: BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 96

O livro já não se encarregou de propor as estratégias, determinar o modo como proceder com a atividade, já não planejou, elaborou, definiu como executar? Entendemos que sim, sendo que parece contraditório o que é dito pelo Manual e o que o professor encontra no desenvolver das atividades, ficando sua função muito reduzida diante das indicações do livro.

E é interessante destacarmos também os modos como essas, e todas as demais orientações, são colocadas no livro didático. Quais os efeitos de sentido provocados, por

exemplo, pela cor da letra diferente? É o destaque, chamar atenção. Boa parte das coleções traz as orientações em um tom avermelhado. O que significa o vermelho para nós? É o alerta, a atenção, a advertência. Mas também o que é proibido. Proibido não seguir as orientações? De acordo com Sawaya (2012, p. 166),

o uso de inúmeros recursos gráficos como desenhos, negrito, mudanças de letra, diferentes gêneros textuais, bem como a organização do conteúdo e dos discursos coloca-se a serviço de mais uma das inúmeras tentativas de ensinar o professor a planejar, a propor e a identificar os processos infantis de leitura e escrita.

Sabemos, entretanto, conforme já destacamos, que nenhuma prescrição tem o poder de fazer-se valer tal como ela foi prevista, uma vez que há o processo de reconcepção por parte do trabalhador.

Outra questão interessante de ser destacada a partir da atividade acima destacada é que ela nasce de um jogo de palavras proposto por Eva Furnari em seu livro também intitulado “Não confunda...”. O livro, em suas instruções ao professor, cita o seguinte:

*Professor, verifique se o livro **Não confunda...**, de Eva Furnari, faz parte do acervo da biblioteca da escola. Será interessante lê-lo para a turma, mostrando as ilustrações e, depois, deixá-lo à disposição dos alunos.*

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 95)

E, depois das instruções, apresenta alguns dos jogos de palavras que estão presentes na obra. A atividade prevê que as crianças circulem as palavras que rimam e, posteriormente, façam a atividade do “Não confunda”, anteriormente apresentada.

Figura 9 - Ilustração presente na coleção PA

Fonte: BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 95.

Primeiramente consideramos de essencial importância que seja garantido o acesso das crianças à obra à qual a atividade faz menção. Isso também é garantir ao aluno o acesso à nossa cultura, como já viemos comentando. As bibliotecas escolares, quando funcionam, possuem diversos livros, e se a proposta da atividade é unicamente o trabalho com as rimas, acreditamos que caberia um cuidado por parte dos autores do livro didático selecionar um livro na qual o acesso seja mais garantido, verificando-se as obras que normalmente chegam às escolas, uma vez que há uma infinidade de obras infantis que trabalha com as rimas. Quando os livros de literatura não são apresentados ao professor e aos alunos, as possibilidades de trabalho a partir dessas obras ficam reduzidas, restringidas.

E, mais uma vez, destacamos como o livro pode restringir as possibilidades de trabalho, de atividades que poderiam ser exploradas com as crianças. Uma atividade

como a acima mencionada traz à tona muitas outras questões além das rimas. Por exemplo, o que significa dizer que algo é nojento, que alguém é mimado, o que é ser violento? São questões que poderiam ser levantadas e aprofundadas, fazendo emergir sentidos diversos, ampliando as possibilidades de trabalho da língua com as crianças, fazer com que elas exerçam o direito à argumentação, etc. Mais uma vez o livro dita o que será ensinado, deixando de lado diversas outras possibilidades de que se amplie o universo cultural das crianças e de que elas compreendam a língua realmente funcionando nas práticas sociais de que participamos.

Entendemos, então, que o material colocado como guia, suporte, tanto pelo PNLD quanto por alguns editores, não o é de verdade; pelo contrário, é ele que prescreve tanto o aprendizado, quanto o trabalho do professor. Exerce-o com determinações diretas, como nas orientações da atividade acima apresentada, como com orientações veladas, como podemos encontrar em diversos momentos no manual. Elas tentam passar certa ideia de autonomia ao professor. Porém tal forma de reportar-se ao professor pode ser, na verdade, usada para escamotear o que de fato percebe-se com relação ao seu trabalho: o professor é aquele que deve seguir as orientações dadas por aqueles que são autorizados a ditá-las, os autores e editores com o aval do PNLD, de modo que

os professores acabam sendo colocados no papel de devedores, com a obrigação de dar uma resposta positiva ao ato efetivado pelo doador, resposta essa que deve ir ao encontro das expectativas expressas (MACHADO, BRONCKART, 2005, p. 206).

Para a coleção TA, os educadores são seres “inquietaos e sedentos de luzes (e não de receitas prontas) que clareiem eficazmente a problemática que se instalou no cotidiano em que se refletem as dificuldades metodológicas da alfabetização nas escolas brasileiras” (SIQUEIRA et al., 2011, p. 10). Para nós, os livros didáticos têm configurado-se como receitas, e não, os educadores não são sedentos de luzes, mas como qualquer outra profissão, precisam de diretrizes e condições adequadas para o exercício de seu trabalho, de uma estrutura escolar adequada, salários dignos, e a valorização da educação e de seus trabalhadores que se empenham para que ela se desenvolva de modo eficaz.

Percebemos que as vozes que ecoam no livro didático, consolidadas pela autoridade do PNLD, são também o diálogo do que já se representou social e historicamente sobre o professor. O professor que é mal formado, que necessita cada

vez mais de direcionamentos sobre seu trabalho. A voz que ecoa no livro didático é também a voz que ecoa acerca do modo pelo qual o professor é discursivizado em nossa sociedade.

4.2.2.4. Trabalho docente e livros didáticos: experiências, ritmos de aprendizagem, restrições e possibilidades de extrapolação do material

Como vimos na categoria anterior, muitas vezes o livro didático deixa de ser um guia para de fato organizar, planejar, ocupar espaços no processo ensino-aprendizagem que acreditamos ser também do professor. Por meio de suas orientações, sejam elas explícitas ou veladas, os livros vêm tomando um lugar cada vez maior nas salas de aula. Há, por exemplo, na coleção FC, o cálculo do número de aulas previstas para o ano letivo. O livro didático apresenta a quantidade base de dias letivos, o número de semanas, e faz uma previsão do total de aulas levando em conta o desconto de 20% para avaliações e feriados. Com tudo isso, apresenta ao professor uma previsão do número de aulas para cada unidade e, dentro dela, quantas aulas deverão ser destinadas a cada capítulo:

Podemos calcular uma média de 58 aulas por unidade, assim distribuídas:

Abertura da unidade – 5 aulas

Capítulo 1 – 3 aulas

Capítulo 2 – 21 aulas

Capítulo 3 – 21 aulas

Oficina de Criação – 8 aulas

(CEREJA, MAGALHÃES, 2011, p. 39 – Manual do professor)

Porém, em alguns momentos, o manual do professor busca lançar alguma luz ao trabalho e às experiências do docente, muito no que diz respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos em sala de aula, às dificuldades que podem aparecer ao longo do processo, salientando inclusive a necessidade de que o professor extrapole o livro para que consiga atender às diferentes demandas dos seus alunos. É o que vemos na coleção PA:

[...] Além do objetivo geralmente indicado pelo livro, o professor, que conhece os alunos e os objetivos visados com a atividade de leitura, pode propor para a leitura a finalidade que mais se adequar aos objetivos da aula e às demandas da classe.

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 9 – Manual do Professor)

Encontramos tal indicativo também no seguinte trecho:

Serão os seus conhecimentos, a sua experiência e a sua sensibilidade que farão com que essas propostas “saíam do papel” e se tornem um instrumento de aprendizagem significativa para os alunos.

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 5 – Manual do Professor)

Lendo o que aqui destacamos, o professor parece ser colocado como parte importante do processo de ensino-aprendizagem, no qual suas experiências, seus conhecimentos são postos como de extrema importância para que os objetivos de aprendizagem de seus alunos sejam atingidos.

Porém, ao depararmos com certas atividades e orientações, o destaque dado ao professor parece desaparecer. A todo o momento são dadas orientações ao professor, que parece transformar-se em um executor de tarefas, e não um sujeito que de fato medeia a aprendizagem dos alunos cujos conhecimentos são de fato requisitados, sendo postos como

adjuvantes ou como instrumentos de um processo que se apresenta com um caráter inelutável ou quase mecânico, sendo seu trabalho maior posto como sendo o trabalho de aplicar os princípios propostos. Mesmo quando é evocado o seu agir concreto (ativo ou receptivo) em relação aos alunos, eles não são nunca postos como sendo dotados das dimensões de uma semântica da ação (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 205).

O primeiro volume da coleção PA está repleto de indicações, orientações, “dicas”, como no exemplo a seguir:

Professor, é importante realizar esta atividade primeiro com seu próprio nome. Escreva-o em uma folha de cartolina, em letra de forma. Leia-o em voz alta e destaque a primeira letra. Recorte e cole uma figura cujo nome comece com essa letra.

Em seguida, peça aos alunos que escrevam o próprio nome no espaço azul e a letra inicial no espaço amarelo. Ofereça revistas ou jornais e peça que recortem uma figura cujo nome comece com a letra do nome deles. Por fim, oriente-os a colar a figura abaixo do nome.

Se julgar conveniente, amplie a atividade, pesquisando a letra inicial do seu nome grafada de várias maneiras.

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 12)

O mesmo ocorre com todas as coleções analisadas. Elas estão repletas de orientações, as páginas de atividades estão todas destacadas com dizeres dirigidos ao professor, e os manuais do professor, com exceção da coleção VV, apresentam, além das “dicas” ao longo das atividades, uma seção do manual para “orientações” ou “sugestões” para as atividades propostas no livro do aluno.

Ao mesmo tempo em que o livro didático busca passar essa imagem do professor valorizado, experiente, deparamo-nos com informações que são extremamente fechadas, prescritoras, e até mesmo irrelevantes, como o caso já destacado da indicação da cor de caneta que o professor deve utilizar.

E, quando o livro busca, com a organização de seu discurso, dar relevância ao trabalho docente, ao mesmo tempo ele o restringe. É o que podemos ver, também, na coleção PA. Encontramos no manual o indicativo:

Como essas regras são bastante complexas [relações grafema/fonema], o professor poderá ampliar algumas atividades presentes no volume, propondo a escrita de palavras e pequenos textos contextualizados e significativos que exijam, a cada vez mais, reflexões por parte do aluno sobre qual fonema precisa representar e qual grafema deverá empregar nessa tarefa.

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 71 – Manual do Professor)

Embora o manual aponte a possibilidade de ampliação de algumas atividades, não chega a destacar que essa ampliação é esperada e necessária para atender os diferentes ritmos e processos de aprendizado. Sob o discurso de ampliação das atividades por parte do professor, o material já traz algumas atividades nas quais deverá ocorrer tal ampliação: as de escrita de palavras ou de pequenos textos. Mais uma vez, o manual planeja para o professor, determina o que deve ser feito, cabendo a ele apenas selecionar as atividades.

E vale notar também a forma como o livro didático apresenta essa ideia da ampliação das atividades. O professor “poderá ampliar algumas atividades presentes no volume”, dando mais atividades no mesmo modelo das que estão presentes no livro, alongando as que lá estão. Vemos, assim, que, mesmo quando a coleção PA busca passar essa ideia de que valoriza as experiências do professor para a extrapolação do material, ela restringe sua atuação. Parece, na verdade, uma armadilha da construção do discurso do manual para que o professor continue cumprindo as tarefas como forma de efetivar os objetivos anteriormente indicados pelo livro didático.

Podemos encontrar algo semelhante também na coleção FC. O manual afirma que

Independentemente das opções didáticas da escola, os gêneros fazem parte de nossa realidade linguística, cultural e social. Retirá-los de sua realidade concreta, transpô-los para o universo escolar e transformá-los em objetos de estudo exige observar o desenvolvimento global dos alunos em relação às suas capacidades de linguagem. *E, além disso, exige proceder a uma seleção de gêneros que mais interessam aos objetivos do projeto da escola* e pensar numa progressão curricular e em sequências didáticas que viabilizem aos alunos o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2011, p. 15 – Manual do professor - grifos nossos)

Porém, mais uma vez, quem seleciona os gêneros que serão trabalhados e a progressão curricular e as sequências didáticas? Não é o professor. Novamente, é o livro didático, que não tem como saber os objetivos de aprendizagem da escola para selecionar os gêneros mais adequados. O livro generaliza as realidades que imagina encontrar na sala de aula. Nenhum livro de distribuição em larga escala, como são os livros didáticos por meio do PNLD, seria capaz de atender às realidades das escolas, aos

ritmos de aprendizagem dos alunos, restringido o trabalho com gêneros àquilo que o livro julga relevante com base nos demais documentos do MEC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. São necessidades imaginadas, tratadas de modo genérico. Homogeneiza-se um ambiente altamente heterogêneo, como a escola. Nesse momento, seria de grande relevância levar em consideração os conhecimentos do professor, suas experiências, o seu conhecimento do seu ambiente de trabalho e de seus alunos, entendendo e analisando o livro em suas possibilidades reais de uso em sala de aula, como já destacamos, buscando entender o livro não por ele mesmo, mas o livro dentro de seu contexto de produção e de utilização em sala de aula.

4.2.3. Categoria 3: A organização do livro didático

Como já destacamos, o PNLD define os manuais do professor enquanto importantes instrumentos para o devido uso dos livros didáticos. Vale aqui, antes de prosseguirmos com nossas análises, fazer um apêndice sobre as nomenclaturas dos manuais nas coleções analisadas. “Manual”, assim denominado por muitos livros e também pelo PNLD. A nomenclatura supõe alguém que não sabe e precisa ser instruído. Pensemos, por exemplo, no manual do usuário de um determinado produto, com instruções de uso, de montagem, pressupondo um usuário que não teve contato anterior com ele e não sabe como o manipular. Para isso servem os manuais. Nessa lógica, o professor é aquele que não sabe e que precisa ser instruído.

Se é assim, entendemos que é de essencial importância que os manuais sejam bem organizados, estruturados, coerentes (apesar de já termos destacando as diversas contradições deles...), para que seja um bom instrumento orientador do trabalho. No entanto também não é isso o que percebemos com nossas leituras. Destaquemos alguns pontos.

Iniciemos com o caso da coleção PA. Boa parte do manual da coleção é dedicada às orientações específicas ao professor. Nessas orientações específicas, são dadas orientações referentes a alguma atividade de certas unidades (não todas).

Como já dissemos na apresentação da coleção PA, ela é dividida por “partes”, e cada parte é dividida por unidades que tratarão, mais especificamente, das letras do alfabeto. Cada unidade possui uma palavra mais significativa, que ganha maior destaque dentro da unidade, referente à letra que está sendo tratada (por exemplo, letra B – balão; letra C – caju; letra D – dedo; letra G – gato).

Nas orientações específicas, o livro destaca a palavra representativa da unidade e, depois, traz orientações referentes a alguma de suas atividades, que não necessariamente estão relacionadas à palavra tema da unidade. Um exemplo: o livro didático traz como subtítulo “A palavra CAJU” e apresenta orientações de uma das atividades da unidade dedicada à letra C, chamada “A germinação do abacate”.

Entretanto, o manual não faz essa explicação de que as orientações dadas são referentes a uma atividade qualquer presente dentro de uma dada unidade, que não necessariamente estará relacionada à palavra representativa, como no nosso exemplo da palavra CAJU, letra C. Cabe ao leitor decifrar a organização do manual, que, em uma primeira leitura, causa bastante estranheza, até que o próprio leitor, no caso o professor, consiga entender esse tipo de organização.

E, quando o leitor o entende, ainda assim a leitura não fica facilitada. Como destacamos, nem todas as unidades possuem orientações nessa parte específica do manual. Nas que possuem, não há indicação de em qual página, no livro do aluno, o professor encontrará a atividade referente àquela explicação. O professor precisa buscar no índice do livro didático onde está a palavra alusiva à orientação, e dentro da unidade buscar a atividade sobre a qual o manual está fazendo referência, tornando a leitura muito mais dificultada.

Vemos, assim, que o manual adota um tipo de organização que não facilita seu bom uso pelo professor, que precisa buscar entender a lógica de funcionamento do livro para apenas depois proceder a uma leitura um pouco melhor. Vale destacar que, ainda que com esse tipo de organização, o material foi aprovado pela editora, foi aprovado pelo PNLD e chegou à escola e ao professor dessa maneira.

Na coleção FC, encontramos outro tipo de incoerência, agora em uma das orientações que encontramos ao professor e a forma como o livro é redigido. Abrir o livro do 1º ano da coleção FC causa certa estranheza por sua diferença com relação às demais coleções que estamos analisando: com exceção dos textos, todo o resto (as instruções ao aluno, as perguntas, as introduções) são escritos com letras minúsculas. Letras de forma, mas minúsculas, como no exemplo a seguir:

Figura 10 - Ilustração presente na coleção FC

Fonte: CEREJA, MAGALHÃES, 2011, p. 60.

Na página 20, depois de já decorridas algumas atividades e todo o primeiro capítulo da primeira unidade, encontramos a seguinte informação ao professor:

Professor: até que as letras minúsculas sejam trabalhadas sistematicamente nesta obra, utilizaremos letras maiúsculas nos textos que podem ser lidos pelos próprios alunos.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2011, p. 20)

As instruções ao aluno, os títulos dos capítulos, as atividades, não podem ser lidos pelos alunos? Só são textos os poemas, as narrativas, as adivinhações? Pois, se a coleção volta-se tanto para a decodificação, por que não facilitar a leitura também dos demais textos presentes ao longo do material didático, para que os alunos também possam lê-los? Por que não se privilegiar por ora as letras maiúsculas, e, à medida que os alunos forem dominando mais a leitura e a escrita, não ir misturando os tipos de letra? Não temos a resposta a tantas perguntas, pois são questões que apenas os autores do livro didático poderiam responder com precisão. Mas a nós causa um estranhamento, uma incoerência da obra didática.

É tão contraditório que, no final do livro do aluno, a coleção traz uma seção chamada “Passando a limpo”. É uma espécie de revisão, com atividades alusivas a todas as unidades do livro e seus capítulos. Aqui, tudo é escrito em letras de forma

maiúsculas. Já é final do ano, espera-se que todo o livro já tenha sido trabalhado, esperando-se também que os alunos dominem melhor os diferentes tipos de letras, maiúsculas, minúsculas, bastão e cursiva. E todas as orientações ao aluno são colocadas em letra bastão.

Não seria, então, um melhor momento para fazer uso dos diferentes modos de grafar as letras, e não no início do ano letivo, quando o aluno ainda não os domina bem? A nós, parece que sim.

O manual do professor da coleção TA não é muito simples de ser compreendido. Falta coesão e coerência entre as ideias tratadas e a forma como são apresentadas ao longo do texto, o manual é confuso e a leitura não fica facilitada.

Por exemplo, em alguns momentos certo assunto é anunciado, porém não é tratado, discorrido, discutido, sendo que isso só acontece momentos depois. É o que ocorre na página 12 do livro do professor, na qual vem sendo tratado dos objetivos de alfabetizar-se, e o manual cita um quadro resumo das expectativas de aprendizagem dos alunos do primeiro ano. Contudo só encontramos esse quadro na página 42.

Em outros momentos, são apresentadas citações, algumas vezes bem grandes, mas que não são retomadas, também não são discutidas, parecendo-nos deslocadas da discussão, uma vez que o leitor não é levado a compreender como tal citação está integrada à discussão que está sendo tecida pelo manual.

O mesmo ocorre com alguns quadros que são apresentados ao longo do texto. Não são explicados, não há tipo algum de legenda, não há diálogo entre o quadro e o que vem sendo discutido, e nem com o que será discutido posteriormente.

E há algo interessante a ser destacado com relação à coleção VV, que talvez não seja uma incoerência, mas algo que diz muito quanto à profissão docente e o que já está representado sobre ela, dentro da rede dialógica que discutimos anteriormente, que é a feminilização do magistério, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A coleção VV, ao trazer as “dicas” e orientações nas atividades, dirige-se ao professor levando em conta a possibilidade de que o docente seja homem (professor) ou mulher (professora), da seguinte maneira: Prof.(a), tal como mostramos a seguir:

Prof.(a): A fita-crepe ou a fita colorida deve ser colada na margem cortada da garrafa para evitar que a criança se machuque ao manusear o brinquedo.

(MIRANDA; MICARELLO; SCHAPPER, 2012, p. 46)

Prof. (a): É importante que os próprios alunos conversem e decidam sobre o critério que usarão para formar as equipes e os nomes que desejam dar para elas.

(MIRANDA; MICARELLO; SCHAPPER, 2012, P. 94)

Porém, nos enunciados das atividades, quando o livro se dirige ao docente, é utilizado o feminino: Professora:

1. COM A AJUDA DE SUA PROFESSORA, VOCÊ VAI ESTAMPAR A IMPRESSÃO DIGITAL DE SEU POLEGAR E TAMBÉM DOS POLEGARES DE MAIS TRÊS COLEGAS NOS QUADRINHOS ABAIXO. ESCREVA DEPOIS O NOME DO DONO DA DIGITAL.

(MIRANDA; MICARELLO; SCHAPPER, 2012, p. 35)

OUÇA A HISTÓRIA QUE A PROFESSORA VAI LER: “GALERA DAS GRANDES INVENÇÕES”. NO TEXTO, A ESCRITORA CONCEIÇÃO FENILLE MOLINARO USA PERSONAGENS CONHECIDOS PARA CONTAR UM POUCO SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS INVENÇÕES.

(MIRANDA; MICARELLO; SCHAPPER, 2012, p. 187)

Percebemos, assim, que o livro, nas orientações, leva em consideração a possibilidade de um professor nos anos de alfabetização, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Porém isso se perde nos enunciados das atividades dos alunos, revelando essa marca da profissão docente no Brasil, uma profissão exercida por mulheres, que, como destacamos anteriormente retomando Apple (1995), as questões de gênero, o “quem” ensina dizem muito sobre o modo como a profissão é vista, a forma como as orientações são dadas, e como é feito o controle do ensino, tendo em vista que na nossa cultura, e em muitas outras, a mulher é inferiorizada, carecendo de maior controle, mais orientações, etc.

4.2.4. Categoria 4: As inadequações do livro didático

Outro ponto que não podemos deixar de destacar são alguns erros encontrados nas coleções que embasam a prática docente, que se colocam como guia, que planejam e criam os objetivos do trabalho docente, que fundamenta sua prática, e que muitas vezes é sua fonte de pesquisa e de trabalho em sala de aula.

Na coleção PA, por exemplo, temos:

Para poder apropriar-se do sistema de escrita e, gradativamente, empregar seus conhecimentos na leitura de textos, também é fundamental que o aprendiz conheça as direções convencionais da escrita, percebendo que o nosso sistema orienta-se da esquerda para a direita e de cima para baixo. Também será necessário aprender que há vários alfabetos (bastão, de imprensa, cursivo), compreender em que portadores e em que contextos cada um deles aparece, em que situações eles são intercambiáveis, bem como, aos poucos, tornar-se capaz de grafar em todos eles.

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 6 – Manual do Professor)

A nós, não parece existir vários alfabetos, mas sim diferentes formas de grafá-lo, registrá-lo, tais como as letras bastão, de imprensa, cursiva.

Outro ponto: em uma das atividades propõe-se que seja feita a dobradura de uma casa. As instruções ao professor são as seguintes:

Estimule-os [os alunos] a falar o que imaginam estar escrito abaixo da primeira figura. Só então leia em voz alta essa instrução e comente se as hipóteses levantadas se confirmam ou não. O procedimento é o mesmo para as demais instruções. Assim, levantando e checando hipóteses, a classe vai compreendendo o texto.

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 27 – Manual do Professor)

E a atividade está assim colocada:

Figura 11 - Ilustração presente na coleção PA

Fonte: BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 27.

Não há textos abaixo das figuras, não há instruções a serem lidas para que se confirmem as hipóteses do aluno, não há texto escrito para ser compreendido. É um erro primário do livro didático.

Ressaltamos que não é a falta das instruções que nos incomoda, pois, como viemos defendendo desde o começo, as instruções são muitas e o espaço de ação do professor é cada vez mais reduzido. O que nos incomoda é que erros assim cheguem até a escola, ao professor, aos alunos, apesar de todo o processo de avaliação aos quais os livros didáticos são submetidos por meio do PNLD.

Também localizamos alguns equívocos na coleção TA. Na página 295 do livro do aluno é apresentado um glossário. Nele, encontramos a definição de algumas palavras, como répteis, anfíbios, toca, textura, predador, entre outras. Mas algumas das definições parecem-nos contestáveis, principalmente as que se referem a conceitos como anfíbios e insetos. O livro classifica-os assim:

Anfíbios: que podem viver tanto na terra quanto na água.

Inseto: espécime que tem três patas, dois pares de asas, um par de antenas, e um par de olhos compostos.

(SIQUEIRA et al., 2011, p. 295)

Mas em uma pesquisa mais detalhada, tais definições não estariam de todo corretas. Anfíbios podem viver tanto na terra quanto na água, mas a característica principal de tais animais é viver em ambiente terrestre e ter a necessidade da água para a reprodução. E os insetos não possuem três patas, mas três *pares* de patas, e um ou dois pares de asas, sendo que a característica principal de todos os insetos sem exceção (o que não é apontado pelo livro didático) é que o corpo de todos eles é dividido em três partes: cabeça, tórax, e abdômen. O que nos parece é que há erros na escrita das definições (três patas quando o correto seria três *pares* de patas), mas, também, numa tentativa de simplificação da linguagem científica, que supostamente os alunos não entenderiam, os conceitos acabam sendo passados de forma errada. Parece haver, assim, uma simplificação do conhecimento, o que para alguns é justamente um das funções e pretensões dos livros didáticos:

O manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos de uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem (ALVES, 2006, p. 76).

Resta saber até que ponto e quando tal simplificação é necessária, e se ela de fato é benéfica, ou se nega ao aluno o acesso ao conhecimento correto. Alves (2006) ainda afirma que, quando a escola buscou tornar-se universal, os alunos foram privados de conhecimentos científicos e culturais, impossibilitando o acesso à totalidade do conhecimento. “[...] os conhecimentos difundidos dentro da escola não alimentavam a formação enquanto cidadãos, pois não colocavam em questão a compreensão da sociedade” (idem, p. 164). Logo, diante do processo de fazer com que a escola fosse para todos, principalmente a partir da revolução industrial, muitos conhecimentos deixaram de fazer parte da escola, não contribuindo para a formação do cidadão em sua totalidade.

Por outro lado, alguns termos da linguagem científica são utilizados e não são explicados, como, por exemplo, dizer que os répteis não são mais tratados como um

grupo natural. Então não se fala de reprodução, cabeça, tórax, abdômen, mas se fala nessa questão de grupo natural sem que se defina o que isso significa.

E também não é incomum na coleção TA encontrarmos palavras escritas de forma errada. Por exemplo, “tasi como” no lugar de “tais como”, “cobre” no lugar de “cobre”, “teceer”, “convencão”. Além da última página, contendo o Hino Nacional, que foi diagramada incorretamente, excluindo o final de alguns versos:

Figura 12 - Ilustração presente na coleção TA

Fonte: SIQUEIRA et al, 2011.

Percebemos, assim, como destacamos na categoria anterior, que apesar de passarem por todas as revisões da editora, bem como pela avaliação do MEC através do PNLD, ainda chegam à escola livros com erros: erros de diagramação, erros conceituais. A avaliação não se mostra de todo eficiente.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Maurice Tardif

Ao longo de nossa pesquisa, lançamos um olhar ao trabalho do professor por meio de um instrumento prescritivo mediador do trabalho docente, de presença muito marcante em sala de aula: os livros didáticos.

O tema e os objetivos de nossa pesquisa nasceram também de uma necessidade de olhar-se para o professor para melhor compreendermos a escola. Como marca da profissão docente, ainda são poucos os estudos que levam em conta o trabalho do professor e os impactos dos livros didáticos sobre ele. Escolhemos analisar livros do 1º ano do Ensino Fundamental, pois é nessa fase da Educação Básica que o PNLD inicia-se, já que o Programa não é executado na Educação Infantil. Além disso, com o novo Ensino Fundamental de nove anos, a maior sistematização do ensino ocorre cada vez mais cedo. Seriam interessantes pesquisas que apontassem o modo como o Programa teve que se reorganizar (ou não) para atender a essas crianças que chegam mais jovens a esse novo Ensino Fundamental.

Ainda que a reconcepção e a reelaboração do trabalho prescrito sejam uma marca de qualquer profissão, o trabalho do professor pode tornar-se alienado, pois seus objetivos são concebidos por outros. Os livros didáticos têm tido grande contribuição para esse processo, uma vez que os temos entendido como documentos prescritivos, por pré-definirem as tarefas a serem realizadas em sala de aula. O professor parece estar tornando-se um agente e deixando de ser ator em seu trabalho.

A partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural acerca da função dos instrumentos enquanto mediadores do processo de trabalho, lançamos as seguintes

perguntas: quem medeia quem? O livro medeia o trabalho do professor, ou é o professor quem se torna o mediador ao faz valer aquilo que está determinado pelo livro didático?

A partir de nossas análises das coleções didáticas nos arriscamos a concluir que parece haver um desequilíbrio entre os elementos constitutivos do trabalho do professor – como indicado no esquema proposto por nós a partir de Vigotski (2007) e Machado (2007) e Machado e Bronckart (2009) apresentado na página 30 – e alguns elementos ficam em maior evidência que outros, realçando o instrumento e os livros didáticos, o que pode causar mudanças no modo como se dá o trabalho docente. O papel de mediação, tanto do livro didático quanto do professor, ainda está presente, porém eles vão ocupando outros lugares dentro dessa dinâmica do trabalho do professor. Como destacamos, o docente pode perder sua posição de autor de suas aulas e de seu dizer, função que vai sendo delegada ao livro didático, que tem a voz de autoridade legitimada para dizer como o professor deve agir em seu trabalho.

De modo recorrente, os manuais se posicionam “Pela mediação da aprendizagem em sala de aula” (afirmativa cuja ambiguidade exploramos no título deste trabalho), entretanto, como nossas análises explicitaram, isto se dá de forma desigual, com maior valorização do instrumento livro didático em detrimento da intervenção educativa por parte do professor.

O título de nossa pesquisa surgiu da própria leitura dos manuais didáticos dirigidos ao professor, nos quais é recorrente a noção do papel mediador dos livros didáticos para que o aprendizado dos alunos ocorra. Também entendemos os livros didáticos enquanto instrumentos mediadores do trabalho docente. Compreendamos também, então, o modo como tal mediação ocorre, como organiza o ensino, e como as orientações dos livros didáticos são dirigidas aos professores e discursivizam-nos.

E se a presença dos livros didáticos tem sido cada vez mais marcante, muito se deve a programas como o PNLD, o Programa Nacional do Livro Didático, que, ao mesmo tempo em que busca garantir e universalizar o acesso ao livro didático, acaba por determinar o modo de elaboração do livro didático. As obras didáticas respondem ao professor, mas antes elas precisam ser aprovadas pelos avaliadores do PNLD. Dentre as muitas vozes que ecoam no livro didático, a voz do PNLD é muito forte, numa tentativa das editoras de ter suas obras aprovadas, diante do mercado bastante rentável que é o de livros didáticos no Brasil. O professor parece ser um interlocutor imaginado, enquanto o primeiro leitor, o interlocutor “real”, resulta em serem os avaliadores do Programa.

Entretanto argumentamos que essa distância, esse desencontro entre o interlocutor “real” e o imaginado pode causar uma distância também entre o que encontramos no manual do professor dos livros didáticos e o que de fato encontramos nas atividades dirigidas aos alunos em sala de aula. Entendemos, assim, que há uma necessidade de uma análise de contexto de produção dos livros didáticos para que eles sejam mais adequados ao contexto de sala de aula. Tal análise precisa ir além daquela do livro por ele mesmo, suas partes, divisões, seus aspectos organizacionais e composicionais, suas faltas – aspectos contemplados no processo de análise. É preciso, por exemplo, levantar questionamentos sobre os destinatários do livro didático, o que se espera do livro e do professor em seu trabalho, o que o livro diz ao professor e qual resposta esperada do docente [tal como fizemos a partir dos questionamentos propostos por Geraldi (1997)]. Assim as diferentes relações e vozes existentes no livro didático ficam mais evidentes, permitindo-nos um olhar mais aprofundado sobre o livro e suas possíveis influências nas representações feitas acerca do trabalho do professor.

Justamente por olharmos o livro didático e seu contexto de produção, nossas análises permitem indicar outros aspectos e explorar outros sentidos diferentes das análises desenvolvidas pelos avaliadores do PNLD presentes nas resenhas, pois uma análise de contexto revela-nos outras situações não consideradas pelos avaliadores, principalmente no que diz respeito às representações do trabalho do professor, sobre o qual lançamos nosso olhar. Vale destacar que foi de essencial importância desenvolver tal análise de contexto de produção de livros didáticos para melhor entendermos tal instrumento, a quem ele se dirige, e assim conseguirmos melhor analisar as obras didáticas e suas possíveis contradições.

A partir da análise dos livros didáticos, em síntese, destacamos os seguintes pontos, sobre os quais discorreremos mais detalhadamente ao longo do último capítulo: o diálogo superficial com o professor; os desencontros entre o que o manual afirma com o que nos deparamos nas atividades do aluno; a inadequação do instrumento para que sejam atingidos alguns objetivos por ele propostos; os erros dos livros didáticos.

Dentre as contradições que encontramos nos livros didáticos, deparamo-nos com um suposto caráter formador e atualizador do docente. Entretanto destacamos que tal pretensão acaba falhando, uma vez que, na fundamentação teórica dos manuais das coleções, espaço que consideramos possível para tal atualização, o aprofundamento teórico é muito superficial e, em alguns manuais, quase inexistente. Ao professor agente

e cumpridor de tarefas, tal fundamentação parece não ser necessária, bastando que aplique o que já está prescrito no livro para obter êxito em seu trabalho.

Os livros didáticos parecem fornecer indicações e dar informações por vezes insignificantes, como a cor da caneta e o tipo de papel a serem usados, ou dando fórmulas de como o professor deve fazer, o que deve falar, como interpretar, quais respostas dar, ao invés de ampliar o repertório do professor, sendo também um instrumento formador, dialogando com autores, sustentando-se com referenciais teóricos, apresentando as fontes nas quais o material sustenta-se. O livro didático parece fazer do professor um refém do que nele está contido, seja em suas elaborações, suas “dicas”, suas atividades, em vez de emancipá-lo.

Outro ponto importante a ser destacado é a constante afirmação das coleções didáticas acerca da importância de que o aluno participe das práticas sociais letradas, enquanto são apresentadas ao professor propostas de atividades que valorizam sobremaneira a alfabetização, que acabam por tolher diversas possibilidades de realmente colocar o aluno em contato com diferentes práticas sociais, diferentes usos da língua e da linguagem. Em alguns momentos, o livro didático apresenta boas ideias, porém elas podem escapar ao professor por reduzir as atividades a um único aspecto, como o da alfabetização e do estudo do be-a-bá.

Há, em alguns livros, a preocupação quanto à adequação das atividades ao contexto sociocultural dos alunos e do contexto escolar, e aos diferentes ritmos de aprendizado que podemos encontrar em uma mesma sala de aula. Mas as atividades dos livros didáticos são por si homogeneizantes, são propostas fechadas, que não levam em conta essas preocupações expressas pelos manuais do professor. Essas contradições do livro, que buscamos demonstrar a partir das categorias que elaboramos para a análise dos livros didáticos, revelam-nos que o suporte, a estrutura “livro didático”, tal como temos recorrentemente em nossas escolas, não permite que sejam atingidos os objetivos que os manuais dizem almejar. Fica um questionamento: haveria, no PNLD e suas avaliações, espaço para diferentes livros, diferentes propostas, inovadoras, estruturadas de outra maneira?

O suporte “livro didático” parece não dar conta do que está proposto pelos livros do professor, pois muitas das propostas, dos objetivos, das preocupações expressas não são possíveis de serem atingidas com a estrutura proposta pelos livros didáticos. Por exemplo, as preocupações com a função social da leitura e da escrita, a formação do aluno para as práticas sociais. Por fim, o aprendizado parece reduzir-se apenas a “ler

para ficar inteligente e escrever para passar de ano”, como as crianças costumam afirmar, e não para algo maior, mais amplo, para uma real participação nas práticas sociais. Se o livro atendesse ao que se propõe, o discurso dos alunos talvez fosse diferente. O problema não é o livro didático em si, pois ele é conveniente a depender da ideia de ensino-aprendizagem (como um ensino mais transmissor de conhecimentos, por exemplo – tal como indica Zabala, 1998). O grande problema é a presença do livro didático como o único instrumento em sala de aula, e a ausência de outros instrumentos que permitissem um ensino escolar mais amplo e menos simplificado, como apontado por Alves (2005).

Ainda com relação às contradições presentes nos livros didáticos e à avaliação do PNLD, levantamos mais um ponto: o Programa não aponta em suas resenhas apresentadas no Guia essas diversas contradições que fomos encontrando nas análises dos livros didáticos, como, por exemplo, os desencontros entre o que está posto no manual e o que de fato está presente nas atividades (o trabalho de alfabetização em detrimento do trabalho com a função social da escrita, o uso do texto com a função de alfabetizar, a possível ineficiência do livro em realmente inserir o aluno em diferentes práticas sociais). O professor que ler as resenhas para fazer a escolha do livro didático que deseja ter adotado em sua escola não encontrará essas possíveis falhas. Como fazer, então? A única maneira de detectar as possíveis falhas das obras é procedendo a uma análise minuciosa, como, por exemplo, a que aqui buscamos fazer. E como pode o professor fazer isso diante das 28 coleções aprovadas no PNLD 2013? É totalmente inviável. A nosso ver, é necessário que o Programa leve em consideração outros aspectos do livro didático, como seu contexto de produção, a quem se destina, e qual uso espera-se que seja feito do livro didático. Mas é preciso destacar também que a avaliação do PNLD, mesmo voltada para aspectos organizacionais, gráficos e conceituais, apresenta falhas, como apontamos ao encontrarmos erros nos livros didáticos. Ainda que o PNLD olhe para esses pontos mais específicos dos livros, a avaliação não é de toda segura.

Há, porém, em alguns momentos, uma tentativa do livro didático em lançar alguma autonomia ao professor em seu trabalho, mas que acaba sendo tolhida nas atividades e nas suas orientações. O professor torna-se aquele que talvez seguirá as orientações daqueles que detêm o poder de ditá-las e que são legitimadas pelo PNLD. Os professores parecem estar sempre em dívida, tendo que dar uma resposta positiva àqueles que já planejaram o seu trabalho.

Porém não devemos nunca nos esquecer do processo de reelaboração das prescrições, que ocorre também com o professor no exercício de sua atividade profissional. Desse modo, o livro didático efetivamente ocupa o espaço do professor em sala de aula, ou apenas tem a ilusão de tomá-lo? Acreditamos que a resposta a tal questão é muito variável, uma vez que cada trabalhador reconcebe as prescrições a seu modo, levando em consideração diversos fatores: seus conhecimentos, experiências, seus alunos, o contexto no qual está inserida sua escola (o que pode ser foco de outros estudos). Tudo isso faz parte do saber docente e precisa ser olhado enquanto elementos constitutivos do trabalho do professor, conforme destacado na epígrafe deste capítulo.

Como destacamos ao longo da introdução de nosso texto, não buscamos em nosso trabalho negar o uso dos livros didáticos em sala de aula, pois eles são constituições históricas e culturais que já se tornaram uma marca do trabalho do professor na contemporaneidade. O que buscamos foi lançar um novo olhar sobre tais instrumentos prescritivos, levantando novas possibilidades para a análise dos livros didáticos, considerando também o trabalho do professor, de modo que tenhamos instrumentos mais adequados e condizentes ao trabalho em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G.L.A. *A produção da escola pública contemporânea*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Raquel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. 1ª Edição: Eduel, 2004, pp. 131-163.

APPLE, M.W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BAKHTIN, M. (Volochninov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, D.L.P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D.L.P.; FIORIN, J.L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2003.

BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BATISTA, A.A.G.; COSTA VAL, M.G.F.; ROJO, R.H.R. Língua Portuguesa no PNLD 2005: significados de uma política pública de avaliação de livros didáticos. *Anais do 7º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte. 2004.

BATISTA, A.A.G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M.G.C; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. 1ª ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, v. 01, pp.13-45.

BATISTA, A.A.G.; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N.C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, M.G.C; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. 1ª ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, v. 01, pp. 47-72.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D.L.P.; FIORIN, J.L. (orgs). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2003.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 1ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BRITO, A.X.; LEONARDOS, A.C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, pp. 7-38, julho/2001.

BRONCKART, J.P. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, A.R.; MATÊNCIO, M.L.M. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. 1ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2009a.

BRONCKART, J.P. Posfácio. In: CRISTOVÃO, V.L.L.; TARDELLI, L.S.A. (orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009b.

BRONCKART, J.P.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional In: MACHADO, Anna Raquel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. 1ª Edição: Eduel, 2004, pp. 131-163.

BUENO, L.; MACHADO, A.R. A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho do aluno ou restrição do seu agir? *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, pp. 303-319, 1º sem. 2011.

BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem. 2009.

BUNZEN, C. S.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M.G.C; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. 1ª ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, v. 01, pp. 73-118.

CARMAGNANI, A.M.G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M.J.R.F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CORACINI, M.J.R.F. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M.J.R.F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

DANTAS-LONGHI, S.M. *Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. 2013.

D'ÁVILA, C.M. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático*. Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DIONÍSIO, A.P. Livros didáticos de Português formam professores? In: MARFAN, M.A (org.). *Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília : MEC, SEF, 2002.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, pp. 139-154, março/2002.

FERREIRA, A.D. Considerações sobre o contexto do trabalho docente com tecnologias digitais. In: MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; FERREIRA, A.D (orgs). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, jan-abr/1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROMM, E. *Conceito marxista do homem*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

FURTADO, A. G.; GAGNO, R. S. Políticas do livro didático e o mercado editorial. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2009. PUCPR.

GARCIA, M.M.A.; ANADON, S.B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, pp. 63-85, jan./abr. 2009.

GATTI JÚNIOR, D. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, pp. 365-377, set/dez. 2005.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1995.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual do usuário. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, pp. 3-9, jan./mar. 1996.

LEMES, N. *Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar*. Dissertação de Mestrado. FFCLRP/USP, julho 2013.

LOUSADA, E.G.; TARDELLI, L.S.A.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

MACHADO, A.R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

MACHADO, A.R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A.R. (org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J. P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *DELTA*, v. 21, n. 2, 2005, pp.183-214.

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In:

CRISTÓVÃO, V.L.L.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Linguagem e educação: o trabalho do professor sob uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MARCUSCHI, L.A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MELO NETO, João Cabral de. *A educação pela pedra e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MUNAKATA, K. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: MARFAN, M.A (org.). *Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Brasília: MEC, SEF, 2002.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*. v. 23, n. 3 (69). pp. 51-66. set./dez. 2012

NAKAMOTO, P. *A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significados*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. 2010.

NOGUEIRA, A.L.H. Propostas pedagógicas como instrumentos técnico-semióticos: desenvolvimento cultura e construção da atividade docente. In: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H. *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras. 2013.

PAULILO, A.L. Os manuais do professor como fonte de pesquisa. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 56, pp. 181-206, jan./jun. 2012. Editora UFPR.

ROSA, M.I. Trabalho – nova modalidade de uso de si e educação: debates/confrontos de valores. *Pro-Posições*, vol. 1, n. 5, (32), pp. 51-60, jul. 2000.

SAMPAIO, F.A.A.; CARVALHO, A.F. *Com a palavra, o autor: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático*. São Paulo: Editora Sarandi, 2010.

SÁ-SILVA, J.R.; AMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I, n. I, jul/2009. Disponível em:

<http://portaldoaluno.webaula.com.br/Biblioteca/Acervo/Basico/O01655/Biblioteca_104444/pesquisa%20documental.pdf> Acesso: em mar. 2013.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. 1ª Edição. Londrina: Eduel, 2004, pp. 4-34.

SAWAYA, S.M. A psicologia e o Programa “Ler e Escrever”: a formação de professores na escola. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 28, nº1, pp. 157-180, mar. 2012.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. *Pro-Posições*, vol. 1, n. 5, (32), pp. 34-50, jul. 2000.

SILVA, C.S.R. Os novos livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In: BATISTA, A.A.G.; VAL, M.G.C. (orgs). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

SILVA, E.T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, pp. 11-15, jan./mar. 1996.

SILVA, M.A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, pp. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

SOUZA, D.M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M.J.R.F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 1999a.

SOUZA, D.M. Gestos de censura. In: CORACINI, M.J.R.F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 1999b.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (org). *O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. pp. 271-296.

SPOSITO, M.P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n. 57, pp. 210-226, março/maio 2003.

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

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998

Documentos analisados

BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, 1º ano. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2011.

BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático — PNLD 2013*. 2010. Disponível em: <www.fn.de.gov.br/arquivos/category/165-editais?...pnld-2013-edital>. Acesso em: 02 mai. 2014.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: apresentação*. — Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012a. <Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental>>. Acesso em: mar/2013.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa*. — Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012b. <Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental>>. Acesso em: mar/2013.

CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. *Coleção Fazendo e Compreendendo Português, 1º ano*. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011

MIRANDA, C.; MICARELLO, H.; SCHAPPER, I. *Viraver: Letramento e Alfabetização*, 1º ano. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2011.

SIQUEIRA, C.C.; SILVA, D.G.; SILVA, E.O.; ABROMOVICH, M.C. *Letramento e Alfabetização* — Coleção Tempo de Aprender, 1º ano. 2ª ed. São Paulo: IBEP, 2011.