

Francisco Marcos Pereira Soares

**LIVRO DIDÁTICO NA PRÁTICA
DOCENTE ALFABETIZADORA:
Usos elaborados/reelaborados**



Pedro & João
editores

**LIVRO DIDÁTICO NA PRÁTICA
DOCENTE ALFABETIZADORA:
Usos elaborados/reelaborados**

Francisco Marcos Pereira Soares

**LIVRO DIDÁTICO NA PRÁTICA
DOCENTE ALFABETIZADORA:**

Usos elaborados/reelaborados



Pedro & João
editores

Copyright © Francisco Marcos Pereira Soares

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

Francisco Marcos Pereira Soares

Livro didático na prática docente alfabetizadora: usos elaborados/reelaborados. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 175p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-853-1 [Impresso]

978-65-5869-854-8 [Digital]

1. Livro didático. 2. Prática docente alfabetizadora. 3. Escolha e avaliação do livro didático. 4. Pesquisa e educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Francisco Renato Lima

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Dedico este trabalho ao meu amado Deus: a Ele entreguei a minha vida, meus sonhos, meus passos, meus caminhos. Ele foi/é minha força e em quem deposito toda a minha fé. Obrigado, meu Senhor! Dedico aos amigos/amigas e também, a toda a minha família, em especial, meu pai e minha mãe, meus exemplos de vida e meu solo fértil de amor. Na verdade, dedico a todos e a todas que me dedicaram carinho e força para que eu soubesse compreender e vencer os desafios, coroando-me com a alegria para concluir minha pesquisa.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

De que maneira eu enriqueceria o evento se eu me fundisse com o outro e, em vez de dois, seríamos agora apenas um? E o que eu ganharia se o outro se fundisse em mim? Se ele o fizesse, ele não iria ver e saber muito mais do que aquilo que eu vejo e sei; ele iria meramente repetir em si mesmo aqueles elementos que caracterizam a minha própria vida. Ao invés disso, deixe-o fora de mim, pois nesta posição ele pode ver e saber que eu mesmo não vejo e não sei estando na minha própria posição, e ele pode essencialmente enriquecer o evento da minha própria vida.

(BAKHTIN, 1990, p. 08)

O homem é um ser social que nas interações com os outros depende do diálogo para se tornar ele mesmo. Nessa perspectiva, os seres humanos vão se relacionando dentro dos mais diferentes grupos sociais durante seus percursos de vida e vão contribuindo, mutuamente, para enriquecer a experiência de vida do outro, como referencia Bakhtin (1990). Essa reflexão também remonta ao belo poema de João Cabral de Melo Neto (1997, p. 15), intitulado: “Tecendo uma manhã”, que nos diz: “Um galo sozinho não tece a manhã / Ele precisará sempre de outros galos. [...] para que a manhã, desde uma tela tênue, / se vá tecendo, entre todos os galos”.

Ambos os textos desvelam a importância do *outro* em nossa vida e o reconhecimento de que a vida se faz mais bonita e saudável, quando o outro participa do nosso contexto de desenvolvimento. Agradecer a cada um que fez e faz parte da minha vida, não apenas no contexto da Pós-graduação, mas nos demais momentos que favoreceram minha chegada até aqui, é um tanto complexo.

No sentido de que são muitos agradecimentos, peço desculpas antecipadamente, em caso de omissões. Indesculpáveis, porém involuntárias!

A Deus, por iluminar meus caminhos e minhas ideias, pela oportunidade da vida e me dado forças na continuidade da minha formação. Agradeço-o por me permitir conhecer e conviver com pessoas que me motivaram, fazendo-me acreditar que meus sonhos eram possíveis. Obrigado pela fé que não cessa, pela saúde, pelos desafios e, acima de tudo, pelo amor imensurável que tem por mim e por minha família. Obrigado, Senhor!

À minha família: meu pai, Antonio Soares, e à minha mãe, Rosa Maria, por me ensinarem a importância da construção de valores. Foram eles quem me ensinaram o caminho do bem, da verdade, do amor e da justiça. Deram-me o incentivo e a possibilidade de me maravilhar com o mundo fascinante da descoberta do conhecimento. Aos meus irmãos, Arquivone Soares, Marquilene Soares, Lincon Soares e Lindemberg Soares, meus sobrinhos, Lívia Monte, Davi Monte e Laura Monte, Jorge Henrique e Gilson Otávio, ao meu companheiro de vida Oberdan Queiroz, por me compreenderem me apoiarem em todos os momentos desse percurso acadêmico. Que bom que vocês existem! Amo vocês!

À minha orientadora, Professora Dra. Antonia Edna Brito, por uma infinidade de motivos! Por confiar e me acolher como seu orientando, pela orientação efetiva na pesquisa, por sua forma exigente, crítica e criativa de questionar. Agradeço pelo seu ânimo para ouvir minhas dúvidas, inseguranças e questionamentos. A admiração que aqui torno pública vem do compromisso, pelos diálogos constantes e pela amizade. Pelos cafés e chás juntos, pela alegria de trabalharmos com grande respeito e admiração é que procurei retribuir a confiança em mim depositada durante esta pesquisa. Admiro e agradeço do fundo do coração!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em especial, àqueles com quem tive a oportunidade de estudar.

A todos os meus colegas da 27ª turma de Mestrado em Educação da UFPI, em especial aquela que se tornou uma grande amiga: Neide Naira Paz Lemos. Agradeço pelo companheirismo, pelos abraços, sorrisos, diálogos sobre a vida. Fomos a força um do outro em tantos momentos, enxugamos as lágrimas um do outro em tantas situações. A vida, porque não dizer Deus, nos presentearia com pessoas que nem imaginávamos existir. Que bom que você existe! Da mesma forma, agradeço a amizade construída Sérgio, da Bambu Cópias da UFPI. Valeu, meus queridos!

Aos amigos Lurdinha Soares, pela amizade de sempre! Pelo carinho e amor de mãe. Da mesma maneira, a Ana Hilda, Fernando e Maria Fernanda, pela amizade, acolhimento e convivência familiar. À Raimundinha Melo, pelas parcerias de trabalho e incentivo para que eu ingressasse no Mestrado. Gratidão!

Aos amigos e amigas: Regilma Soares e Celso Alves, Regilda Soares e Aldo Soares, comadre Amparo Dias e Francisco Antonio, Paula e Júnior, Angela Vieira e tantos outros, por também acreditarem em mim, ficando felizes com minhas vitórias e dando-me forças para que eu continuasse. Obrigado, queridos!

Agradeço às minhas interlocutoras de pesquisa, por aceitarem escrever sobre suas experiências de vida profissional e por participarem das rodas de conversas, contribuindo para que eu pudesse concluir meu estudo! Imensamente agradecido!

Dezenove Poemas Desengonçados – Ricardo Azevedo

Dentro do livro

tem partida tem viagem tem estrada tem caminho tem
procura tem destino
lá dentro do livro

tem princesa tem herói tem fada
tem feiticeira tem gigante tem bandido
lá dentro do livro

quanto mito quanta lenda quanta saga quanto dito
quanto caso quanto conto
lá dentro do livro

tem tragédia tem comédia tem teatro tem poesia tem
romance tem suspense
lá dentro do livro

tem passado tem presente tem futuro tem moderno
tem o velho tem o novo
lá dentro do livro

tem verdade tem mentira tem juízo tem loucura
tem ciência tem bobagem
lá dentro do livro

tem estudo tem ensino tem lição tem exercício tem
pergunta tem resposta
lá dentro do livro

quanta regra quanta norma quanta ordem quanta lei
quanta moral quanto exemplo
lá dentro do livro

tem imagem tem pintura tem desenho tem gravura
tem estampa tem figura
lá dentro do livro

tem desejo tem vontade tem projeto tem trabalho tem
fracasso tem sucesso
lá dentro do livro

quanta gente quanto sonho quanta história quanto
invento quanta arte quanta vida

lá dentro de um livro.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	15
Antonia Edna Brito	
INTRODUÇÃO - ENCONTROS COM A PESQUISA E A EDUCAÇÃO	19
CAPÍTULO I - ROTAS METODOLÓGICAS... CAMINHOS QUE TRILHAMOS AO PESQUISAR	35
1.1 Caracterização metodológica da pesquisa	37
1.2 A produção de dados da pesquisa	39
1.2.1 Memorial de formação	41
1.2.2 Rodas de conversa	44
1.3 Procedimentos de análise de dados	48
1.4 Cenário da pesquisa	51
1.5 Interlocutoras da pesquisa	53
CAPÍTULO II - ABRAM O LIVRO NA PÁGINA... CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO	59
2.1 Concepções e usos do livro didático na alfabetização	60
2.2 Funções do livro didático na alfabetização	73
CAPÍTULO III - POLÍTICAS E CONTEXTOS DE SELEÇÃO E DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	83
3.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros didáticos de alfabetização: alguns apontamentos	85
3.2 Caminhos do livro didático até à escola: da avaliação e da escolha	89

CAPÍTULO IV - PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: QUAL O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO?	99
4.1 Prática docente alfabetizadora e suas relações com os livros didáticos	101
4.2 Usos do livro didático de alfabetização	137
CONCLUSÃO - QUANTAS HISTÓRIAS SE REVELAM NA PESQUISA	149
POSFÁCIO - LIVRO DIDÁTICO E ALFABETIZAÇÃO: SOBRE OS CAMINHOS REELABORADOS NAS TRILHAS DA LEITURA E DA ESCRITA Francisco Renato Lima	159
REFERÊNCIAS	163

PREFÁCIO

[...] podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

(FREIRE, 2011, p. 29-30)¹

O convite para escrever o prefácio do livro de Marcos me levou a refletir a respeito da importância da alfabetização na sociedade em que vivemos e no quanto saber ler e escrever transforma a vida das pessoas, seja em suas relações com os outros, seja em suas relações e intervenções no mundo. Ao pensar sobre como a alfabetização amplia nossos modos de ser e de estar no mundo, lembrei-me as ideias de Paulo Freire e de suas provocações na defesa de uma educação problematizadora. Razão por que, apresento na abertura deste prefácio o pensamento freireano, alertando que a leitura “[...] não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”.

As ideias de Freire sobre a leitura e seu poder no desenvolvimento da consciência dos leitores, no processo de humanização decorrente do ato de ler como processo reflexivo e crítico e como forma de reescrita do mundo, me inspiram na leitura da obra de Marcos, por sua posição diante da utilização do livro didático na prática docente alfabetizadora. O autor questiona os usos do livro didático na alfabetização, particularmente quando figura como única fonte de leituras oferecidas às crianças, bem como por predominar como único norte para a organização e o

¹ FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

desenvolvimento da prática docente alfabetizadora. Marcos adverte a respeito dos usos mecânicos do livro didático e sugere que, no processo de alfabetização, as crianças têm direito de acessar diferentes gêneros discursivos e de viver a leitura e a escrita como práticas socioculturais com diferentes usos e funções no âmbito da sociedade letrada.

O livro, tem a singularidade de apresentar narrativas de alfabetizadoras sobre suas relações com o livro didático na prática docente alfabetizadora, abordando os usos elaborados e reelaborados nas complexas e dinâmicas situações de ensino. A abordagem do tema pelo autor denota a importância da autoria docente na tessitura do ensino da linguagem escrita, bem como reconhece as alfabetizadoras como profissionais criativas, com potencial para desenvolverem a reflexão crítica sobre suas práticas, na perspectiva de transformá-las.

Denota, de modo similar, que a leitura e a escrita no processo de alfabetização envolvem processos cognitivos de produção de sentidos, de fruição e de criatividade, o que se contrapõe à ideia de ler e escrever como práticas mecanicistas, reduzidas à decodificação e codificação. Entendo que a obra interessa aos professores, por abordar o tema, explicitando que existem diferentes posições relativas ao que o livro didático representa na alfabetização de crianças e quanto ao lugar que pode ocupar nas práticas de leitura e de escrita oferecidas às crianças.

Entendo que a leitura do livro de Marcos interessa aos professores, alfabetizadores ou não, aos gestores escolares e demais profissionais da educação, haja vista expressar o entendimento de que a prática docente alfabetizadora é afetada por diferentes determinantes e, portanto, pelas condições objetivas e subjetivas de desenvolvimento da profissão professor. Em face dessa singularidade da produção de Marcos, percebo em seu livro a abertura para o diálogo, para revisitação de seu saber fazer e para a vivência de novas experiências na produção de conhecimentos.

Expresso minha satisfação em prefaciar o livro de Marcos por ter acompanhado sua trajetória acadêmica, por perceber sua

abertura para aprender, para ressignificar seus conceitos sobre alfabetização, prática docente alfabetizadora e, especialmente, pelo reconhecimento que expressa em relação às dimensões cognitivas e políticas da alfabetização. Ademais, minha satisfação nesta tarefa, resulta, também, de sua defesa de uma alfabetização contextualizada, que não se resume às finalidades didáticas do ensino da linguagem escrita. Marcos reconhece as demandas da sociedade em relação à leitura e à escrita e se posiciona em defesa de uma alfabetização que possibilite às crianças diferentes experiências de leitura e escrita para que se fortaleçam como leitores e escritores proficientes.

Enfim, espero que a leitura do livro de Marcos sirva de provocação aos leitores para desafiá-los na busca pela ampliação de seus conhecimentos sobre o tema abordado, que sirva de referência para novos estudos e pesquisas e que constitua uma fonte de diálogo entre os interessados pela temática.

Com afeto,

Antonia Edna Brito
Doutora em Educação (UFRN)
Professora Titular da Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Teresina (PI), 28 de abril de 2022.

INTRODUÇÃO

ENCONTROS COM A PESQUISA E A EDUCAÇÃO



O Manacá

O Manacá de Tarsila do Amaral retrata a beleza e a criatividade da produção artística. Na introdução do presente trabalho realçamos a beleza e o potencial criativo da pesquisa científica. As diferentes formas e o encantamento das cores expressos na obra nos encaminham para uma reflexão acerca da liberdade expressiva da arte e das possibilidades criativas na escrita acadêmica. Escrever na academia pode ser uma tarefa permeada pela criatividade, pela liberdade e pela ousadia. É com essa ideia que assumo a tarefa de pesquisador, cujo compromisso é fazer ciência sem perder a alegria. Alegria da descoberta e de aprender a escrever sobre um tema tão importante para a educação. Penso que a alegria e a coragem para ousar tornam as pesquisas e os pesquisadores mais produtivos nos caminhos da produção do conhecimento. Pensando, assim, descrevo na introdução dessa dissertação os caminhos que me moveram para a investigação científica.

INTRODUÇÃO

ENCONTROS COM A PESQUISA E A EDUCAÇÃO²

*[...] tem partida tem viagem tem estrada tem caminho tem
procura tem destino lá dentro do livro.*

(RICARDO AZEVEDO, 1998)

Pesquisar e escrever sempre foram atividades muito prazerosas para mim. Considero-as como arte pela beleza e pela criatividade que exigem, seja na escrita acadêmica, seja em outro tipo de escrita. Essas atividades me envolveram em um processo de procura por um objeto de estudo que fosse significativo para mim e para aqueles que se encontram nas classes de alfabetização. Nesse processo de procura, percebi a importância de investigar sobre o livro didático na alfabetização, considerando os usos e as funções na apropriação da linguagem escrita.

A motivação para o estudo dessa temática foi construída em diferentes momentos da minha vida pessoal e profissional, de modo que, tecer reflexões sobre as aproximações com este objeto de estudo, requer uma viagem imaginária em minha trajetória de vida, revisitando as estradas, os caminhos que foram trilhados em busca da realização de meus sonhos e na tessitura de meu destino. Início, pois, este estudo narrando os fatos que me levaram a escolher a educação como campo de trabalho e de pesquisa, evidenciando as influências que motivam essas escolhas.

² O uso da primeira pessoa se faz por considerar que a introdução desta pesquisa envolve, inicialmente, a minha história de vida, o meu encontro com a educação e com meu objeto de pesquisa, focalizando, portanto, minhas influências e afluentes: percurso para a educação.

Quando trato sobre influências, refiro-me às pessoas que foram importantes para a minha vida, que, desde minha infância colaboraram com meu processo de humanização. Acredito que o processo de humanização é construído por meio das vivências, das histórias que tecemos nas interações com os outros, com o conhecimento e é, também, resultado de nossas experiências no mundo. Referencio também, os diferentes acontecimentos pelos quais passei e que considero relevantes para a minha formação como pessoa, como profissional e para a escrita e reescrita diária do livro da minha vida. Um livro que, se depender de minha vontade, deverá ser bonito, escrito com alegria, em cujas páginas estarão desenhados meus sonhos, meus desejos, minhas esperanças de tornar-me uma pessoa e profissional, de viver e fazer uma educação de qualidade em uma sociedade justa e democrática. É isso que aspiro em cada novo capítulo do livro da vida que escrevo, bem como, nas páginas deste estudo.

Concordo com Ricardo Azevedo (1998), quando afirma, na epígrafe deste texto, que dentro do livro tem “[...] tem estrada, tem caminho, tem procura [...]”. Mas, dentro do livro da vida existem também, muitos desafios que nos impulsionam e que alicerçam a escritura de suas muitas páginas. Nessa escrita do livro da vida, reconheço que seu conteúdo resulta do entrelaçamento de complexas histórias de vida pessoal e profissional. Por essa razão, nem sempre suas páginas têm a cor e o sabor desejados. Houve dias em que essas páginas se esbranquiçaram, perderam o colorido, em face das dificuldades que tentavam desenhar monstros, porém, a vida me ensinou a resistir e a superar o negativismo e a falta de motivação. A dinâmica da vida não traz regras e tendências fixas, mas é algo que vai sendo construída a cada dia, a partir das influências e das interações que permeiam os nossos caminhos.

Compreendo que escrever sobre si é um ato formativo, é como ver-se em um espelho que retrata em palavras a nossa subjetividade. Reconheço a potência irradiante das narrativas, das histórias de vida como instrumentos importantes de formação e de reflexão que propiciam o autoconhecimento. Em face dessa

compreensão, demarco minhas posições, posturas e meu olhar diante do mundo, especialmente, diante do mundo da educação e da pesquisa. É nessa perspectiva de “exposição, escrita e invenção se si”, que amplio a consciência sobre o que sou hoje, pessoa e profissional, forjado como sujeito singular e coletivo, sob novas configurações, novos traços e novos contornos de existência que resultam de minha historicidade.

Recompor minhas experiências escolares e seus contornos, referenciando pessoas e acontecimentos que compõem a minha trajetória, é o que me proponho nesta escrita narrativa. Para tanto, cabe-me esclarecer que tracei um caminho, uma rota para esta escrita, a fim de registrar meu processo educacional, desde a alfabetização até o ingresso no mestrado em Educação. Preciso realçar que foi impossível construir um relato de mim mesmo, sem que pudesse embrenhar-me pelos contextos familiares, sociais e políticos em que me inseri em minha trajetória de vida. Faço questão de registrar o quanto foi maravilhosa a prática autobiográfica, por sua dimensão reflexiva, de autoformação e de emancipação.

A primeira grande influência em minha vida é Deus, sempre guiando meus passos, minhas escolhas pessoais e profissionais. Com essa referência, começo dizendo que minha vida escolar iniciou-se tardiamente, se olharmos para o passado com os olhos de hoje. Quando ingressei na escola, tinha sete anos de idade. Em 1997 essa situação era considerada natural, sobretudo, quando se tratava de crianças habitantes da zona rural. Lembro-me da professora Lindalva. Tenho lembranças muito interessantes e engraçadas sobre ela, pois quando eu ainda não sabia ler fluentemente, deixava-me até depois das onze horas com um livro didático e uma lição marcada. Determinava que eu só voltaria para a casa após a leitura fluente daquele texto que me impunha. Um dia, sai somente ao meio dia. Aquela situação me deixava nervoso e preocupado, não por ler vagarosamente, mas por não atender ao que era desejado pela professora. Apesar dessa experiência, gostava muito dela e a respeitava, ficava e lia.

Lembro-me também, da professora Francisca, carinhosamente chamada de Tia Cici. Sua calma e dedicação comigo foram fatores fundamentais para que eu começasse a admirar a docência. Foi com ela que li fluentemente e sem medos. O texto intitulado: ‘Pipão, ursinho cantor’, do livro didático de Língua Portuguesa, “Palavras Abertas”, parece que entrou nos meus olhos, na minha mente, iluminando meus pensamentos. Esse foi o primeiro texto que li verdadeiramente, com autonomia e em voz alta para toda a classe.

Cresci envolvido com os livros. Lendo muito. Minha mãe, Rosa, era auxiliar de serviços gerais da escola onde eu estudava. Naquela época, eu morava e estudava em uma escolinha rural, situada em uma comunidade chamada Camará, município de Buriti dos Montes/Piauí. Pelo fato de ela trabalhar nessa escola, eu tinha acesso a alguns cômodos que guardavam coisas muito interessantes, como os livros, por exemplo. Eu amava, entrar numa dispensa onde guardavam a merenda escolar e os livros didáticos velhos, que já não mais eram utilizados pelos alunos.

Naquele mundo infantil, me perguntava: por que os alunos matriculados nas séries mais adiantadas usavam os livros e depois entregavam ao final de cada ano?. Indagava também, por que a cada três anos mudavam todos os livros e os substituíam por outros mais novos? Anos mais tarde, descobri que tudo fazia parte das regras do chamado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Mas, enfim, às vezes, levava alguns daqueles livros para casa. Minha mãe deixava e meu pai gostava muito de me ver lendo. Com muito entusiasmo, passava dias com aqueles livros nas mãos, paginando, vendo figuras, respondendo atividades.

O início do ano letivo era festa para mim. O retorno às aulas significava que minha mãe deveria arrumar a escola para nos receber. Propositamente, sempre ia com ela para ter acesso à despensa para admirar aqueles livros que a professora guardava. Às vezes, minha mãe se irritava comigo, porque eu levava todos aqueles “lixos” velhos para casa. Ela não compreendia meu prazer de estar com eles, sob meu poder, em minhas mãos. Os livros significavam que eu aprenderia mais. Em um momento posterior de minha vida escolar, encontrei a

professora Maria dos Anjos, carinhosamente chamada de Tia Lilinha. Essa professora foi muito importante em minha vida. Uma grande influência, pois acreditava em mim, elogiava minhas tarefas, minha letra, admirava minha leitura. A Tia Lilinha me fez compreender a importância de ensinar aos outros e de buscar a educação. Recordo que na comunidade em que morávamos apenas a família dela tinha pessoas formadas na universidade.

Rememorando as dificuldades que enfrentei, devido as difíceis condições de vida da minha família, vejo que sempre acreditei em mim mesmo e em minhas possibilidades. Ao longo de toda a trajetória, fui muito apoiado por meus pais, por meus irmãos, sobretudo, por minha irmã, que vendo meus esforços e meu interesse pelos livros me apoiava e acreditava que eu poderia vencer na vida. Não sabíamos como, mas sentia que um dia iria escrever a minha história e seria um profissional da educação. As experiências vividas com as professoras que mencionei, o fato de minha mãe trabalhar na escola e me permitir acesso aos livros, a minha alegria e esforço para estudar e a crença do meu pai em meu potencial foram terrenos férteis para que me tornasse uma criança feliz e estudiosa, que concluiu a quarta série com onze anos de idade.

No âmbito familiar sou o terceiro filho homem da família. Meus pais apostaram muito em minha educação, visto que o compromisso de estudar era para “ser alguém na vida”. Respeito, dedicação, responsabilidade e solidariedade sempre foram valores fundamentais na minha família e também, vividos na relação com a escola. Assim, nos espaços da família e da escola tornei-me uma pessoa, me fiz curioso, interessado em conhecer a mim mesmo, em conhecer os outros e as coisas que me rodeavam. Foi, como nas palavras de Freire (2003, p. 79), experimentando-me no mundo, que me fiz gente. Como afirma esse autor: “Vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”.

O ano de 2002 foi muito especial em minha história de vida, porém, também muito difícil, pois tive que sair da comunidade Camará para dar continuidade aos meus estudos na sede do município de Buriti dos Montes (PI). Foi um momento muito

doloroso, pois nunca havia me separado dos meus pais e, de certo modo, ali, naquela ocasião, já sabia que, diante dos meus sonhos, jamais voltaria a morar ali, como antes. O brejo, as areias, o riacho, as amizades... tudo eu encontraria em outros espaços, mas jamais como aquela paisagem da minha querida e amada comunidade. A comunidade Camará tem a minha infância materializada em todas as lembranças que tenho guardadas.

Em Buriti dos Montes, cursei a quinta série do Ensino Fundamental, na Unidade escolar Antonio Deromi Soares. Nessa escola, fiz muitas amizades, inclusive com muitos professores. Em 2003, estudei na Unidade Escolar Professora Isaura Soares Montes e ali concluí o Ensino Fundamental, em 2005, com quinze anos de idade. Esse período foi marcado por muitas conquistas, entre elas, a motivação para ser selecionado como o aluno de melhores notas da escola e do município, recebi troféu em olimpíadas. No ano de 2005, comecei a dar meus primeiros passos na docência, ministrando aulas de reforço escolar particular para as crianças do meu bairro. Os pais tinham um prazer muito grande em deixar seus filhos sob meus cuidados e eu os ensinava com o maior zelo.

Diante disso, a professora Cláudia Nair Soares, diretora da Unidade Escolar Professora Isaura Soares, na época, junto com a Secretária de Educação do município de Buriti dos Montes, Maria de Lourdes da Silva Soares convidaram-me para trabalhar na biblioteca da escola e lá eu devia oferecer assistência a alguns alunos que apresentavam dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Sem muito conhecimento sobre metodologias de ensino e apenas utilizando o livro didático, percebia que devia buscar metodologias diferentes para fazer os alunos aprenderem. O livro didático era a única ferramenta usada e pensei que jogos, dinâmicas e materiais da internet poderiam ajudar no processo de aprendizagem daqueles alunos. Foi um sucesso.

Entre 2006 e 2008, dividi-me entre trabalhar na biblioteca e realizar o Ensino Médio. A oportunidade de trabalhar na biblioteca foi fundamental em meu percurso na educação, pois tanto o contato com a docência, quanto o contato com livros didáticos,

paradidáticos e de literatura brasileira contribuíram para a minha formação como leitor, encaminhando-me para o desenvolvimento da oralidade, da escrita, entre outras habilidades. Na sequência do percurso profissional, trabalhei como secretário em uma unidade escolar, entre os anos de 2008 e 2011 e tive a oportunidade de substituir professores na sala de aula.

Outras influências muito marcantes na minha vida: Aninha, Dona Darcy e Lurdinha, pelo apoio e confiança, foram e sempre serão professoras em minha vida. Morando distante de meus pais, muitas vezes, me apoiaram e me deram suas asas de mãe. Em 2009, passei no vestibular para Biologia, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), de Sobral (CE). Nesse processo, meus pais e meus irmãos sempre foram minha base, minha influência maior e meu suporte mais forte. Além do que, lembro muito bem da Tia Helena e sua família, que me acolheram muito bem, enquanto estive na faculdade em Crateús (CE), entre os anos de 2009 e 2012. Em 2011, passei a trabalhar na Unidade Escolar Raimundo Vicente Ferreira, na comunidade rural Morro do Jati, onde vivi experiências docentes muito importantes como, por exemplo, o desenvolvimento do projeto Biblioteca Ativa, cujo objetivo era a formação leitora dos alunos, a partir de práticas de leitura para além daquelas ofertadas pelo livro didático. Reflito que o livro didático sempre esteve presente na minha vida, mas, ao longo dos anos, mudei minha maneira de concebê-lo e de usá-lo, sobretudo, na prática docente.

Em 2014, fui convidado para trabalhar na Secretaria de Educação de Buriti dos Montes na área de políticas para crianças com foco em projetos intersetoriais, que favorecem a proteção social a esse público. Neste mesmo período, tive a oportunidade de participar de duas especializações: uma em Psicopedagogia Institucional e Clínica e outra em Gestão Educacional em Espaços Escolares e Não Escolares, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Ainda, em 2014, tive a oportunidade de trabalhar como tutor presencial do curso técnico em Meio Ambiente, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) e fui coordenador do Programa Mais

Educação em uma unidade escolar. Essas oportunidades ampliaram meus conhecimentos na área educacional, propondo desafios e avanços na esfera profissional. Em 2015, em razão da aprovação no concurso público, assumi a vaga de professor de Matemática, no município de Crateús (CE).

Em 2015 e 2016, tive a oportunidade de atuar como coordenador pedagógico, vivência que me possibilitou conhecer as proposições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contribuindo para que eu chegasse mais perto da alfabetização e compreendesse melhor como esse processo vem sendo vivenciado pelos professores. Nesse contexto, foi também marcante para conhecer que materiais didáticos são utilizados pelos professores em suas práticas alfabetizadoras e para perceber que usos do livro didático podem ser elaborados/reelaborados na prática docente alfabetizadora. A experiência profissional como coordenador pedagógico, oportunizou encaminhamentos para a elaboração de um projeto de pesquisa sobre o livro didático de alfabetização, particularmente sobre as possibilidades de reelaboração de seus usos na prática docente alfabetizadora.

No final do ano de 2016, ingressei no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no Mestrado em Educação, retomando aos bancos de uma instituição educacional como estudante, novamente. Na posição de escuta ativa, aprendi muito com os docentes. Passei a compreender melhor a vida escolar, as vidas que ali fluem, me (re)conheci como docente e como pesquisador em formação. A abertura para praticar uma escuta, em que de fato se escuta o outro, é, como bem aponta Morin (2000, p. 19), um processo de “[...] descobertas de nós mesmos em personagens diferentes de nós”. Posso afirmar que o mestrado abriu para mim um leque de possibilidades de descobertas, que jamais havia imaginado.

No mestrado, a partir de muito estudo, delimito o seguinte problema de pesquisa: Que usos do livro didático são elaborados/reelaborados na prática docente alfabetizadora? A definição desse problema fundamenta-se na perspectiva de que a

utilização do livro didático na escola o demarca como artefato, instrumento da prática docente, aparentemente pronto e acabado. Na perspectiva desse estudo, o livro didático é entendido como produto social afetado pela ação dos sujeitos, sobretudo, de professores e de alunos, que podem torná-lo vivo e dinâmico no processo de alfabetização. Nessa acepção, ele constitui um gênero discursivo que comporta outros gêneros usados no processo de alfabetização e de letramento de crianças na escola.

O objetivo geral da pesquisa é analisar usos do livro didático elaborados/reelaborados na prática docente alfabetizadora. Para desenvolver esse objetivo, estabeleci os seguintes específicos: a) compreender como os professores se apropriam do livro didático na prática docente; b) descrever a mediação didática desenvolvida pelo alfabetizador ao usar o livro didático; e c) identificar usos e funções do livro didático no processo de alfabetização pelo professor. O estudo se insere, metodologicamente, na pesquisa narrativa e foi realizado no município piauiense de Buriti dos Montes, localizado na região semiárida, há 250 km da capital Teresina (PI), com a participação de professoras que trabalham com a alfabetização de crianças, há, pelo menos, cinco anos.

Com as várias leituras que realizei sobre essa temática, para verificar o que tem sido pesquisado compreendi sua amplitude e complexidade, o que exigiu uma delimitação para os processos de levantamento de pesquisas sobre o tema. Johnsen (1996) realizou um levantamento da produção na Europa e nos Estados Unidos sobre o livro didático e aponta uma perspectiva mais universal para o estudo desses livros, nos diferentes países, por meio da adoção dos seguintes critérios gerais de categorização da produção:

- Ideologia nos livros didáticos: constitui-se no principal foco de investigação sobre o livro, analisando os conteúdos selecionados e a visão adotada;

- Usos dos livros didáticos: instiga como os livros são usados por professores e alunos; esta abordagem, não tão comum como a anterior, vem crescendo atualmente;

- Desenvolvimento do livro didático: referem-se aos processos de elaboração, produção e distribuição desses materiais.

Nesse sentido, a pesquisa concentra olhares investigativos em torno dos usos do livro didático elaborados/reelaborados pelos alfabetizadores na intenção de contribuir com uma análise crítica sobre como os professores produzem suas aulas a partir das relações e usos que estabelecem com o livro didático. Compreendo que a produção do conhecimento no espaço da escola, envolvendo professores e alunos “[...] resulta, em grande parte, desses processos de relação do professor com os livros didáticos, processos esses ainda pouco estudados cientificamente, tanto no Brasil, como em outros países” (GARCIA, 2007, p. 02).

Entendo que o estudo pode contribuir para se repensar as concepções e usos dos livros didáticos, bem como para reflexões sobre os programas que os legitimam como um objeto consolidado da escola, sobre os processos de avaliação e de escolhas desses livros na alfabetização. Trago para o centro das discussões, aspectos importantes sobre a prática docente alfabetizadora, demarcando o lugar do livro didático. Nesse sentido, discuto como se dão os processos de alfabetização, de letramentos, de práticas de oralidade na relação de usos do livro didático na escola.

Diante da importância do estudo para a escola, para o professor e para a educação, de modo geral, apresento um levantamento de estudos sobre livro didático de alfabetização, realizado com base no banco de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), de forma a oferecer um panorama de como se encontram os estudos nos diferentes espaços acadêmicos do Brasil. Souza (2001) afirma que todo e qualquer trabalho acadêmico requer esse procedimento como forma de ser racional, objetivo e criativo na pesquisa que se desenvolve.

A consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes foi realizada com um recorte de 2013 a 2017, em nível de Mestrado Acadêmico. Essa consulta constatou que a temática sobre livro didático permeia muitos estudos, com ênfase na análise dos livros didáticos em diferentes componentes curriculares, na perspectiva

de suas propostas e de suas ideologias, de uso de cartilhas de alfabetização. A consulta resultou na identificação de um total de 422 produções, ao realizar a pesquisa utilizando as palavras-chave “livro didático”, “prática docente” e “alfabetização”.

A leitura dos resumos dos trabalhos possibilitou compreender que os estudos relacionados aos livros didáticos têm se voltado para a análise das propostas e das ideologias dentro dos diferentes componentes curriculares. Evidenciei que os estudos sobre usos de livros didáticos na prática docente alfabetizadora têm sido pouco explorados nas pesquisas. Essa constatação realça a aderência acadêmica e social dessa investigação. No Quadro 01 apresento uma síntese de estudos realizados nos últimos anos e que possuem maior relação com o objeto de estudo que pesquiso.

Quadro 01 - Síntese do estado da arte

AUTOR/ANO	TEMÁTICAS PESQUISADAS
Juliana Clara Pinton – 2013	O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental: A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar o uso que uma professora alfabetizadora faz de um livro de letramento e alfabetização aprovado pelo PNLD 2010.
Cícera Marcelina Vieira - 2014	O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000): Este trabalho teve por objetivo identificar e mapear os livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita como apoio na preparação das aulas, de uma professora alfabetizadora, que teve sua trajetória profissional ligada à classe unidocente da zona rural, de um município da região sul do Rio Grande do Sul.
Marília de Lucena Coutinho – 2014	Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?: A pesquisa pretendeu investigar as práticas de leitura realizadas por duas professoras, que lecionavam no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, da Secretaria de Educação da Cidade do Recife.
Francisco de Assis Teles Maria – 2015	A prática pedagógica com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo: O trabalho tem como tema a prática pedagógica com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo. Surgiu da necessidade de se investigar como tais práticas têm sido desenvolvidas no âmbito da sala de aula, a partir da escolha do livro didático PNLD/Campo, 2013.
Nathália Késsia de Souza Campos - 2014	Práticas de ensino para a formação do leitor: o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura no 1º ano do

Ensino Fundamental: A pesquisa teve como foco investigar como se dava o uso do livro didático por duas professoras da rede municipal de Camaragibe que lecionavam em turmas do 1º ano do 1º ciclo do ensino fundamental.

Fonte: Dados do portal da CAPES (2018).

A pesquisa realizada no portal da CAPES mostra que as produções sobre os usos do livro didático são reduzidas. Indicam que a perspectiva dos usos do livro pelas professoras ainda assume uma tendência tradicional, embora as ideias sobre letramento façam parte da formação profissional docente. Revelam resquícios de práticas tradicionais de alfabetização, no modo como as professoras utilizam o material didático. No que diz respeito à dinâmica de sala de aula das professoras, os estudos mostram a utilização do livro didático como um dos materiais de apoio à organização do trabalho pedagógico.

No levantamento das pesquisas sobre usos do livro didático na alfabetização, realizei também, um estudo no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na perspectiva de verificar como essa temática vem sendo explorada pesquisada. Na pesquisa realizada, encontrei apenas um trabalho desenvolvido com a temática sobre livro didático, porém, não aborda os usos desse livro na alfabetização. A dissertação identificada é de autoria de Vanderléa Andrade Pereira, intitulada: *O livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras: usos que se revelam no Semiárido Brasileiro* (2012), traz discussões e problematizações acerca da educação no semiárido brasileiro e apresenta uma proposição de reorganizar para os processos de produção, escolha e avaliação do livro didático que circulam nas escolas públicas dessa região.

Para apresentação dos resultados da investigação, esta obra está organizada com o seguinte formato estrutural: introdução, quatro capítulos e conclusão. A introdução contempla minha relação com o objeto de estudo, apresenta um levantamento sobre o estado da arte em relação aos estudos do livro didático na alfabetização e descreve aspectos norteadores da pesquisa:

problema, justificativa, objetivo geral e específicos e a estrutura dos capítulos que compõe a pesquisa.

O primeiro capítulo, com a denominação de *Rotas metodológicas... caminhos que trilhamos ao pesquisar*, caracteriza a pesquisa, bem como descreve as técnicas de produção e de análise de dados, utilizadas para este fim. Apresenta o cenário da pesquisa, tendo como referência, principalmente, os dados educacionais dos últimos anos. Analisa o perfil das interlocutoras da pesquisa, caracterizando-as e situando-as como profissionais.

No segundo capítulo, denominado: *Abram o livro na página... concepções e funções de livro didático de alfabetização*, analiso as contribuições teóricas sobre as diferentes concepções de livros didáticos, realçando as múltiplas formas de conceber o livro didático na sala de aula de alfabetização. Discorro também, sobre as funções que o livro didático pode assumir no processo alfabetizador. Nesse contexto, evidencio relatos de alfabetizadoras participantes da pesquisa que, ao tratarem sobre suas experiências de vida profissionais, relatam suas concepções e as funções que têm atribuído ao livro didático na prática docente alfabetizadora.

O capítulo terceiro, com a denominação de *Políticas e contextos de seleção e de avaliação do livro didático*, envolve um estudo acerca do programa de distribuição de livros didáticos, que se delineou ao longo dos anos e se legitimou como política pública a favor (ou não) da educação no Brasil. Concentra a escrita em torno do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), abordando aspectos que o demarcam como política educacional e maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo. Ao reportar sobre o referido programa, teço reflexões acerca dos processos de avaliação e de escolha dos livros nas escolas brasileiras, buscando refletir sobre esses processos e como influenciam nos usos como os professores fazem dos livros didáticos na alfabetização de crianças, evidenciado os relatos das interlocutoras do estudo.

O capítulo quarto, com o título: *Prática docente alfabetizadora: qual o lugar do livro didático?*, aborda a relação entre prática docente alfabetizadora e o lugar do livro didático nessa prática. A partir de

relatos de alfabetizadoras, apresento os modos como as interlocutoras usam o livro didático, os modos como concebem a alfabetização e como organizam e reelaboram a mediação didática na alfabetização, a partir da presença do livro didático.

A conclusão apresenta considerações acerca do objeto de estudo, do problema e seus objetivos, delineamentos que se mostraram fundamentais para a compreensão crítica e reflexiva sobre os usos do livro didático elaborados/reelaborados na prática docente alfabetizadora. Os resultados da pesquisa mostram que o livro didático de alfabetização, no contexto investigado, é concebido como norteador das práticas docentes e que seus usos estão baseados na mediação mecânica, sem reflexões sobre as intencionalidades que subjazem a esses usos. O estudo constatou que a ideia de reelaboração de usos do livro didático se resume na inclusão de atividades de leitura e escrita na prática docente.

CAPÍTULO I

ROTAS METODOLÓGICAS... CAMINHOS QUE TRILHAMOS AO PESQUISAR



O Sono

O formato que Tarsila do Amaral imprimiu a obra nos faz pensar no desenrolar de situações de pesquisas que nos exigem um olhar treinado diante do complexo desenrolar da investigação científica. A obra, O sono, apresenta um coqueiro estilizado no alto, do lado esquerdo, que guia nosso olhar, em um passeio em espiral até o vazio de um lago pincelado em manchas lilases, sonolentas. Essa interpretação da obra lembra a construção teórico-metodológica de um trabalho científico por nos encaminhar a um passeio em espiral por essa construção, com o rigor que a Ciência exige.

CAPÍTULO I

ROTAS METODOLÓGICAS... CAMINHOS QUE TRILHAMOS AO PESQUISAR

*[...] quanta regra quanta norma quanta ordem quanta lei
quanta moral quanto exemplo lá dentro do livro.*

(RICARDO AZEVEDO, 1998)

O processo de produção do conhecimento científico envolve diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, possibilitando ao pesquisador, a escolha de lentes, de acordo com suas concepções, para conhecer a realidade pesquisada. A pesquisa envolve um processo de busca de conhecimento objetivo sobre o fenômeno estudado, que, a exemplo do que refere a epígrafe, é regido por normas e regras. Essas normas e regras imprimem a atividade de pesquisar um caráter sistemático e rigoroso, necessário ao processo de produção de conhecimentos.

Nesse processo, segundo Gil (2008), o ser humano, valendo-se de suas capacidades, procura conhecer o mundo que o rodeia, desenvolve sistemas mais ou menos elaborados que lhe permitem conhecer a natureza das coisas e o comportamento das pessoas. O ser humano, segundo o autor, é um ser pensante, criativo, dinâmico. É, portanto, curioso, o que o faz inquietar-se perante as diferentes situações de sua vida. Diante de suas inquietações desenvolve o pensamento e busca descobrir novas formas de aprender, de construir/reconstruir, elaborar/reelaborar, o que demanda o estabelecimento de métodos de trabalhos e de investigação. Essas características o fazem um ser pesquisador. Em face dessas reflexões, entendemos que o ato de pesquisar, de buscar

formas de conhecer a realidade e a curiosidade sempre foi característica da espécie humana.

Compreendemos que o ato de pesquisar é complexo, por ser uma atividade que envolve o rigor científico, o estabelecimento de uma metodologia que encaminhe o pesquisador a “descobrir respostas” a problemáticas que o inquietam e fazem despertar sua curiosidade. Nessa perspectiva, Gil (2008) caracteriza a pesquisa como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, lembrando que seu objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos e de uma metodologia pertinente ao objeto pesquisado.

A opção por uma metodologia de investigação científica dessa natureza requer do pesquisador um trabalho criterioso, rigoroso e comprometido com o avanço da ciência. Nessa perspectiva, optamos pela pesquisa narrativa na definição dos caminhos trilhados na realização da pesquisa em face de sua tríplice dimensão: produção de conhecimento, reflexão e autoformação. Neste capítulo, descrevemos a utilização da pesquisa narrativa no estudo desenvolvido, caracterizando o processo de produção e análise de dados, bem como descrevemos o cenário da pesquisa e o perfil das interlocutoras do estudo.

1.1 Caracterização metodológica da pesquisa

A presente pesquisa tem como característica principal, a abordagem qualitativa. Essa opção metodológica fundamenta-se na perspectiva de Richardson (2012), que compreende a pesquisa qualitativa como uma forma de conhecer, interpretar e compreender uma realidade e, no caso educacional, uma forma de compreensão dos fenômenos educativos que ocorrem no interior da escola ou que estão diretamente ligados a esse ambiente. Além disso, a pesquisa qualitativa permite que o pesquisador se insira no contexto da investigação, tendo a oportunidade de aproximar-se do problema a ser pesquisado e dos interlocutores da pesquisa. Esse

formato investigativo nos permite desvendar dados fundamentais do fazer na sala de aula, identificando os diferentes modos de usos do livro didático de alfabetização na prática docente.

Tomando como base teórica o contexto qualitativo, por nos oferecer possibilidades de compreender os fenômenos que caracterizam os usos do livro didático de alfabetização na prática docente, decidimos pela abordagem narrativa, tendo em vista sua capacidade de estimular a busca de significações das experiências dos sujeitos, por meio da rememoração e da reflexão. Mas, por qual motivo optamos pela pesquisa narrativa?

A crescente utilização da pesquisa narrativa em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos [...] permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar. (SOUZA, 2006, p. 136)

A pesquisa narrativa tem sua importância no contexto deste estudo, por viabilizar a sistematização das experiências vividas pelos professores no cenário da prática docente e por desvelar o que os professores sabem sobre o livro didático e como produzem seus usos no contexto da mediação didática que desenvolvem na alfabetização, entre outras possibilidades.

Clandinin e Connelly (2015) advertem que as narrativas expressam, ao menos, um triplo sentido: o fenômeno que se investiga (a narrativa como produto e resultado escrito falado); o método de investigação (investigação narrativa, como forma de construir analisar os fenômenos narrativos) e o uso que se pode fazer da narrativa com diferentes finalidades (por exemplo, promover, mediante reflexão biográfico-narrativa, o intercâmbio entre a formação do professor e seus reflexos na prática docente). A narrativa permite ao sujeito que narra retomar suas histórias,

construir e reconstruir a realidade circundante, de modo que o investigador acesse a realidade vivida, por meio dos sentidos que atribuem às experiências que vivenciaram.

No contexto deste estudo, as narrativas constituíram possibilidades de formação de professores, por ser um tipo de pesquisa que se apoia na colaboração. A dimensão formativa pode acontecer a partir da reflexão e das experiências e dos conhecimentos compartilhados. Os narradores ao produzirem suas narrativas, contam suas histórias abrem-se à construção e reconstrução dos seus conhecimentos e de suas práticas.

Nesse processo, o pesquisador assume uma posição mediadora, ao oportunizar aos narradores que contem sobre si, que relatem sobre si. A narrativa das histórias de vida possibilita ao narrador vivenciar “[...] un movimiento de ir y venir entre la individualidad y la colectividad, la singularidad y la universalidad, la subjetividad y la objetividad, la implicación y el distanciamiento, la alienación y la emancipación, en cada etapa” (DESMARAIS, 2010, p. 08).

Os aspectos desse movimento de ir e vir, segundo a autora, são importantes na busca das significações das narrativas. Outro aspecto importante para referenciar na pesquisa narrativa, diz respeito à dimensão temporal das experiências narradas. Presente, passado e futuro se entrelaçam nas narrativas, pois envolvem recomposição das histórias vividas, a abordagem das percepções atuais e as expectativas vindouras. Corroborando essas ideias, Galvão (2005), realça que as narrativas, como método de investigação, permitem aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que atribui às experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permitem aderir aos contextos vividos, nos quais se desenvolvem a prática docente.

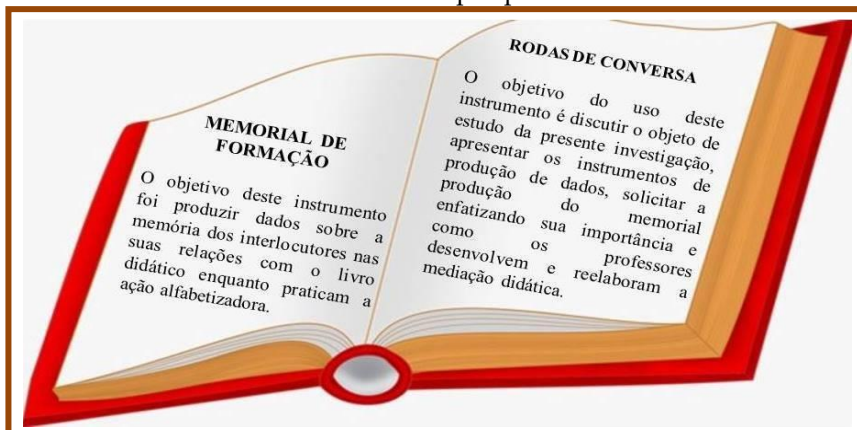
1.2 A produção de dados da pesquisa

O processo investigativo demanda rigor científico, escolha consciente e criteriosa de instrumentos e técnicas para responder à problemática e aos objetivos a que se propõe. Os instrumentos e as

técnicas de pesquisa são de suma importância para o alcance dos objetivos, é por meio deles que são desvelados os dados da realidade, necessários para construirmos conhecimentos sobre o que investigamos.

A pesquisa narrativa comporta uma diversidade de fontes e de procedimentos, conforme ressalta Souza (2008, p. 126): “as práticas de pesquisa e formação com histórias de vida tem adotado uma variedade de fontes e procedimentos de coleta [...]”. O autor ressalta também, que as fontes da pesquisa narrativa podem ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, compõem os diversos documentos pessoais (autobiografias, memoriais, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas; e os memoriais acadêmicos e de formação, que assumem papel importante nos processos de aprendizagem e de formação.

Figura 01: Objetivos das rodas de conversas e memorial no contexto da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Brito e Santana (2014) e Prado e Soligo (2007)

A diversidade de fontes na pesquisa narrativa nos permitiu selecionar, de forma intencional, as técnicas de produção de dados que se adequam aos objetivos da pesquisa. Considerando o objeto

de estudo, optamos pela utilização das seguintes técnicas de produção: memorial de formação e rodas de conversa. A figura 01, simbolizada pelo livro didático, objeto da presente pesquisa, apresenta as duas técnicas estabelecidas para a produção dos dados na pesquisa de campo, bem como indica os objetivos com que foram utilizadas no contexto deste estudo.

1.2.1 O memorial de formação

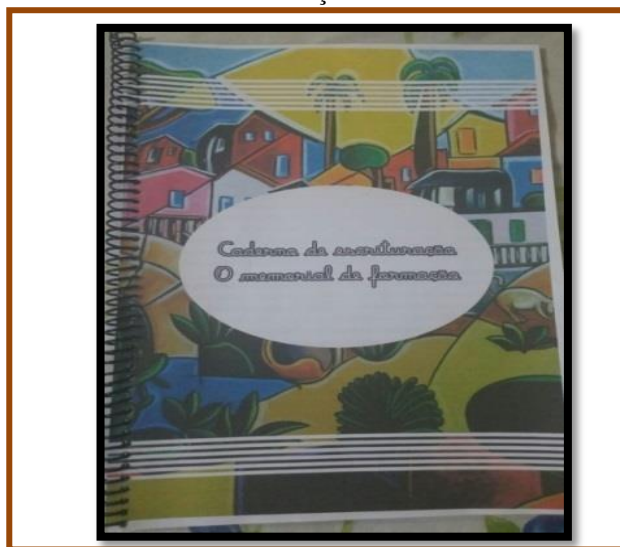
O memorial de formação é um instrumento apropriado de produção de dados dentro das metodologias qualitativas, por constituir-se um tipo textual que se distingue de outros textos, ao apresentar as “memórias” de quem escreve. Ao reportar-se sobre o memorial, Brito (2010, p. 57) nos afirma que é um “[...] relato escrito de forma abrangente, que implica descrição, análise, interpretação das memórias selecionadas dos conhecimentos produzidos e das aprendizagens auferidas”. Os relatos a que se refere a autora constituem aspectos formativos para os pesquisadores e para os interlocutores envolvidos no processo de pesquisa. Prado e Soligo (2007) discutem a importância do memorial de formação para os interlocutores que já estão exercendo a profissão docente e no que isso pode contribuir para a formação. Para esses autores, o memorial faculta a emergência de novos conhecimentos tratando-se, também, de um texto que possibilita momentos de reflexão crítica e autocrítica.

Quando os autores são profissionais já em exercício, a questão principal é tratar articuladamente da formação e da prática profissional, porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação. Isso possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindo da ação, a emergência de um conjunto de conhecimentos advindo da formação e a inter-relação de ambos. Qualquer que seja o formato (mais livre, ou mais circunscrito), o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência

profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica. (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 60)

As reflexões apresentadas pelos autores vão ao encontro dos perfis de nossas interlocutoras, que se encontram em exercício na prática docente alfabetizadora. O memorial de formação, conforme utilizado na pesquisa, contribui com a rememoração de situações de usos de livros didáticos, por parte das interlocutoras, tanto sobre a vida como estudante quanto sobre a prática docente, na interface com os diferentes usos que fazem dos livros didáticos de alfabetização em suas salas de aula. Como afirmam os autores, o trabalho de rememoração traz elementos para a reelaboração da prática profissional, para o desenvolvimento da autocrítica e para a tomada de consciência sobre si e sobre a prática.

Figura 02: Caderno de escrituração do memorial de formação



Fonte: Acervo do pesquisador (2018)

Para a realização da escrita dos memoriais de formação, planejamos a confecção de um caderno de narrativas,

contemplando informações orientadoras, observando os seguintes aspectos: capa e contracapa, contendo a temática da pesquisa; texto de apresentação sobre o objeto de estudo; relato sobre a concepção de memorial, sobre a metodologia de sua construção; e questões orientadoras para estimular a reflexão e a escrita da narrativa. O caderno de escrituração apresenta as seguintes configurações e orientações acerca da produção do memorial de formação, como explicitado na Figura 02 e no Quadro 02, respectivamente:

As interlocutoras receberam o caderno para a escrita do memorial, orientada por um roteiro sobre dados identitários, sobre a atuação profissional na alfabetização, com a utilização do livro didático, conforme Quadro 02:

Quadro 02: Roteiro para a produção do memorial de formação

<p>1. Dados identitários da história de vida profissional</p>	<p>1.1 Processos de iniciação à docência. 1.2 Processos formativos (formação inicial/continuada e marcas da formação). 1.3 Tempo de experiência na profissão docente e na alfabetização.</p>
<p>2. Dados sobre a atuação profissional na alfabetização e usos do livro didático</p>	<p>Modos de ver os usos do livro didático na alfabetização. Organização da mediação didática na alfabetização, a partir do uso do livro didático. Materiais de leitura que usa para fortalecer a alfabetização e o letramento de crianças, articulado com o livro didático. Possibilidades e limitações que atribui ao livro didático na alfabetização. Situações de usos de livro didático na prática docente. Participação no processo de escolha do livro didático em sua escola.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2018)

O roteiro de escrita do memorial foi apresentado às interlocutoras como uma proposta para orientação da escrita. Na ocasião da entrega desse roteiro, ressaltamos que poderiam

escrever sobre o que considerassem importante ao revisitarem suas práticas docentes no processo de alfabetização, considerando os usos do livro didático.

1.2.2 Roda de conversa

A roda de conversa comporta processos formativos que orientam a reflexão dos sujeitos, favorecendo maior familiaridade com o objeto de estudo por parte, tanto do pesquisador quanto dos interlocutores. A roda de conversa tem o mérito de favorecer a participação coletiva dos participantes da pesquisa, em torno de um tema pertinente ao objeto de estudo e as práticas dos envolvidos. Por isso, pode ser um espaço de reflexão coletiva e de socialização de experiências e conhecimentos. Na perspectiva de Brito e Santana (2014, p. 117):

A roda de conversa é uma técnica de pesquisa qualitativa que favorece a investigação de si e o autoconhecimento, envolvendo círculos de diálogos entre pares, ou seja, entre os coparticipantes da investigação. O desenvolvimento da roda de conversa está pautado em atividades que envolvem o diálogo, o compartilhamento de experiências e de conhecimentos. Essa técnica de investigação requer a reflexão, seja focalizando situações de ensino/aprendizagem, seja focalizando os processos formativos.

Em face dessa reflexão, compreendemos a importância deste dispositivo de produção de dados, por justamente possibilitar o compartilhamento de saberes, reflexões individuais e coletivas, envolvimento dos interlocutores e, conseqüentemente, contribuições para o desenvolvimento da pesquisa, ao narrarem suas experiências de vida. Nesse processo, a investigação de si configura uma ação importante por possibilitar também, ao interlocutor, visitar momentos importantes da prática docente.

Reiteramos que a opção por esse dispositivo de pesquisa situa-se numa compreensão de que o mesmo contribui para a revelação

de desejos, necessidades, expectativas e experiências, construídas em tempos e espaços reais e simbólicos do contexto social, histórico e cultural. Corroborando essas ideias, Moura e Lima (2014, p. 99) entendem que representam “[...] um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos [...]”.

Dada à importância atribuída à roda de conversa pelas autoras, percebemos que constituem dispositivos que promovem o envolvimento do pesquisador, ao tempo em que favorece a produção de dados de pesquisa. Dessa forma, o compartilhamento das experiências e o diálogo sensibilizam os participantes das rodas de conversa, ao mesmo tempo em que os envolvem no processo de reflexão e de pesquisa.

A realização da roda envolveu um planejamento sistematizado, demarcando uma agenda de atividades que favorecessem a reflexão, a rememoração de experiências vivenciadas nas histórias de vida pessoal e profissional. Nesse sentido, as rodas de conversa foram importantes por se constituírem oportunidades para que as interlocutoras pudessem socializar suas experiências e os conhecimentos produzidos no decorrer de suas práticas docentes.

A pesquisa envolveu a realização de cinco rodas de conversas. Esses momentos coletivos, no âmbito da pesquisa, foram denominados de Rodas de Conversa: dialogando sobre livros didáticos e seus usos na alfabetização. A realização de cada uma das rodas envolveu momentos de acolhida dos interlocutores e momentos de discussões e debates acerca das temáticas de reflexões previamente selecionadas, conforme Quadro 03:

Quadro 03: Planejamento das rodas de conversa

Identificação das rodas de conversa	Objetivos	Desenvolvimento
Dialogando sobre a pesquisa	<p>Conhecer os interlocutores.</p> <p>Apresentar o objeto de pesquisa aos interlocutores.</p> <p>Discutir com os interlocutores sobre a metodologia da pesquisa.</p>	<p>Realizamos a apresentação das interlocutoras e do pesquisador.</p> <p>Apresentamos o projeto de pesquisa, enfatizando o objeto de estudo. Esclarecemos para as interlocutoras a metodologia a ser utilizada na pesquisa e as técnicas de pesquisa a que elas estavam sendo convidadas a participar.</p>
Escrevendo e refletindo sobre concepções a respeito do livro didático	<p>Compreender como os professores concebem o livro didático na prática docente</p>	<p>Os professores foram instigados a escrever sobre suas concepções de livro didático na prática docente alfabetizadora. Em seguida cada professora teve a oportunidade de socializar sua escrita sobre a temática solicitada. Após esse momento, realizamos uma reflexão coletiva sobre os escritos das professoras buscando aproximações e distanciamentos entre suas concepções de livro didático.</p>
Escrevendo e refletindo sobre a mediação didática desenvolvida pelo alfabetizador nos usos do livro didático.	<p>Descrever a mediação didática desenvolvida pelo alfabetizador no uso do livro didático.</p>	<p>Construímos juntos um baú de memórias. Dentro do baú, havia cartilhas de alfabetização que serviram como disparador de memórias para as professoras e, a partir da situação, escreveram algumas memórias relacionadas à cartilha e também, descreveram a mediação didática que desenvolvem atualmente, usando o livro didático na alfabetização. Após esse momento, houve uma reflexão coletiva acerca das memórias escritas pelas professoras.</p>

Refletindo sobre as possibilidades de reelaboração da mediação no uso do livro didático	Descrever as possibilidades de reelaboração da mediação didática desenvolvida na alfabetização na relação com o livro didático.	Nesta roda, desenvolvemos uma técnica chamada Técnica narrativa: ‘Eu sou, eu quero, eu penso’. Com esta atividade, as professoras descreveram sobre o que é ser mediador nos usos do livro didático, sobre o que pensam acerca do livro na alfabetização e sobre as perspectivas de reelaboração da mediação didática no uso do livro didático.
Apresentando os achados da pesquisa	Discutir os achados da pesquisa, junto aos interlocutores. Realizar um Chá de encerramento das rodas	Socializamos parcialmente as interpretações dos dados e realizamos uma confraternização com as interlocutoras, distribuição de certificados e a avaliação das rodas.

Fonte: Roteiro elaborado pelo pesquisador (2018)

O planejamento das rodas de conversa foi muito importante para que tivéssemos sucesso na investigação. Conforme Brito e Santana (2014), o uso dessa técnica de produção de dados requer uma sistematização na qual se definem os papéis a serem assumidos, bem como para termos certeza dos objetivos que se tem ao usá-las. Para isso, o pesquisador precisa organizar uma agenda que pode ser revista, caso se faça necessário, durante o processo de realização da pesquisa. O registro das rodas ocorreu de forma escrita e também, por meio de gravação. Cada roda de conversa foi realizada contemplando uma temática que era discutida com as interlocutoras. As temáticas eram analisadas pelas interlocutoras, que anotavam em uma folha específica o direcionamento de sua fala. Após esse procedimento, havia um momento de apresentação e de reflexão sobre os escritos.

1.3 Procedimentos de análise de dados

No universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de produção. Essa fase constituiu um dos momentos importantes na pesquisa, tendo em vista que os desvelamentos de dados oriundos do campo são fundamentais para a compreensão da problemática que envolve o estudo, bem como é um momento de olhar para os objetivos propostos e analisar os conhecimentos produzidos.

Nessa perspectiva, optamos pela Análise de Conteúdos, por constituir uma técnica que contribui para a análise e a compreensão dos dados produzidos, a partir das orientações de Bardin (2009). Trata-se de uma técnica de análise que se adequa aos conteúdos das narrativas, por se voltar para indicadores qualitativos. A autora descreve a Análise de Conteúdo como um “[...] conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem inferir conhecimentos [...]” (BARDIN, 2009, p. 48).

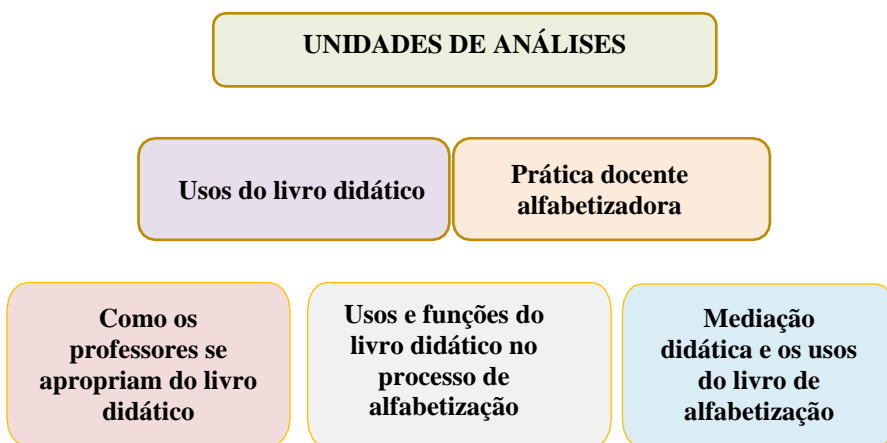
Considerando a definição apresentada pela autora, apreendemos que não é uma técnica única, mas um conjunto de técnicas de análises, com objetivo de desvelar os conhecimentos subjacentes a algo que foi comunicado ao pesquisador. A Análise de Conteúdo é constituída por quatro fases principais: pré-análise, codificação, categorização e análise e conclusões.

A Pré-análise foi uma fase em que tivemos a oportunidade de organizar o material produzido durante a pesquisa de campo, de maneira que pudéssemos trabalhar com os dados. Sistematizamos as ideias iniciais do memorial de formação das interlocutoras, bem como dos dados produzidos nas rodas de conversa, buscando unidades centrais, para uma análise aprofundada em seguida. Nessa fase, buscamos pontos importantes das falas das

interlocutoras, individualmente, e, em seguida, elencamos pontos em comum sobre a mesma temática.

A segunda fase se deu pela leitura criteriosa do material, de forma a definirmos as unidades de análise (sistemas de codificação) e fazer a identificação das unidades de registro (unidade de significação em que a codificação corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem (frequência) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro), trazendo para nosso contexto as unidades de análise, representadas no plano de análise de dados, na Figura 03:

Figura 03: Unidade de Análise



Fonte: Produzido a partir dos memoriais e das rodas de conversa (2018)

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nessa fase, realizamos o tratamento dos resultados; fizemos a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, detectando os núcleos de registros, a frequência de aparecimento no sentido das falas que significavam algo para o nosso objetivo de estudo. Foi o

momento da intuição como pesquisador, da análise reflexiva e crítica, em que analisamos as contribuições dos partícipes, à luz dos autores que tratam do assunto (BARDIN, 2009).

Os dados dos memoriais e das rodas de conversa articulados aos objetivos da pesquisa nos possibilitaram estabelecer duas unidades gerais de estudo: Livro didático e prática docente alfabetizadora, bem como três unidades centrais, a saber: a) Como os professores se apropriam do livro didático; b) Mediação didática e usos do livro de alfabetização; e c) Usos e funções do livro didático no processo de alfabetização.

As unidades de análise foram se delineando no decorrer da pesquisa durante as rodas de conversa e da feitura dos memoriais de formação. Assim, as três unidades de análise centrais foram sendo construídas ao longo do estudo, sendo que cada uma tem sua relevância para a compreensão do objeto de estudo. A partir da definição das unidades, elaboramos o plano de análise com a definição de unidades de análises específicas, conforme apresentado no Quadro 03:

Quadro 03: Plano de análise de dados

Objetivos da pesquisa	Unidades de análise	Fontes dos dados
Compreender como os professores se apropriam do livro didático na prática docente.	<p>✓ Como os professores se apropriam do livro didático:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetizadoras e seus modos de ver o livro didático na alfabetização. • Alfabetizadoras e seus modos de ver a alfabetização; • Materiais de leitura e escrita utilizados na alfabetização. 	Memoriais e rodas de conversa.
Descrever a mediação didática desenvolvida pelo alfabetizador no uso do livro didático.	<p>✓ Mediação didática e os usos do livro de alfabetização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização da mediação didática docente. • Reelaboração da mediação didática nos usos do livro de alfabetização. 	Memoriais e rodas de conversa.

Identificar os usos e funções do livro didático no processo de alfabetização.	<p>✓ Usos e funções do livro didático no processo de alfabetização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situações de usos do livro didático na prática docente alfabetizadora. • Funções do livro didático no processo de alfabetização. 	Memoriais e rodas de conversa.
---	--	--------------------------------

Fonte: Dados dos memoriais e das rodas de conversa (2018)

1.4 Cenário da pesquisa

O cenário geográfico da pesquisa foi o município piauiense de Buriti dos Montes, especificamente, a rede municipal de ensino, a partir de relatos sobre concepções e práticas de alfabetizadoras acerca do uso do livro didático na alfabetização. Para melhor compreendemos o porquê da escolha em realizar a pesquisa no referido município, faremos uma breve caracterização de seus aspectos histórico-sociais, bem como dos aspectos educacionais. Melo (2015, p. 11), ao estudar os aspectos históricos e sociais do local, apresenta a seguinte narrativa:

Contam os mais velhos que, um senhor chamado Major Vicente, casado com uma Senhora conhecida como Luciana habitavam em Santiago, comunidade rural localizada entre o Povoado Tranqueiras e Buriti dos Montes. O povoamento de Buriti teve início em uma temporada de inverno quando a Senhora Luciana resolveu conhecer o território buritiense em busca das nascentes de um riacho localizado nas terras deste município. Ao conhecer o lugar, caracterizado por uma área aberta, entre montes, com bastante nascentes e alguns buritizais, Luciana encanta-se e resolve fixar-se e explorar suas riquezas. Segundo populares, o casal se visitava apenas aos fins de semana, pois não queria deixar Santiago e nem perder a terra boa e bonita que encontraram. Major Vicente era cego, mas tinha escravos que lhe prestavam serviços no Povoado Santiago. Foi por esta razão que a primeira denominação dada ao município foi Buriti do Santiago. As narrativas populares informam que por volta do século XVIII um marinheiro português, conhecido como José

Alves, morador de Santiago, também adquiriu terras por aqui. Anos depois, a família Soares, originária de Portugal e que na época residia em Crateús, juntaram-se a família Cavalcante de Albuquerque, vinda de Pernambuco e à família Monte e chegaram em Buriti do Santiago, chefiadas por um senhor chamado João do Monte, que constituiu família a partir da junção dos “Soares, Monte e Alves” constituindo os primeiros núcleos familiares que se tem notícia. E foi assim que Buriti do Santiago, hoje, Buriti dos Montes foi sendo povoado. Tempos depois chegou ao lugar a família Gomes que veio do Maranhão e adquiriu terras em Buriti. Segundo as pessoas mais idosas os integrantes dessa família foram muito discriminados pelos habitantes já existentes, pois eram morenos e o preconceito racial, predominava em todo Brasil. Não se sabe ao certo por quem eram liderados, apenas que existia na família uma senhora chamada Pascácia. A família Marinho, alguns anos, depois vinda do Ipu-Ce, mas nada se sabe da sua chegada e instalação no território buritiense. Com a junção e predominância dessas famílias e, principalmente da família Monte, surgiu o povoado que tempos depois passou a se chamar Buriti dos Montes.

A narrativa histórica do município de Buriti dos Montes nos faz compreender que o município resultou da povoação, por meio das águas do Rio Poty, sendo estas consideradas pontos determinantes para a exploração de atividades econômicas, como a pecuária extensiva, a agricultura e a pesca e sua população resulta da junção de diversas famílias, sobretudo, as famílias Soares e Monte. A origem do nome do município está associada tanto a família Monte, quanto a sua geografia demarcada pela diversidade de montes em sua paisagem.

O município originou-se do desmembramento do município de Castelo do Piauí. A elevação do povoado à categoria de cidade verificou-se através da Lei Estadual nº 4.477, de 29 de abril de 1992, tendo sua emancipação política ocorrida em 1º de janeiro de 1993, elevado à categoria de município e distrito pelo artigo 35, inciso II, do ato das disposições constitucionais transitórias, da Constituição Estadual de 05-10-1989.

Em relação aos aspectos educacionais, Buriti dos Montes possui uma metodologia de trabalho demarcada por um programa próprio, denominado ‘Semear educação para colher desenvolvimento’. O foco do programa pauta-se na “[...] promoção e articulação de ações conjuntas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com as escolas, com vistas a uma educação de qualidade” (MELO; SOARES; BARROS, 2017, p. 23). As ações do programa são: formação continuada dos profissionais da educação, atenção especial à educação infantil e à alfabetização na idade certa, distribuição de materiais didáticos escolares, incentivo à formação de alunos leitores, parcerias com as famílias, investimentos em infraestrutura das escolas e ampliação do transporte escolar.

A referida metodologia de trabalho desse município tem favorecido resultados educacionais e sociais bastante significativos, embora situado no semiárido do Brasil, região brasileira apresentada nos meios de comunicação como espaço sem oportunidades sociais, demarcada pela seca e pela pobreza. O Plano Municipal de Educação (PME) (2015), o Diagnóstico da Situação da Criança e do Adolescente em Buriti dos Montes (2015) e a obra: *Saberes e fazeres educativos de Buriti dos Montes: reflexões sobre prática pedagógica e formação de professores* (MELO; SOARES; BARROS, 2017), destacam avanços conquistados pelo município nos últimos dez anos, bem como abordam os desafios que o município ainda necessita vencer na garantia da educação de qualidade.

1.5 Interlocutoras da pesquisa

As interlocutoras da pesquisa são cinco professoras que trabalham como alfabetizadores na rede municipal de ensino de Buriti dos Montes. Os critérios estabelecidos para a seleção das mesmas foram: atuar na docência há mais de cinco anos e possuir experiência na alfabetização de crianças. Esses critérios permitiram o desenvolvimento da pesquisa com êxito. Possibilitaram ainda, a produção dos dados através de memoriais de formação e da

participação efetiva em rodas de conversa, em que elas puderam relatar seus processos formativos e experiências vividas, compartilharam saberes, constituindo oportunos momentos de reflexão e formação, com base na reflexão sobre a prática docente e usos do livro didático na alfabetização. Os perfis das interlocutoras estão descritos no Quadro 04:

Quadro 04: Perfis das interlocutoras

Nomes	Perfil das interlocutoras do estudo
LARISCE	Iniciei minha carreira docente em 2008 como professora de multisseriado, atuando com alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sou formada em Ciências biológicas e em Matemática pela Universidade Federal do Piauí. Possuo especialização em LIBRAS pela Universidade Estadual do Piauí e participo das formações em serviço ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Buriti dos Montes, sobretudo, aquelas direcionadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, já que atualmente trabalho como professora do ciclo de alfabetização [...]. Possuo dez anos de experiência docente, sendo oito anos como professora alfabetizadora.
PAULA	Iniciei minha carreira docente em 2008, como professora alfabetizadora de adultos. Sou formada em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (CE) e especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Piauí. Há dez anos atuo como professora alfabetizadora, em Buriti dos Montes. Atuei como coordenadora pedagógica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e também vivenciei a experiência como gestora escolar no mesmo município. Possuo 8 anos de experiência como alfabetizadora de crianças.
TERESA	Iniciei minha carreira docente em 2002 como professora alfabetizadora de crianças em classes multisseriadas. Possuo o curso pedagógico, sou formada em Biologia pela Universidade Estadual do Piauí e em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí. Tenho especialização em Educação Ambiental e em Gestão Educacional e tenho participado em diversos cursos de formação continuada

	como PROFA, PROLETRAMENTO e PNAIC. Trabalho há 16 anos como professora alfabetizadora em Buriti dos Montes.
APARECIDA	Iniciei a carreira docente em 2002, como professora alfabetizadora em turma multisseriada. Sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. Sou especializada em Psicopedagogia Institucional e tenho participação em diversos cursos de formação continuada ofertadas pela Secretaria de Educação de Buriti dos Montes, como PROFA, PROLETRAMENTO e PNAIC. Trabalho há 16 anos como professora alfabetizadora.
ADEMILDE	Iniciei minha carreira docente no ano de 2001 em uma escola da zona rural de Buriti dos Montes em turmas multisseriadas. Sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí e sou especialista em Psicopedagogia Institucional. Tenho participação em cursos de formação continuada como PROFA, Proletramento e PNAIC. Possuo 17 anos de experiência docente como alfabetizadora de crianças.

Fonte: Dados dos memoriais e rodas e conversa (2018)

A análise do perfil das interlocutoras nos possibilita observar que duas professoras possuem 10 anos de experiência docente, sendo oito anos atuando na alfabetização de crianças. Os dados evidenciam que outras duas interlocutoras possuem 16 anos de experiência docente; e também, como alfabetizadoras e uma delas possui 17 anos na docência e na alfabetização. Em resumo, as interlocutoras possuem entre 10 e 17 anos de experiência docente e suas experiências na alfabetização estão em torno de 10 a 17 anos. Gonçalves (2000) divide a experiência profissional docente em 5 fases distintas: início, estabilidade, divergência, serenidade, renovação do interesse e desencanto, conforme apresentamos no Quadro 04:

Quadro 04: Fases da experiência profissional

Anos de experiência	Etapas/traços dominantes
1 a 4 anos	O início: choque do real.
5 a 7 anos	Estabilidade: segurança, entusiasmo. Maturidade.
8 a 14 anos	Divergência: empenhamento, entusiasmos. Divergência: descrença, rotina.

15 a 22 anos	Serenidade: reflexão, satisfação pessoal.
Acima de 23 anos	Renovação do interesse: renovação do entusiasmo. Desencanto: desinvestimento e saturação.

Fonte: Gonçalves (2000, p. 238)

Relacionando o tempo de experiência docente das interlocutoras na alfabetização de crianças com as fases da experiência profissional propostas por Gonçalves (2000), identificamos que a professora Paula e a professora Larisce se encontram na fase da Divergência, que pode ser concebida de duas formas. Essa “divergência” pode levar professores a continuarem investindo, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando maior valorização profissional ou pelo contrário, poderão distanciar-se da profissão docente, alegando “cansaço” e “saturação”, deixando que a profissão torne-se mera atividade rotineira. As rodas de conversas e as falas dos memoriais nos possibilitam afirmar que essas professoras se encontram entusiasmadas com a profissão docente e buscam novos investimentos na carreira.

As professoras Teresa, Aparecida e Ademilde, por possuírem 16 e 17 anos, respectivamente, de experiência docente na alfabetização se encontram na fase da serenidade, demarcada por Gonçalves (2000) como uma fase tanto de reflexão sobre a carreira, quanto de satisfação pessoal. Pimenta (2014) referencia que os anos de prática vão desenvolvendo saberes importantes de experiência, demarcando um processo permanente de reflexão sobre o fazer pedagógico, mediatizado pelos colegas e pelo ambiente de trabalho.

O perfil das interlocutoras, em relação à formação inicial, evidencia que duas são pedagogas, duas são licenciadas em Biologia e uma licenciada em Letras. A partir da leitura dos memoriais de formação, bem como das narrativas apresentadas nas rodas de conversas, identificamos o quanto foi complexa a conquista da formação em nível superior, sobretudo, porque o município de Buriti dos Montes não dispunha de universidades, o

que obrigava as professoras a se deslocarem para outros municípios, ampliando os obstáculos em sua formação.

Um fato importante para ser analisado é que apenas duas interlocutoras são pedagogas, que é a formação exigida para atuar na alfabetização de crianças. De acordo com as interlocutoras (dados das rodas de conversa), as demais atuam em suas áreas de formação inicial e também, atuam na alfabetização, seja por afinidade ou pela necessidade de complementação de cargas horária de trabalho, uma vez que são efetivas em regime de trabalho 40 horas/aula semanais.

Em relação à formação continuada, as interlocutoras referenciam a participação de diversos cursos voltados para alfabetizadores, como: o PROFA, o Proletramento e o PNAIC. Esses cursos consideram a unidade teoria/prática como requisito importante nos processos formativos e contemplam conhecimentos exigidos na prática docente alfabetizadora. O Quadro 05 apresenta um demonstrativo que caracteriza as referidas propostas de formação continuada em alfabetização que foram citadas pelas interlocutoras em seus relatos:

Quadro 05: Programas de formação de alfabetizadores/MEC

PROGRAMA	CARACTERIZAÇÃO
<p>PROFA</p>	<p>O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, criado em 2001, foi um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto eram oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Que condições são essas? Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos</p>

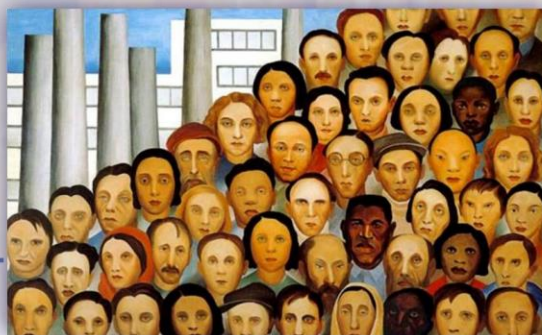
	alfabetizadores. (Portal do MEC, acesso em: 26 de Julho de 2018)
PROLETRAMENTO	Foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O programa era realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Participavam todos os professores que estavam em exercício, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. (Portal do MEC, acesso em: 26 de Julho de 2018).
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. (Portal do MEC, acesso em: 26 de Julho de 2018).

Fonte: Portal do MEC. Acesso em: 26 jul. 2018

Observamos que apenas duas das interlocutoras não fizeram referência ao PROFA e ao Proletramento, o que é justificado pelo tempo de serviço que possuem, oito anos; e os referidos programas tiveram atuação antes do início da carreira docente das mesmas. É evidente nas falas das interlocutoras que os programas de formação continuada foram importantes no desenvolvimento profissional docente, como alfabetizadoras. Em relação à especialização, apenas duas possuem cursos em área a fim da Pedagogia. As demais possuem outras especializações, como: Educação Ambiental, Libras e Gestão Educacional, porém, referem que a participação nos cursos de formação continuada, como o PNAIC, tem favorecido um aperfeiçoamento da prática docente na área de alfabetização.

CAPÍTULO II

ABRAM O LIVRO NA PÁGINA ... CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO



Os Operários

Na obra “Os operários”, Tarsila do Amaral retrata, entre muitos aspectos, a diversidade. De forma semelhante, as páginas deste capítulo evidenciam as diferentes concepções acerca do livro didático tanto no campo teórico quanto a partir dos relatos de alfabetizadoras, que ao longo de suas histórias de vida pessoais e profissionais, foram construindo modos de ver, pensar e fazer nas escolas públicas, constituindo-se verdadeiras “operárias” alfabetizadoras.

CAPÍTULO II

ABRAM O LIVRO NA PÁGINA... CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

[...] tem estudo tem ensino tem lição tem exercício tem pergunta tem resposta lá dentro do livro.

(RICARDO AZEVEDO, 1998)

O presente capítulo analisa as contribuições teóricas das diferentes concepções de livros didáticos, realçando as múltiplas formas de concebê-lo na sala de aula de alfabetização, evidenciando que se trata de uma ferramenta de trabalho com diferentes funções na prática docente alfabetizadora, compondo-se de estratégias de ensino, lições, exercícios, perguntas e respostas, como refere Azevedo (1998) na epígrafe que abre a escrita do presente capítulo. O capítulo discorre também, sobre as funções que o livro didático pode assumir na alfabetização. Nesse contexto, evidenciamos relatos de alfabetizadoras que, ao tratarem sobre suas experiências de vida profissional, relatam ainda, suas concepções e as funções que têm atribuído ao livro didático na prática docente alfabetizadora.

2.1 Concepções e usos do livro didático na alfabetização

A presente seção analisa possibilidades reflexivas e teóricas sobre diferentes concepções que foram construídas em torno do livro didático de alfabetização, empreendendo também, uma escrita sobre as funções e os usos desse material pedagógico na escola como suporte docente para elaborar/reelaborar aulas e,

assim, desenvolver a prática docente alfabetizadora, considerando o emprego da linguagem oral e escrita como processos de produção de enunciados, concretos e únicos, que vão sendo proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo (BAKHTIN, 1990).

Como pesquisadores, demarcamos um conceito de livro didático ao compreendê-lo como um gênero discursivo, impresso ou digital, que pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, favorecer reflexões, instruir práticas e fazer encaminhamentos para que o professor possa refletir sobre sua própria prática docente. Nessa compreensão, gênero é o todo do enunciado demarcado pelas situações de comunicação discursivas, o projeto discursivo do enunciador e o seu aparato técnico (estilo, forma composicional e tema). Ainda que o livro didático seja entendido nessa direção, na sala de aula se torna insuficiente, pois os professores não conseguem fazer usos dos textos desse livro da mesma forma como esses textos aparecem fora da escola, ou seja, na vida social e nas relações discursivas. Essa concepção aponta a necessidade de postura formativa de professores marcada pela formação crítico-reflexiva, pela criatividade e pela autonomia docente. Essas considerações são apontadas por Rizzati-Cerutti e Tomazoni (2016, p. 78) ao comentarem que:

[...] para reconhecer o conto fora da escola ele tem de ter entrado na escola muito aproximadamente ao modo como está fora dela. E fora da escola o conto não está no livro didático, está em jornais nas bancas e nos sites, a propaganda comercial não está no livro didático, está nos panfletos, em revistas, em jornais, na televisão, nas ruas. O livro didático, por sua vez, só existe dentro da escola; é da esfera escolar e não transita fora dela.

Na verdade, o que falta no livro didático são as relações enunciativas/interlocutivas, devido ser um material que brota das esferas ou campos da atividade humana. Nosso estudo requer uma

reflexão profunda sobre as diferentes concepções que se tem na literatura científica acerca de livro didático, pois para que o livro seja didático é fundamental que seus usos pelo professor tenham uma concepção crítica e, nesse uso, considere as relações enunciativas de onde os textos são usados na comunicação social. Iniciemos, assim, refletindo sobre a etimologia da expressão “livro didático”. O que é livro? O que é didático?

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) entende que o livro é um material não periódico contendo pelo menos 48 páginas, excluindo a capa. A expressão “didático” tem sua origem na língua grega *didáktikós*, significando “aquilo que serve de instrução”. Partindo dessas concepções, novas indagações tomam conta das reflexões: Porque o livro é didático? Os livros que têm sido usados nas escolas brasileiras são didáticos e têm cumprido esse papel?

Para compreendermos³ melhor essas questões ou produzir questionamentos, discutimos as diferentes concepções e usos de livros didáticos que têm se manifestado nos discursos de algumas instituições brasileiras que se debruçam sobre a temática em diferentes contextos. De acordo com o glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), vinculado a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):

O livro didático de alfabetização é um material didático impresso, organizado segundo determinada proposta pedagógica, uma progressão claramente definida e uma forma didática adequada às habilidades cognitivas próprias ao ensino e à aprendizagem dos processos de alfabetização e letramento, conhecimentos que se inserem na disciplina curricular de Língua Portuguesa. (SILVA, 2014, p. 205)

³ O uso da primeira pessoa se faz por considerar que a introdução deste texto envolve, inicialmente, a minha história de vida, o meu encontro com a educação e com meu objeto de pesquisa, focalizando, portanto, minhas influências e afluentes: percurso para a educação.

Partindo dessa concepção, é necessário que realizemos uma reflexão sobre os sujeitos que dão significados a esses materiais dentro da escola, que são os professores. Alguns estudos como o de Loch e Romanowski (2013), sobre o livro didático na prática docente, nos permitem refletir sobre a importância do professor nesse processo, cabendo-lhe uma formação que favoreça práticas conscientes e reflexivas. Apontam também, que alguns professores o empregam como instrumento de conhecimento e de métodos para o ensino, constituindo-se em ferramenta de apoio e desenvolvimento da prática docente e, conseqüentemente, da aprendizagem do aluno. Apontam ainda, que outros o utilizam não apenas como ferramenta, mas como direcionamento do ensino, atribuindo-lhe outras finalidades.

O professor é quem executa as diferentes funções atribuídas ao livro didático, usando-o de forma convencional ou atribuindo-lhe novas finalidades. Essas ideias passam pela compreensão de que esses usos se apoiam na concepção de ensino dos professores. Dessa forma, compreendemos que as concepções docentes contribuem com a definição sobre os modos de usos do livro didático na prática docente. Menezes e Santos (2001, p. 02) ao trazerem concepções acerca do livro didático, esclarecem que:

[...] é um material pedagógico considerado o mais tradicional e certamente o mais utilizado nas escolas. O Banco Mundial situa o livro em quarto lugar de importância na aprendizagem dos alunos. Já a UNESCO considera o livro como o “suporte mais fácil de manejar e mais econômico”. No Brasil, a política educacional considera o livro didático como “um dos principais insumos da instituição escolar”.

Esses autores apresentam uma concepção de livro didático que nos remete às questões mercadológicas, fazendo-nos pensar sobre a política de escolha desses livros no contexto escolar. Em suas análises, ressaltam o livro como matéria-prima no trabalho desenvolvido na escola. Ou seja, afirmam que no contexto brasileiro, o livro é utilizado como uma ferramenta importante na prática

docente, por vários motivos. Dentre esses motivos, destacamos que se trata de um material relativamente barato, que pode ser adquirido em grandes quantidades pelo governo e distribuído às escolas, constituindo instrumento pedagógico mais utilizado na mediação didática desenvolvida pela maioria dos professores no país.

Essa concepção é defendida pela proposta de alfabetização e letramento do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2008, p. 23), ao demarcar o livro didático como “um dos suportes básicos na organização do trabalho pedagógico” e, também, como “o principal material escrito manuseado e lido de forma sistemática pelas crianças”. Consideramos que essas concepções e essas práticas precisam ser rediscutidas e repensadas em diferentes dimensões, seja a partir da formação inicial do professor, seja na formação continuada, de modo que permita ao docente elaborar/reelaborar suas práticas durante o processo de uso do livro didático, sobretudo na alfabetização de crianças.

No contexto deste estudo, para explicitar como as alfabetizadoras se apropriam do livro didático, particularmente na unidade de análise que se refere às alfabetizadoras e seus modos de ver o livro didático na alfabetização, os dados revelam os modos como concebem esse gênero discursivo em suas práticas. A interlocutora Aparecida durante uma das rodas de conversa enfatiza que:

O livro didático é um instrumento de organização do trabalho do professor, uma base para a busca de aperfeiçoamento e ampliação a fim de superar os desafios enfrentados no cotidiano da vida social dos estudantes. (Profa. Aparecida/Dados da roda de conversa)

A interlocutora Aparecida concebe o livro didático como um instrumento que contribui com a organização da prática docente, atribui a esse material importância no aperfeiçoamento de sua prática e na ampliação das possibilidades para superação de desafios das crianças. Os desafios a que se refere decorrem do contexto de materialização da prática docente alfabetizadora, que se desenvolve em escola da zona rural do município. Razão pela

qual, atribui ao livro didático, uma dimensão social, por se constituir um gênero de discurso que as crianças têm acesso de modo regular na escola. O relato da professora nos faz inferir sobre os desafios de uma escola rural, principalmente em relação aos gêneros de discursos que são disponibilizados para as crianças na escola e no contexto familiar. No âmbito dessas considerações sobre gênero de discurso, Bakhtin (1992) considera a distinção entre gênero de discurso primário e o gênero do discurso secundário descrevendo-os da seguinte forma:

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. (BAKHTIN, 1992, p. 281)

É possível considerar o livro didático como um gênero de discurso secundário que, no contexto da escola, comporta outros gêneros, os primários, como diálogos, *e-mails*, anúncios, formulários diversos, entre outros, utilizados com a finalidade de contribuir com o ensino da leitura e da escrita e para suas funcionalidades, inseridos em formas de comunicação social e culturalmente reconhecíveis. O livro didático, assim compreendido, para a escola e para a alfabetização, representa uma voz e esta reflete diversas outras vozes historicamente construídas. Na sala de aula, esse livro se entrecruza com outras vozes, sobretudo, a de professores e de alunos, podendo confirmar, refutar, reelaborar e/ou ampliar as ideias nele presentes. Essa perspectiva é evidenciada também, no relato da interlocutora Paula, na segunda roda de conversa, quando expressa sua concepção sobre o livro didático:

[...] um instrumento norteador da prática sabendo que através dele será construído o desenvolvimento narrativo aliado com o conhecimento pedagógico do professor. O livro é uma importante ferramenta de aproximação entre os ideais de educação e a realidade. A partir dos estudos nos livros é possível conceber, escolher o que cada indivíduo deseja para si, como também escolher o que deseja transformar na sua realidade. Quanto a sua funcionalidade, é nele que se pode encontrar as diversas linguagens que encontraremos em diversos ambientes sociais. (Profa. Paula/Dados da roda de conversa)

Conforme a narrativa da interlocutora Paula, o livro didático é um instrumento norteador da prática docente e constitui fonte de conhecimentos. A professora realça que o livro didático é um elo entre um ideal de educação e a realidade em que se insere a prática. Destaca que, a partir do que se aprende com livro didático, é possível a realização de escolhas, desenvolver concepções e desejos para si e também para a transformação do mundo. Na concepção da interlocutora, o livro seria um artefato importante para o público a quem se destina, tanto por ser um suporte de textos, quanto por apresentar uma relação de diferentes tipos de linguagem e gêneros do discurso que podemos encontrar fora da escola, contribuindo para o desenvolvimento dos diferentes níveis de letramento.

As ideias da professora, em seu relato, ao referir-se ao livro didático como fonte de diferentes tipos de linguagem e de gêneros do discurso, associam-se às propostas de Marcuschi (2008), que considera o livro didático um suporte que engloba diferentes gêneros, com funções específicas, que operam naquele contexto como exemplos para a produção e a compreensão textual. As ideias da interlocutora ao afirmar: “[...] livro é uma importante ferramenta de aproximação entre os ideais de educação e a realidade”, mostram que é preciso conceber o livro didático como um instrumento de inculcação de valores da classe dominante. Isto é, utilizar o livro para além dos aspectos pedagógicos e das funções de instrução. O livro apresenta ideologias de grupos dominantes, demarcando o estabelecimento de uma cultura escolar marcada pelas ideias

vigentes e hegemônicas na sociedade (NOSELLA, 1979; FREITAG; COSTA, MOTTA, 1989).

Os dados mostram que é importante discutir, no âmbito da escola, a respeito das questões ideológicas inerentes ao livro didático, a fim de que a prática docente, especialmente no processo de alfabetização, possa explorar as ideias subjacentes aos textos, a partir da reflexividade e da análise crítica dos conteúdos dos livros. Para essa finalidade são necessários investimentos na formação de professores alfabetizadores (GARCIA, 2015), com ênfase na dimensão crítico-reflexiva da prática docente.

Pesquisadores como Lajolo (1996), D'Ávila (2008) e Costa e Müller (2007), ao se reportarem aos usos de materiais impressos na sala de aula, especialmente os livros ou manuais didáticos, como assim o concebem, refletem acerca dos aspectos didático-pedagógicos e dos usos estabelecidos pelo professor em seus processos de mediação de ensino e aprendizagem na sala de aula. As autoras consideram que os livros ou manuais didáticos, como objetos da cultura escolar, precisam passar pelo crivo de uma rigorosa análise e da crítica, ao serem utilizados em sala de aula. Para Silva (2000), qualquer material impresso pode ser usado como didático. Sua concepção é a de que todo livro é didático, se ele cumpre os propósitos da aprendizagem dos alunos. Logo, a concepção de livro didático apenas como um recurso impresso usado na instrução escolar, tende a ser descaracterizada, se tomamos por base a concepção do autor, uma vez que é essencial que se cumpra a função primordial que é a aprendizagem dos alunos na escola.

Identificamos, portanto, que existem muitas concepções sobre os livros didáticos relacionadas com a função e a natureza que esses materiais assumem na sala de aula. Bittencourt (1993, p. 71) considera que esses materiais são “[...] objetos de múltiplas facetas e possui uma natureza complexa”. Uma discussão como essa tem em vista as diversas dimensões em que estão envolvidas nos usos dos livros didáticos, pois pensar na complexidade da natureza desses livros exige uma reflexão sobre as ideologias, a natureza

prescritiva, os conceitos e os diversos usos que se pode fazer desse material. Podemos considerar que os usos desses livros estão condicionados à natureza complexa que têm assumido nos últimos anos e às formas de usos no processo de ensino e aprendizagem.

Se pensarmos, por exemplo, em um ensino tecnicista e/ou tradicional, o livro didático e seus usos revelam uma conotação diferente daquela em que teriam em uma perspectiva crítico-reflexiva. Em uma prática docente tecnicista, os livros didáticos são utilizados de forma mecanicistas, com finalidade meramente pedagógica. Os usos do livro didático em uma perspectiva crítico-reflexiva supõem a análise das questões ideológicas, transcendendo a simples codificação/decodificação. O relato da interlocutora Ademilde nos remete a uma concepção tradicional do livro didático em que prevalece a ênfase na memorização:

Na minha prática docente alfabetizadora tenho o livro didático como um norte, pois é através dele que analiso o que preciso ensinar e o que preciso acrescentar dentro do processo de alfabetização [...]. Estava trabalhando com um livro do primeiro ano, que apesar de alguns colegas criticarem, eu gosto, pois o mesmo trabalha texto para serem memorizados e depois eles escreverem o texto. [...]. Para mim, o livro é uma das ferramentas de ensino do professor. (Profa. Ademilde/Dados da roda de conversa)

A interlocutora reporta-se ao livro didático como um recurso norteador de sua prática, que facilita a definição do que ensinar e que possibilita o que é necessário reelaborar para que o processo de alfabetização ocorra com sucesso. A professora comenta sobre sua experiência com o livro didático, afirmando a opção por um livro que: “[...] trabalha textos para serem memorizados e depois eles escreverem o texto”. Essa concepção da interlocutora explicita uma prática tradicional de alfabetização, uma vez que valoriza a leitura por meio de atividades de memorização e da escrita mecânica de textos.

A concepção da interlocutora sobre os livros didáticos pode ser analisada a partir das contribuições de Choppin (2004). O autor discorre sobre esses livros afirmando que podem ser utilizados a

partir de uma postura reflexiva, nos fazendo compreender que, além de constituírem recurso pedagógico, funcionam também, como instrumentos de transmissão de valores e de perpetuação de identidades de grupos sociais hegemônicos. Afirmar, portanto, que: “Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos, são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas”. (CHOPPIN, 2002, p. 69).

Segundo Choppin (2002), os livros funcionam como instrumentos transmissores de conhecimentos, contribuindo para a hegemonia de determinados grupos na sociedade, fortalecendo as relações de desigualdades sociais por mascararem a realidade. Em face dessas reflexões, podemos realçar que existem diversas formas de conceber e de utilizar o livro didático. Porém, é necessário que o professor compreenda e perceba a complexidade dos livros que utiliza, para que sua prática docente não se torne mero contexto de transmissão de ideologias, mas que favoreça a formação e o desenvolvimento docente e discente (JOHNSEN, 1996).

Para esse autor, o livro didático pode constituir um dispositivo de mudanças nas práticas docentes, se usado criticamente e analisado por lentes que ultrapassem a concepção mecanicista de ensino e de tradutor de propostas curriculares. Em uma das rodas de conversas a interlocutora Larisce afirma em seu relato que os livros são:

[...] ferramenta importante para o processo de alfabetização, apoio de planejamento, desenvolvimento de atividades, não sendo a única ferramenta, análise em que permite fazer uma reelaboração do que se pretende trabalhar. [...] o livro didático é um grande aliado do professor não perdendo espaço para nenhum outro recurso didático. E que seu uso de forma combinada com os demais recursos se faz cada vez mais eficiente ao ensino aprendido. (Profa. Larisce/dados da roda de conversa)

A interlocutora concentra sua narrativa destacando o livro didático como uma ferramenta importante, que pode possibilitar a alfabetização de crianças, auxiliar no planejamento do trabalho pedagógico e no desenvolvimento das diferentes atividades de leitura

e escrita na alfabetização. Destaca, porém, a importância de inserção de outros materiais e de diferentes portadores de textos nas situações de ensino da leitura e da escrita, por defender que o livro não deve ser concebido, nem utilizado como único recurso na alfabetização de crianças. Sugere que seu uso seja articulado a outras ferramentas didáticas para contribuir de uma forma mais significativa com o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

A interlocutora, embora ressalte a necessidade de utilização de diferentes materiais de leitura e de escrita, enfatiza que o livro didático é importante para o ensino e não perde espaço para nenhum outro recurso didático. Apesar desse entendimento e após afirmar que, a partir do livro, suas propostas de atividades possam ser reelaboradas, percebemos que a intermediação dos livros didáticos gera vícios e uma relação de dependência, tornando-o o principal suporte da prática docente na alfabetização. Essa posição se contrapõe a uma prática docente crítica, na qual o livro didático é analisado criticamente com realce para suas limitações pedagógicas e como fonte de conhecimentos.

Para Apple (1989), o livro didático é analisado, também, como uma mercadoria, um produto editorial que passa por um processo de produção, circulação e consumo. Essa concepção tem suas bases na década de 1970, quando se sedimentou a ideologia tecnicista, sob uma crença de que os livros didáticos seriam capazes de suprir as necessidades dos professores em suas práticas em sala de aula, mas o que aconteceu foi a fragilização dessas práticas, uma vez que o livro não se tornou objeto de estudo e análise por parte do professor, mas um manual prescritivo de tarefas a serem desenvolvidas mecanicamente.

Na concepção de D'Ávila (2008), o livro pode ser considerado apenas um manual didático se for usado sem as marcas da criatividade docente, sem reflexividade ou criticidade. O uso "cego" desses materiais, ou seja, sem essas marcas, pode se tornar um fator que concorre para o fracasso das crianças, tendo em vista que pode comprometer o desenvolvimento de suas habilidades e de suas competências linguísticas, assim como pode cercear a

autonomia, a cognição e os aspectos emocionais dos discentes. Para a autora, o livro é usado, muitas vezes, para um processo de memorização e valoriza muito pouco a interpretação e a busca por informações implícitas nos textos.

A autora em referência compreende, também, que os livros podem ser fortes aliados na prática docente se forem compreendidos como produtos culturais e científicos da sociedade. Se os professores perceberem os livros didáticos na nessa acepção, poderão escolher e usar livros que discutam a realidade e que considerem os aspectos sociais, econômicos e políticos, a partir de metodologias que permitam os alunos a aprenderem a ler e escrever participando de práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. As concepções elencadas anteriormente remetem a uma triangulação de olhares para um objeto consolidado na cultura da escola: o livro didático, visto como tradutor de propostas curriculares que busca apenas atender a função pedagógica em cumprimento a um programa prescritivo a ser cumprido ao longo do ano letivo.

Nessa perspectiva, o livro é concebido de modo restrito, apenas como fonte de um conhecimento escolar, entendido como neutro. A concepção de Batista (2000) situa o livro como objeto de formação, que inclui o desenvolvimento de um processo construtivo de conhecimentos complexos e historicamente situados, tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno. Visto como um produto de mercado, o livro corre sérios riscos, uma vez que poderá atender apenas às necessidades institucionais e não as do professor e do aluno no momento de uso na sala de aula.

Em face das considerações teóricas acerca dos livros didáticos de alfabetização e baseados nas análises empreendidas, compreendemos que são materiais consolidados pela escola na prática docente alfabetizadora e que têm contribuído de algumas formas com o trabalho docente. Materiais concebidos como suportes para a elaboração de aulas e do planejamento de sequências didáticas, auxiliando a prática docente na mediação didática e cognitiva, nas relações dos alunos com os conhecimentos, neste caso, relacionadas ao

processo de apropriação da linguagem escrita em sala de aula. Reafirmamos que as concepções sobre o livro didático na prática docente alfabetizadora devem passar por uma análise crítica para desconstruir a ideia de que esse livro é um material neutro, meramente pedagógico, sem o qual não é possível alfabetizar.

Essa concepção sobre o livro didático de alfabetização materializa nossas reflexões e compreensões a partir das diferentes leituras teóricas, corroborada por experiências docentes alfabetizadoras, bem como reitera a necessidade de questionarmos: O que leva o livro didático a ser tão valorizado na prática docente alfabetizadora? Comporta ressaltar que não responderemos agora ao questionamento, que poderá ser retomado em outro momento do texto, uma vez que as alfabetizadoras discorrem ao longo da pesquisa acerca de suas experiências com esse recurso. No contexto das reflexões sobre como a interlocutora Teresa concebe o livro didático, seu relato indica:

O livro didático é um recurso que teve sua importância de forma diferente até uma década atrás. Hoje tem uma importância ímpar diante de diversos novos recursos. O livro didático nos dá um norte para iniciarmos um planejamento, porém quando nos encontramos sem o mesmo e temos o conhecimento das necessidades de aprendizagem dos alunos, é possível sim trabalhar sem ele, por se tratar de um recurso insuficiente. (Profa. Teresa/Dados da roda de conversa)

A interlocutora aborda um aspecto que se revela importante sobre sua concepção de livro didático. Atribui importância ao recurso, porém, afirma que, se os professores tiverem conhecimentos sobre as necessidades dos alunos, a prática docente alfabetizadora poderá abrir mão desse livro. O relato da professora Teresa faz referência aos conhecimentos dos professores, particularmente sobre os alunos, mas apenas esses conhecimentos não são suficientes para o uso racional e crítico do livro. Os professores precisam ter conhecimentos amplos e sólidos sobre a profissão, o que poderá colaborar com a reelaboração de suas

concepções e dos usos que fazem do livro didático na alfabetização. Outro aspecto importante ressaltado pela professora diz respeito ao entendimento de que esse livro possui limitações e pode ser substituído, sem prejuízos, no processo de ensino e aprendizagem.

Constatamos com o somatório das leituras dos dados que predomina entre as interlocutoras, a concepção do livro didático como norteador do planejamento de ensino, da definição de conteúdos a serem abordados e das práticas docentes alfabetizadoras. Os dados analisados possibilitam inferir que o livro didático é significativo para as professoras por servir a finalidades pedagógicas e por se tornar um aliado na definição dos conteúdos e de atividades a serem trabalhadas/discutidas em sala de aula. Apesar dessa valorização do livro didático, o estudo evidencia que as professoras consideram a possibilidade de um trabalho na alfabetização sem o uso desse livro, desde que sejam levadas em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos e os diferentes textos que circulam no cenário social da alfabetização.

Compreendemos que os modos como os professores concebem os livros didáticos refletem nas funções que esses recursos assumem na prática docente alfabetizadora. Os livros didáticos, portanto, podem assumir diferentes funções (pedagógicas, de natureza tecnicista, mas podem ser usados de forma crítica e ideológica), dependendo das concepções que orientam a prática docente alfabetizadora. Esse fato torna evidente a representatividade de investimentos na formação de professores (continuada ou em serviço) para que os professores tenham consciência dos usos e das funções do livro didático na alfabetização e possam ressignificá-los, caso se faça necessário.

2.2 Funções do livro didático na alfabetização

Os dados produzidos nos memoriais e nas rodas de conversas nos permitem tecer reflexões sobre as diferentes funções que têm sido atribuídas ao livro didático na alfabetização. Ao abordar esse tema, Choppin (2004, p. 552) elenca as funções que podem ser

assumidas pelos livros didáticos no contexto das práticas docentes. Para esse autor, eles “[...] exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. A função referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental”.

A função referencial diz respeito ao livro como fonte do currículo, como orientador dos conteúdos, por isso, também, pode ser chamada de função curricular, por trazer referenciais de saberes que uma comunidade considera necessários para que sejam explicitados e ensinados para outras pessoas. O relato da interlocutora Paula destaca essa função do livro didático em sua prática docente:

[...] utilizo o livro didático como um instrumento para o planejamento didático, observando os conteúdos a serem trabalhados e acrescentando outras atividades de acordo com os direitos de aprendizagem das crianças e do ano escolar em que elas se encontram. [...]. Nessa perspectiva, o livro torna-se insuficiente nessa questão de oferta de diversas possibilidades de práticas. (Profa. Paula/Dados dos memoriais de formação)

A professora ressalta a relevância do livro didático no planejamento da prática docente alfabetizadora, na organização dos conteúdos a serem ensinados na alfabetização das crianças. Relaciona os conteúdos do livro didático aos direitos de aprendizagem nessa etapa de escolarização das crianças, que é de ensino da leitura e da escrita. De acordo com a narratividade da professora Paula, o livro tem lugar fundamental nesse processo, não obstante, reconhece que ele não oferece possibilidades diversificadas de práticas (em nossas inferências, entendemos que essas práticas referem-se à linguagem escrita). Ao referir-se ao livro didático e as limitações das atividades que propõe, declara ser necessária a inserção de diferentes atividades, que são planejadas para a garantia dos direitos. Esses direitos de aprendizagens

correspondem a objetivos que são definidos para cada área de conhecimento na alfabetização.

Consideramos que o reconhecimento da insuficiência do livro didático na alfabetização revela que a interlocutora percebe a necessidade de ampliar as oportunidades das crianças em suas interações com a linguagem escrita na escola. Percebe, igualmente, que as crianças aprendam com atividades bem planejadas para atendimento às necessidades que cada uma demonstra para avançar no processo de apropriação da linguagem escrita.

Atribuir ao livro didático apenas a função de definir conteúdos pode demarcar, na prática docente, uma mediação didática que prioriza memorização, exercícios exaustivos e repetitivos, em formato de cópias, entre outras atividades, que são desprovidas de práticas reflexivas, críticas e criativas por parte dos professores. Essa função atribuída ao livro e o desenvolvimento do ensino nos moldes mencionados, restringe a dimensão formativa da prática docente alfabetizadora, em uma sociedade marcada por desigualdades sociais e econômicas, cujo principal desafio é oferecer educação e ensino de qualidade. As reflexões registradas nesta parte do estudo nos encaminham a concordar com Lajolo (1996, p. 06), ao afirmar:

[...] o melhor dos livros não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe e, ainda o caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor.

As reflexões de Lajolo (1996) denotam que é imprescindível essa reflexão sobre o papel do professor, bem como sobre suas concepções em relação à utilização de livros didáticos na alfabetização, pois é necessário que o docente assuma a autoria do processo de ensino e que mobilize os saberes da profissão e da prática, em prol da melhoria daquilo que realiza/discute em sala de aula e sobre a maneira como

usa os livros para alfabetizar. Lajolo (1996) enfatiza questões como estas, ao afirmar que o resultado que se pode obter após o uso de livros e a função a ele atribuída depende do que o professor fez e para fazer bem feito, é preciso uma prática norteada pela reflexão, pelo bom planejamento e pela criatividade.

Essas concepções sobre os livros didáticos na prática docente têm visível relação com a autoformação, com a formação inicial e continuada dos professores. A autoformação é resultante dos investimentos pessoais dos professores no desenvolvimento profissional. Durante a formação, seja inicial ou continuada, os professores são submetidos a determinadas situações de aprendizagens docentes que podem favorecer a reflexão, o gosto pela pesquisa, a construção da autonomia e o propósito de incitar a criatividade e a curiosidade.

Por isso, o tipo de formação vivenciada pelo professor é fator fundamental para que determinadas práticas aconteçam de forma adequada, ou não, na sala de aula. Nessa perspectiva, quando falamos de funções de livros didáticos, supõe-se que o professor esteja preparado para compreender e analisar esses materiais com vistas a superar as dificuldades que o uso deles pode acarretar, dependendo da instituição onde atua. Nesse campo, torna-se necessário debruçar-se sobre a necessidade de analisar esse livro didático.

Ao pensar a formação do professor, Romanatto (2004, p. 05) propõe: “há de se considerar que a importância do livro didático está condicionada ao tipo de prática que o docente faz dele”. Lajolo (1996) também discute que o livro didático assumiu relevante importância dentro da prática de ensino brasileiro nesses últimos anos, do século XXI, visto que a precária situação educacional acaba determinando certos conteúdos e condicionando estratégias de ensino, de forma decisiva. Considerando que o uso do livro didático depende das decisões docentes e do trabalho que ele se propõe a desenvolver, de modo que a finalidade desse recurso escolar está relacionada à sua utilização pelo professor. A esse respeito, a professora Teresa destaca em seu relato que:

O livro didático é uma ferramenta de suma importância na vida escolar do aluno e do educador, no entanto, não se deve permitir que gere uma relação de dependência, tornando-se uma característica da prática docente nas escolas. [...] Na maioria das vezes, o livro didático é utilizado para nortear o professor quanto aos conteúdos a serem abordados, as habilidades que o aluno deve desenvolver no decorrer do ano letivo, a prática da leitura através dos textos e da escrita por meio das atividades. [...] Convicta de que o livro didático geralmente não é o suficiente para concluir o processo de alfabetização. (Profa. Teresa/Dados dos memoriais de formação)

A professora considera o livro didático importante, pois proporciona a realização do planejamento pedagógico na escola, porém, aborda um elemento interessante em sua fala, quando discute que o professor não deve tornar-se dependente desse recurso didático. Sendo assim, considera o livro didático como um organizador da prática, como um norte que possibilita analisar que conteúdos devem ser trabalhados continuamente ao longo do ano. Mas, ao mesmo tempo, a professora considera que não se deve construir uma relação de dependência com o livro didático. Considera o livro um material de organização da prática por favorecer a definição de conteúdos, de habilidades, de leituras e de escritas que os alunos podem vivenciar.

Mediante essa análise da interlocutora torna-se necessário refletir sobre o que entendemos por livro didático como um “norte”. Inferimos que norte é uma ampliação da função do livro para algo que é suficiente na prática docente alfabetizadora. Portanto, o livro é entendido como um norte para o direcionamento do processo de alfabetização, para seu planejamento. A interlocutora compreende que sua prática, mediante as limitações desse livro, passa por elaborações e reelaborações, a partir da inserção de outras atividades para a além daquelas propostas pelo referido dispositivo didático.

Essa concepção é reiterada quando a professora afirma que está “[...] Convicta de que o livro didático geralmente não é o suficiente para concluir o processo de alfabetização.” Ao tempo em que ratifica

sua concepção, revela que o processo de alfabetização não se encerra com a utilização do livro, tendo em vista sua condição de material pedagógico. Diante do relato da professora, podemos inferir que ela concebe que a alfabetização não se restringe ao ler e escrever de forma mecanicista. Nessa condição, a professora Larisce atribui a função de guia pedagógico ao livro didático, porém, tem a compreensão de que ele pode assumir diferentes funções e espaços na prática docente, inclusive, relacionar-se a outros recursos didáticos no processo de alfabetização, conforme reporta em seu relato:

O livro didático deve ser um guia, significando dizer que ele pode assumir diferentes formas, no entanto jamais deve ser o único recurso. Importante que ele seja uma base e que entre em cena na hora certa a fim de alcançar os objetivos definidos previamente. Ressalto também a importância da utilização de outros materiais de leitura para o fortalecimento do letramento de crianças. (Profa. Larisce/Dados dos memoriais de formação)

Em face das concepções da interlocutora, inferimos que o livro tem sua importância comprovada no âmbito da escola, da sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que a professora não o utilize como único recurso durante todo o período de sua interação com as crianças, visto que é necessária a inserção de outros materiais de leitura para o fortalecimento do letramento na escola. A narrativa da interlocutora também destaca que o livro é uma base para a execução do trabalho pedagógico alfabetizador e tem seu momento de uso. A interlocutora emprega o termo “cena” para destacar a entrada do livro na trama de sua mediação didática, compreendendo que uma aula, sobretudo de alfabetização, revela-se uma atividade complexa e exige o uso de diversificados materiais de leitura e de escrita, a fim de alcançar os objetivos definidos em atos prévios de planejamento.

Ao retomar as ideias de Choppin (2004), lembramos que ao referir-se à função instrumental, demarca o papel do livro como um referencial de métodos ou estratégias de aprendizagem, por meio

de sequências didáticas de aprendizagem, com atividades relacionadas aos mais variados conteúdos que se apresentam com finalidades de desenvolver memorizações, resolução de situações-problema, competências disciplinares, entre outras. Sobre essa função, a professora Ademilde relata:

[...] o livro didático tem grande importância para o planejamento e execução do fortalecimento do letramento de nossas crianças, pois além de ser um portador de textos e atividades, ou seja, conteúdos em si próprio, ainda nos dá um roteiro para organização das atividades que pretendemos trabalhar para conseguir obter os objetivos de um letramento bem sucedido. Porém, por outro lado, deixa a desejar em inúmeras habilidades que se fazem necessárias no processo de alfabetização, como oralidade, produção textual diversificada, trabalho interdisciplinar dentre outros, mas que não impede de se adequar o plano das atividades do qual deseja desenvolver. (Profa. Ademilde/Dados dos memoriais)

A interlocutora informa que o livro didático é muito relevante como suporte para o planejamento. É um portador de textos, que possibilita a organização das atividades, porém, expressa que os livros trazem o conteúdo pelo conteúdo. Nesse sentido, a professora atribui essa característica como algo importante do livro: “[...] ainda nos dá um roteiro para organização das atividades que pretendemos trabalhar para conseguir obter os objetivos de um letramento bem sucedido” Ao tempo que em que elenca a relevância do livro no processo alfabetizador que desenvolve, a interlocutora destaca também, diferentes limitações do livro, como: a) ausência de trabalhos e atividades que abordem a oralidade das crianças (considerada habilidade fundamental para o desenvolvimento da alfabetização); e b) atividades de produção textual, que são fundamentais para a apropriação da linguagem escrita. Assim, ela destaca que o livro didático não aborda essas questões com a ênfase que considera necessária.

A ausência de interdisciplinaridade também é uma lacuna citada pela interlocutora, enquanto um eixo limitante do livro

didático na alfabetização. Reconhece a importância do livro didático como um recurso imprescindível na alfabetização, sem deixar de analisar suas limitações para o bom desenvolvimento das crianças nessa etapa de escolaridade. A professora reconhece que esses assuntos não são barreiras para a reelaboração da prática e da sua mediação didática, quando fala que “[...] *não impede [...] de se adequar o plano das atividades do qual deseja desenvolver*”.

O livro didático também tem a função da transmissão de ideologias e da cultura vigente, visto que é compreendido como uma ferramenta privilegiada na construção da identidade dos educandos, na transmissão das diferentes linguagens da língua materna, transmissor e construtor de valores e da cultura (CHOPPIN, 2004). Um dado importante é que as professoras não citam diretamente essa função ao livro didático, mas seus relatos se encaminham para essa compreensão, quando tratam que os livros têm a função de guia e norte porque trazem os conteúdos ensinados para os alunos. O que, de fato, existe por trás de um trabalho centrado em conteúdos para os alunos, senão a transmissão ideológica da cultura dominante? É importante refletir sobre isso, posto que ainda vemos professores que não deixam muito clara a consciência dessa transmissão ideológica, mas o fazem quando pensam apenas estarem ensinando “coisas importantes” às crianças.

Quanto à função também documental, os referidos materiais didáticos apresentam-se como um conjunto de documentos, textuais ou ícones dentro da cultura escolar, cujo contato, interação, observação ou mesmo a confrontação, pode desenvolver o pensamento crítico dos educandos, ou seja, o livro didático ultrapassa sua própria função referencial (CHOPPIN, 2004). No que concerne a essa dimensão, a professora Paula enfatiza no seu relato:

O livro é muito importante para planejarmos os objetivos de aprendizagem de cada disciplina, bem como nos assegura como objeto concreto para embasar nossas pesquisas diárias, apesar da sua importância no ambiente pedagógico, considero que o livro por si só é um recurso insuficiente e limitado para a construção do saber, sendo necessário um professor pesquisador e atualizado, diante à diversidade de alunos existentes no campo educacional. [...] Observamos que não conduzem o aluno à análise, centram-se em estudos gramaticais, não considerando a realidade, a recorrência excessiva de obras de autores ocasionando uma visão limitada. (Profa. Paula/Dados dos memoriais)

A interlocutora faz um contraponto importante entre a importância do livro didático e as limitações que proporciona ao fazer pedagógico na alfabetização das crianças. Considera o livro didático relevante para a realização do planejamento, sendo recurso também, para pesquisas diárias. Ao reportar essas duas dimensões importantes do livro, a professora revela a insuficiência e a limitação curricular proposta, demandando do professor, mais criatividade, já que se torna necessário um trabalho de produção didática para suprir aquilo que o livro não proporcionou e para dar conta das dimensões formativas das crianças nessa fase de alfabetização e também, da diversidade cultural dos alunos, visto que cada um tem uma história e são oriundos de contextos diferentes.

A proposta didatizada do livro, de acordo com a professora, não atende a essas especificidades. E tratando sobre alfabetização, a própria didatização proposta nos livros didáticos pode não atender as demandas das crianças, tendo em vista que nem todas, de fato, aprendem ou vão aprender, na idade legalmente referendada nos documentos oficiais, como a idade certa. Compreendemos que a alfabetização não demanda apenas o uso do livro, mas sendo este o instrumento mais utilizado, é necessário que reconheçamos suas limitações, como se reporta a professora ao abordar que o alfabetizador necessita pesquisar continuamente para oferecer um ensino cada vez mais significativo e uma alfabetização que dê conta das necessidades formativas das crianças.

Tratando ainda, sobre as limitações didáticas do livro, a professora menciona alguns exemplos: *“Observamos que não conduzem o aluno à análise, centram-se em estudos gramaticais, não considerando a realidade, a recorrência excessiva de obras de autores ocasionando uma visão limitada.”* Identificamos que a interlocutora reconhece que as concepções de alfabetização necessitam ser repensadas e que há livros que não fundamentam o aluno e não os instrumentalizam para serem sujeitos que desenvolvem a capacidade de análise, tendo que ser substituídos ou ter suas atividades reelaboradas na prática docente, bem como superar a prática dos estudos gramaticais na alfabetização.

Ao refletirmos teoricamente na perspectiva de Choppin (2004) e à luz dos relatos das professoras sobre essas funções do livro didático, é possível dizer que a quarta função mencionada, ainda não foi universalizada, requerendo um nível de formação mais aprofundado dos professores para que possam melhor compreender esse recurso didático, aprendendo a realizar uma análise crítica do mesmo e a usá-lo de forma mais significativa e consciente em suas práticas em sala de aula.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS E CONTEXTOS DE SELEÇÃO E DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO



Abaporu

Os elementos que constam nesta obra de Tarsila do Amaral, principalmente a inusitada figura, despertaram em Oswald de Andrade, seu marido, a ideia de criação do Movimento Antropofágico, que consistia na deglutição da cultura estrangeira, incorporando-a na realidade brasileira para dar origem a uma nova cultura transformada, moderna e representativa da nossa cultura. Este capítulo é um convite aos professores para fazer um movimento semelhante no que se refere a usos do livro didático, uma vez que estes usos são produzidos para atender a contextos diversos e heterogêneos, cabendo ao conjunto dos profissionais a tarefa de incorporá-los à realidade, favorecendo a recriação de uma prática representativa da cultura escolar e local.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS E CONTEXTOS DE SELEÇÃO E DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

[...] tem passado tem presente tem futuro tem moderno tem o velho tem o novo lá dentro do livro.

(RICARDO AZEVEDO, 1998)

Iniciamos o presente capítulo, reportando-nos à epígrafe que o ilustra, pois as políticas e os contextos de seleção e de avaliação do livro didático têm uma longa história no contexto brasileiro. Uma história que, como refere Azevedo (1998), [...] tem passado, tem presente, tem futuro, tem moderno, tem o velho, tem o novo [...] por compreendermos que as políticas educacionais têm constituído espaços de disputas e de tensões em toda a dimensão temporal de seu ordenamento (passado, presente e futuro, provavelmente), demandando dos governos, a atualização dos programas delineados no contexto dessas políticas e em relação ao livro didático, como política educacional, não é diferente.

O governo brasileiro investe bastante na produção e na distribuição de livros didáticos por concebê-los como ferramentas fundamentais na prática docente da maioria dos professores. Por isso, a discussão que envolve a temática da presente pesquisa requer um estudo acerca do Programa Nacional de Distribuição de Livros Didáticos (PNLD), que se se delineou ao longo dos anos e se legitimou como política pública a favor (ou não) da educação no Brasil. Neste capítulo, concentramos nossa escrita em torno do Programa Nacional do Livro Didático, abordando os principais aspectos que o demarcam como política educacional,

acrescentando que, ao nos reportarmos ao referido programa, o propósito é tecer reflexões acerca dos processos de avaliação e de escolha dos livros nas escolas brasileiras, buscando refletir sobre possíveis questões que influenciam os professores a usarem os livros didáticos na alfabetização de crianças.

3.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros didáticos de alfabetização: alguns apontamentos

O Programa Nacional do Livro Didático é uma política pública desenvolvida pelo governo federal brasileiro e tem por objetivo a distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas, constituindo-se o maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo. Foi institucionalizado em 1985, por meio do decreto de número 91.542, promovendo diversas mudanças nos programas desenvolvidos anteriormente.

Batista (2003) afirma que foi a partir do decreto que cria o PNLD, que as principais características que temos até hoje foram estabelecidas como, por exemplo, o fato de os livros serem não consumíveis, o processo de escolha ocorrer em discussão conjunta com os professores (embora não seja preciso ampliar a participação desses profissionais) e, ainda, o fato da distribuição ser gratuita para todos os alunos das escolas públicas e os livros serem adquiridos com recursos do governo federal. Essas características demarcam duas linhas de reflexão e de discussão em torno do formato do PNLD: a qualidade dos livros adquiridos e os processos de escolha, aquisição e distribuição desses livros. Sobre essa questão, Batista (2003, p. 41) considera que:

[...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas.

Essas discussões sobre o PNLD significaram muito para que os livros tivessem sua qualidade melhorada e, de certa forma, para que tivessem maior relação com a realidade dos alunos. No entanto, apesar do atual desenho do PNLD assegurar que os professores participem dos processos de escolhas, é fundamental refletir que, na verdade, isso é quase uma utopia. Essa afirmação pode parecer radical. De fato, é uma afirmação muito séria, mas sabemos que, antes de chegar às escolas, as coleções são aprovadas previamente quando passam pelo crivo de avaliadores indicados pelo Ministério da Educação (MEC).

É importante destacar que a didática e o programa curricular impressos nas obras selecionadas apresentam, também, as intencionalidades governamentais. Isso sem falar que, as próprias editoras jamais escreverão o que não agradará aos avaliadores, o que pode desfavorecer a participação da editora no processo de seleção das obras didáticas. Ao nos posicionarmos com essa visão, consideramos que, se analisarmos criticamente esse processo, podemos considerar que o PNLD não promove, de fato, um processo de escolha de livros encabeçado por professores, pois a participação dos mesmos somente é assegurada ao final do processo e quando as obras chegam até eles, uma vez que estas foram anteriormente escolhidas/selecionadas pelo MEC, utilizando critérios próprios.

Ao abordarmos essas ideias, não pretendemos questionar o processo em si, mas compreendemos as fortes influências que isso tem sobre o que se efetiva nas escolas, espaços onde alfabetizadores e alfabetizandos relacionam-se com o livro didático, usando-o no processo de ensino e aprendizagem e se apropriando das funções delegadas ou efetivadas a esse material didático na instituição escolar.

De acordo com Silva (2015), foi a partir de 1996 que o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos e o próprio PNLD objetivaram não somente adquirir e distribuir livros, mas também, promover uma escolha prévia, envolvendo os professores, processo que devia ser fundamentado na análise dos livros por meio de alguns critérios: conceituais e políticos.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, contribuiu para que se fizessem mudanças no programa dos livros, sobretudo, na forma de apresentação dos conteúdos, uma vez que esses documentos priorizaram discussões em torno das práticas da escola, do processo de aprendizagem dos alunos, autonomia da prática docente e não mais especificamente uma discussão sobre o ensino. Ao longo da década de 90, o PNLD foi passando por aperfeiçoamentos e mudanças, reconfigurando também, algumas de suas características iniciais ou, até mesmo, absorvendo novos aperfeiçoamentos e mudanças.

Outra mudança nesse programa foi de natureza metodológica, em 1999, com o objetivo de que as editoras apresentassem livros com proposições de situação desafiadoras, que fossem adequadas e coerentes com as necessidades e a realidade dos estudantes, de forma que os livros favorecessem o desenvolvimento de diferentes dimensões das atividades cognitivas dos alunos, como observação, senso analítico, elaboração de hipóteses (SILVA, 2015).

Em face dessas discussões, emerge o entendimento de que a alfabetização não estava isolada do processo de reflexões em torno dos materiais didáticos usados na prática docente alfabetizadora, como as cartilhas que passaram por intensas críticas por serem consideradas tradicionais e por não corresponderem às novas tendências pedagógicas que tinham foco na aprendizagem do aluno e na autonomia do professor. Os novos livros de alfabetização surgem então, imperiosos e são adotados pelo Programa gerando certas tensões curriculares e metodológicas com alguns professores, uma vez que, esses materiais apresentavam novas propostas de alfabetização, o que demandaria, certamente, novas ideias, posturas e práticas docentes.

A percepção que temos diante dessa realidade, é que a qualidade do livro didático e de suas propostas de alfabetização indica como foco a metodologia a ser utilizada pelo professor, demandada, em grande parte, pela visão que o Programa vem apresentando ao longo dos anos, fato que leva a reflexão de que os usos dos livros didáticos

elaborados/reelaborados pelos professores são norteados, mesmo que indiretamente, pela proposta que o livro apresenta e que já vem, anteriormente ao professor, escolhido pelo MEC.

Teixeira (2009) destaca que as principais universidades federais brasileiras passaram a comandar esse processo avaliativo das obras didáticas, tentando ampliar pesquisas na área. Dentro das universidades é selecionada uma equipe de especialistas das diferentes áreas do conhecimento, que ficam responsáveis por analisar e avaliar pedagogicamente os livros e juntos constroem o que ficou conhecido como Guia de Livros Didáticos. O guia apresenta os princípios, critérios e resenhas dos livros didáticos analisados com suas respectivas características, aspectos positivos e negativos.

Em 2010, o PNLD apresentou aos professores e escolas os livros didáticos na perspectiva da alfabetização e do letramento, com o intuito de atender as prerrogativas do Ensino Fundamental de nove anos (TEIXEIRA, 2009). Nessa nova perspectiva, organizou-se a distribuição de livros de letramento e alfabetização com foco em leitura e em matemática para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, tendo sido acrescentada à distribuição, os livros de História, Ciências e Geografia.

A partir de 2013, o PNLD passou a entregar aos professores, além dos livros didáticos, as chamadas obras complementares, objetivando o trabalho na alfabetização e no letramento de crianças, demarcando a importância de diversificar as práticas de leitura a partir da ampliação do acervo de livros de literatura infantil para todas as escolas do chamado ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) (TEIXEIRA, 2009).

Os critérios de análises dos livros pelo Programa foram importantes para delinear e ampliar a qualidade das obras. Apesar disso, reconhecida a necessidade de que os sujeitos da escola, sobretudo, os professores, assumam uma postura crítica frente aos livros didáticos que chegam às escolas, percebemos principalmente, aspectos relativos às insuficiências que os livros trazem para a prática docente, sendo necessário elaborar/

reelaborar novos usos que se adequem melhor ao processo de alfabetização e letramento das crianças.

3.2 Caminhos do livro didático até à escola: da avaliação e da escolha

O processo de distribuição e de avaliação de livros didáticos pelo PNLD, para que os mesmos contribuam subsidiando o trabalho pedagógico dos professores, ocorre por meio dos seguintes passos: a) avaliação de obras à disposição; b) publicação do Guia de Livros Didáticos em resenhas das coleções aprovadas pelo MEC; c) encaminhamento do Guia às escolas, que escolhem, por sua vez, entre os títulos disponibilizados, aqueles que melhor atendem a seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O Programa é, assim, executado em ciclos trienais alternados. A cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, seja dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Os livros distribuídos são utilizados pelos alunos durante o ano letivo e devolvidos à escola, para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. O PNLD também atende aos alunos que são o público-alvo da Educação Especial. A esses alunos são distribuídos obras didáticas em Braille de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e dicionários. Mas, comporta indagar: Como acontecem os processos de avaliação e de escolhas dos livros didáticos? Que caminhos são trilhados até chegarem à escola e serem usados pelos professores e pelos alunos?

Reforçando essas informações, afirmamos que os livros passaram a ser avaliados em 2001, a partir de equipes formadas por profissionais de diferentes universidades federais do Brasil, sendo que, com os resultados dessas análises é produzido o Guia de livros didáticos. Esse Guia é encaminhado às escolas para subsidiar o processo de escolha, visto que, apresenta características e resenhas das obras. Atualmente, o MEC só utiliza duas menções ao avaliar os livros: excluídos ou recomendados. Os livros excluídos são

aqueles que não atendem aos critérios, apresentam erros ou induzem ao erro, apresentam algum tipo de discriminação, preconceito, estereótipo ou proselitismo político/religioso, ao passo que os livros recomendados são aqueles que atendem aos critérios e podem ser usados pelos professores se assim forem escolhidos (BRASIL, 1996; 2007).

Em relação à alfabetização, o Guia dos livros didáticos estabelece como critérios nas ações de avaliação, de acordo com Teixeira (2009), o processo de alfabetização, a natureza do material textual, o trabalho com o texto, a leitura, a produção, os conhecimentos linguísticos presentes no livro, as atividades estabelecidas para o trabalho com a linguagem oral, as informações presentes no manual do professor e a ênfase nos aspectos gráficos e editoriais do livro a ser escolhido.

Consideramos que esse processo é fundamental para que sejam discutidas realmente, a qualidade e a correção dos livros distribuídos para usos do alunado, sobretudo, na prática docente alfabetizadora, visto que durante muito tempo o discurso acerca do livro didático girava em torno da “[...] falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas” (BATISTA, 2003, p. 28). Por essas razões, consideramos importante que as decisões sobre a escolha e o uso do livro didático decorram de discussões coletivas com os profissionais das escolas, considerando suas contribuições e seus limites no planejamento pedagógico. Sobre a avaliação do livro didático, Garcia (2007, p. 05) comenta:

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

Essas reflexões são importantes por que trazem elementos que nos fazem pensar sobre a natureza dos guias de livros didáticos e seu compromisso com a prática do professor, ao tempo em que consideramos esse documento fundamental no processo de avaliação. Discussões como essas, nos encaminham a questionamentos, como: os critérios de avaliação dos livros consideram as especificidades do trabalho docente? Considerando essa questão, Batista (2003), ao estudar os guias e os processos de escolhas dos livros didáticos, ressalta que nem sempre esses guias são usados nas escolhas, considerando que os professores preferem realizar suas próprias avaliações diretamente paginando o livro didático para, a partir disso, apresentar seu parecer sobre a obra analisada. No contexto da presente pesquisa, emergiu, a partir dos dados dos memoriais de formação e das rodas de conversa, a unidade de análise: Participação docente no processo de escolha do livro didático. Sobre esse processo, a professora Larisce tece a seguinte consideração:

Destaco que não participo da escolha do livro didático que utilizo, pois trabalho na escola de zona rural e o mesmo, nos últimos anos, já vem apenas uma coleção, certamente, escolhida pelo Ministério da Educação e enviado as escolas do município. Desta forma, o livro, que já é um material didático limitado, deixa muito a desejar, pois os mesmos não estão voltados a realidade do aluno, sendo assim estamos constantemente buscando novas fontes de complemento. (Profa. Larisce/Dados dos memoriais de formação)

A interlocutora ressalta sua ausência na participação nos processos de escolha do livro didático, uma vez que as obras para a zona rural são previamente selecionadas pelo MEC. Em pesquisas realizadas no portal do Ministério, as obras do PNLDC Campo, compreendem a alfabetização matemática, letramento e alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integradas em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento. Esses livros não precisam ser devolvidos a escola no final do ano letivo. A

distribuição integral das obras é feita a cada três anos e, nos anos seguintes, o FNDE fará reposição para atender as novas matrículas. A quantidade de livros enviados para as escolas rurais depende do número de matrículas registradas no censo escolar, que é realizado a cada ano pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O próprio portal informa que o MEC está apenas enviando os materiais, comprovando a angústia da interlocutora que trabalha na zona rural.

Para a interlocutora, os livros são insuficientes metodologicamente, em conteúdos e de uma forma específica, não estão de acordo com a realidade rural a que se destinam.

Dessa maneira, a interlocutora, para o desenvolvimento da prática docente realiza pesquisas com a finalidade de inserção de novas atividades que complementam seu planejamento e sua atuação pedagógica na alfabetização das crianças. Freitag, Costa e Motta (1989) reconhecem que o interesse e o controle exercidos pelo Estado brasileiro sobre o livro didático é um forte indicador de que se busca uma compensação das desigualdades socioeconômicas por meio de políticas públicas assistencialistas. Uma perspectiva diferente é apontada pela professora Ademilde no seu relato:

Já participei da escolha do livro didático, mas confesso que é muito difícil essa tarefa, pois muitas vezes o tempo não é suficiente para ser analisado e somente quando você começa a trabalhar é que começamos a perceber incoerências, problemas, falta de conexão com a realidade dos professores e dos alunos. Enfim, percebemos a escolha errada que fizemos. (Profa. Ademilde/Dados dos memoriais de formação)

A interlocutora afirma ter participado da escolha do livro didático, porém, reconhece a dificuldade em realizar essa atividade, em face do tempo disponibilizado ser insuficiente para que se faça uma boa avaliação, para uma adequada análise da estrutura metodológica, curricular e das próprias atividades e conteúdos presentes nos livros. Nesse contexto, a escolha, a rigor, tem se efetivado mediante uma análise superficial das obras e, de

acordo com a interlocutora, somente quando passam a usar o livro é que percebem as tensões curriculares e metodológicas presentes na obra, bem como as incoerências e a falta de adequação da proposta do livro com a realidade dos alunos.

Outra questão também presente nesse processo é que a escolha do livro reflete uma tendência dos professores de preservar o antigo esquema didático, que consiste em expor um assunto, comentá-lo, pedir a realização de exercícios aos alunos e corrigi-los. É o “eixo da transmissão”, que se opõe ao “eixo do aluno”, em que se espera que este descubra, induza ou infira regras ou princípios. A fala da professora esclarece que o professor avalia o livro didático de acordo com as necessidades decorrentes de suas condições (ou falta de) e das práticas que domina.

É importante discutir que não podemos adotar sempre uma postura simplista e acrítica em relação aos professores ao manterem determinadas escolhas do livro ou escolherem livros com propostas menos atuais ou, muitas vezes, inadequadas, pois consideramos que o perfil histórico, social e formativo desses profissionais afeta suas práticas, suas crenças e seus conhecimentos e interfere em seus modos de utilizar o livro didático. O conhecimento sobre os livros e sobre as demandas da prática docente na alfabetização pode facilitar as ações dos professores no planejamento de suas atividades, que podem inserir outros suportes de textos e atividades ou, até mesmo, com a realização de sequências didáticas e de projetos pedagógicos.

O relato da professora Paula trata sobre uma possível análise que faz das obras nos momentos de escolha. Segundo sua narrativa, observamos determinados equívocos e ausências de questões importantes como em relação à mobilização dos alunos para atividades que favorecem a análise, tendo em vista que o livro didático se encontra fortemente centrado em estudos da gramática, desconsideram a realidade das crianças. A professora relata:

Ao analisarmos os livros durante as escolhas, observamos equívocos e necessidades, com isso, requer do professor, articulações com habilidades, objetivos e conteúdos. Observamos que não conduzem o aluno à análise, centram-se em estudos gramaticais, não considerando a realidade, a recorrência excessiva de obras de autores e obras ocasionando uma visão limitada. (Profa. Paula/Dados dos memoriais de formação)

Para a professora Paula, a realidade vivencial dos alunos é deixada de lado, tendo como consequência, a utilização de textos distanciados da cultura local, mas que cumprem os objetivos meramente conteudistas, explorando a língua escrita apenas como código. É importante tratar sobre o que a professora chama de realidade do aluno, pois existem duas vertentes: uma delas é que pode está fazendo referência à realidade cultural e social dos alunos; e outra, que faça referência às necessidades cognitivas dos alunos, que podem está inferior ou superior à proposta do livro. É pertinente que esses dois aspectos sejam prestigiados no processo de alfabetização para assegurar aprendizagens significativas às crianças.

Nesse sentido, o uso do livro didático pelo professor precisa considerar essa realidade dos alunos e, como salienta Libâneo (1994, p. 229), a “verificação das condições potenciais de rendimento escolar depende de um razoável conhecimento dos condicionantes socioculturais e materiais: ambiente social em que vivem, a linguagem usada nesse meio, as condições de vida e de trabalho”.

O que estaria, de fato, subjacente à fala da professora ao mencionar essa relação do livro com a realidade na qual a escola e os alunos estão inseridos? O que estaria por trás dessa aparente preocupação com os alunos? Seria uma resistência do professor a novas tendências teóricas que, possivelmente, significariam um desafio maior na prática, revelando certo despreparo e certas condições desfavoráveis a sua atualização e aperfeiçoamento profissional? Em relação ao primeiro questionamento, fica evidente a ideia da interlocutora de que é necessário levar em conta a realidade do aluno para atendimento aos seus interesses e

necessidades. Quanto à segunda questão, parece resultar do conhecimento sobre os alunos e do conhecimento sobre o contexto. No que diz respeito ao terceiro questionamento, entendemos que, se comprovadas essas suposições, há necessidade de que os professores invistam em formações com mais aprofundamento no estudo de questões sobre suas práticas.

A professora Aparecida revela suas angústias em relação ao processo de escolha do livro didático, demarcando a realidade em que atua – a zona rural – área que se torna frágil dentro da política do livro didático nos últimos anos, particularmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A professora relata:

A participação no processo de escolha do livro didático na escola da qual trabalho não ocorre de forma satisfatória, não existe uma priorização de escolhas por parte dos professores, principalmente dos que atuam na zona rural da qual esse são reais conhecedores de seu público. Esse conflito na escolha acaba dificultando a afinidade e com aproveitamento do livro didático, pois muitas vezes acabamos recebendo livros que não condiz com a nossa realidade. (Profa. Aparecida/Dados dos memoriais de formação)

A interlocutora demonstra insatisfação em relação ao processo de escolha do livro didático, enfatizando que os professores da zona rural não têm sido priorizados ao realizar a análise e escolha dos livros. A insatisfação da professora se faz contra a postura do MEC, ao estabelecer apenas uma obra didática, sem que passe pelo crivo e análise dos professores. Essa ausência de escuta e de participação faz com que os professores se desestimulem com o processo, provoca tensões curriculares e metodológicas, uma vez que os livros não discutem a realidade dos alunos, ainda que em suas propostas indiquem que sejam voltados para a educação do e no campo.

A fala da professora explicita uma preocupação com o livro didático para escolas situadas no campo que, a seu ver, por não observar as peculiaridades desse contexto, torna-se desinteressante para a prática e para os alunos, apesar de os professores buscarem fazer a articulação com outros materiais e suportes textuais para

dar conta da complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Nesse mesmo sentido, a professora Teresa relata:

Sempre participo da escolha dos livros na minha escola e no meu município, porém apenas dos anos finais, pois há muitos anos o MEC faz suas próprias escolhas para os anos iniciais e destina os livros para as escolas do campo sem nos dá o direito de questionar ou mesmo de não aceitar. (Profa. Teresa/Dados dos memoriais de formação)

A interlocutora comenta sobre o trabalho que desenvolve tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo seu relato, trabalha na zona rural e sua participação no processo de escolha do livro didático é efetiva nos anos finais do Ensino Fundamental, porém nos anos iniciais essa realidade é diferente desde que o MEC tem optado por apenas enviar coleções previamente selecionadas para as escolhas dos professores. Esse fato evidencia uma pseudosseleção, pois os professores não têm oportunidade de escolha crítica ou análise mais aprofundada dos livros. Na verdade, a análise acontece por parte dos profissionais do próprio Ministério. Essa prática é bastante discutida e criticada por alguns pesquisadores que estudam o livro didático no Brasil, a exemplo de Freitag, Costa e Motta (1989, p. 22), que ressaltam:

[...] é no mínimo intrigante o fato de apenas técnicos e assessores da burocracia governamental, muitas vezes sem as qualificações ou especializações necessárias e sem uma legitimidade que os autorize a definir uma política que hoje afeta aproximadamente trinta milhões de crianças brasileiras e mais de um milhão de professores participarem do processo decisório sobre o livro didático. [...] em outras partes do mundo, equipes de cientistas e pedagogos, técnicos de editoração, associações de pais e mestres, organizações de alunos, participam ativamente na definição dos conteúdos dos livros didáticos, sua produção e distribuição nas escolas e nos processos decisórios em geral. [...]. Na Alemanha, são comissões mistas formadas por representantes políticos e civis, bem como

representantes das editoras que tomam as decisões; nos países do Leste, os livros são testados por 15 anos antes de serem difundidos, Nos Estados Unidos, são cientistas, professores, equipe de autores e editores, juntamente com representantes do Estado, quem opina.

Essas discussões revelam que no Brasil, notadamente com as escolas de zona rural, os governos têm exercido um controle maior sobre o que se aprende e o que se ensina, tendo em vista que o livro didático tem sido um referencial de planejamento e de desenvolvimento das aulas. Essas reflexões corroboram as falas das interlocutoras Aparecida e Teresa, ao manifestarem insatisfação e angústia em relação à ausência de participação no processo de escolha do livro didático para escolas situadas no campo.

A perspectiva que temos a esse respeito é que o processo de escolha realizado pelo professor deve ser muito significativo e a avaliação deve ser realizada e materializada nos livros didáticos, a fim de ampliar a qualidade desses livros didáticos. A implementação real das novas propostas pedagógicas trazidas pelos novos livros didáticos, particularmente no campo de alfabetização, requer uma formação docente crítica, mais autônoma e mais criativa. A ausência dessa formação tem favorecido escolhas de obras inadequadas pelos professores. Munakata (2002, p. 93) em uma pesquisa em que discute a formação de professores e o livro didático, registra:

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

O processo de escolha do livro didático não pode ser meramente técnico, é preciso considerar as necessidades do professor e dos alunos. Logo, o fato de os professores escolherem alguns livros com ressalvas não significa que tenha ocorrido um verdadeiro descompasso entre a visão do professor e a dos avaliadores. A escolha de livros sem visíveis critérios de qualidade por parte dos professores pode mostrar fragilidade de conhecimentos sobre os critérios e sobre outros aspectos relacionados a conteúdos, metodologias e teorias de alfabetização.

CAPÍTULO IV

PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: QUAL O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO?



O Pescador

Na tela denominada “Pescador”, Tarsila do Amaral apresenta um festival harmonioso de cores e de formas retangulares e ovaladas. As pedras, dentro do lago, possuem tons lilases e rosados. O pescador, única figura humana presente na composição, está sentado sobre uma pedra lilás, já tendo pescado seu peixe. Como o pescador, o professor alfabetizador, fazendo o uso da rede, digo, do livro didático, é desafiado a (re)criar diferentes situações de ensino para que os educandos possam ser fisgados pela aprendizagem.

CAPÍTULO IV

PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: QUAL O LUGAR DO LIVRO DIDÁTICO?

*[...] tem estudo tem ensino tem lição tem exercício tem
pergunta tem resposta lá dentro do livro.*

(RICARDO AZEVEDO, 1998)

Neste capítulo, abordamos a prática docente alfabetizadora e o livro didático, evidenciando que esse recurso pedagógico tem sido bastante utilizado no processo de ensino da linguagem escrita, apesar de suas limitações no que se refere aos conteúdos e às atividades propostas. O livro, seja didático ou não, pode ser uma fonte de descobertas, de surpresas ou de indagações. Partindo da epígrafe deste capítulo, podemos evidenciar, também, que dentro do livro “[...] tem estudo, tem ensino, tem lição, tem exercício, tem pergunta, tem resposta [...]” (AZEVEDO, 1998) e, embora tenha tudo isso, a utilização do livro didático na alfabetização não dispensa outros materiais de leitura e de escrita para ampliar os horizontes de aprendizagens das crianças.

Nesse sentido, discorreremos sobre prática docente alfabetizadora, a partir de usos do livro didático e descreveremos as condições de desenvolvimento dessa prática. Abordamos a alfabetização e o letramento como processos discursivos que podem ter como suporte o livro didático e outros materiais de leitura e de escrita. Acrescentamos que a discussão está organizada em duas seções. A primeira realça a concepção de prática docente alfabetizadora que orienta o estudo; e a segunda, analisa os usos do

livro didático na alfabetização, focalizando a mediação didática desenvolvida pelas alfabetizadoras.

4.1 Prática docente alfabetizadora e suas relações com os livros didáticos

A prática docente alfabetizadora que se realiza na escola é uma atividade permeada por interrelações discursivas, situações em que sujeitos e discursos são mobilizados a partir de suas experiências de vida, que, no ambiente da escola, vão sendo ressignificadas ou reelaboradas. Para desenvolvimento dessa prática, em face da complexidade do ensino da linguagem escrita, é necessário que os professores dominem conhecimentos sobre a teoria e a pedagogia da alfabetização para que possam desenvolver, de modo competente, o ensino da leitura e da escrita.

Alfabetização, pensada a partir da lógica de um processo discursivo, segundo as ideias de Smolka (2017), fundamenta-se em uma concepção interacionista da linguagem, na qual o texto constitui unidade de sentido e deve ser o foco do objeto de leitura e escrita, permitindo, assim, um processo interlocutivo entre os sujeitos e suas relações com os parâmetros da situação de comunicação.

Em nossas reflexões sobre a prática docente alfabetizadora, emerge como aspecto singular, situar a ideia de linguagem e de linguagem escrita como processos discursivos. A linguagem, a partir desse enfoque, é compreendida, no contexto deste estudo, como um modo ou capacidade de as pessoas interagirem umas com as outras, revelando-se uma prática dialógica assinalada como uma atividade construída historicamente na relação com os outros, o que nos faz entendê-la também, como uma atividade discursiva (BAKHTIN, 1981).

A linguagem escrita envolve, entre outros aspectos, habilidades comunicativas de usos de um sistema simbólico cultural, que expressa ideias, ações, pensamentos desenvolvidos na relação do homem com o mundo e com os outros. Em uma

perspectiva discursiva, a linguagem escrita é percebida como um sistema complexo, o qual, desde cedo, as crianças têm acesso, seja por meio de gestos ou desenhos, por exemplo, na relação com os outros (NOGUEIRA, 2017).

Ao analisarmos a prática docente alfabetizadora, precisamos esclarecer nossa concepção sobre essa prática como atividade sistemática desenvolvida pelo alfabetizador, com objetivos demarcados para o ensino da linguagem escrita, que tem como meta o processo de alfabetização e de letramento. Trata-se de uma prática que se volta tanto para os aspectos de apropriação de habilidades e de competências leitoras e escritoras, quanto para o desenvolvimento da leitura e da escrita na perspectiva do letramento.

Araújo (2015), em estudo sobre a prática docente alfabetizadora, a descreve como atividade sistemática que se pauta em conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita e que demanda uma sistematização, considerando os níveis de alfabetização e de letramento das crianças. Sugere que, ao pensarmos no ensino sistemático da escrita, devemos lembrar que a sistematização da prática docente alfabetizadora ocorra em ambiente próprio: um contexto formal de ensino, considerado uma das importantes agências de letramento.

A autora compreende a prática docente alfabetizadora como espaço de apropriação de conhecimentos e como “[...] a ação realizada pelo docente no ambiente educativo, tendo como interesse principal desenvolver o ensino e a aprendizagem, por meio de situações e de estratégias que viabilizem a produção do conhecimento em aula” (ARAÚJO, 2011, p. 36). Discute aspectos importantes relacionados à prática docente alfabetizadora, confirmando o compromisso dessa prática com a promoção do ensino e também, da aprendizagem, de forma intencional e sistematizada.

Em relação às condições de desenvolvimento da prática docente alfabetizadora é pertinente frisar que constitui atividade fundamentada em diferentes conhecimentos relativos à teoria e à pedagogia da alfabetização. É fundamental que o alfabetizador tenha sólidos conhecimentos sobre o que é alfabetização, sobre métodos de

alfabetização e diferentes aspectos inerentes ao processo de apropriação da linguagem escrita pela criança. Outros aspectos relacionados às condições de desenvolvimento da prática docente alfabetizadora sobre os quais precisamos refletir dizem respeito: a organização da prática docente alfabetizadora no que concerne ao ambiente alfabetizador, aos recursos didáticos disponíveis na escola, aos investimentos na formação e na valorização dos professores.

O desenvolvimento da prática docente alfabetizadora é resultado das crenças, das concepções e das teorias dos professores envolvidos com essa prática. Suas teorias, por exemplo, se concretizam nos modos como fazem acontecer a alfabetização nas salas de aula e nos modos como usam o livro didático na prática. No presente estudo, compreendemos alfabetização como um processo discursivo, demarcado na e pelas relações sociais, vinculando-se aos modos como as crianças aprendem a linguagem escrita. No que diz respeito a esse processo, as interlocutoras da pesquisa expressaram seus modos de ver a alfabetização, conforme ilustra o relato da professora Aparecida:

[...] vejo a alfabetização como uma etapa indispensável para a formação intelectual do aluno e a escola tem um olhar novo sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita, pois para a área de educação quebrou paradigmas da mera codificação (escrever) e decodificação (ler). (Profa. Aparecida/Dados dos memoriais de formação)

A interlocutora refere-se à alfabetização como uma etapa importante na escolarização das crianças, especialmente para sua formação intelectual. Compreende, segundo realçado em sua narrativa, que a escola tem reelaborado sua concepção no que concerne ao processo de alfabetização, no sentido de superar a racionalidade técnica constituída pela simplificação da alfabetização nos processos de codificação/decodificação. Inferimos, desse modo, que a professora entende as mudanças paradigmáticas na área da alfabetização (revisitação do conceito de

alfabetização) e entende também, que alfabetizar vai além de meras atividades mecânicas de codificar e decodificar.

Consideramos, portanto, que a interlocutora apresenta concepções atualizadas acerca da alfabetização e que seu modo de ver esse processo pode contribuir para que conceba a leitura e a escrita como práticas sociais. O pensamento da interlocutora encontra respaldo na concepção de Lajolo (1982, p. 59) sobre leitura, ao referir que “[...] ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto”. Alfabetizar, de fato, não se limita ao ensino de habilidades mecânicas de leitura e de escrita, a um processo de aprender a codificar/decodificar textos. É um processo de tornar-se apto a compreender e relacionar textos a outros tipos de leituras, mas implica saber utilizar a linguagem escrita nas diferentes situações do cotidiano, caso seja necessário. A interlocutora Ademilde concebe a alfabetização como:

[...] uma das etapas mais importantes, merece cuidado, atenção um planejamento didático por parte do professor muito bem elaborado e diversificado como: uso de sequências didáticas, usos de jogos, atividades de leitura e escrita, não esquecendo, também, de apresentar ao aluno um ambiente propício a alfabetização. (Profa. Ademilde/Dados dos memoriais de formação)

A interlocutora Ademilde, de forma similar ao que foi relatado pela professora Aparecida, concebe a alfabetização como uma etapa importante na educação das crianças. Destaca que essa etapa de escolarização requer cuidados e atenção, que podem ser traduzidos no planejamento sistemático e no desenvolvimento de uma prática marcada pela diversificação de atividades no trabalho docente. Sobre o planejamento e o desenvolvimento da prática docente alfabetizadora destaca a importância das sequências didáticas, dos jogos e das atividades diversificadas de leitura e de escrita que, segundo sua recomendação, devem acontecer em um ambiente alfabetizador.

Inferimos que esse ambiente seja um espaço agradável para as crianças, com a exposição de diversos materiais de leitura e de escrita, com diferentes cantinhos, com cartazes, com atividades produzidas pelas crianças. Mesmo trazendo essas reflexões sobre esse tipo de ambiente, é importante questionar: O que é um ambiente alfabetizador? Como se caracteriza um ambiente alfabetizador? Existem ambientes alfabetizadores? O ambiente alfabetizador caracteriza-se como um *locus* estimulador de aprendizagens e de interações, onde predomina uma cultura letrada, presença de livros ou textos que circulam na sociedade, entre outros materiais de leitura e de escrita. A produção desse ambiente precisa contar com a colaboração das crianças para que estabeleçam com ele uma relação de pertencimento e sintam prazer nos aprendizados que constroem (NÖRNBERG; PACHECO, 2010).

A rigor, as crianças participam de diferentes ambientes letrados, antes mesmos de ingressarem na escola e, por isso, no processo de alfabetização é necessário considerar seus conhecimentos prévios. A inserção das crianças no mundo da leitura e da escrita envolve a utilização de um vasto material (revistas, jornais, gibis, livros, cartazes, bilhetes, entre outros) que permeiam as situações cotidianas de suas vidas. A interlocutora Paula contribui com essas reflexões realçando sua concepção sobre a alfabetização:

O processo de alfabetização é de suma importância para o aprendizado, pois possibilita o crescimento e o desenvolvimento das crianças, apesar da infância de muitas ser destruída pela triste realidade em que vivem. Na fase de alfabetização é que a criança desenvolve seu potencial criativo, o raciocínio, estimulando a iniciativa e a independência, se sentem incluídas nas possibilidades de exercitar o que o ambiente lhe oferece. Precisa-se repensar o processo educacional diariamente, pois ainda percebemos profissionais que veem os alunos como meros receptores de informações. No entanto, se faz necessário prepará-los para a vida. (Profa. Paula/Dados dos memoriais de formação)

A interlocutora Paula discorre sobre o processo de alfabetização, sem se reportar à especificidade do ensino da

linguagem escrita. Elenca como foco desse processo suas implicações no desenvolvimento das crianças nos aspectos de criatividade, de autonomia e na formação para a vida. Estudos de Gontijo (2002, p. 53-54) sobre os sentidos da alfabetização sugerem: “[...] A alfabetização, assim como qualquer processo de educação, deve desenvolver no homem um processo de tomada de consciência de si e da realidade que o circunda [...]”. A autora compreende que a consciência sobre si e sobre a realidade possibilita a quem se alfabetiza uma reflexão consciente no entorno dessa realidade para transformá-la e para a transformação de si.

Compreender a alfabetização sob essa ótica revela que o processo de apropriação da linguagem escrita demanda o reconhecimento da história da criança e de sua natureza histórico cultural. Demanda ainda, pensar a significação social da alfabetização e os desafios da prática docente alfabetizadora para que não se reduza ao ensino da escrita como tecnologia, apenas como um método, mas como um processo discursivo que envolve entre outros fatores, a história de vida da criança, o espaço cultural e suas interações sociais. A alfabetização, assim percebida, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação escolar e para uma formação cidadã.

A interlocutora anuncia que precisamos “[...] *repensar o processo educacional diariamente, pois ainda percebemos profissionais que veem os alunos como meros receptores de informações*”. O relato da professora tem sintonia com os escritos de Gontijo (2002, p. 31) ao afirmar: “[...] para que os indivíduos se apropriem do significado da linguagem, é necessário que realizem uma atividade consciente em relação a esse conhecimento”. A professora lembra que a criança se insere em um contexto que pode influenciar o processo de alfabetização. Ou seja, entende que a alfabetização não se restringe apenas ao ambiente escolar, embora na escola esse processo ocorra de forma intencional e sistemática.

Segundo a professora Paula, a alfabetização desenvolve características e habilidades importantes na criança, que, se acontecerem, como sugere Gontijo (2002, p. 52): “[...] a

aprendizagem da leitura e da escrita é motivada por situações que ocorrem fora da escola”, podem resultar na formação para o exercício da autonomia, possibilitando a inclusão, ainda que não aconteça da mesma forma para todas as crianças, considerando os diferentes contextos, as diferentes histórias de vida das crianças, evitando, assim, o enquadramento homogêneo que o sistema escolar impõe a quem se alfabetiza.

Dizemos, por conseguinte, que a narrativa da professora Paula remete à complexidade do trabalho docente na alfabetização, demarca impressões de necessidades do repensar e do reelaborar práticas, mudar a concepção de ensino para mudar a formação e os processos de alfabetização das crianças, uma vez que essa etapa significa também, um processo amplo de preparação para a vida social. A professora Larisce revela seus modos de ver a alfabetização, destacando:

A alfabetização é um processo complexo, contínuo em que se faz necessário muita dedicação e força de vontade e amor à profissão, pois não podemos caracterizá-la como algo fácil, uma vez que o processo de alfabetização só acontece se realmente o professor se sentir parte do real, daquele meio e se engajar de fato na busca incessante dos objetivos desejados. Além de exigir do professor alfabetizador um planejamento diversificado e dinâmico. (Profa. Larisce/Dados dos memoriais de formação)

A professora Larisce refere-se à alfabetização como um processo complexo e contínuo, exigindo do professor dedicação e amor, ou seja, exige dedicação e compromisso dos professores no trabalho pedagógico com as crianças. Mas, não basta ter amor, dedicação e compromisso com a prática docente alfabetizadora. É preciso ter um aporte de conhecimentos sobre o processo de alfabetização e sobre como as crianças aprendem para desenvolvê-lo no contexto da escola.

Para ampliar as reflexões no que concerne aos conhecimentos necessários à prática docente alfabetizadora, tomamos como referência a afirmação da interlocutora Larisce acerca da

complexidade da alfabetização. Entender a complexidade envolvida no processo de alfabetização significa perceber que, nesse processo, as crianças precisam aprender o que é a escrita, o que representa e como representa. Esse aprendizado não é fácil, pois: “Muito mais do que compreender como funciona a modalidade escrita da linguagem verbal, saber ler e escrever socialmente é ter acesso ao mundo da escrita na escola e na vida” (GOULART, 2015, p. 05).

O entendimento da autora sobre alfabetização evidencia que a linguagem escrita está presente em nosso cotidiano, em diferentes situações de vida. A esse respeito, a professora Teresa, na sua narrativa, ao tratar sobre os modos de ver a alfabetização nos faz pensar a escrita e a leitura nos diversos contextos da vida em uma sociedade letrada ao colocar em realce:

Vejo a alfabetização com uma particularidade importantíssima para o aluno. Um tanto complexa e ao mesmo tempo como linda e prazerosa de ver acontecer. O processo às vezes é longo e difícil, trabalhoso, como também pode ser rápido e eficiente. A alfabetização é um acontecimento que não se define um tempo certo para finalizar, pois alfabetizar é aprender algo bem mais amplo do que podemos imaginar, porque o aluno precisa ser alfabetizado em várias áreas do conhecimento. (Profa. Teresa/Dados dos memoriais de formação)

A alfabetização, para a interlocutora Teresa, é a etapa particular de cada criança. Essa concepção remete ao pensamento acerca da heterogeneidade das crianças e a necessidade de percebê-las como seres singulares. O processo de alfabetização que muitas escolas impõem às crianças pode desfavorecer o respeito a essas singularidades próprias do universo infantil, posto que é sabido que nem todas aprendem da mesma forma, no mesmo espaço e no mesmo tempo. Quando a professora faz referência à alfabetização como uma etapa particular de cada criança demonstra compreender que cada criança possui um ritmo próprio de aprendizagem, que deve ser respeitado.

Esse entendimento realça a alfabetização como processo complexo, tanto para os professores, quanto para as crianças. É importante ressaltar que a interlocutora entende que a alfabetização perpassa diferentes áreas de conhecimento. Que a alfabetização requer uma *performance* da criança, uma competência que ultrapassa o entendimento de apenas ler palavras, requerendo mais amplitude compreensiva e interpretativa. O relato da interlocutora nos aproxima dos estudos de Goulart (2015, p. 06) ao declarar: “Quando aprendemos a ler e a escrever devemos aprender juntamente o que a escrita faz conosco, já que este conhecimento nos inscreve de modo específico no espaço cultural [...]”. Em relação a essa ideia, a professora Teresa reconhece a importância de as crianças vivenciarem, não só o processo de alfabetização, mas recomenda que esse processo esteja relacionado ao letramento, que implica na valorização dos usos sociais da leitura e da escrita.

Os modos de ver a alfabetização evidenciados nos dados que ora analisamos revelam as teorias e os conhecimentos das professoras participantes da pesquisa. Essas teorias e conhecimentos docentes resultam do acesso a diversas fontes (experiências profissionais e processos formativos). A partir deles, os professores pensam suas práticas alfabetizadoras e os diversificados modos de usar os livros didáticos de alfabetização. O fortalecimento das teorias e dos conhecimentos docentes podem evitar que o processo de alfabetização e os usos do livro didático sejam engessados e mecânicos, pode resultar em ações que propiciem a formação crítica de leitores e escritores.

Segundo D’Ávila (2008), o uso cego do livro na prática docente alfabetizadora promove o que denomina eclipse didática, cerceando a criatividade docente, contribuindo para que o professor restrinja os usos do livro didático às funções pedagógicas, deixando de explorar com os alunos as possibilidades de contextualização dos conhecimentos e sem atentar para a dimensão histórico-cultural da linguagem escrita.

Em face dessas questões, analisamos de modo cuidadoso e atento a prática docente alfabetizadora e os usos de livros didáticos na alfabetização produzidos nessa prática, tendo em vista que implicam na formação de leitores/escritores e na ampliação ou na redução do letramento das crianças. Postulamos que os usos do livro didático sejam associados a outros materiais de leitura e que considerem as dimensões políticas e ideológicas inerentes aos usos sociais da linguagem escrita.

O livro didático, segundo explicitamos ao longo de nossas reflexões, é reconhecido como um recurso importante na prática docente alfabetizadora, mas é fundamental que esse recurso e seus usos sejam articulados a outros portadores de textos, de modo que as crianças possam explorar uma diversidade de textos para melhor compreender os diferentes usos e funções da linguagem escrita no cotidiano de nossas vidas e de uma sociedade letrada.

Reconhecemos que a história do livro didático na prática docente alfabetizadora sempre foi permeada por avanços e retrocessos, imprimindo muitas incertezas e conflitos nessa prática a serem dirimidos pelos alfabetizadores. Os dilemas e os conflitos relacionados aos usos dos livros didáticos na alfabetização podem ser resultados da ausência de investimentos na formação continuada de alfabetizadores, assim como da ausência de uma prática docente baseada na reflexão e no trabalho coletivo. Lajolo (1996, p. 08) colabora com essas reflexões ao abordar que:

A história do livro didático e da escola brasileira mostra que nem sempre a relação do professor com o livro didático é esta desejável relação de competência e autonomia. A história sugere que a precariedade das condições de exercício do magistério, para boa parte do professorado, é responsável direta por vários dos desacertos que circundam questões relativas ao livro didático na escola brasileira. Um magistério despreparado e mal remunerado não tem condições mínimas essenciais para escolha e uso crítico do livro, o que acaba fazendo circular, nas mãos e cabeças de professores e de alunos, livros que informam mal, que veiculam comportamentos, valores e conteúdos inadequados.

A autora elenca aspectos importantes para analisarmos a utilização dos livros didáticos na prática docente alfabetizadora. Um dos aspectos realçados pela autora refere-se às relações dos professores com o livro didático, que parece ter sido de dependência e não de autonomia e de análise crítica. Outro aspecto mencionado pela autora nos remete a entender que para que ocorram usos autônomos, criativos e críticos do livro didático de alfabetização são necessários investimentos na formação de professores, na valorização profissional docente e na oferta de condições adequadas para o desenvolvimento das práticas de ensino da linguagem escrita.

Ao tratarmos sobre usos autônomos, criativos e críticos do livro didático de alfabetização, pensamos que os alfabetizadores precisam de uma sólida formação para ter liberdade intelectual para elaborar e reelaborar as diferentes situações da prática docente que envolvem os usos do livro didático, a fim de que favoreçam o desenvolvimento de uma prática que garanta às crianças, o direito a uma alfabetização de qualidade. Nesse sentido, concordamos com a autora, quando analisa a relação do professor com o livro didático, reconhecendo que essa relação não é de competência e nem de autonomia. Concordamos, igualmente, quando afirma que o insucesso dessa relação está vinculado a uma formação docente que não dá conta da complexidade da prática docente e à precariedade de condições de trabalhos vivenciada pelos alfabetizadores em suas salas de aula.

A exemplo de Silva (1996), alguns outros pesquisadores discutem a possibilidade de banir os livros didáticos das escolas, por considerarem que não são educativos e desfavorecem a criatividade docente em suas práticas. No que concerne a essa proposição do autor, consideramos que os livros têm importância, não obstante, nosso entendimento seja de que seus usos precisam ser revisitados na prática docente alfabetizadora e realizados com criticidade. Para que isso ocorra é necessária a melhoria na formação inicial e continuada de professores, a adequação das propostas do livro à realidade das crianças e a melhoria nos processos de escolha desse livro, de forma

que os professores reconheçam as teorias subjacentes aos livros que escolhem, a perspectiva de uso que contêm e as possibilidades de reelaboração das propostas de conteúdo que apresentam, frente à necessidade formativas das crianças. A título de ilustração dessas ideias sobre a refutação dos livros didáticos, apresentamos as contribuições de Silva (1996, p. 13):

Só a reinserção do professor na condição de sujeito insubstituível do ato de ensinar poderá varrer a barbárie pedagógica das escolas, higienizando os ambientes e pondo para fora dali os badulaques que, por força das circunstâncias e dos outros costumes, insistem em permanecer na categoria dos didáticos. Didáticos são livros destinados a informar, orientar e instruir o processo de aprendizagem. Livros didáticos não educam!

Consideramos não é preciso excluir o livro didático da prática docente alfabetizadora, como postula o autor, negando a importância que esse recurso tem para o delineamento de atividades e propostas. O que precisa mudar é a postura dos professores diante de materiais pedagógicos, como livros didáticos, que não podem ser vistos como únicos recursos na prática docente ou na mediação didática. Precisamos pensar nas diferentes possibilidades de reelaboração de usos do livro didático na alfabetização, de forma que o professor apareça no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, na alfabetização, usando sua criatividade, sua dinamicidade na implementação de atividades de ensino.

Na tessitura de reflexões sobre usos do livro didático na prática docente alfabetizadora, inferimos ser pertinente ponderar acerca da mediação didática nessa prática, sem, no entanto, deixar de indagar: O que é mediação didática? Considerando as peculiaridades do objeto de estudo deste estudo, compreendemos ser importante buscar um conceito de mediação didática em sua articulação com a prática docente alfabetizadora e com os usos do livro didático. D'Ávila (2008, p. 45) aborda a mediação didática

como um processo desenvolvido pelo professor, no sentido de ensinar/aprender, ressaltando que:

Mediar não significa tão somente, efetuar uma passagem, mas intervir no outro polo, transformando-o. A mediação na esfera educativa guarda o sentido da intervenção sob inúmeras formas, desde as modalidades mais amplas - como a mediação sociopolítica que pratica a escola/o fenômeno educativo face aos alunos que se formam - às modalidades que se inserem no âmbito da prática pedagógica, onde se posiciona, primordialmente, o professor como mediador

Para essa autora, mediação implica em um processo de intervenção para transformação, cuja natureza é dinâmica e problematizadora para que a aprendizagem ocorra com a participação ativa de quem aprende. No caso da alfabetização, o entendimento é que os professores desenvolvem uma mediação didática complexa, que envolve o ambiente, sua formação inicial e continuada e, entre outros aspectos, os materiais usados no processo de mediar o ensino e a aprendizagem, sobretudo, o livro didático. A mediação didática, conforme D'Ávila (2008), constitui um processo que consiste no estabelecimento de condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. Os estudos de D'Ávila (2008, p. 125-126), ao abordarem os usos do livro didático, ressaltam dois tipos de mediação didática: a mediação didática mecânica e a mediação didática crítica. A autora apresenta a seguinte caracterização sobre os tipos de mediação didática:

A mediação didática de natureza mecânica e aquela que se dá sem que o mediador (no caso, o docente) se dê conta da intencionalidade de suas ações. Produz efeitos pouco significativos [...] na constituição do processo de aprendizagem dos educandos [...] sem, portanto, produzir aprendizagem. A mediação didática de natureza crítica implica a assunção de uma postura crítica (não-mecânica) por parte do educador; a sua ação reside em tirar a sombra das prescrições do manual didático (lê-lo criticamente), que encobre a sua prática

mediadora em relação à aprendizagem das crianças, o que equivale a não permitir o eclipse do manual.

Uma análise acerca da prática docente possibilita a percepção sobre o acontecimento da mediação didática no processo de alfabetização de crianças, a partir da utilização dos livros didáticos. Dentre as duas perspectivas, a mediação didática de natureza mecânica pode parecer mais cômoda para os docentes, por promover a utilização do livro didático como um artefato pronto e acabado, cujo emprego prescinde de reelaborações. A esse respeito, no desenvolvimento dessa investigação, produzimos dados sobre como as interlocutoras organizam a mediação didática para a utilização do livro didático.

Na direção dessa compreensão, dizemos que os dados produzidos nas rodas de conversas, realizadas com as alfabetizadoras que participaram da pesquisa, possibilitam compreendermos o desenvolvimento da mediação didática, particularmente no que tange à organização dessa mediação na prática docente alfabetizadora. Ao tratar dessa questão, a interlocutora Aparecida relata que:

Para compreender esse processo de alfabetização, busco rever minha prática e minha didática, refletindo sobre o uso do livro didático no processo de alfabetização. O livro didático deve ser um guia, significando dizer que ele pode assumir diferentes formas, no entanto, jamais deve ser o único recurso. [...] Importante que ele seja uma base e que entre em cena na hora certa a fim de alcançar os objetivos definidos previamente. Na aula, o livro vai aparecendo para a realização dos exercícios de leitura e escrita [...]
(Profa. Aparecida/Dados das rodas de conversas)

No processo de organização da mediação didática, segundo relata a interlocutora Aparecida, a reflexão sobre os usos do livro didático é importante para rever a prática docente. A narrativa da interlocutora mostra que, em sua prática, há indícios de uma mediação didática mecânica quanto ao uso do livro, pois não faz referência a intencionalidade e aos aspectos ideológicos presentes

no livro, mas afirma que o livro didático “[...] *vai aparecendo para a realização dos exercícios de leitura e escrita*”, ou seja, o livro figura como um recurso pedagógico com presença forte na mediação didática no processo de alfabetização de crianças.

A interlocutora deixa transparecer, em sua narrativa, que na mediação didática desenvolvida na alfabetização de crianças, o livro assume o papel de guia pedagógico e de base para o desenvolvimento do processo de ensino da linguagem escrita. Em face dessas concepções, verificamos que, embora o livro didático não esteja presente em todos os momentos das situações pedagógicas planejadas e desenvolvidas pela professora, é um material bastante valorizado como suporte fundamental para as atividades de leitura e de escrita.

Desse modo, a valorização do livro didático na alfabetização decorre de sua estruturação, no que se refere à proposição de conteúdos e de atividades, o que nos direciona para ratificar que a mediação didática, descrita pela interlocutora, é de natureza mecânica, uma vez que esse tipo de mediação, segundo descreve D’Ávila (2008, p. 125), constitui “[...] uma atividade mecânica de ensino, levada a cabo na sala de aula, conduz, à reprodução de conteúdos pré-estabelecidos, não a aprendizagem; conduz à memorização receptiva de informações isoladas [...]”. Segundo explicitado no relato da professora, sua mediação didática, com apoio no livro de alfabetização, reproduz atividades e conteúdos propostos neste material, limitando as possibilidades compreensivas das crianças em relação à leitura e à escrita.

A organização das situações de ensino na alfabetização, com a utilização do livro didático, relatada pela interlocutora Ademilde, durante uma das rodas de conversa, revela, também, uma mediação didática mecânica. Nesse sentido, a professora destaca que:

[...] utilizo o livro didático como um instrumento para o planejamento didático, observando os conteúdos a serem trabalhados e acrescentando outras atividades de acordo com os direitos de aprendizagem das crianças e do ano escolar em que elas se encontram. (Profa. Ademilde/Dados das rodas de conversas)

A utilização do livro didático, de acordo com o explicitado no relato, realça uma relação de dependência da interlocutora com o livro didático, entendido como um instrumento de planejamento, de definição de conteúdos e de atividades a serem desenvolvidas na sala de aula com as crianças que se encontram em processo de alfabetização. “[...] embora o professor possa tomar o livro didático como fio condutor, não deve deixar de enriquecer o trabalho com outras atividades [...], que atendam às necessidades dos alunos” (FRADE, 2005, p. 62). A professora faz referência ao que propõe a autora, salientando que realiza outras atividades, além daquelas apontadas pelo livro didático para favorecer e fortalecer o aprendizado das crianças. Em torno dessa discussão, a professora Paula relata que:

O livro é muito importante para planejarmos os objetivos de aprendizagem de cada disciplina bem como nos assegura como objeto concreto para embasar nossas pesquisas diárias, apesar da sua importância no ambiente pedagógico, considero que o livro por si só é um recurso insuficiente [...]. Na escola, o livro é usado como fonte de pesquisa, auxílio e instrumento de apoio para a construção do fazer pedagógico do educador. Este recurso ocupa espaço fundamental no processo de escolarização dos indivíduos, encontra-se disseminado no meio escolar, embora atualmente não seja tão sedutor, em meio ao mundo digital da nossa era. (Profa. Paula/Dados das rodas de conversas)

A interlocutora informa que organiza a mediação didática utilizando o livro de alfabetização como recurso importante na ação pedagógica de planejar. Segundo relata, esse material assume um papel importante no cumprimento de objetivos de aprendizagem e é essencial na mediação didática, servindo de embasamento para pesquisas dos professores na organização da prática docente. O relato da professora sobre a mediação didática pode ser analisado à luz das teorizações de Gontijo (2002), a respeito da apropriação da linguagem escrita. Nas considerações produzidas pela autora, verificamos a importância que atribui à atuação dos professores em sala de aula, como fator decisivo para o sucesso das crianças no processo de alfabetização. Partindo das

ideias que apresenta, percebemos que uma prática docente alfabetizadora baseada apenas no livro didático pode se restringir aos aspectos de codificação e decodificação, sem considerar que ler e escrever significa produzir sentidos.

Embora tenha sua importância reconhecida no ambiente da sala de aula e na prática docente alfabetizadora, segundo expressam os dados, existem situações didáticas em que o livro se mostra insuficiente para mediar e fortalecer o processo de alfabetização e letramento das crianças. A interlocutora, apesar de destacar o livro de alfabetização como um recurso muito apreciado no ensino da linguagem escrita, percebe que nos últimos anos o livro didático tem se tornado menos atraente, devido a expansão da tecnologia digital, da utilização de outros recursos didático-pedagógicos nos ambientes escolares e, de modo especial, em face das diferentes experiências de leitura e de escrita que as crianças vivenciam nos contextos social e familiar. Ao participar da roda de conversa sobre essa temática, a interlocutora Larisce destaca que:

O livro didático no processo de alfabetização é tido como uma ferramenta de apoio, pesquisa e norteador para elaboração e reelaboração do planejamento, o qual nos permite fazer nossas próprias adequações de acordo com a realidade do nosso alunado. (Profa. Larisce/Dados das rodas de conversas)

O relato da interlocutora sobre o livro didático confirma as concepções das demais participantes da pesquisa, quanto ao reconhecimento de que se trata de um recurso significativo na mediação didática. O livro didático, nesta acepção, é percebido como ferramenta de apoio, fonte de pesquisa para o professor e como orientação para elaboração/reelaboração do planejamento. Quanto à ideia do livro como ferramenta norteadora na elaboração/reelaboração do planejamento, devemos lembrar que as atividades e os conteúdos do livro didático, ao serem considerados o norte da prática docente alfabetizadora, tendem a reproduzir práticas mecanicistas de alfabetização. Por essa razão, conceber o

livro didático como um instrumento flexível, significa promover mudanças no processo de alfabetização, de modo a evitar a supremacia desse recurso nas atividades de ensino da linguagem escrita, valorizando os usos e funções sociais da leitura e da escrita.

Diante dessas reflexões, indagamos: A escola permite a reelaboração dos usos do livro didático? Os professores estão abertos a reelaboração dos usos do livro didático? Esse aspecto foi bastante discutido nas rodas, ficando explícito que os professores, às vezes, pensam na possibilidade e na necessidade da reelaboração da utilização desse recurso, porém, as ideias veiculadas deixaram transparecer que não têm abertura para romper com a supremacia do livro didático como “linguagem oficial da escola”, ocasionando um eclipse didático.

Como refere D’Ávila (2008), o eclipse didático é um processo que vem acontecendo há muito tempo na mediação didática docente, em que a criatividade, a ação e o processo de ensino não são de autoria dos professores, uma vez que segue uma linguagem oficial, um plano previamente estabelecido, um processo de enquadramento didático, sem margens para reelaborações por parte dos professores, restando a eles, o cumprimento de tarefas elaboradas por outros sujeitos, muitas vezes, externos a instituição escolar.

Ao mencionarmos a necessidade de reelaboração de usos do livro didático na alfabetização, postulamos que esse livro possa ter outros significados no ambiente escolar, bem como compreendemos que a prática docente alfabetizadora possa ser ressignificada, contribuindo para um ensino mais próximo da realidade das crianças que se alfabetizam, haja vista que na alfabetização escolar: “[...] a figura do professor é central, por ser seu principal mediador. Portanto, para que se garanta a perspectiva crítica desse processo, é preciso que o educador envolvido seja um educador crítico [...]” (AMARAL, 2008, p. 80). Com esse perfil, inevitavelmente, o professor necessita olhar para si e para a realidade em que se insere, no intuito de reelaborar sua mediação didática e, em consequência disso, reelaborar os usos do livro didático.

A interlocutora Teresa discorre sobre a mediação didática em sua prática docente alfabetizadora e, a exemplo do que ocorreu com as demais participantes do estudo, enfatiza a importância do livro didático no processo de alfabetização. Em relação a esse aspecto revela:

Na maioria das vezes, o livro didático é utilizado para nortear o professor quanto aos conteúdos a serem abordados, quanto às habilidades que o aluno deve desenvolver no decorrer do ano letivo (a prática da leitura através dos textos e da escrita por meio das atividades). Convicta de que o livro didático geralmente não é o suficiente para concluir o processo de alfabetização. [...] Utilizo o livro didático como norteador, frente a minha prática pedagógica, colocando a mim como orientadora e aos alunos em situações que podem favorecer a reflexão, o gosto pela pesquisa, a autonomia e curiosidade. (Profa. Teresa/Dados das rodas de conversas)

O relato da interlocutora caracteriza a organização da mediação didática, realçando que o livro orienta a prática docente alfabetizadora na definição de conteúdos e de atividades de leitura e de escrita. Esse tipo de mediação didática confere ao livro a função referencial. Na perspectiva de Choppin (2004), a função referencial é demarcada pela definição de conteúdos e de habilidades a serem trabalhadas na sala de aula. Conforme o relato da professora, podemos identificar essa função do livro em sua prática, tendo em vista afirmar que o livro didático assume uma função de mediador de práticas de leitura e de escrita, como um suporte de textos.

A interlocutora afirma que “[...] o livro didático geralmente não é o suficiente para concluir o processo de alfabetização [...]”. Trata-se de um material de trabalho pedagógico insuficiente, significa dizer: “[...] é preciso que o professor reconheça seu aluno como capaz e inteligente e perceba-se também como participante do diálogo, [...], como forma de possibilitar que o aluno vá além dos seus limites” (AMARAL, 2008, p. 83). No ensino da linguagem escrita é necessário envolver outros materiais (suportes de textos que circulem socialmente) na prática docente alfabetizadora, por ser

esta uma prática complexa, que exige a diversificação no trabalho docente alfabetizador.

Os dados nos indicam que a partir da relação com o livro didático, o professor e seus alunos partilham de diferentes interações, com os outros e com o conhecimento, que podem contribuir para a elaboração dos diferentes usos dos livros didáticos na sala de aula, no sentido de alcançar os objetivos de ensino e de aprendizagem. O que defendemos é que no processo de alfabetização, o livro seja utilizado de forma aliada a outros materiais didáticos e a outros suportes textuais, que favoreçam um trabalho mais criativo e intertextual. Nessa perspectiva, entendemos que o livro didático e os demais suportes textuais devem possibilitar aos alunos a reflexão crítica sobre o que está posto nesses materiais, com o objetivo de que se percebam como produtores de conhecimentos.

No contexto de produção de dados, particularmente nas rodas de conversas, as interlocutoras do estudo, além de discorrerem a respeito da organização da mediação didática na alfabetização de crianças, comentaram sobre as possibilidades de reelaboração dessa mediação, considerando os usos do livro no processo de apropriação da linguagem escrita. As reflexões produzidas a respeito das possibilidades de reelaboração dos usos do livro didático, por terem ocorrido em um contexto coletivo de compartilhamento de experiências, permitiram que as interlocutoras da pesquisa analisassem suas práticas e as de seus pares. Refletindo sobre esse tema, a interlocutora Aparecida destaca que:

No desenvolvimento do trabalho na alfabetização e uso do livro didático nem sempre é possível reelaborar atividades. Muitas vezes o livro didático é o único material impresso, com os textos e as atividades prontas. Por isso nem sempre é possível fazer coisas diferentes. Tenho consciência que o livro didático sozinho não é suficiente para dar conta do trabalho. Mudamos muito a rotina de trabalho quando temos projetos para desenvolver. Os meninos tem que apresentar, eu gosto muito dessas metodologias, mas nem sempre é fácil. Os projetos às vezes são feitos por mim mesma, às vezes é uma exigência da gestão da escola e também tem aqueles que são exigência da Secretaria de Educação. Outra forma também de mudanças na nossa prática são as sequências didáticas elaboradas pelas coordenadoras e enviadas às escolas com a aula pronta para desenvolvermos. Compreendo que tornar as aulas mais atrativas, com os alunos mais ativos e participando é muito importante principalmente na alfabetização.
(Profa. Aparecida/Dados das rodas de conversas)

A narrativa da professora Aparecida registra o quão complexa é a reelaboração da mediação didática no processo de alfabetização, em face da limitação de materiais na sala de aula. Para a professora Aparecida, o livro didático, por apresentar atividades prontas, impede, de certa forma, que os professores proponham ou realizem mudanças em suas atividades. O que depreendemos a partir desse relato é que a professora necessita assumir a autoria de sua prática, realizando o planejamento das sequências didáticas e revendo sua prática para atender às demandas das crianças que se encontram no processo de alfabetização. O discurso de que o livro é, quase sempre, o único material sistematizado para consulta, leitura e pesquisa não justifica o uso mecânico desse recurso, tampouco justifica a não utilização de diferentes suportes textuais.

Gontijo (2002) comenta em relação a três aspectos sobre os quais os professores precisam refletir para minimizar os efeitos das intervenções negativas produzidas pela escola e para assegurar a alfabetização das crianças. Enfatiza que é imprescindível aos professores, a avaliação de suas ações em sala de aula, que atentem para o empenho das crianças no processo de apropriação da linguagem escrita, reconhecendo seus avanços e suas dificuldades

e que vejam o diálogo como essencial na construção das aprendizagens das crianças.

Analisando os dados, confirmamos o posicionamento da autora e salientamos que os aspectos que menciona podem ser objeto dos processos de formação continuada de alfabetizadores, cujo desafio é promover uma formação que resulte em um profissional crítico, autor de sua própria prática. Implica a assunção de responsabilidades, a partir do planejamento de projetos e de sequências didáticas que contribuam com a reelaboração da mediação didática e da prática docente alfabetizadora.

Conforme constatamos no relato da professora ora mencionada, a mediação didática que realiza é controlada pelo trabalho de coordenadores pedagógicos, que elaboraram sequências didáticas a serem desenvolvidas por ela, o que pode configurar um eclipse didático, como referenciado por D'Ávila (2008). No eclipse didático, a autoria docente é descaracterizada e isso impede a criatividade dos professores no desenvolvimento de suas práticas docentes. Podemos afirmar, então, que as sequências didáticas produzidas por terceiros, pouco ou nada contribuem com o desenvolvimento profissional docente e com o desenvolvimento de uma prática crítica e criativa, comprometendo a mediação didática, tendo em vista que o professor é compreendido como tarefeiro acrítico e passivo, diante do livro didático e de sua própria prática. Outro relato sobre o processo de reelaboração da mediação didática é o da interlocutora Ademilde, que declara:

Como professora alfabetizadora, venho sempre procurando desenvolver uma boa didática. Mas, em consideração ao livro didático, considero um mestre mudo. Apesar de ser uma das ferramentas básicas de professor ainda utilizo outros livros como apoio. Faço o planejamento diário observando os conteúdos do livro, sempre procurando ler o manual do professor. Faço as atividades dando prioridade àquelas que são mais adequadas ao nível de conhecimento dos alunos. Porém, não se deve negligenciar o uso do livro didático em sala de aula e sim procurar fazer com que ele se torne uma ferramenta importante uma vez que se trata da única literatura que o aluno tem para a leitura. Aproveito todos os textos para leitura. Não utilizo o livro todos os dias, mas em dias alternados, pois também trabalho com sequências didáticas adequadas ao livro, atividades xerocadas e produções textuais. Procuro usar toda a minha criatividade para tornar a aula mais atrativa e facilitar a aprendizagem das crianças trabalhando com projetos para as crianças movimentarem-se, falarem, expressarem-se, situações que o livro didático não estimula. (Profa. Ademilde/Dados das rodas de conversas)

O processo de reelaboração da mediação didática é relevante em qualquer fase de escolarização que se trabalhe e é resultado da reflexão crítica sobre a ação. Para reelaboração da mediação didática na alfabetização é necessário muito mais do que substituir as atividades do livro por outras, oriundas de diferentes fontes. No caso específico das interlocutoras do estudo, representa rever as concepções de alfabetização, de livro didático e de análise crítica da prática desenvolvida.

Esse processo mostra que a mediação didática refere-se à ação dos professores como mediadores no ensino da linguagem escrita. Não estamos falando de uma mediação mecânica, mas das possibilidades de os professores revisarem suas práticas, de modo que a ação de alfabetizar contribua com a formação de cidadãos críticos e transformadores (LEITE, 2008).

O relato da professora nos informa sobre a necessidade de mudanças nas práticas docentes alfabetizadoras e na ressignificação das atividades de leitura e de escrita no contexto da escola. A interlocutora registra que busca a realização de um trabalho lúdico e criativo (tornar o ensino mais atraente para as crianças) por meio de

projetos, do desenvolvimento de sequências didáticas e da realização de atividades não contempladas no livro didático.

Essas atividades desenvolvidas, se forem elaborados pelo próprio docente, tendo em vista que ele é, de fato, o mediador do processo de ensino e aprendizagem, podem ter melhores resultados na reelaboração da mediação didática. Nessa perspectiva, D'Ávila (2008, p. 45) realça que os professores necessitam demonstrar capacidade de criar e permitir que os alunos produzam conhecimento:

[...] Referimo-nos ao saber sensível, segundo o qual o professor deverá ser capaz de criar, competente e sensivelmente, suas estratégias de ensino- aprendizagem, de modo a permitir que os alunos sejam capazes não só de assimilar conhecimentos, mas de produzir conceitos, integrá-los e extrapolá- los, prazerosamente.

Esse saber sensível do professor exige uma postura crítica frente aos conteúdos formais de ensino, frente ao livro didático e diante da prática docente, o que nos leva a reafirmar o papel do livro didático como um recurso da prática docente, que torna necessário ao professor uma tomada de consciência sobre a importância do uso desse recurso didático, a fim de favorecer um ensino crítico-reflexivo. Reafirmamos, também, a necessidade de uso de outros suportes de textos para o enriquecimento das práticas de leitura e de escrita em sala de aula, principalmente, quando se refere à alfabetização de crianças, ou seja, ao processo de apropriação da leitura e da escrita. A professora Paula aborda a reelaboração didática também como uma atividade desafiadora, sobretudo, porque considera o contexto em que seus alunos se inserem, onde os materiais de leitura são poucos e o livro didático é o material mais acessível para as crianças. Sendo assim, propor novas situações demandaria uma busca por outros recursos e estratégias de ensino. Seu relato informa que:

O trabalho na alfabetização é maravilhoso de desenvolver, mas mudar a rotina nem sempre é uma tarefa fácil. Todas as crianças possuem o livro didático com os textos, os exercícios, algumas produções textuais. Procuo de vez em quando trabalhar de uma forma mais lúdica para que as crianças gostem mais da aula, consigam compreender e aprender melhor aquilo que precisam. Para tanto, às vezes trabalho com sequência didática, com projetos temáticos, atividades xerocadas que pesquiso na internet para também complementar o que o livro traz. Também utilizo livros de apoio. (Profa. Paula/Dados das rodas de conversas)

A professora reconhece que as mudanças na prática docente são complexas, porém informa que busca realizar um trabalho que favoreça a ludicidade e o envolvimento das crianças no processo de alfabetização. Para tanto, declara que as atividades rotineiras do livro didático são articuladas a outras, tais como: “[...] projetos temáticos, atividades xerocadas que pesquiso na internet para também complementar o que o livro traz. Também utilizo livros de apoio”. Concretamente, todo esse aparato, não significa uma reelaboração da mediação didática, mas mostra sua intenção de rever os procedimentos de ensino.

Consideramos, pois, que a professora tem uma intenção de usar outros materiais e estratégias que favoreçam uma reelaboração na mediação didática e que promovam a aprendizagem das crianças, entretanto, registramos apenas uma tímida mudança, tendo em vista os desafios que se mostram em relação aos usos do livro didático. Os dados analisados possibilitam inferir que a mediação desenvolvida pelas professoras na alfabetização ainda possui caráter mecânico, mesmo que busquem desenvolver algumas atividades mais significativas para as crianças, ao conceberem as limitações do livro didático no processo de alfabetização. Sobre a dimensão mecânica da leitura e da escrita, recorreremos às produções de Gontijo (2002), que enfatiza que essa dimensão patrocina a insuficiência da formação de leitores e de escritores no âmbito da alfabetização escolar.

Nessa perspectiva, propõe que o professor, como um mediador do ensino, pode estimular a aprendizagem crítica,

articulando diferentes meios que favoreçam a produção de novos conhecimentos. Por isso, reforça que utilizar apenas o livro didático é insuficiente na alfabetização e não corresponde às exigências de uma formação crítica e criativa. A construção da mediação crítica deve desenvolver-se em um ambiente que favoreça igualmente sua expressão, o que implica no diálogo, na interação e no prazer de aprender. No contexto das reflexões sobre reelaboração da mediação didática, a interlocutora Larisce indica que sua prática possui as marcas da ludicidade, da arte, da produção artística, conforme relata:

Minhas aulas são dinâmicas, eu assim considero. Minhas contações de histórias são divertidas, produzo materiais concretos para trabalhar matemática, os alunos tocam nos materiais, fazem perguntas sobre o que estamos realizando. Apesar de trabalhar na zona rural, meus alunos aprendem bem. Na minha escola também tem alunos que não aprendem da mesma forma, mas procuro ofertar um atendimento individualizado para que consigam avançar. Trabalho com projetos, principalmente aqueles que exigem uma culminância em que as crianças se apresentam, usam a oralidade, o movimento. O livro didático para mim continua sendo um norte, mas busco fazer o que pode de diferente, reelaboro atividades para que os alunos possam desenvolver-se melhor. (Profa. Larisce/Dados das rodas de conversas)

A reelaboração da mediação didática somente é possível, quando o professor analisa criticamente sua prática, seus saberes e suas concepções e compreende a natureza complexa, intencional e ideológica da prática docente. A interlocutora Larisce, ao comentar sobre reelaboração da mediação didática, explicita conceber o livro didático como uma das possibilidades de trabalho, realçando que as crianças têm pouco acesso a outros materiais de leitura e de escrita na escola e em casa. Essa afirmação parece-nos inadequada, tendo em vista, a inserção das crianças na sociedade do letramento e, especialmente, suas participações nos usos sociais da leitura e da escrita (SOARES; BRITO, 2017).

A professora Larisce afirma que realiza diferentes atividades de ensino que, em sua análise, contribuem para que as crianças desenvolvam a aprendizagem da leitura e da escrita. D'Ávila (2008, p. 44) ressalta que: “o objetivo do ensino é a aprendizagem embora essa finalidade não seja sempre atingida, é ela que dá sentido ao ato de ensinar. Como uma ação consciente, ensinar implica em ter uma intenção”.

A mediação revelada no relato da professora relaciona-se com as ideias da autora, ao abordar que a aprendizagem é o sentido maior do ato de ensinar. A professora Larisce reconhece que nem todos os alunos aprendem tudo o que se ensina e o reconhecimento desse fato colabora para que ela reorganize a mediação didática, em relação às atividades de ensino, para contemplar o atendimento individualizado às crianças, por meio de atividades diversificadas, diferentes das que habitualmente utiliza no livro didático.

Por meio do relato da interlocutora, conhecemos aspectos peculiares de sua prática docente, como exemplo, identificamos: a) a atuação da professora tem como contexto uma escola rural (denominação que a professora utiliza); b) a partir dos níveis de aprendizagens das crianças, a interlocutora opta por atividades diversificadas; c) a professora compreende que cada criança tem um ritmo de aprendizagem; e) o livro didático norteia a prática da interlocutora. De acordo com sua percepção compreensiva, a mediação didática que protagoniza acontece em um ambiente de diálogo, permeado por contação de histórias e pelo lúdico, com o objetivo de fortalecer a aprendizagem das crianças e para que se sintam confortáveis em participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de seus esforços, no sentido de dinamizar a prática docente, não verificamos a intenção de reelaboração da mediação didática na utilização do livro de alfabetização. Para ilustrar nossas reflexões sobre os dados apresentados nesta parte do estudo, encontramos em D'Ávila (2008, p. 46) aspectos fundamentais da mediação didática, que estão subjacentes às práticas analisadas:

A mediação do professor, no seio da mediação didática, deverá, pois incluir três aspectos fundamentais: o domínio do saber, do saber-fazer, de ordem psicopedagógica (que permite compreender os processos de aprendizagem) e de didática (que permite compreender, em decorrência do primeiro, os processos de ensino) e do saber sensível, de caráter ludo-artístico.

O domínio do saber é imprescindível na profissão docente por ser a base para a compreensão das diferentes facetas do ensino. Os professores precisam ter conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem que desenvolvem. O saber fazer diz respeito ao saber ensinar, ao conhecimento pedagógico necessário à prática docente. No âmbito dos saberes elencados pela autora, destacamos o que se refere à compreensão dos processos de aprendizagem. No caso deste estudo, implica conhecer como as crianças se apropriam da linguagem escrita, o que requer dos professores um conhecimento especializado sobre questões teóricas e metodológicas da alfabetização.

Outro saber importante realçado pela autora é o saber sensível, cuja base é a criatividade, a estética e a sensibilidade. Nas análises das práticas docentes e das mediações didáticas reveladas pelas interlocutoras encontramos todos os aspectos descritos por elas. As reflexões da interlocutora Teresa, sobre a reelaboração da mediação didática, assim enfatizam:

É compreensível que muitos educadores tenham estabelecido uma relação de amor e ódio com os livros didáticos, pois cabe a nós professores fazer a mediação entre o livro e o aluno, ser intermediário entre ambos. Uma das frases mais associadas ao trabalho do professor é “abra o livro na página”, visando que eles são amarras a comprometer a autonomia docente. Utilizo o livro didático como norte, como guia de instrução. Uso os livros para planejar minhas aulas, seguindo a sequência ou não, uma vez que recebo orientação de superiores. Primeiramente organizo um horário para minha turma dividindo- o de acordo com a quantidade de aulas que devem ter por disciplina já que somos alfabetizadores polivalentes. É a partir disso, pego meus livros e faço o planejamento dando prioridade às necessidades de aprendizagem dos alunos naquele ano em curso, assim como suas particularidades. Entre as atividades que ofertam os livros, parte são transcritas para o caderno, outra parte apenas se faz a leitura e responde escrevendo ou oralmente. Isso se tratando da língua portuguesa. Textos são lidos individualmente ou compartilhados. Já em matemática, o assunto é explicado e as atividades são registradas. Em Ciências, Geografia e História, geralmente é feito a explicação, comentando o texto com os alunos e as atividades na maioria das vezes são reelaboradas. No entanto, faço uso de diversos livros de apoio, de minha preferência, livros que no meu entendimento se completam. Para além das atividades do livro desenvolvo projetos e sequências didáticas com diferentes temas com meus alunos, principalmente aqueles que trabalham com a oralidade, pois percebo que os livros trazem pouco essa questão. (Profa. Teresa/Dados das rodas de conversas)

A interlocutora Teresa demonstra ter consciência sobre seu papel na mediação didática, vinculada aos usos do livro de alfabetização. Ao discorrer sobre esse papel enfatiza: “[...] *cabe a nós professores fazer a mediação entre o livro e o aluno, ser intermediário entre ambos*”. Mediar as relações dos alunos com o livro didático não se revela tarefa simples, desde que os professores se mostrem comprometidos com uma mediação didática crítica e com o rompimento com os modelos instituídos para os usos do livro didático, que focalizam apenas a dimensão técnica da leitura e da escrita.

Ao fazer referência aos livros didáticos como: “[...] *amarras a comprometer a autonomia docente*”, a interlocutora nos conduz a

refletir sobre o poder que o livro didático pode exercer nas práticas docentes alfabetizadoras, quando falta aos professores oportunidades de refletir criticamente sobre suas ações, levando-os a reduzirem a alfabetização ao ensino de uma tecnologia. “A alfabetização implica muito mais do que letras, palavras e sons. Implica profundamente uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura e da leitura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? [...] (GOULART; SANTOS, 2017, p. 109). Tomando como subsídio as proposições das autoras, percebemos que considerar o livro didático um guia para o planejamento e para a mediação didática indica as bases teóricas que orientam as práticas docentes na alfabetização e indica, ainda, a necessidade de revisitação do pensamento das professoras sobre alfabetização.

A prática docente, seja alfabetizadora ou não, expressa o pensamento das professoras sobre o ensino da linguagem escrita. Por essa razão, quando a professora enfatiza as atividades que propõe, entre elas, aquelas que primam pela transcrição de exercícios do livro para o caderno, identificamos a concepção teórico-metodológica de sua prática. Esse dado explica o uso do livro didático sob bases prescritivas, baseado em exercícios e em atividades que levam os alunos, geralmente, a repostas predeterminadas e a questões de leitura e de escrita que se restringem, na maioria das vezes, ao conteúdo do livro didático. Diante dos entendimentos expressos por Molina (1988, p. 33-34), encontramos respaldo para as ideias que apresentamos nesta análise:

Livros didáticos que, muitas vezes, apresentam exercícios cujas repostas estão contidas nas próprias pistas fornecidas, ou que dependem de mera transcrição de palavras do texto para outro espaço, não devem produzir resultados interessantes no sentido de levar o aluno a aprender. Por que são utilizados? Provavelmente porque o aluno não consegue errar os exercícios e esse resultado mascara a verdadeira situação. Acertando as repostas o aluno consegue chegar ao final do livro (e do ano letivo, provavelmente) aparentando um conhecimento que não tem e, o que talvez seja o

resultado mais nefasto, sem ter desenvolvido as habilidades de que necessita para um estudo independente.

Articulando os dados da pesquisa ao pensamento da autora, comporta afirmar que a mediação didática desenvolvida pela professora na alfabetização, é acrítica, por se orientar por atividades de transcrição, atividades de codificação/decodificação, que restringem a aprendizagem das crianças e promovem uma ação automática em que os resultados de aprendizagem podem ser previamente supostos em face do direcionamento dado pelo livro didático.

Em síntese, identificamos que a professora não indica a reelaboração da mediação didática no uso de livros de alfabetização, aos quais denomina de “livro de apoio”, fonte de atividades que são desenvolvidas cotidianamente. Além do apoio no livro didático, a interlocutora relaciona outros modos de desenvolvimento da mediação didática, incluindo como atividades de alfabetização, a execução de projetos, as sequências didáticas e a valorização de atividades orais que, conforme relata, não têm destaque nas atividades propostas pelo livro didático.

Em relação à unidade de análise intitulada: ‘Materiais de leitura e escrita utilizados na alfabetização’, apresentamos, na sequência, as narrativas das interlocutoras da pesquisa, a partir de dados produzidos nos memoriais de formação. Abordando essa unidade de análise a interlocutora, Aparecida tece o seguinte relato:

Ressalto também a importância da utilização de outros materiais de leitura para o fortalecimento do letramento de crianças, principalmente procurar compreender o tipo de assunto que desperta curiosidade na criança como: textos instrucionais de brincadeiras, letras de músicas, etc. Criar situações em que a leitura seja necessária. (Profa. Aparecida/Dados dos memoriais de formação)

As discussões sobre os suportes textuais utilizados para alfabetizar/letrar crianças têm questionado a respeito de práticas artificiais de usos da leitura e da escrita, simulando o letramento

(práticas sociais de leitura e de escrita), mas sem valorizar, de fato, o que acontece fora da escola, na vida das crianças, “[...] a total falta de identidade entre a sua própria vida e a escola levanta para a criança barreiras imensas, que dificultam, se não impedem, a apropriação e construção de conhecimentos” (ARAÚJO, 2015, p. 99). A interlocutora, por exemplo, considera que o letramento trabalhado na escola deve envolver diversas situações contextualizadas para que o aluno possa, entre outros aspectos, utilizar a linguagem oral e escrita o mais próximo da realidade possível, evitando que opere a desvinculação da realidade vivida na escola das vivências na sociedade.

Pela complexidade envolvida no processo de alfabetização, é questionável a utilização apenas do livro didático como alternativa para as experiências leitoras e escritoras das crianças, significa minimizar as possibilidades de desenvolvimento dessas habilidades na alfabetização/letramento das crianças. Como vimos, a professora considera o livro didático um recurso insuficiente e propõe a utilização de outros suportes textuais, como: brincadeiras, letras de músicas, textos instrucionais, criando novas situações e outras possibilidades de leituras para as crianças.

A esse respeito, Araújo (2015) recomenda que a organização do ensino da linguagem escrita deve possibilitar às crianças as condições para apropriação da escrita para compreensão e intervenção na realidade, o que demanda propiciar às crianças experiências de leitura e escrita que tenham significados para suas vidas.

A interlocutora Paula destaca que o letramento de crianças na escola demanda um trabalho marcado pela diversificação de atividades com os diferentes gêneros textuais que permeiam a sociedade, valorizando textos que sejam do convívio diário das crianças:

[...] o professor não deve utilizar apenas o livro didático, pois a diversificação de atividades é importante, o trabalho com diversos gêneros textuais na alfabetização é necessário para despertar nos alunos o gosto pela leitura e também porque são esses textos que eles vão encontrar no mundo lá fora, é importante o uso de jogos e atividades de leitura e escrita. (Profa. Paula/Dados dos memoriais de formação)

A professora em referência considera importante que o processo de alfabetização e letramento envolva situações contextualizadas de leitura e de escrita, de forma que as crianças compreendam os significados que possuem dentro e fora da escola. Consideramos que esse fato representa a ampliação das possibilidades de usos de portadores textuais, pois é importante que o letramento seja ampliado com a utilização de textos completos extraído de situações reais, como: convites, cartas e receitas, textos como jornais, revistas ou o próprio livro de receitas.

A interlocutora demonstra compreender a importância de contemplar diferentes suportes textuais ao mencionar: “[...] o professor não deve utilizar apenas o livro didático, pois a diversificação de atividades é importante, o trabalho com diversos gêneros textuais na alfabetização [...]”. Amâncio e Cardoso (2017, p. 128) comentam que a alfabetização como atividade discursiva exige que o professor viabilize a utilização de “[...] textos reais, nos quais se tem o que dizer e para quem dizer e os modos desse dizer vão se constituindo nas interações”. Sobre os materiais de leitura e de escrita que usa na alfabetização, a interlocutora Ademilde se posiciona descrevendo o desenrolar de sua prática docente alfabetizadora, no que se relaciona à leitura e à escrita para fortalecer o letramento escolar de crianças e, nesse sentido, afirma:

Para fortalecer o letramento das crianças utilizo minha experiência aliada a prática de atividades que alavanquem os sonhos mais diversos das crianças, utilizo materiais concretos, vídeos, músicas, jogos, tendo como elemento norteador: o livro. Também trabalho com outros textos e suportes. Levo muitas vezes revistas, o próprio jornal, o próprio livro de receitas. (Profa. Ademilde/Dados dos memoriais de formação)

O letramento das crianças é fortalecido com o uso de diferentes suportes textuais, além da utilização do livro didático. A esse respeito, a interlocutora compreende a necessidade de desenvolver “[...] trabalho com outros textos e suportes. Levo muitas vezes revistas, o

próprio jornal, o próprio livro de receitas". A interlocutora busca inserir, em sua prática alfabetizadora, materiais concretos, vídeos, músicas e os jogos. Com a análise da narrativa da interlocutora, evocamos as produções de Zaccur (2003, p. 124) sobre a importância de os professores compreenderem as teorias subjacentes a suas práticas e de romperem com "[...] as amarras de uma escolarização em que a reprodução do unívoco se sobrepôs à polissemia da criação". Retomando as questões sobre usos do livro didático na alfabetização, salientamos que a dependência dos professores em relação a esse suporte textual, constituem amarras que limitam as atividades de linguagem escrita nas escolas e nas salas de aula.

A partir da narrativa da interlocutora, entendemos que a prática de produção de materiais pedagógicos é importante no processo de alfabetização, tanto para o aluno quanto para o professor, pois a produção de materiais demanda de uma necessidade que surge do fazer pedagógico e contribui para desenvolver a criatividade docente e para que o aluno tenha acesso a um material produzido, propriamente, para atender a uma necessidade específica e de acordo com a realidade. A professora referencia o uso de outros suportes textuais na sala de aula, configurando um trabalho intertextual na alfabetização. Essa concepção de trabalho intertextual é realçada por De Pietri (2009), que compreende problemas, muitas vezes, não percebidos pelo professor na mediação didática alfabetizadora: os textos presentes nos livros didáticos seguem a lógica da fragmentação e da facilitação de leituras.

Os textos selecionados para compor os livros passam por um processo fragmentador, devido ao pouco espaço disponível na formatação do livro, desconfigurando a real finalidade dos textos apresentados. A facilitação da leitura, proporcionada pelos fragmentos de textos, pouco contribui para que o aluno, leitor em formação, se constitua em leitor proficiente. Dessa maneira, o trabalho com textos reais, usados no cotidiano, pode facilitar o letramento das crianças e tornar mais interessante a leitura e a escrita. A interlocutora Larisce aborda que os materiais de leitura e de escrita que usa na

alfabetização, objetivam a socialização de diferentes gêneros textuais na sala de aula, a partir do uso de diferentes suportes textuais, além do uso do próprio livro didático.

O fortalecimento do letramento das crianças é realizado a partir da socialização de diversos gêneros textuais com a utilização dos mais diversos tipos de recursos que vai desde o próprio livro didático, revistas, livro diversificados, jogos, gibis, teatro, dança, até as mídias mais sofisticadas que exige o uso de tecnologias mais avançadas. (Profa. Larisce/Dados dos memoriais de formação)

A professora compreende a singularidade da prática docente alfabetizadora, quando se trata do letramento de crianças. Para tanto, afirma que usa diversos suportes de textos, tais como: revistas, livros, jogos e gibis. Importante abordar que a professora investe em metodologias que trabalham os gêneros orais, como o teatro e a dança, compreendendo, assim, a leitura em uma perspectiva diversa e o letramento demanda a participação em diversificadas situações de usos da linguagem oral e escrita, posto que a alfabetização e o letramento são processos discursivos, requerendo, portanto, o uso das diferentes possibilidades do exercício da linguagem. Segundo Bagno (2002), os gêneros orais estão sendo esquecidos, desprezados por causa do preconceito contra a língua falada, considerada “sem gramática”. Para esse autor, é fundamental que sejam estudadas as práticas orais para ampliação do conceito de letramento.

Observamos que a interlocutora não faz referência à linguagem oral, mas demonstra enfatizar a linguagem escrita e destaca a importância do uso das novas tecnologias no fortalecimento do letramento das crianças. Bagno (2002) discute sobre o letramento digital, que nos apresenta novos textos (hipertextos) e conhecimentos relativos aos usos da linguagem oral e escrita. A professora Teresa comenta sobre os materiais de leitura e escrita que usa na alfabetização das crianças, enfatizando a diversificação de leituras no seu movimento pedagógico diário de

sala de aula, que se caracteriza pelo uso de vários gêneros textuais e de uma variedade de livros de literatura infantil.

[...] faço o uso de muitas leituras, por meio de diversos gêneros textuais, selecionando os temas que serão mais atrativos. Disponho na sala de aula, uma variedade de livros literários sempre ao alcance das crianças, exponho cartazes com letras grandes e imagens coloridas, renovo a ornamentação da sala de aula todos os anos, oferto-os sempre com textos extras, textos longos e médios e curtos, diversificando-os sempre. Faço constantemente mudanças nos momentos de leitura. Desse modo dinâmico em que trabalho com a leitura, também é feito com a escrita, utilizo jogos e brincadeiras, adedonha, ditado de palavras, estudo de textos, pesquisa de palavras, ditado regional, produções de texto, tudo dosado de acordo com o ano escolar. (Profa. Teresa/Dados dos memoriais de formação)

A narrativa da professora explicita a importância da ornamentação do ambiente alfabetizador, com a exposição de cartazes, com letras e imagens coloridas, uso de banco de textos para diversificar o letramento das crianças. Enfatiza a utilização de jogos, brincadeiras, estudos de textos extras para pesquisa, uso de ditados de palavras da região e uso de produções textuais de acordo com o ano escolar das crianças, como estratégias para dinamizar a aula. Segundo Teberosky e Colomer (2003), os professores como mediadores do processo de alfabetização possuem a responsabilidade de criar um ambiente alfabetizador, rico em materiais apropriados, levando em conta o conhecimento prévio dos alunos, garantindo um trabalho contínuo e gradativo para o processo de aprendizagem.

A professora Teresa enfatiza, também, que renova a ornamentação da sala de aula e os materiais que usa no ambiente de alfabetização. Essa renovação de materiais e do ambiente alfabetizador é fundamental para dinamizar a prática docente alfabetizadora, uma vez que os materiais que permanecem sem troca, provam que não foram usados como ferramentas de ensino na alfabetização, mas resumem-se a meros instrumentos

decorativos. Ao passo que, aqueles materiais que são constantemente trocados revelam que tiveram algum valor funcional como recurso educativo.

4.2 Usos do livro didático de alfabetização

Conforme registrado neste estudo, o livro didático tem lugar privilegiado no contexto da prática docente alfabetizadora, por ser um dos principais materiais utilizados pelos professores. Constitui fonte de pesquisa, de planejamento do trabalho docente, de seleção de conteúdos e de definição de atividades. Na concepção das interlocutoras, na maioria das vezes, o uso do livro didático dispensa a consulta e a utilização de outros materiais que podem subsidiar o processo de ensino e aprendizagem nas atividades de leitura e de escrita.

Essa constatação indica que a alfabetização e o letramento de crianças, apesar da evolução conceitual na área, têm sido desenvolvidos como aquisição de uma tecnologia, com ênfase nos processos de codificação/decodificação. Reconhecemos que não dá para esquecer que a alfabetização envolve os processos mencionados, todavia deve ir além deles, pois possui uma dimensão sociocultural e política, com implicações na formação humana das crianças. Alfabetizar exige considerar as crianças como sujeitos sociais e discursivos, considerando essa concepção é fundamental uma discussão em torno da alfabetização como processo que “[...] implica muito mais que letras, palavras e sons. Implica profundamente uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escrita e da leitura. [...]” (GOULART; SANTOS, 2017, p. 109).

A concepção de alfabetização como aquisição de uma tecnologia preocupa-se com os aspectos instrumentais e mecanicistas da leitura e da escrita, valorizando atividades de memorização e os usos de cartilhas, que trazem uma perspectiva de ensino da linguagem escrita organizada do mais simples para o mais complexo, ou seja, daquilo que os adultos consideram do mais fácil para um mais difícil. Na perspectiva de Cagliari (1999), essa

ideia de que existem sílabas mais difíceis e outras mais fáceis, parte da visão dos adultos e na concepção das crianças, necessariamente, não acontece dessa forma, pois os aprendizados das crianças dependem dos tipos de interações que vivenciam, tanto nas relações com os conhecimentos, quanto nas relações com os outros, bem como dependem, também, dos conhecimentos prévios que trazem para a sala de aula.

Brito *et al.* (2007, p. 01) afirmam que a alfabetização e seus métodos tradicionais têm sido objeto de severas críticas, particularmente acerca dos materiais envolvidos no processo, das cartilhas utilizadas e de seus textos ou pseudotextos, que não mostram relação com as práticas sociais dos alunos. Os autores afirmam, ainda:

[...] as práticas tradicionais de alfabetização e os livros didáticos a elas vinculados, passaram a ser amplamente criticados, uma vez que continham textos forjados (os pseudotextos) e atividades que, de certa forma, destruíam a língua, reduzindo, equivocadamente, a iniciação da criança no mundo da escrita às tarefas de ‘codificar’ e ‘decodificar’ palavras tolas ou estranhas, sem qualquer propósito comunicativo.

De acordo com os autores, as práticas alfabetizadoras ao reduzirem o processo de alfabetização às tarefas de codificar/decodificar utilizam textos cartilhecos (pseudotextos) e não apresentam propósitos comunicativos, por enfatizarem apenas a memorização. Nesse contexto, os livros didáticos assumem uma função mecânica, servindo de referência para o currículo, o planejamento e a avaliação. É por meio deles que acontece a definição dos conteúdos a serem ensinados e o estabelecimento de atividades de leitura e de escrita. O que se valoriza, com o livro didático, neste caso, é um tipo de leitura para apreciação de competências e habilidades técnicas das crianças.

Com o entendimento a respeito das diferentes concepções de alfabetização, clareza em relação à distinção entre alfabetizar e

letrar as crianças, por exemplo, o livro didático passa a ser visto como um artefato pedagógico com muitas limitações e inconsistências. Como uma ferramenta da cultura da prática docente, o livro didático encontra-se no cerne das discussões, pelo assujeitamento que impõe às crianças aos modelos de escrita. Zaccur (2003, p. 118), em artigo sobre alfabetização, explica que nas práticas construtivistas a criança “[...] sujeito interativo, que ativamente aprendia, foi colocado na condição de assujeitado a aprender passivamente”.

A autora refere que as crianças vivenciam a linguagem escrita no cotidiano de suas vidas, participando de situações interativas e comunicativas, mas ao chegarem à escola precisam seguir os modelos instituídos. As reflexões da autora mostram a importância de se alfabetizar para reinventar a criatividade das crianças e para que as leituras realizadas na escola possam responder às demandas de leitura e de escrita presentes na sociedade em que as crianças estão inseridas.

Soares (2003; 2010; 2011) colabora com as reflexões sobre o tema e entende que o processo de alfabetização transcende o ato de estabelecer relações entre grafemas e fonemas, uma vez que é necessário levar em consideração as especificidades da língua escrita, de acordo com o contexto social em que a criança está inserida. Outro ponto importante, salientado pela autora, é a questão da supervalorização da língua culta nos espaços escolares, que tem como consequência a não valorização da linguagem oral espontânea das crianças. A criança precisa não somente aprender a ler e escrever, mas aprender a utilizar esse conhecimento nos diversos espaços sociais que frequenta.

As mudanças conceituais na alfabetização mostram a necessidade de mudanças em relação aos usos do livro didático no processo de ensino da linguagem escrita e na prática docente alfabetizadora. Mostram, de modo especial, que as atividades de leitura e escrita na alfabetização podem ser realizadas para fazer as crianças pensarem e repensarem o conhecimento e o mundo social, construindo suas ideias acerca do processo em que se encontram.

A partir desse entendimento, se considerarmos o livro didático nas práticas de leitura, como um dos artefatos que promove o letramento de crianças em fase de alfabetização, precisamos observar como se dá a constituição de seus usos, considerando as fragilidades que apresenta em relação a conteúdos e atividades, assim como precisamos lembrar que é essencial no processo de alfabetização, que as crianças tenham acesso a textos que circulem socialmente.

A linguagem escrita apresentada pela escola deve ultrapassar o letramento puramente escolar e contemplar usos que as crianças fazem dessa linguagem ao longo de sua vida. Para isso, o professor deve considerar que as crianças possuem noções de leitura e escrita antes mesmo de iniciarem o processo de alfabetização escolar, pois até bem pouco tempo, a concepção que se tinha de alfabetização era de que as crianças chegavam à escola sem saber “nada” e, aos poucos, iam aprendendo, decorando o nome das letras, através das cartilhas. O processo de alfabetização se completaria quando as crianças tivessem aprendido a ler e a escrever, mesmo que não conseguissem realizar a compreensão de sua leitura ou de sua própria escrita.

Ao longo deste estudo, percebemos que falar de livro didático na alfabetização remete a pensar nas interações que acontecem para a efetivação de seus usos no ensino da linguagem escrita. De acordo com Collins e Green (1992), as interações em sala de aula, entre professores e crianças e entre crianças e materiais de leitura e escrita, partindo do pressuposto de que a sala de aula é entendida como comunidade que se constitui a partir de um processo participativo de sujeitos diversos que vão assumindo diferentes papéis no processo de ensino e aprendizagem, podem afetar grandemente os resultados que as crianças devem alcançar no processo de alfabetização.

As aprendizagens das crianças são definidas situacionalmente, por meio das formas como os professores e os alunos constroem os padrões de interações e as práticas em cada sala de aula, efetivando os usos dos diferentes materiais didáticos de leitura e de escrita. No contexto deste estudo, a unidade de análise: ‘Situações de usos do

livro didático na prática docente alfabetizadora' apresenta relatos das professoras sobre essas questões. Nessa perspectiva, a professora Aparecida apresenta seu relato:

[...] Para compreender esse processo de alfabetização, busco rever minha prática e minha didática, refletindo sobre o uso do livro didático no processo de alfabetização. O livro didático deve ser um guia, significando dizer que ele pode assumir diferentes formas de uso como praticas de exercícios de escrita, leitura, produção e interpretação textual, no entanto jamais deve ser o único recurso. (Profa. Aparecida/Dados dos memoriais de formação)

A interlocutora faz referência aos usos do livro didático em sua prática docente alfabetizadora, esclarecendo que utiliza o livro didático como um guia. Sendo um guia, inferimos que ele assume em sua prática docente, a função referencial. O livro didático é utilizado para planejamento didático, nas “[...] *práticas de exercícios de escrita, leitura, produção e interpretação textual [...]*”. O conteúdo da narrativa da interlocutora deixa claro que o livro didático é utilizado em diferentes situações de sua prática docente. Reconhece as limitações desse material e, por essa razão, afirma que insere na alfabetização das crianças diferentes materiais para dar conta do movimento pedagógico que a alfabetização demanda.

Para a interlocutora, o livro permite diferentes modos de usos, seja na pratica de exercícios de escrita, seja na leitura, na produção e na interpretação textual. Sobre os exercícios de compreensão textual, elaborados a partir do livro didático, Marcuschi (2008) identifica diferentes formas de apresentar perguntas a partir dos textos que o livro didático apresenta. O autor comenta algumas questões encontradas nos livros didáticos que merecem uma análise criteriosa. Essas questões, conforme o autor, algumas podem ser assim denominadas:

a) **Cavalo branco**: são chamadas assim porque um bom exemplo deste tipo de pergunta é: qual a cor do cavalo branco de Napoleão? Ou seja, se refere àquelas perguntas em que a resposta está dentro do próprio questionamento. Desta forma, estas

perguntas não permitem uma reflexão apurada, só que o aluno tenha uma atenção na pergunta.

b) **Cópias:** como o próprio nome já diz, as respostas para este tipo de pergunta estão na transcrição de algumas partes do texto.

c) **Objetivas:** trata-se das perguntas que sugerem a pura decodificação. Geralmente servem para identificar personagens, fatos ou outros dados de um texto.

d) **Inferenciais:** estas perguntas são mais complexas porque exigem ir além do texto para descobrir sua resposta. Para isso, o estudante deve se valer de enciclopédias, dicionários e revistas, entre outros.

e) **Vale-tudo:** estas são identificadas como perguntas em que se admitem quaisquer respostas. Na verdade, são mais um pretexto para se falar sobre um assunto do que algo ligado ao próprio texto.

f) **Metalinguísticas:** são perguntas que enfatizam as questões estruturais ou gramaticais do texto. Indagam sobre a quantidade de parágrafos, o título ou até mesmo da classe gramatical de alguma palavra (MARCUSCHI, 2008).

Ao analisarmos as questões elencadas pelo autor, percebemos os cuidados que devemos ter ao utilizar o livro didático, pois verificamos na leitura da citação, que as questões propostas não possibilitam o aprofundamento de reflexões sobre os temas estudados pelas crianças. No caso específico do livro didático de alfabetização, as questões não diferem do que foi apresentado pelo autor, haja vista que, de modo geral, primam por atividades de memorização, pressupõem o texto como um código a ser decifrado e o leitor como um sujeito passivo, não abrindo possibilidades para o pensar crítico, para a reflexão e para a criatividade. É relevante pensar também, que o livro didático é insuficiente para dar conta do letramento das crianças, sendo necessário que a prática docente esteja pautada em outros materiais e em uma relação dialógica com a realidade das crianças, bem como é preciso estabelecer uma relação de usos com outros tipos de atividades, como a exibição de filmes, músicas, visitas a diversos espaços fora da escola, de forma a enriquecer a aprendizagem das

crianças, contribuindo para desenvolver o senso estético e crítico delas. A professora Larisce, em seu relato, faz referências às diferentes formas de usos do livro didático em sua prática docente:

O livro didático é utilizado como suporte não só nas atividades escritas relacionadas ao conteúdo trabalhado, mas também como referência para determinados exercícios, como por exemplo, quando pretendo trabalhar uma produção textual com determinado gênero podemos tomar como base o texto que o livro didático traz, sendo esse coerente com que se quer desenvolver. Assim, também podemos fazer referência com qualquer outro tipo de atividade, conteúdo, que estamos trabalhando, tornando assim o livro didático um grande aliado da nossa prática. (Profa. Larisce/Dados dos memoriais de formação)

De acordo com a interlocutora Larisce, o livro didático apresenta diversas possibilidades de usos, especialmente em se tratando do planejamento dos conteúdos a serem ensinados. Na análise da professora, o papel do livro didático é determinante “[...] nas atividades escritas relacionadas ao conteúdo trabalhado, mas também como referência para determinados exercícios [...]”. O valor atribuído ao livro didático pela interlocutora, na alfabetização das crianças, nos leva a questionar: Os livros adotados são de boa qualidade em relação aos conteúdos e atividades. Para refletir sobre esse questionamento recorreremos ao pensamento de Rojo (2000, p. 34), ao mencionar que “na base de um bom material didático, tanto quanto na de um bom projeto de ensino-aprendizagem, estão a seleção e a organização de objetivos e conteúdos (objetos) de ensino”.

Outra questão muito importante, quando se trata da prática docente alfabetizadora e dos usos de livros didáticos, é a ausência de preocupação em trabalhar com a oralidade dos alunos, pois sabemos que, com a invenção da escrita e a possibilidade de armazenamento e transmissão de informações, esse modo de enunciação ganhou o *status* de revolução tecnológica e de superioridade diante da oralidade, que tem sido renegada a um segundo plano na prática docente alfabetizadora.

Ao abordar essa temática, cabe uma problematização em relação ao tratamento que os livros didáticos têm dado ao trabalho com a oralidade no processo de alfabetização. Podemos partir dos seguintes questionamentos: Como o livro didático tem recomendado o trabalho com a oralidade? Quais os principais gêneros orais abordados nos livros? Como são recomendadas as atividades que envolvem oralidade? Os usos reais da oralidade na sociedade são considerados nos livros elaborados e adotados pelos professores?

Compreendemos que há uma relação dialógica entre leitura, escrita e oralidade, tendo em vista que configuram práticas baseadas em processos comunicativos e interativos. Esses processos são importantes na educação e no desenvolvimento das crianças na alfabetização escolar e em suas vidas no contexto social. Em relação ao livro didático de alfabetização no trabalho com a oralidade, constatamos, considerando as narrativas das interlocutoras, que há uma desvalorização das práticas de oralidade e a supervalorização de atividades de escrita.

Essa questão é mencionada pela interlocutora Teresa, ao tratar sobre os usos do livro didático na alfabetização. A professora tece críticas à ausência de direcionamentos mais sistemáticos para o trabalho com a oralidade, destacando:

Utilizo o livro didático como norteador, frente a minha prática pedagógica, colocando a mim como orientadora e aos alunos em situações que podem favorecer a reflexão, o gosto pela pesquisa, a autonomia, curiosidade. Sempre que dá, busco trabalhar a oralidade com meus alunos, ainda que o livro traga apenas pequenos apontamentos como “Discuta com os colegas”. Realizo dramatização, recital de poesias, jogral a partir de textos do próprio livro. Essa parte é fragilizada nos livros. (Profa. Teresa/Dados dos memoriais de formação)

A interlocutora Teresa relata uma situação de uso do livro didático no planejamento didático para sua atuação em sala de aula. Afirma que, a partir dos usos do livro didático, desenvolve uma prática docente alfabetizadora na qual são planejadas e executadas

“[...] situações que podem favorecer a reflexão, o gosto pela pesquisa, a autonomia, a curiosidade”, para a autonomia e para aguçar a curiosidade das crianças no processo de alfabetização, reelaborando, assim, os usos do livro do livro didático em sala de aula.

Sobre os usos do livro didático, Soares (1996; 1999), compreende que o recurso pode conter sugestões aos professores para explorar os gêneros textuais, pode propor atividades com gêneros, textos e palavras, mas isso não tira dos professores a responsabilidade para planejar criteriosamente as atividades de sua prática docente. A autora recomenda aos alfabetizadores, a inclusão de diferentes portadores de textos e de gêneros reais na sala de aula (livros, jornais, revistas, cartazes, anúncios, entre outros), para que a alfabetização das crianças seja pautada nos usos e nas funções sociais da linguagem escrita.

A professora Teresa informa que *“[...] busco trabalhar a oralidade com meus alunos, ainda que o livro traga apenas pequenos apontamentos como: discuta com os colegas.”* O relato da interlocutora revela sua compreensão sobre a importância da oralidade no processo de apropriação da linguagem escrita. Marcuschi (1997; 2001; 2010) ressalta que a oralidade é analisada por meio de critérios de análise escrita, embora tenha características diferentes. Por meio desses critérios, a oralidade deverá passar por um processo de aprimoramento em uma aproximação com a escrita, considerada padrão pelo professor e pelo livro didático.

Considerando que o livro didático comporta diversos outros enunciados e que contribui com o processo de interação entre os alunos e os professores, a prática docente alfabetizadora para o desenvolvimento da oralidade e da escrita deve observar que a interação na sala de aula tem finalidades sociais demarcadas por uma relação valorativa em relação ao outro. A interação entre professores e alunos resulta da mediação didática, por meio da palavra e, conseqüentemente, dos diálogos que se estabelecem entre os diferentes sujeitos.

Segundo Bakhtin (1995), toda palavra é constituída por duas faces, uma vez que é proclamada por um sujeito e, ao mesmo tempo,

é dirigida a outro sujeito. Na interação entre os sujeitos são partilhados julgamentos de valor, crenças e ideologias situadas histórica e socialmente. No contexto da prática docente é preciso considerar que “[...] Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio, nem no figurado” (BAKHTIN, 1995, p. 112), portanto, nas diferentes interações sociais, o estilo e o gênero de linguagem a serem empregados dependem da relação com o outro e da situação imediata.

Na prática docente alfabetizadora, em razão da mediação didática, cujo objetivo é a promoção das aprendizagens das crianças, os modos de comunicação e de interação que se efetivam entre professores e alunos devem ser cuidadosamente pensados, a fim de garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Os professores têm um importante papel nesse processo, principalmente pela responsabilidade assumida na alfabetização de crianças, que requer planejar atividades e desenvolvê-las. As atividades relativas aos usos do livro didático podem abarcar situações de ensino diversificadas e, também, podem ser limitadas pelas propostas desse livro. A professora Paula descreve, em seu relato, os usos do livro didático em sua prática docente, ressaltando a influência dos novos suportes textuais tecnológicos:

Na escola, o livro é usado como fonte de pesquisa, auxílio e instrumento de apoio para a construção do fazer pedagógico do educador: este recurso ocupa espaço fundamental no processo de escolarização dos indivíduos, encontram-se disseminados no meio escolar, embora atualmente não seja tão sedutor, em meio ao mundo digital da nossa era. (Profa. Paula/Dados dos memoriais de formação)

As situações de usos do livro didático, descritas pela professora Paula, registram diferentes possibilidades desses usos em sua prática docente (como fonte de pesquisa, auxílio e instrumento de apoio para a realização do processo de alfabetização), sinalizando que a interlocutora valoriza bastante esse material de alfabetização. Nesse sentido, indica que o livro tem

um espaço fundamental na alfabetização e no processo de escolarização, por ser um material pedagógico consolidado na cultura da escola.

Compreendemos que não basta ter tradição de uso na cultura escolar, para ser considerado um material válido e indispensável e que os professores precisam conhecer as concepções de mundo, de educação e de ensino subjacentes às propostas dos livros didáticos, a fim de realizarem uma análise criteriosa desses livros. Em suas análises sobre os usos do livro didático, a interlocutora reconhece que “[...] *embora atualmente não seja tão sedutor, em meio ao mundo digital da nossa era*”. Conforme a narrativa da interlocutora, o livro didático, mesmo sem atrativos, ainda é uma das peças-chave na prática docente e no ambiente escolar.

Sobre as relações dos professores com os livros didáticos, Araújo (2001) reconhece que, embora esses recursos sirvam de base na seleção de conteúdos e de métodos em sala de aula e nos planejamentos, há uma autonomia docente que confirma a diferença entre o currículo prescrito, que está nos documentos oficiais da educação e nos livros didáticos; e o currículo em ação, resultante das modificações feitas pelo professor na sala de aula. De acordo com Araújo (2001, p. 97), “o livro didático está presente diariamente na sala de aula, mas a sua materialidade é diversa”, ou seja, depende dos usos feitos pelos professores e da mediação didática. A professora Ademilde também se posiciona a respeito dos usos do livro, a partir da seguinte afirmação:

[...] utilizo o livro didático como um instrumento para o planejamento didático, observando os conteúdos a serem trabalhados e acrescentando outras atividades de acordo com os direitos de aprendizagem das crianças e do ano escolar em que elas se encontram. (Profa. Ademilde/Dados dos memoriais de formação)

A professora Ademilde, a exemplo das demais interlocutoras, afirma que utiliza o livro didático no planejamento de sua prática docente, observando os conteúdos que devem ser trabalhados. Em relação às atividades propostas pelo livro, considera conveniente

ampliar as situações de ensino e as possibilidades pedagógicas de usos desse material para que os alunos possam ter garantidos os seus direitos de aprendizagem. De acordo com Rojo (2006, p. 99), “a pior forma de uso do livro didático é aquela em que o professor perde a autonomia e abandona seu próprio projeto de ensino em favor daquele livro”, executando as ações sugeridas pelo autor sem refletir criticamente sobre elas e sem pensar na realidade dos alunos.

O conjunto de narrativas apresentadas nesta parte do estudo dá conta de que, na prática docente alfabetizadora, os livros didáticos apresentam determinadas propostas, que necessitam de uma apreciação crítica e de reformulação, a fim de que essas propostas dialoguem mais diretamente com as necessidades dos alunos. Verificamos que a organização didática do livro é marcada por uma forte imposição de atividades e de conteúdos aos alunos e professores, porém, nossa intenção com essa análise, não é culpabilizar o professor e sua formação por fragilidades e contradições nos usos dos livros didáticos, mas o desejo é abrir espaços para discussões, questionamentos e reflexões sobre as limitações e possibilidades que esses livros apresentam na prática docente alfabetizadora.

Verificamos, também, que os professores vivem muitos dilemas no processo de usos do livro didático na alfabetização. Por um lado, têm o desafio de atuar como profissionais reflexivo-críticos e, por outro lado, as condições objetivas da prática docente exigem que se submetam a determinadas imposições de um sistema de ensino, que, além de regular o processo de escolha dos livros, não investe na formação continuada de professores, entre outros aspectos. Em síntese, percebemos que os professores precisam resistir a determinadas imposições que procuram regular suas práticas docentes para assumirem plenamente a autoria dessas práticas, atuando como profissionais criativos, reflexivos e críticos.

CONCLUSÃO: QUANTAS HISTÓRIAS SE REVELAM NA PESQUISA



Sol Poente

A obra Sol Poente avisa um Brasil moderno, novos saberes e fazeres. No contexto de nosso estudo, compreendemos que foi uma jornada maravilhosa, de muito sol, muito brilho em que o suor fez parte de nosso corpo pelo cansaço que a pesquisa provoca, não por ser difícil, mas por constituir uma atividade complexa e rigorosa de produção de novos conhecimentos, reflexões e talvez pela concepção de novas maneiras de fazer na educação, especificamente. É o momento de concluir o estudo, não porque acabaram-se as possibilidades de reflexão e escrita, mas porque é o momento de apresentar os achados de todo o processo empreendido nesse percurso. É a hora de o sol se pôr e descansarmos um pouco.

CONCLUSÃO

QUANTAS HISTÓRIAS SE REVELAM NA PESQUISA

*[...] quanta gente quanto sonho quanta história quanto
invento quanta arte quanta vida
lá dentro de um livro.*

(RICARDO AZEVEDO, 1998)

Quantas histórias narraram as interlocutoras da pesquisa sobre o livro didático na prática docente alfabetizadora? Quantos inventos permearam a utilização do livro didático no ensino da linguagem escrita? Quantos sonhos por uma educação de qualidade foram revelados pelas professoras? Os versos de Azevedo (1998) nos inspiram para revisitarmos os caminhos da pesquisa que desenvolvemos e para questionarmos o que os dados nos revelaram. Muitas histórias foram narradas, desvelando cenários, percursos e contornos do livro didático e da prática docente alfabetizadora. Histórias narradas, mostrando permanências, rupturas, sonhos e uma realidade que demanda compromisso, criatividade e disposição para permanentes aprendizados. Histórias narradas para exprimir sonhos, sonhos possíveis em relação à educação brasileira e à educação de crianças.

A partir dessas reflexões, questionamo-nos para definir o que cabe, de fato, neste texto conclusivo. Podemos ousar? Optamos por deixar fluir o pensamento, sem perder de vista a rigurosidade da pesquisa científica. Com esse propósito, na escrita deste texto retomamos os objetivos do estudo para explicitar como os professores se apropriam do livro didático na prática docente, como se desenvolve a mediação didática na utilização do livro

didático pelo alfabetizador e os seus usos e as funções no processo de alfabetização.

Os processos de escuta das interlocutoras nas rodas de conversa e de leitura cuidadosa de seus escritos memorialísticos nos possibilitaram identificar o conhecimento da realidade investigada em sintonia com os objetivos da investigação. Assim, os dados indicaram como as interlocutoras compreendem a alfabetização e o livro didático no contexto do ensino da linguagem escrita. Constatamos que as interlocutoras compreendem a alfabetização como um processo de natureza complexa, que requer dos professores, conhecimentos amplos sobre a aprendizagem das crianças, sobre as teorias da alfabetização e sobre ensinar.

As professoras identificam duas facetas importantes da alfabetização. Inicialmente, se referem ao processo de aquisição da linguagem escrita como aspecto relacionado à dimensão técnica do ler e do escrever, associado à compreensão da necessidade do aluno memorizar letras, sílabas e palavras soltas. Na sequência, reconhecem a alfabetização como processo de apropriação da linguagem escrita e como prática social. Ao comentarem sobre o processo de apropriação da linguagem escrita, demonstram conhecimentos sobre a Teoria Psicogenética (por exemplo: FERREIRO, 1993; FERREIRO; TEBEROSKY, 1991) e sobre sua pertinência na prática docente alfabetizadora. Sobre a alfabetização como prática social, compreendem que o processo escolar de alfabetização precisa levar em conta a dimensão sociocultural da linguagem escrita.

Em relação aos relatos sobre seus modos de ver o livro didático de alfabetização, as ideias das professoras apresentam aspectos diferenciados sobre o papel desse recurso na alfabetização. As interlocutoras mencionam o livro didático como um norte para a prática docente, no que tange ao planejamento, a definição de conteúdos e de atividades. O estudo mostra que os livros didáticos podem assumir diferentes funções (pedagógicas, de natureza tecnicista e podem ser usados de forma crítica e ideológica). Os modos

de ver e de usá-los dependem das teorias, das crenças e das concepções que orientam a prática docente alfabetizadora.

Os relatos das professoras realçam a necessidade de um uso mais crítico do livro didático, pois seu conteúdo não é neutro e apresenta fragilidades e limitações em relação ao que deve ser ensinado às crianças na alfabetização. Os relatos realçam, também, que o livro didático pode se tornar um recurso pedagógico engessado e tecnicista, quando visto de forma dogmática, sem uma análise crítica. Nesta concepção, é percebido apenas como um manual para desenvolvimento da prática docente, funcionando como norteador do currículo e do planejamento escolar. Em nossa compreensão, ele não pode ser utilizado como o único material de leitura e de escrita.

Em muitas situações, os textos que o livro didático apresenta são planejados para cumprimento apenas de finalidades didáticas, objetivam o domínio do código e se distanciam da concepção de linguagem como prática social. É recomendável, se o desejo da escola for a formação crítica dos alunos, a utilização de diferentes gêneros e tipologias textuais, bem como é oportuno propiciar às crianças um trabalho reflexivo com a escrita. O estudo esclarece que é necessário o posicionamento crítico dos professores diante das prescrições livrescas que encontramos nos livros didáticos de alfabetização em prol de um ensino e de uma aprendizagem reflexiva aos alunos, desde os momentos iniciais da alfabetização na escola.

Considerando os resultados apresentados na análise dos dados, entendemos que é possível desenvolver um processo de alfabetização comprometido com uma concepção de linguagem que leve em conta, não apenas o aspecto material da língua, mas outros significados resultantes de seus usos em situações reais de interação social. O processo de apropriação da linguagem escrita, dessa forma, resultará das relações sociais oportunizadas pelo professor e seus alunos no ambiente escolar.

No desenvolvimento do estudo procuramos saber como se desenvolve a mediação didática na utilização dos livros de alfabetização e, para ampliar a análise, relacionamos esses usos às

teorias das professoras sobre o processo de apropriação da linguagem escrita. Os dados da investigação denotam que a utilização do livro didático de alfabetização, nas mediações didáticas realizadas pelas interlocutoras, é de natureza mecânica, tendo em vista que as professoras não questionam a intencionalidade de suas ações, não percebem a artificialidade dos textos e das atividades propostas.

Quais as relações entre as mediações didáticas desenvolvidas e as teorias das professoras? Ao analisarmos esse questionamento, encontramos algumas contradições entre as teorias das interlocutoras sobre alfabetização e o desenvolvimento da mediação didática. Por um lado, as professoras demonstram conhecimentos sobre a evolução do conhecimento no campo da alfabetização, defendendo que se alfabetize considerando a dimensão social da linguagem escrita. Por outro lado, utilizam o livro didático de forma acrítica, dogmática, considerando-o como principal norteador da prática docente.

A mediação didática na alfabetização se efetiva na intervenção dos professores em sala de aula, mediando as relações entre as crianças e os conhecimentos. Essa mediação tanto pode visar a transformação, cuja natureza é dinâmica e problematizadora para que ocorram aprendizagens com a participação reflexiva das crianças, quanto pode ser mecânica sem problematização, sem aprendizagens reflexivas, produzindo um ensino marcado pela passividade dos alunos. A partir das constatações da pesquisa, percebemos a predominância de uma mediação didática mecânica, que pode ser redimensionada se houver investimentos na formação em serviço, baseada no diálogo, na reflexão e no trabalho coletivo. Essa proposta é viável, pois as interlocutoras demonstram interesse pela formação e em aprender mais sobre a profissão que exercem.

Embora haja a valorização do livro na organização da mediação didática, há o reconhecimento de que esse livro é um recurso insuficiente para dar conta, sozinho, das demandas da alfabetização e do letramento de crianças. Segundo as interlocutoras do estudo, diferentes materiais de leitura e escrita

são utilizados em sala de aula para colaborar com o processo de alfabetização e de letramento. As questões que nos vem ao pensamento, com os resultados da pesquisa, são as seguintes: Como serão utilizados esses materiais de leitura e de escrita? Que tipo de letramento acontece em sala de aula? Essas questões não foram focos do estudo, mas nos dão oportunidade para ratificar a importância de não se artificializar o letramento na prática docente alfabetizadora, simulando usos sociais da linguagem escrita, o que coloca os alunos em situações comunicativas que não evidenciam a realidade no letramento na sociedade.

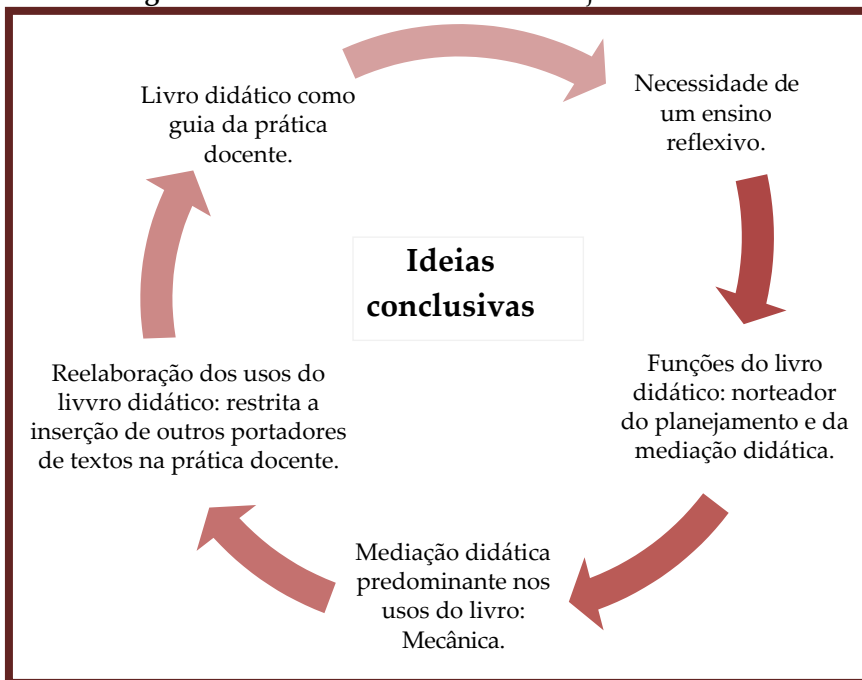
Ao oportunizar dentro da escola um letramento como, de fato, acontece na sociedade, implica contemplar a dimensão discursiva da linguagem no processo de alfabetização, que se dá com o uso e a realização efetiva da linguagem em situações do cotidiano sociocultural. Trabalhar a alfabetização nessa acepção, constitui um desafio para os alfabetizadores, uma vez que requer mudanças significativas nas concepções que norteiam sua prática docente e por ser necessário um processo de formação continuada que discuta as questões teóricas e metodológicas da alfabetização em uma perspectiva social, de modo que o professor explore, na sala de aula, diferentes usos e funções sociais da leitura e da escrita, investindo no desenvolvimento de leitores e escritores proficientes, objetivo maior da alfabetização.

Para anunciar as principais conclusões da investigação no que concerne aos usos e funções do livro didático no processo de alfabetização, apresentamos as seguintes indagações: Em que situações os livros didáticos são utilizados no processo de ensino da linguagem escrita? Quais suas funções nesse processo? Nossas reflexões sobre as constatações da pesquisa, a respeito dos usos e das funções de livros didáticos na alfabetização, serão sintetizadas com a análise de três aspectos (propostas que se apresentam em relação a conteúdos e atividades de leitura e escrita, concepções de alfabetização que orientam os livros e funções que assumem na prática docente alfabetizadora).

Os conteúdos e atividades inseridos no livro didático apresentam concepção estereotipada da leitura e da escrita, não pressupõem o diálogo, apenas fortalecem a atitude passiva do aluno diante das atividades propostas. Os conteúdos e atividades do livro didático necessitam, portanto, de uma apreciação crítica e de uma reformulação para que dialoguem mais diretamente com as necessidades dos alunos. O livro didático é um dos suportes de textos e de atividades de leitura e de escrita mais utilizados pelas professoras, porém é preciso que seja visto como inacabado, como passível de questionamentos e não como verdade absoluta. Os usos do livro didático, apesar de as interlocutoras reconhecerem as funções sociais da linguagem escrita, enfatizam o ensino transmissivo.

As concepções de alfabetização inerentes aos conteúdos e atividades do livro didático pressupõem que o aprendizado da linguagem escrita decorre do treino e da memorização, que se dá com exercícios exaustivos e que não exigem dos alunos aprender de forma reflexiva, pensando o objeto de conhecimento e questionando as hipóteses que constroem nas interações com a linguagem escrita. Em decorrência disso, as funções que os livros didáticos assumem na prática docente alfabetizadora ficam restritas aos aspectos técnicos, como material orientador e direcionador dessa prática. Ou seja, o livro didático assume o protagonismo na organização da prática docente alfabetizadora, emerge como guia para o planejamento didático-pedagógico ou, ainda, como elemento norteador, tanto do processo de mediação didática quanto da organização das rotinas de atividades de leitura e escrita que são desenvolvidas em sala de aula. Para sintetizar as ideias conclusivas sobre o objeto de estudo, apresentamos a Figura 04:

Figura 04: Ideias conclusivas sobre o objeto de estudo



Fonte: Dados dos memoriais e das rodas de conversa

Ao apresentarmos as principais ideias conclusivas, ratificamos a relevância do estudo por pretendermos contribuir com reflexões e conhecimentos sobre questões presentes nas escolas e nas salas de aula, no que tange à prática docente alfabetizadora e os usos do livro didático. Entendemos que as professoras se apropriam do livro didático na prática docente alfabetizadora, produzindo suas concepções sobre alfabetização e sobre o livro didático, a partir das experiências que vivenciam e dos conhecimentos que possuem. Essa percepção nos revela que os usos do livro didático podem ser reelaborados no contexto da alfabetização, mas, para que isso aconteça, são necessários investimentos na formação continuada de professores, bem como é preciso pensar a escola como lugar de aprendizagem, de formação, de diálogo e da colaboração.

É necessário, também, o reconhecimento de que os professores precisam ter autonomia para tomar decisões, desde os momentos

do processo de escolha, de avaliação e de usos do livro didático. Na maioria das vezes, esse processo é demarcado por pressões ideológicas institucionais, motivadas por interesses mercadológicos, demarcado por intencionalidades pessoais de quem está a frente dos órgãos de controle do processo educacional, principalmente, do PNLD.

Mediante o exposto, destacamos que as escritas narrativas produzidas pelas alfabetizadoras apresentam uma gama de conteúdos reflexivos, evidenciando que o estudo contribuiu para que elas repensassem suas teorias e seus fazeres. A reflexividade, portanto, viabilizou olhar para si e para o outro, identificando talentos, fragilidades, força de vontade, aspectos que consideramos relevantes para o autoconhecimento e para o crescimento coletivo do grupo em referência.

No processo de elaboração dessa parte conclusiva da pesquisa, foi possível rememorar muitas histórias, sobretudo, das práticas docentes alfabetizadoras. Como pesquisadores, fomos afetados pelas histórias que relatamos, pois essas histórias se cruzam e nos tocam, revelando que somos feitos das muitas histórias que partilhamos. Partindo dessa ideia, reconhecemos quanta arte e quanta vida podemos registrar nas páginas deste livro, a fim de dar conta de compreendermos um objeto de pesquisa tão complexo. Concluímos, então, desejando que outros trabalhos possam contribuir com a análise da temática que pesquisamos, contribuindo com a pesquisa e a produção de novos conhecimentos científicos sobre o livro didático na escola.

POSFÁCIO

LIVRO DIDÁTICO E ALFABETIZAÇÃO: SOBRE OS CAMINHOS REELABORADOS NAS TRILHAS DA LEITURA E DA ESCRITA

*[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao **mundo a ser transformado e humanizado**, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro.*

(FREIRE, 2010, p. 91) (Grifos meus)⁴

O livro de Francisco Marcos Pereira Soares, fruto de sua dissertação de mestrado em Educação, tem, dentre tantos outros méritos, dois fundamentais a serem destacados. Primeiro, o fato de abordar o uso do livro didático no contexto da alfabetização. E o segundo, conforme o autor expressa em seu texto, o fato de ser o primeiro trabalho realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) a explorar essa relação direta entre o livro didático e a alfabetização. Segundo levantamento feito pelo autor, até então (2019), havia apenas um estudo sobre livro didático e prática pedagógica (2012),

⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

mas, ainda assim, não especificamente no contexto da alfabetização. Nesse sentido, o estudo funde duas peças essenciais e, ao mesmo tempo, complexas, mas necessárias a ser discutidas no âmbito da formação do professor, sobretudo daquele que atua nas séries iniciais.

Assim, sua proposta vem imbricada de certo vanguardismo e ousadia, por buscar alinhar questões fulcrais para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, para a prática docente e para a formação de professores. Ademais, pelos recortes teóricos e metodológicos escolhidos, o autor apresenta, de maneira coerente e precisa, aspectos que legitimam o percurso de leitura e de pesquisa que se desvelou, inicialmente, em sua dissertação. Agora, neste livro, feitos os ajustes e os aperfeiçoamentos possíveis, pode-se contribuir qualitativamente para o campo de ensino e pesquisa no qual se insere.

Além disso, após a leitura integral da obra – o que me permitiu a escrita deste posfácio –, avaliando os caminhos trilhados pelo autor, penso que, assim como profere Paulo Freire (2010) na epígrafe, tem-se aqui um diálogo que serve como experiência existencial, humanizadora e transformadora entre o autor, Marcos Soares, e seus leitores, numa tessitura especial de vozes entre o ‘eu’ e o ‘outro’, construindo ‘nós’ fundamentais à experiência de formação humana. Nesse contexto, considero os resultados apresentados neste livro como caminhos para diferentes estudiosos do campo da educação, em especial professores alfabetizadores e pesquisadores sobre o tema, a fim de que possam buscar, nas páginas antecedentes, uma ponte dialógica frutífera sobre o tema.

No desenrolar da pesquisa, Marcos Soares enlaça sua voz e sua experiência docente e de pesquisador com as vozes das interlocutoras, tendo como ponto de encontro suas leituras e experiências com o livro didático no contexto da alfabetização. Ao envolver-se em tal movimento, o texto apresenta dinamicidade, criticidade, reflexividade, autoria e tomada de posição acerca do objeto tratado. Nessa medida, temos como resultados não apenas a mera constatação de fatos – já conhecidos na literatura

especializada –, mas também uma página a mais que se propõe a contribuir com o saber especializado na área, ou seja, esse estudo é um ânimo e uma contribuição fecunda para repensar e reelaborar os caminhos da leitura e da escrita na escola, por meio da presença do livro didático na prática docente alfabetizadora.

Os caminhos reelaborados de que tanto o autor fala, entre o livro didático e a alfabetização, são, de fato, necessários à coletividade, unindo vozes, experiências e expectativas distintas, as quais encontram na dialética que recheia suas visões um ponto – não diria consensual – que instigue a necessidade de discutir continuamente esse entrelaçamento.

Nesse sentido, sinalizo para a relevância de que haja maiores diálogos – rodas de conversas, apresentações orais, seminários, conferências, artigos, livros, dissertações, teses etc. – engajados com a continuidade dessa discussão. O que temos aqui é um material de muita qualidade para o objetivo a que se propôs. Entretanto, não encerra o assunto, pelo contrário, seus interessantes achados devem instigar a necessidade de mais enveredamentos por caminhos semelhantes, seja para acrescentar, discordar, reconsiderar ou validar a temática no campo acadêmico, de modo a corroborar a construção de um coletivo de vozes engajadas com a prática docente alfabetizadora a partir do contato com o livro didático.

Por fim, reforço meu compromisso de fazer parte desse diálogo e agradeço ao Marcos Soares pela responsabilidade e confiança de poder, de alguma maneira, contribuir e legitimar a discussão, que eu sintetizaria como colaborativa, intensa e necessária ao campo da educação, em especial à área da formação de professores.

Francisco Renato Lima
Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI)
Doutorando em Linguística (UNICAMP)

Teresina (PI), 28 de abril de 2022

REFERÊNCIAS



A Família

No contexto de nosso trabalho, esta obra remete-se ao conjunto de referências que usamos para a construção de nossa pesquisa. Compreendendo que cada autor/teórico foi e é importante no contexto de nossas discussões e produção de conhecimentos. Dialogando ou não, não tem problema. Família é também um conjunto de pessoas que convergem e divergem ideias!

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, L. N. de B.; CARDOSO, C. J. C. Alfabetização como processo discursivo: um “modo de fazer”. *In*: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de a criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 113-132.

AMARAL, C. W. do. Alfabetizar para quê? uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. *In*: LEITE, S. da S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2008. p. 75-99.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, J. B. **Revisitando as práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

ARAÚJO, L. T. **O uso do livro didático no ensino de história: depoimentos de professores de escolas estaduais de Ensino Fundamental situadas em São Paulo/SP**. 2001. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

ARAÚJO, M. da S. Alfabetização tem conteúdos? *In*: GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 83-104.

AZEVEDO, R. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1998.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. *In*: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. Trad. Aurora F. B. *et al.* São Paulo: Hucitec, 1990. p. 61-164.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Pereira, M. E. G. G. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. *In*: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras; ALB; São Paulo: FAPESP, 2000. p. 529-575.

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 de Letras, 2003. p. 25-64.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 332 f. Tese (Doutorado em História) - Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRASIL. **Catálogo para indicação do Livro Didático 1997**. Brasília: PNLD/FAE, 1996.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 – Anos Finais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: MEC; SEB, 2008.

BRITO, A. F. *et al.* Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? *In*: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, Caxambu. **Anais...** n. 10. ANPED: CNPq, Caxambu, 2007.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. *In*: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-67.

BRITO, A. E.; SANTANA, M. C. A roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades? *In*: CABRAL, C. L. de O.; MELO, P. S. L.; NASCIMENTO, E. F. (Orgs.). **As trajetórias de pesquisa em educação**: pressupostos formativos do professor pesquisador. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 129-146.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu.** São Paulo: Scipione, 1999.

CAMPOS, N. K. S. **Práticas de ensino para a formação do leitor: o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental.** 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

CHOPPIN, A. A história dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez., 2004.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPEl, n. 11, p. 05-24, abr., 2002.

CLANDININ, F. M.; CONNELLY, D. J. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias em pesquisa qualitativa.** Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLLINS, E.; GREEN, J. Learning in classroom settings: making or breaking a culture. *In*: MARSHALL, H. (Ed.). **Redefining Learning: roots of educational restructuring.** Norwood: NJ: Ablex, 1992. p. 59-85.

COSTA, C. S. da; MÜLLER, L. (Coords.). **O negro no livro didático de Língua Portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores.** Cuiabá: EdUFMT, 2007.

COUTINHO, M. L. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?** 2004. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

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

DE PIETRI, É. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DESMARAIS, D. El Enfoque biográfico. **Cuestiones Pedagógicas**, Sevilla, n. 20, p. 27-54, 2009/2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRADE, I. C. A. da S. **A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula**: caderno do professor. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, B.; COSTA, W. F. da.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, T. M. F. B. O uso do livro didático em aulas de História do ensino fundamental. *In*: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços, VI., 2007, Natal (RN). **Anais...** Natal (RN): Editora da UFRN, 2007, v. 1, p. 01-11.

GARCIA, R. L. **A formação da professora alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, J. A. **Ser professora do 1º Ciclo:** uma carreira em análise. 2000. Tese (Doutorado em Ciências da Educação: Formação de Professores) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização:** políticas e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOULART, C. M. A. Alfabetização e ensino da linguagem na escola no contexto da cultura escrita. **Pensares em Revista**, São Gonçalo (RJ), n. 6, p. 09-22, jan./jun., 2015.

GOULART, C. M. A.; SANTOS, A. P. dos. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização. *In*: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo:** 30 anos de a criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017. p. 99-112.

JOHNSEN, E. B. **Libros de Texto en el Calidoscópico:** estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona: Ediciones Pomares; Corredor, 1996.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar., 1996.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1982.

LEITE, S. A. da S. **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOCH, V. de F. V.; ROMANOWSKI, J. P. O livro didático e a formação de professores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. XI., Curitiba: **Anais...** Curitiba, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de Língua Falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 30, p. 39-79, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-32.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARIA, F. de A. T. **A prática pedagógica com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo**. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

MELO NETO, J. C. de. Tecendo a manhã. *In*: MELO NETO, J. C. de. **A educação pela pedra e depois**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 15.

MELO, R. A. **Diagnóstico da situação da criança e do adolescente de Buriti dos Montes: conhecer para transformar.** Teresina: EDUFPI, 2015.

MELO, R. A.; SOARES, F. M. P.; BARROS, M. do D. M. da R. N. (Orgs). **Saberes e fazeres educativos de Buriti dos Montes: reflexões sobre prática pedagógica e formação de professores.** Teresina: EDUFPI, 2017.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes livro didático. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira:** Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/livro-didatico/>. Acesso em: 27 set. 2017.

MOLINA, O. **Quem engana quem? professor X livro didático.** São Paulo: Papirus, 1988.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. S. B. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação,** Paraíba, v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014.

MUNAKATA, K. O livro didático e formação de professor são incompatíveis? *In:* MARFAN, Marilda Ameida (Org.). SIMPÓSIOS [DO] CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores, 1., 2001. **Anais eletrônicos...** Brasília: MEC, SEF, 2002, v.1, p. 89-94. Simpósio 6- O livro didático e a formação de professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

NOGUEIRA, A. L. H. Notas sobre as implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo. *In:*

GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de a criança na fase inicial da escrita.** São Paulo: Cortez, 2017. p. 65-84.

NÖRNBERG, M.; PACHECO, S. M. Sobre um ambiente alfabetizador. *In: DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. (Orgs.). Alfabetizar: fundamentos e práticas.* Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 67-81.

NOSELLA, M. de L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** São Paulo. Moraes, 1979.

PEREIRA, V. A. **O livro didático no cotidiano da prática pedagógica de professoras: uso que se revelam no Semiárido Brasileiro.** 2012. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

PINTON, J. C. **O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental.** 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-34.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In: PRADO, G. G. V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.* Campinas: Alínea, 2007. p. 45-60.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2012.

RIZZATI-CERUTTI, M. E.; TOMAZONI, E. Gêneros do discurso e educação em linguagem: [in]quietudes. *In*: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Orgs.). **Gênero, entre o texto e o discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 71-88.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. *In*: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.

ROJO, R. Livros em sala de aula: modos de usar. *In*: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC; SEAD, 2006. p. 96-101.

ROMANATTO, M. C. **A noção de número natural em livros didáticos de Matemática**: comparação entre textos tradicionais e modernos. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) - Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo, São Carlos, 2004.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**: O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, n. 69, ano 16, jan./fev., 1996.

SILVA, R. M. da S. **Textos didáticos**: crítica e expectativas. Campinas: Alínea, 2000.

SILVA, C. S. R. Livro didático de alfabetização. *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG; Faculdade de Educação, 2014. p. 205-206.

SILVA, J. O. da. **Professor e livro didático**: uma relação pendular. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. *In*: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A. (Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 nos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-45.

SOARES, F. M. P.; BRITO, A. E. Leitura na alfabetização e suas articulações com o letramento. *In*: BRITO, A. E.; CARVALHÊDO, J. L. P.; MELO, R. A. (Orgs.). **Formação continuada de alfabetizadores: teorias e práticas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 125-145.

SOARES, M. Um olhar sobre o livro didático. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 12, nov./dez., 1996.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Revista Brasileira de Educação**. Poços de Caldas, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. (GT Alfabetização, leitura e escrita).

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, E. C. de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na Pós-Graduação. *In*: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 119-133.

SOUZA, F. C. **Escrevendo e normalizando trabalhos acadêmicos**: um guia metodológico. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUSA, E. C. de.; ABRANHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

TEIXEIRA, R. de F. B. **Relações professor e livro didático de alfabetização**. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2009.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIEIRA, C. M. **O uso de cartilhas no processo de alfabetização**: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000). 2014. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

ZACCUR, E. Aprendiz de modelo, ou modelo de aprendiz. *In*: GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 105-124.

O livro, tem a singularidade de apresentar narrativas de alfabetizadoras sobre suas relações com o livro didático na prática docente alfabetizadora, abordando os usos elaborados e reelaborados nas complexas e dinâmicas situações de ensino. A abordagem do tema pelo autor denota a importância da autoria docente na tessitura do ensino da linguagem escrita, bem como reconhece as alfabetizadoras como profissionais criativas, com potencial para desenvolverem a reflexão crítica sobre suas práticas, na perspectiva de transformá-las. Denota, de modo similar, que a leitura e a escrita no processo de alfabetização envolvem processos cognitivos de produção de sentidos, de fruição e de criatividade, o que se contrapõe à ideia de ler e escrever como práticas mecanicistas, reduzidas à decodificação e codificação. Entendo que a obra interessa aos professores, por abordar o tema, explicitando que existem diferentes posições relativas ao que o livro didático representa na alfabetização de crianças e quanto ao lugar que pode ocupar nas práticas de leitura e de escrita oferecidas às crianças. Expresso minha satisfação em prefaciar o livro de Marcos por ter acompanhado sua trajetória acadêmica, por perceber sua abertura para aprender, para ressignificar seus conceitos sobre alfabetização, prática docente alfabetizadora e, especialmente, pelo reconhecimento que expressa em relação às dimensões cognitivas e políticas da alfabetização. Ademais, minha satisfação nesta tarefa, resulta, também, de sua defesa de uma alfabetização contextualizada, que não se resume às finalidades didáticas do ensino da linguagem escrita. Marcos reconhece as demandas da sociedade em relação à leitura e à escrita e se posiciona em defesa de uma alfabetização que possibilite às crianças diferentes experiências de leitura e escrita para que se fortaleçam como leitores e escritores proficientes.

Com afeto,
Antonia Edna Brito
Doutora em Educação (UFRN)
Professora Titular da Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Teresina (PI), 28 de abril de 2022

