



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

FABIANA LUMI KIKUCHI

**A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES PRESCRITAS PELO  
LIVRO DIDÁTICO E PELO PROFESSOR PARA A  
FORMAÇÃO DE LEITORES**



FABIANA LUMI KIKUCHI

**A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES PRESCRITAS PELO  
LIVRO DIDÁTICO E PELO PROFESSOR PARA A  
FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Maria M. P. Pullin

Londrina  
2010

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

K47i Kikuchi, Fabiana Lumi.

A importância das atividades prescritas pelo livro didático e pelo professor para a formação de leitores / Fabiana Lumi Kikuchi. – Londrina, 2010.  
162 f. : il.

Orientador: Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

Inclui bibliografia.

1. Livros didáticos – Formação de leitores – Teses. 2. Livros de atividades escolares – Teses. 3. Livros e leitura – Teses. I. Pullin, Elsa Maria Mendes Pessoa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.671

FABIANA LUMI KIKUCHI

**A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES PRESCRITAS PELO LIVRO  
DIDÁTICO E PELO PROFESSOR PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Maria M. P. Pullin

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Anabela Almeida Costa e Santos  
UFU – Uberlândia – MG

---

Profa. Dra. Francismara Neves Oliveira  
UEL – Londrina – PR

---

Profa. Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin  
UEL – Londrina – PR

Londrina, 31 de maio de 2010.

## DEDICATÓRIA

A Deus

pois Ele está sempre presente em minha vida,  
acompanhando cada um dos meus passos.

Aos meus pais

por serem meu exemplo para a vida. Sempre amáveis,  
companheiros, batalhadores, confiantes e pelo apoio  
imprescindível para meus fazeres  
e em minha vida.

Ao meu noivo Mauro Akira Hamada  
pela paciência, incentivo, amor e carinho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por se fazer presente em todos os momentos.

A minha Orientadora Profa. Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, pela responsabilidade, competência, ensinamentos, orientação e sabedoria. Pelos encontros que propiciou em sua casa para o acompanhamento cuidadoso do planejamento, execução e organização deste trabalho. Por nunca ter medido esforços para compartilhar seu conhecimento e sua sabedoria, sou muito grata por esses anos que me acompanhou, e pelo aprendizado nessa trajetória, que foi o início de uma longa caminhada para mim, como professora e pesquisadora e que fui instigada a percorrer, com responsabilidade.

À Profa. Dra. Anabela Almeida Costa e Santos, pelas contribuições valiosas e significativas, que se iniciaram com um simples contato por e-mail, e que por sua acolhida colaboraram para a caminhada e consecução deste trabalho.

À Profa. Dra. Francismara Neves Oliveira, pela gentileza de fazer parte de momentos especiais, Exame de Qualificação e agora da sessão da Defesa, por suas importantes, relevantes e significativas contribuições para este trabalho.

Aos professores do Mestrado, por terem sido fundamentais durante esta minha trajetória.

À Secretaria Municipal de Educação de Cambé - PR, pelo incentivo, valorização e oportunidade que essa

Secretaria de Educação proporciona para a formação continuada de seus professores.

À Diretora, Professora e Alunos participantes, pela colaboração e oportunidade, essenciais para a realização desse trabalho.

Aos colegas do Mestrado, pela honra de podermos tido compartilhado momentos íntensos de alegrias, companheirismo, paciência, frustrações e sucessos.

A todos, minha gratidão e reconhecimento.

Ler não é apropriar-se do dito,  
mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito.

E demorar-se nisso.

Entrar num texto é morar  
e demorar-se no dito do dito.

Por isso,

ler é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer,  
trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar,  
trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar.

Jorge Larrosa

KIKUCHI, Fabiana Lumi. **A importância das atividades prescritas pelo livro didático e pelo professor para a formação de leitores**. 2010.162 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

## RESUMO

A leitura é tão importante para a escola como para a vida, por ser imprescindível para a inserção do indivíduo em sua cultura, no campo social e para o exercício da sua cidadania. A leitura é uma atividade que permite a quem a realiza o acesso aos saberes anteriormente produzidos e tidos como essenciais, em uma dada cultura a quem a realiza. Como ação situada é idiossincrática, por ser configurada pelos efeitos das condições sociais, históricas e culturais responsáveis pela formação do indivíduo e pelas circunstâncias na qual acontece. Experienciar práticas de leitura diversas e significativas são fundamentais para que o indivíduo possa participar plenamente em sociedades letradas. O livro didático, distribuído gratuitamente nas escolas públicas brasileiras, é um material utilizado rotineiramente por professores e alunos, nomeadamente nas séries iniciais da escolarização, e instigado a realização de pesquisas de diversos campos disciplinares, devido aos possíveis efeitos de seu uso nas práticas docentes e para a formação de alunos leitores. O presente estudo teve por objetivo analisar o uso do livro didático pelas atividades prescritas por uma professora de 2ª série e pelas propostas nos livros didáticos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, com vistas à formação de leitores competentes. Foram analisados os livros didáticos utilizados nessa série de uma escola da rede municipal de Cambe (PR). Além dessa fonte de informações, foram realizadas observações em sala de aula, sob a modalidade de registro cursivo funcional, tendo por foco o comportamento da professora em relação à explicitação dos conteúdos e à proposição de atividades, durante quatro meses. Ao final desse período, dez conjuntos de cadernos de atividades em classe (CA) e de tarefa (CT) foram recolhidos, os quais foram selecionados por sorteio simples sem reposição; e uma entrevista com roteiro semi-estruturado com a professora regente da turma, completaram as informações recolhidas para este estudo. Para averiguar os tipos de exigências dos exercícios propostos, cinco categorias de atividades foram definidas que abrangiam o *corpus* dos enunciados propostos para as mesmas: decodificação; cópia; reflexões críticas; construção de sentidos; outros. Os resultados revelaram a predominância da proposição de atividades de Língua Portuguesa e Matemática, constatada nos registros nos cadernos (CAs; CTs) e nas sessões de observação em sala de aula. Entre os exercícios propostos pela professora e pelos autores dos livros didáticos, a maioria das atividades prescritas exige atividades de decodificação, ou seja, instigam os alunos a identificarem e selecionarem apenas enunciados do texto, e desse modo pouco colaboram para a formação de leitores competentes. Verificamos que a professora participante não segue a sequência sugerida pelos livros didáticos, no entanto, em alguns momentos, aparenta acatar as sugestões propostas literalmente. As análises realizadas indicam a necessidade de a escola promover e instigar seus alunos a se assumirem como sujeitos ativos, ou seja, a de lhes possibilitar o desenvolvimento da autoria, ao ler e ao estudar, para que assim possam produzir sentidos, próprios e críticos sobre as produções culturais do e no mundo que os rodeia.

**Palavras-chave:** Formação de leitores. Livros didáticos. Cadernos escolares. Ensino Fundamental.

KIKUCHI, Fabiana Lumi. **The importance of school activities proposed for textbook and for the teacher for readers formation.** 2010. 162 f. Dissertation. (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

## ABSTRACT

Reading is as important for school as for life, because it is indispensable for a person insertion in his culture, social field and for his citizenship. Reading is an activity that allows people to the access of knowledge that they have produced before and they considerate essential, in a determined culture. As a situated action, it is idiosyncratic, because it is configured for social, historical and cultural conditions effects, responsible for people formation and the circumstances where they happen. Experience different and significant reading practices are fundamental for a full participation in the society. The textbook, freely distributed for Brazilian public schools, is daily used for teachers and students, mainly in the initial series of elementary school, and it has instigated researches in many areas, because of its possible use effects in teachers practice and for readers formation. The aim of this study was to analyze the textbook use, by the activities suggested for one teacher of grade 2 and by textbook proposals for Portuguese, Mathematics, History, Geography and Science subjects, thinking about competent readers formation. We analyzed the textbooks used in this serie, in a public school from Cambé (PR-Brazil). Besides them, observations in a classroom were accomplished, with a functional cursive register. Our focus was teacher behavior in relation with content explanation and activities proposals, during four months. At the end of this period, ten class activities notebooks and homework notebooks set were collected, selected by randomly without replacement; and an interview with the teacher from the class participant, with a semi-structured guide, all them completed the information for this study. To verify the kinds of requirements of the proposed exercises, we define five categories: decode; copy; critical reflection; meaning construction; others. The results demonstrate more activities of Portuguese and Math, found in the notebooks registers and observations in classroom. Besides teacher and textbooks authors activities proposes, the majority of the activities proposals require decode activity, in other words, they instigate the students just to find and select explicit information of the text, so they help just a little for competent readers formation. We verified that the participant teacher does not even follow the textbook sequence suggested by the authors, on the other hand, sometimes she seems to accept the suggestions literally. Some of the analyzes accomplished indicate that school needs to promote and instigate its students to assume as active people, in other words, to enable their authorship development, by reading and studying, so they can produce their own and critical meaning about cultural production of and from the world around.

**Keywords:** Readers formation. Textbooks. School notebooks. Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> –	Incidência de atividades, por tipo de exigência nos exercícios de “Estudo do texto”.....	78
<b>Figura 2</b> –	Incidência de atividades, por tipo de exigência nos exercícios propostos no LD de Matemática (N=336) .....	91
<b>Figura 3</b> –	Incidência de atividades, por tipo de exigência nos exercícios propostos no LD de História (N=119).....	95
<b>Figura 4</b> –	Incidência de atividades, por tipo de exigência nos exercícios propostos no LD de Ciências (N=181) .....	99
<b>Figura 5</b> –	Incidência de atividades, por tipo de exigência nos exercícios propostos no LD de Geografia (N=83) .....	105
<b>Figura 6</b> –	Tipos de exercícios propostos pela professora nos CAs para a disciplina de Língua Portuguesa (N=69) .....	111
<b>Figura 7</b> –	Tipos de exercícios propostos pela professora nos CAs como de “Interpretação de Textos” (N=56).....	113
<b>Figura 8</b> –	Tipos de exercícios propostos pela professora nos CAs para a disciplina de Matemática (N=105).....	117
<b>Figura 9</b> –	Tipos de exercícios propostos pela professora nos CTs para a disciplina de Língua Portuguesa (N=50) .....	122
<b>Figura 10</b> –	Tipos de exercícios propostos pela professora nos CTs para a disciplina de Matemática (N=40) .....	123

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	–	Caracterização geral dos livros didáticos.....	68
<b>Quadro 2</b>	–	Formação acadêmica dos autores dos LDs.....	69
<b>Quadro 3</b>	–	Total de páginas do LD e do manual do professor.....	73
<b>Quadro 4</b>	–	Distribuição das atividades propostas por lição .....	77
<b>Quadro 5</b>	–	Distribuição das seções por unidade e lição .....	98
<b>Quadro 6</b>	–	Singularidade das respostas a uma mesma questão.....	115
<b>Quadro 7</b>	–	Autoria das marcas de correções nos CAs .....	120

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	17
1.1 FORMAÇÃO DE LEITORES .....	19
1.2 LIVRO DIDÁTICO: ALGUMAS PESQUISAS BRASILEIRAS .....	27
1.3 PRODUÇÕES E ANÁLISES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL .....	31
1.4 O QUE DIZEM OS REGISTROS NOS CADERNOS DE ATIVIDADES DOS ALUNOS.....	37
1.5 RELAÇÕES COM OS SABERES .....	47
1.6 OBJETIVOS .....	52
<b>2 MÉTODO</b> .....	54
2.1 CONTEXTO .....	56
2.2 PARTICIPANTES.....	57
2.3 MATERIAIS .....	58
2.4 PROCEDIMENTOS .....	59
2.4.1 Livro didático e Livro do Professor.....	60
2.4.2 Observações .....	61
2.4.3 Cadernos .....	63
2.4.4 Entrevista.....	64
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	65
3.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS LDS E DAS ATIVIDADES PROPOSTAS.....	65
3.1.1 LD de Língua Portuguesa.....	76
3.1.2 LD de Matemática.....	89
3.1.3 LD de História .....	93
3.1.4 LD de Ciências .....	97
3.1.5 LD de Geografia .....	103
3.2 Os registros nos CAs e CTs .....	106
3.2.1 Registros nos CAs .....	107
3.2.2 Registros nos CTs .....	121
<b>À GUIA DE CONCLUSÃO</b> .....	125

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	133
<b>APÊNDICES</b> .....	140
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	141
APÊNDICE B – Relação dos Livros Didáticos analisados .....	142
APÊNDICE C – Modelo do protocolo para registro das observações .....	143
APÊNDICE D – Roteiro da Entrevista .....	144
<b>ANEXOS</b> .....	143
ANEXO A – Recortes do LD de Língua Portuguesa .....	147
ANEXO B – Texto “O rio que nasceu de novo” .....	148

## APRESENTAÇÃO

O interesse pelo presente estudo surgiu da minha intenção de verificar o uso do livro didático (LD) pelo professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e da possível repercussão desse uso na formação dos alunos, como leitores.

Entre as políticas públicas voltadas à avaliação do LD, há as que envolvem a consulta a profissionais e a especialistas de cada campo de conhecimento. Os resultados dessas avaliações são postas a público e divulgadas nas escolas, com o intuito de instrumentalizar os professores na escolha do LD. Porém, alguns dos resultados dessas ações, como adverte Yano (2005), levam a “legitimar o livro didático como veículo de disseminação de verdades, já que endossa seus conteúdos como sendo claros e transparentes, desprovidos de incertezas e preconceitos” (YANO, 2005, p. 75).

Os LDs, além de apresentarem os conteúdos específicos, comumente propõem atividades a serem trabalhadas em sala de aula ou como tarefas de casa, as quais nem sempre coincidem com a opção teórica assinalada pelo(s) autor(es), como verificado, por exemplo, por Santos (2000). A maioria dos LDs vem acompanhado do Livro do Professor (LP), que integra sugestões para a condução das atividades propostas no respectivo LD.

Entre as inquietações responsáveis pela proposição deste trabalho, destaco a que me moveu no cotidiano da minha prática profissional: isto é, a de compreender como são utilizados os LDs e as sugestões dadas a respeito do LP por professores do Ensino Fundamental da escola na qual trabalho, se de forma mecânica, ausente de questionamentos quanto à sua pertinência – talvez porque o LD tenha sido legitimado por especialistas, mestres ou doutores da área a que se destina – ou se de fato o LD é analisado, selecionado e utilizado criticamente. Enfim, procuro saber se o LD serve ou não como manual para as ações educativas do professor, enquanto conduz a aprendizagem de seus alunos.

Como professora das séries iniciais de uma escola pública, tenho constatado que nem sempre o professor é consultado para a seleção do LD que irá usar, nem, posteriormente, para informar como o usa e como a avalia. Além disso, é comum culpar o professor pelos resultados obtidos por seus alunos em provas

nacionais ou regionais, conforme relatórios de órgãos oficiais (SAEB/INEP), notícias e comentários dos veículos de comunicação de massa (TV, jornais, revistas, etc.).

Concordo com Neves *et al.* (2003) que é compromisso de todos os professores ensinar a ler e a escrever, visto que os processos de aprendizagem da leitura e da escrita não se restringem a competências relativas ao simples domínio da decodificação e codificação das marcas da língua escrita, porém se estendem, no que interessa ao presente trabalho, à formação de leitores (LINUESA, 2007). Saliento, ainda, a importância desta formação, porque ela dá aos indivíduos condições e possibilidades para o exercício de seus direitos, ou seja, de poderem estar e conviver na sociedade, enquanto cidadãos críticos (FREIRE, 2005; GIMENO-SACRISTÁN, 2008).

Levando em conta o fato de que “não só quem escreve significa; quem lê também produz sentidos” (ORLANDI, 2000, p. 58), os conteúdos dos textos do LD e as atividades propostas contribuem, a meu ver, para a leitura dos alunos a que se destinam. Um dos contornos do trabalho foi assim constituído, porque considero que, os textos, ao serem lidos, produzem sentidos e estes são também determinados pela situação da leitura e da realização das atividades propostas, bem como pela relação de interdependência com as fontes produtoras de sentidos, no caso os LDs, e a subjetividade que permeia todo o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, considero importante analisar como se usa o LD, seja para compreender como o aluno adquire certas formas de exercício do ofício de aluno e não outras (PERRENOUD, 1995), seja para que ele adquira conhecimentos que ultrapassem os muros da escola, bem como estar e conviver socialmente (GIMENO, 2008).

Tais considerações são algumas das que me moveram a investigar as produções dos alunos em seus cadernos de atividades (CAs) e nos de tarefa (CTs). Essas produções foram analisadas em suas relações com os materiais de apoio mais utilizados nas escolas: os livros didáticos (LDs) e os livros do professor (LPs).

Levei a efeito tal propósito tendo por critério o que conceitua um leitor competente, conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997a, p. 51)

Acredito também que as atividades realizadas de acordo com o que se deduz da conceituação de leitor competente e com o que propõe os PCNs, contribui para a garantia ao acesso aos saberes elaborados socialmente, necessários para o exercício da cidadania.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A perspectiva histórica das mudanças registradas no Brasil em relação à definição e estabelecimento de LDs levou Santos (2000) a assinalar que o LD “tem constituído-se (sic) em um objeto de análise no que se refere a seu uso, escolha, conteúdo, interesses políticos, ideológicos e econômicos [...], e quanto a sua importância para a formação da cidadania” (p. 11, grifos nossos). Esse entendimento, por si, confere a este trabalho, relevância.

Trabalhos anteriores levam-nos a acentuar a importância de análises do LD. Por exemplo, Macedo (2000), quando escreveu sobre as diferentes abordagens de alfabetização<sup>1</sup>, critica-as por suas ideologias e sugere a adoção de uma ideologia emancipatória. Por esta, segundo o autor, as vozes dos sujeitos não são silenciadas, e a língua, como uma das mais importantes práticas sociais, deve ser ensinada considerando-se o contexto social do aluno. Assim, conforme suas palavras: “uma pessoa é alfabetizada na medida em que seja capaz de usar a língua para a reconstrução social e política” (MACEDO, 2000, p. 98).

Macedo (2000), assim como Freire (2005; 2006), ressalta a importância e necessidade de uma educação problematizadora, na qual o ensino deve partir de temas retirados do próprio cotidiano do aluno, e não fundamentados em um saber distinto daqueles dos quais os alunos tiveram oportunidade de se apropriar. Caso contrário, os conteúdos passam a situar-se fora da possibilidade de estabelecimento de qualquer relação significativa com os saberes por eles adquiridos.

Conforme nossa opinião, boa parte dos textos, escritos e orais, utilizados em sala de aula, retirados dos LDs, precisam convergir para o contexto dos alunos, instigando-os ao desenvolvimento de posturas críticas e comprometidas com ações sociais.

---

<sup>1</sup> O autor situa as seguintes abordagens: acadêmica (atrelado aos clássicos e valoriza as atividades intelectualistas); utilitarista (ênfasis nas habilidades mecânicas de leitura); cognitiva (destaca a construção do significado pelos leitores, em relação dialética com o mundo, porém desconsidera o conteúdo que é lido); e romântica (considera o significado gerado pelo leitor, e não pela interação entre leitor e texto).

O sentido da leitura que assumimos, como prática cultural (CHARTIER, 2001), acentua a necessidade do seu ensino na escola a partir do contexto social dos alunos.

Por sua vez, Bonazzi e Eco (1980), no livro “Mentiras que parecem verdades”, apresentam uma análise crítica do conteúdo dos textos didáticos de LDs italianos. Demonstram e exemplificam pelas lições “Os pobres” (p.21-28), “O trabalho” (p. 29-39), “O herói e a pátria” (p. 41-48), entre outras, como os conteúdos selecionados estão atrelados a uma ideologia que não favorece uma postura e análise crítica dos alunos sobre esses assuntos.

Teixeira ensina:

A escolha dentre este vasto território da cultura de alguns conteúdos em detrimento de outros implica uma decisão política, pela qual se priorizam idéias, conceitos e valores que poderão ser perpetuados por grupos ou sociedades que de alguma forma são detentoras do poder de decisão, representando o que um grupo priorizou como conteúdo escolar. (TEIXEIRA, 2008, p. 2005).

Rockwell (2006, p. 33) sublinha a perspectiva de Roger Chartier acerca da leitura como uma prática cultural “realizada em espaço intersubjetivo, historicamente constituída, na qual os leitores compartilham características comuns, atitudes e significados culturais acerca do ato de ler”.

Contudo, diz que quando alguém está interessado na análise dos LDs, sob a perspectiva da práxis, “outras interrogações surgem que diferem do seu tratamento tradicional centrado sobre os conteúdos pedagógicos e ideológicos de textos” (ROCKWELL, 2006, p. 33).

Isso porque qualquer que seja a atividade produtiva de seres humanos a ser analisada, precisa levar-se em conta também o sentido simbólico da atividade propriamente dita.

Para refletirmos sobre a garantia do pleno domínio da leitura, devemos ter em mente que a LDB norteou a construção dos PCNs<sup>2</sup>, conferindo o princípio de uma base nacional comum e uma flexível, devemos também discutir a formação de leitores, considerando as séries iniciais do Ensino Fundamental uma etapa importante para o desenvolvimento e a aprendizagem, por entendermos que elas são os primeiros anos da escolarização obrigatória e busca possibilitar

---

<sup>2</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

condições de construção de saberes necessários ao exercício da cidadania e continuidade nos estudos.

### 1.1 FORMAÇÃO DE LEITORES

Como professoras, nossas preocupações se estendem à formação de sujeitos que encontrem sentido no mundo e nas relações que estabelecem. Assim, a LDB 9394/96<sup>3</sup> apresenta em suas disposições gerais, a finalidade da Educação Básica em assegurar ao educando uma formação comum necessária ao exercício da cidadania, fornecendo meio de progredir no trabalho e continuar os estudos.

Em termos legais, a LDB 9394/96 apresenta os objetivos da formação básica do cidadão, na seção III Do Ensino Fundamental, art. 32, da LDB 9394/96:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Os PCNs elaborados como parâmetro para as séries iniciais do Ensino Fundamental, constituem-se em documento norteador do trabalho pedagógico das instituições escolares. Defendem a escola em uma perspectiva de construção de cidadania, na qual se deve garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, inserindo o sujeito em um universo cultural maior. “Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes” (BRASIL, 1997a, p. 46).

---

<sup>3</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal.

Conforme esse documento, espera-se que, ao longo dos oito anos<sup>4</sup> de escolarização, o aluno seja capaz de interpretar os diferentes textos que circulam socialmente, de acordo com as variadas situações cotidianas, e ter acesso aos bens culturais e participação efetiva no mundo letrado.

A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1997b, p. 24)

Portanto, os PCNs ressaltam a importância de oportunizar o manuseio da diversidade de textos que circulam socialmente, para que dessa maneira o sujeito exercite formas de pensamento mais elaboradas, reflexivas e críticas. Além disso, esclarecem que o acesso ao universo de textos não se restringe à disciplina de Português. Não podendo nas outras disciplinas se esquecer de que também são formadoras de alunos leitores.

Uma crítica evidenciada no documento refere-se à concepção de que leitores iniciantes devem aprender a ler com textos curtos, sem as chamadas “sílabas complexas”. Essa visão empobrece o conteúdo dos textos, podendo minimizar a leitura prazerosa. (BRASIL, 1997b)

A prática de leitura no Ensino Fundamental tem por finalidade a formação de leitores. Em razão disso, os PCNs enfatizam a necessidade de leitura constante, para a formação do leitor competente<sup>5</sup>.

A leitura, como um processo ativo, envolve a construção de significado por parte do leitor, envolve também características tais como conhecimentos prévios sobre o assunto e o autor e sobre objetivos a serem atingidos, entre outros. Com efeito, a compreensão dos sentidos, inicia-se antes mesmo da leitura. E com as práticas de leitura, o sujeito compreende que a decodificação é apenas um procedimento para a leitura, mas que envolve outras

---

<sup>4</sup> Referimo-nos ao Ensino Fundamental de oito anos. A partir do ano de 2009, a Rede Municipal de Cambé passou a adequar-se ao Ensino Fundamental de nove anos, contemplando primeiramente o 1º ano, e os demais, progressivamente.

<sup>5</sup> Conforme os PCNs de Língua Portuguesa, o leitor competente é alguém que é capaz de compreender o que lê, aprenda a ler o que não está escrito, consegue identificar elementos implícitos, estabelece relações entre o texto que lê e outros textos, sabe que vários sentidos são possíveis de serem atribuídos a um texto, e consegue justificar e validar sua leitura localizando os elementos discursivos.

estratégias. “Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL, 1997b, p. 51).

Para aprender, o sujeito precisa de incentivo e ajuda de um leitor experiente (BRASIL, 1997). No caso da escola, o aluno precisa aprender com o professor as diferentes estratégias de leitura para utilizá-las em diferentes textos, atento às diferentes interpretações; ele deve pedir ajuda quando encontra dificuldade, devido ao pouco conhecimento que os alunos têm sobre determinados assuntos.

Para pensar a leitura, sob a perspectiva adotada, isto é, de acordo com a linha discursiva definida por Zappone (2001)<sup>6</sup> em sua tese na área da Teoria Literária, compreendemos o texto como elemento dotado de sentido.

Nessa linha, Zappone (2001), fundamentada principalmente em Orlandi, descreve a leitura como um processo que vai além da abordagem interacionista, compreendendo-a como uma relação entre sujeito e texto.

A linha discursiva considera que a linguagem é uma ação sobre a natureza e o homem, na qual estão implicadas as condições sócio-históricas e ideológicas envolvidas. Para tanto, ela fundamenta-se na análise do discurso, referindo-se não à função, mas ao funcionamento do discurso correspondente à formação social. Por isso, os sentidos são produzidos conforme os contextos histórico-sociais e os sentidos e significados gerados ideologicamente.

Portanto, conforme essa linha:

não é o texto (mesmo com todas as marcas que pode conter) que determina a leitura, [...] mas o leitor. Este é o sujeito inserido em determinado contexto histórico-social por sua vez gerador de uma formação discursiva que também é determinada por uma certa formação ideológica. (ZAPPONE, 2001, p. 73, grifos nossos)

---

<sup>6</sup> Zappone (2001) delimitou quatro linhas de leitura: a linha político-diagnóstica, na qual ler é engajar-se, e apresenta um caráter detector e denunciador da situação desfavorável da leitura no Brasil; a linha cognitivo-processual, preocupada em como as pessoas aprendem a ler e como interagem com o texto; a linha discursiva, tendo como ponto central os contextos histórico-sociais determinados pelo autor e leitor para a construção de sentidos produzidos ideologicamente; e a linha estruturalista, na qual ler é “descodificar”, ou seja, o leitor capta o significante, por meio da escrita, para entender o significado do texto.

A leitura, segundo Orlandi (1996, apud ZAPPONE, 2001), tem sua História, ou seja, os sentidos variam conforme as atribuições que lhe são dadas. Para isso, as variantes que influenciam a leitura englobam condições sócio-históricas e ideológicas singulares, relações de intertextualidade com outros textos, e a História de leitura, visto as práticas de leitura implicarem a compreensão dos textos, por parte do leitor.

Uma das questões que Zappone (2001) considera em sua tese refere-se ao apontamento de Orlandi. Nela a autora chama atenção para a difícil tarefa da escola, qual seja, conciliar o trabalho com a leitura mediante um sentido previamente atribuído às vozes do professor e do livro didático, articulando os conhecimentos e passando para uma leitura polissêmica que valoriza as atribuições de sentidos construídos pela História de leitura dos alunos.

O professor, ao propor a leitura de um texto ao aluno, além de desenvolver a prática de leitura e estimular a compreensão dos sentidos, espera sua aceitação e apreciação. Lembramos, nesse caso, Larrosa (2003, p. 139) quando afirma: “o texto [...] recebe aqueles que ele convoca, oferece hospitalidade [...] Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada à leitura”.

Para este autor, o ato de ler implica certa amizade e diálogo entre o autor e o leitor. Assim, “na lição, o texto comunica. Mas o comunicar do texto não é a elaboração do comum, mas um estabelecimento de um ‘entre’ no que os leitores se separam e se dispersam de um modo não totalizável, numa relação pluralizadora”. (LARROSA, 2003, p. 144)

Por conseguinte, num mesmo texto não há apenas uma leitura. Cada leitura instiga o leitor à construção de um sentido. Por isso, a relação entre leitor e um dado texto é plural. A construção desse sentido implica acolhimento e reflexão, por parte do leitor, das ideias e hipóteses circunscritas, veladamente ou não, pelo autor no texto, bem como a capacidade desse leitor para identificar e avaliar os mecanismos utilizados pelo autor para apresentá-las.

Os sentidos do texto variam de acordo com as condições sociais, históricas e culturais dos sujeitos envolvidos. Um texto pode instigar o leitor, por exemplo, a reelaborar o texto, as ideias, desobedecer a instruções ou descobrir quais sentidos o autor deixou ocultos nele. Assim, os modos de relação que um leitor estabelece com um texto decorrem da subjetividade de cada leitor. Tal

acontece, porque “O discurso escrito é um discurso feito na ausência do interlocutor [...]. Na linguagem escrita, os interlocutores estão em diferentes situações, o que exclui a possibilidade de existência de um sujeito comum em seus pensamentos” (VIGOTSKI, 2000, p. 452)

Assim, ao escrever um texto, seja ele científico, didático, ou de divulgação geral, o autor coloca-se diante de diversos tipos de leitores, socialmente e culturalmente distintos. Entretanto, o ler constitui-se como um ato individual de uma prática social e situada (MARCUSCHI, 1998), visto que o leitor apesar do domínio do código usado pelo autor, precisa interpretar. As condições para a sua interpretação advêm de seus conhecimentos prévios e das informações a que pode ter acesso a partir do texto, escrito ou oral, produzido pelo autor. Por concordarmos com esta perspectiva acerca da leitura, concordamos com Marcuschi (1998, p, 38), quando diz:

A leitura não passa de uma espécie de processo geral para um conjunto de atividades interativas e cognitivas em parte dirigidas pelo texto e em parte orientadas pelo leitor ou ouvinte.

Por que um leitor lê determinado texto e como o lê depende das interações momentâneas que mantém com o texto (WITTER, 1992). Se por um lado o autor estrutura seu texto em face do leitor-modelo (ECO, 1986) para o qual se dirige é no confronto com as possibilidades de serem estruturadas pelo leitor que o texto toma vida.

Umberto Eco (1986) destaca que os sentidos de um texto são (re)construídos continuamente pelo leitor, porque as condições históricas e culturais do sujeito-leitor estão implicadas na leitura.

Assim, apesar da sua materialidade, os textos escritos permitem uma leitura individual e singular por parte do leitor, porque os textos sempre deixam lacunas. Quando Eco (1986) descreve as características de um leitor-modelo, ele não o faz para reduzir as possibilidades da interpretação singular de um texto, porque para esse autor, “Não há nada mais aberto que um texto fechado. Só que a sua abertura é efeito de iniciativa externa, de um modo de usar o texto, e não de ser suavemente usado por ele” (ECO, 1986, p. 42).

Ler confere ao leitor a possibilidade de receber a palavra e se inserir no mundo como sujeito ativo das relações, especialmente as socioculturais, a que é

submetido. Por isso, “a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (FREIRE, 2006, p. 29).

Considerando a perspectiva da responsividade de Bakhtin, apontamos a relação da influência dos enunciados discursivos proferidos pelos integrantes do contexto escolar na formação do sujeito.

Afirma Bakhtin (2003, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Esses enunciados são individuais, ou seja, refletem a individualidade, todavia, nem sempre o estilo é individual.

A comunicação se efetiva por meio da relação com o outro, sendo uma necessidade o expressar-se. Para efetivar a comunicação, é preciso atitude responsiva tanto do falante como do ouvinte. Ou seja, quem comunica, espera reação do ouvinte, seja concordando, seja discordando, seja sugerindo, entre outras possibilidades. E de alguma forma, a relação com o outro<sup>7</sup>, nos constitui como ser social. Conforme Junqueira (2003, p. 30), na teoria bakhtiniana, “o indivíduo, ao mesmo tempo que negocia com seu interlocutor, recebe influências deste, as quais interferirão na estrutura e na organização do enunciado”.

As vozes que constituem o sujeito, enquanto consciência falante presente nos enunciados, apontada por Bakhtin (2000, apud JUNQUEIRA, 2003), advêm de diversos discursos e contextos comunicativos. Portanto, o discurso não é propriedade única do sujeito, são inúmeras vozes que antecedem a atividade comunicativa na fala desse sujeito.

Nesse sentido, entendemos que o contexto da sala de aula exerce influência sobre a formação do sujeito, por ele estar em constante relação com o outro (LD, professor, colegas).

Kramer (2000) entende a leitura como experiência e, ao assumir essa posição, questiona se há possibilidade de nós, professores formarmos alunos leitores, se não temos sido leitores. Portanto, explica que a leitura constitui rastro da nossa vivência e por isso a denomina “experiência”.

---

<sup>7</sup> O “outro” não é necessariamente um sujeito. Pode ser um texto, uma imagem, um som. Algo ou alguém que me influencia, de certa forma. Que pode provocar reflexão ou reforçar determinado pensamento.

No entanto, faz uma crítica à contemporaneidade pelo tempo que disponibiliza aos alunos para terem acesso a textos completos. Na escola são trabalhados, na maioria das vezes, apenas textos curtos e fragmentados, simplesmente com o objetivo de avaliações, sem desafiar os alunos a uma leitura que lhes provoque reflexão, pensar e sentir, criticidade, entre outros comportamentos. A autora também menciona a escrita como experiência, na qual o aluno, ao escrever e reescrever, se torna leitor de sua própria História pessoal, inscrevendo novos sentidos, formando-se.

Os professores, ao indicarem os textos para as leituras, contribuem para a formação de leitores. Os apontamentos de Silva (2005) confirmam a importância do professor na formação do aluno, visto ser esta também responsabilidade diante das leituras que indica aos seus alunos, e como procede no processo de compreensão dos textos e nas relações com os saberes implicados na aprendizagem.

Pullin e Moreira (2008) realizaram um estudo em uma instituição pública, com 61 alunas de um curso de formação inicial para professores e verificaram, por meio de um questionário, que, na opinião das alunas participantes, seus professores se preocupavam mais em indicar textos e cumprir os objetivos que delinear em suas atividades do que propriamente com a contextualização do texto. Além desse fato, as autoras perceberam que as preocupações das alunas, ao lerem, consistem mais em reproduzir as informações do autor do que em avaliá-las.

Essa prática pode levar à premissa de que o texto é legitimado por uma única leitura (PULLIN; MOREIRA, 2008), desconsiderando-se as possíveis dimensões (culturais, econômicas, históricas, sociais, etc.), o que compromete a formação do aluno-professor. Nas palavras das autoras:

[A] orientação para atividades a serem desenvolvidas, sem análise do que já foi adquirido, compromete as condições de reflexão necessárias ao exercício do próprio ofício, tanto por parte de quem estuda quanto de quem ensina. Compromete, além do mais, os efeitos potenciais da leitura para a formação e reflexão de si e sobre si. Por ignorarem esses efeitos, tais professores impedem seus alunos de produzirem e serem produzidos pela leitura que realizam a partir dos textos prescritos. (PULLIN, MOREIRA, 2008, p. 238)

O estudo realizado na Inglaterra por Fisher (2008) em três turmas de escolas primárias, tendo como método o uso de observações de “leitura mediada”<sup>8</sup> em sala de aula, câmera de vídeo e entrevista semiestruturada, tende a consolidar a importância da valorização dos saberes dos alunos.

A autora defende a “leitura mediada” como uma forma de desenvolver a compreensão e a leitura crítica. Nesse contexto, valoriza-se a oralidade, na qual os alunos são desafiados em dinâmicas de grupo, interação social, estímulos cognitivos, a expor seu ponto de vista e a justificar sua opinião.

Apesar de muitos professores ingleses reconhecerem a importância desse tipo de leitura, devido à possibilidade de desenvolvimento da reflexão e discussão de estratégias de leitura, muitos ainda parecem estar se esquecendo disso em sua prática de ensino. (FISHER, 2008)

“Os alunos deveriam ser encorajados a investigar o texto de forma global em relação com suas próprias realidades, e discutir suas possibilidades. [...] Eles também necessitam de uma leitura crítica que possibilite verem a construção do mundo e do texto, e dá-los o poder de pensar que ambos podem ser contraditórios”. (FISHER, 2008, p.26, tradução nossa<sup>9</sup>).

As conclusões de Fischer (2008) revelam que nos três casos estudados, os professores não relacionaram o texto com os conhecimentos dos alunos; o encorajamento dado aos alunos, para desenvolverem a leitura crítica parece ser limitada pelo medo de perder o controle do discurso.

As discussões sobre a formação do leitor não deixa de reforçar o dever da necessidade da escola de buscar novas práticas de leitura. Rizzatti (2008) deixa claras suas preocupações relativas às queixas escolares de rotina: “Os alunos têm problema de interpretação de texto”, e “Eu sei o que quero dizer, mas não consigo colocar no papel”. Tais falas trazem à luz a questão da compreensão dos textos.

A autora refletiu sobre propostas de leitura levadas por professores, como requisito para conclusão da disciplina “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa”, parte do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação. Todos os

---

<sup>8</sup> “Guided reading”. Tradução nossa.

<sup>9</sup> “children should be encouraged to investigate the world of the text in relation to their own lived reality, and to discuss other possibilities. [...] They also need a critical literacy that enables them to view the constructedness of the world and of text, and gives them the power to think that both could be otherwise”.

formados em Pedagogia e atuantes em escolas de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental da rede pública de Santa Catarina.

Destacou algumas das propostas de leitura, sem mencionar quantas analisou. Identificou atividades de interpretação que focam correlatos temáticos, aspectos comportamentais.

Em relação ao segundo item “Eu sei o que eu quero dizer, mas não consigo colocar no papel”, Rizzatti (2008), concordando com Geraldi (1997), compreende que ler implica, por parte do leitor, estratégias que lhe permitam dizer, o que dizer e as razões para que sustentam suas posições.

Por isso, para formar alunos leitores, e condições para saber como dizer, torna-se, a nosso ver, imprescindível a prática de uma leitura na qual o leitor assuma seu papel de interlocutor, e resgate e negocie seus saberes com aqueles que identifica no texto. Isso porque os argumentos que o leitor vai formulando ao longo da vida auxiliam-no a realizar outras leituras e a tomar posições diante de quaisquer fenômenos, lingüísticos.

Em suma, concordamos com essa autora que alguém, para estar apto a escrever, precisa articular seus conhecimentos, muitos dos quais proporcionados por suas leituras. Quando isso ocorre, o indivíduo pode articular as informações, construir e reconstruir significados. Rizzatti (2008) alerta, por fim, dizendo que a inabilidade dos docentes em interpretar tende a ser passada para a formação discente.

Considerando o livro didático como um dos materiais presentes no cotidiano escolar e como apto a contribuir para a formação de leitores, passamos a apresentar algumas das pesquisas realizadas no Brasil.

## 1.2 LIVRO DIDÁTICO: ALGUMAS PESQUISAS BRASILEIRAS

As ponderações e o resgate de algumas pesquisas, que tiveram por foco os LDs usados no Brasil, estão presentes na obra de Freitag *et al.* (1993). Nessa sua obra, os autores fazem uma análise, apesar de sumária em sua opinião, da legislação e das políticas voltadas à implementação do LD nas escolas brasileiras. Informam que, com o intuito de melhorarem os resultados constatados,

inúmeros são os órgãos e projetos propostos no Brasil que têm por foco a escolarização. Entre esses projetos, estão os relacionados à distribuição gratuita do LD e aos da formação de grupos de especialistas responsáveis por avaliar esse material. Concluem, entretanto, que “Até agora, nem no Brasil, nem no exterior foram encontradas soluções ideais, que atendessem a todos os interessados pelo livro didático no que diz respeito à avaliação de sua qualidade” (FREITAG et. al., 1993, p. 42). Qualidade esta que, por não estar isolada do modo como esse material é utilizado em sala de aula, precisa ser redimensionada.

Conquanto, no geral, seja comum considerar que a escolha do LD é realizada pelo professor que o utiliza em sala de aula, nem sempre isso, conforme levantamentos de Freitag *et al.* (1993). Por exemplo, em algumas regiões do Brasil, as escolhas são feitas pelas secretarias de educação ou supervisões regionais.

Com as avaliações dos LDs submetidos às comissões especialistas para análise, o que, frequentemente, se aponta são as inadequações quer editoriais, quer conceituais quer metodológicas (BATISTA, 2003).

Tais resultados devem-se, por vezes, ao não-atendimento de alguns critérios fundamentais que devem ser tomados para a avaliação dos LDs. Batista (2003, p. 30) ressalta o que os LDs não podem conter: “preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; [...] induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais”.

Pelos critérios adotados na avaliação dos LDs submetidos ao MEC ao longo do ano de 1996 para o PNLD<sup>10</sup>/97, foram feitas as seguintes classificações: excluídos, não-recomendados, recomendados com ressalvas, recomendados e recomendados com distinção.

Batista (2003), assim como Freitag et al. (1993), avalia como positivas as modificações ocorridas na política pública concernente à avaliação dos LDs. Tendo por base o período de 1996 a 2000/2001, Batista (2003) constatou que no campo editorial, ocorreram melhorias gradativas na qualidade dos livros indicados para a avaliação do PNLD, os quais potencialmente possam gerar condições mais adequadas para o trabalho docente. No entanto, Batista (2003) frisa

---

<sup>10</sup> Programa Nacional do Livro Didático no Brasil.

a necessidade de modificações no processo de avaliação dos LDs, em face de suas repercussões no que concerne à qualidade da educação brasileira.

Entre tais modificações está aquela que sugerisse que o processo de escolha do LD, mesmo dos avaliados, deveria estar pautado nos principais discursos oficiais referentes à Educação, isto é, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como em uma articulação interna em cada unidade escolar para a seleção do LD e a execução da proposta político-pedagógica, tendo-se por foco o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Batista (2003) expressa sua opinião, como segue:

Para que sua utilização se concretize nas escolas, reforçando o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais e atendendo às novas demandas das escolas, é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar. (BATISTA, 2003, p. 44, grifos nossos)

Para esse autor, quatro dimensões devem orientar a política do PNLD<sup>11</sup> a fim de que esta se direcione para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental: a concepção do LD; as relações que o PNLD vem mantendo com o campo escolar e com os professores; os vínculos com o campo editorial; a operacionalização do processo de avaliação, bem como a escolha e distribuição dos LDs em cada unidade escolar.

Batista (2003) tece, ainda, uma crítica à cristalização da concepção do LD, iniciada sob o modelo instituído entre 1960 e 1970, no qual se determinam como princípio, que a função do LD seria a de estruturar o trabalho pedagógico, com vistas a condicionar e orientar o trabalho docente, entendimento este que não é mais adequado, se é que em algum tempo tenha sido.

---

<sup>11</sup> O Decreto-Lei nº 91.542 de 1985, estabeleceu características para o PNLD como: adoção de livros reutilizáveis (exceto para 1ª série); escolha do livro pelo professor; distribuição gratuita às escolas; aquisição com recursos do Governo Federal.

A comparação entre os LDs inscritos no PNLD de 2000 e de 1998, realizada por Silva (2001), sugere uma tendência quanto a uma homogeneidade em relação à concepção teórico-metodológica sob a égide sociointeracionista nos LDs do PNLD 2000, com destaque também para os que se autodenominam como tais.

Até hoje, porém, constata-se que existe um contingente grande de professores satisfeitos com os livros que utilizam, independentemente das formas como concebem o ensino e a aprendizagem. Na opinião de Freitag *et al.* (1993), tal fato se deve à ausência de uma postura crítica em relação ao LD, sempre tido como suporte inquestionável por parte dos professores, o que os impede de analisar qualitativamente esse material.

Uma das formas de desenhar a concepção do professor acerca do LD pode ser traçada a partir do modo como o utiliza, conforme sugerido por Daniele Yano:

Se o livro didático for sua única fonte de informações e consulta, e não for questionado, somente acatado, com todas as instruções e facilidades, como, por exemplo, as respostas prontas dos exercícios, podemos reservar para [o professor] o papel de consumidor e não o de analista crítico ou construtor. (YANO, 2005, p. 70)

Não se deve desconsiderar o quanto e como o professor em suas práticas, pode ser influenciado pelo LD, quando assume o papel de consumidor. Como indicam Freitag *et al.* (1993, p. 111), “os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada”.

Consideramos que, independentemente da disciplina, a forma como cada professor orienta seus alunos na leitura tem implicações importantes para a formação destes especialmente no que interessa ao presente trabalho, em virtude das relações subjetivas que são instituídas pelas formas de levar o aluno a acercar-se das produções discursivas, orais e escritas, de outrem e as de si mesmo, bem como em avaliá-las. Para Silva (2005), a responsabilidade dos professores começa quando ele seleciona os textos. Este autor assim se expressa: “[o professor] por adotar um livro ou mesmo produzir ou selecionar seus textos, transforma-se, necessariamente, num co-responsável pelo ensino e encaminhamento da leitura” (SILVA, 2005, p. 32).

No cotidiano escolar, muitas vezes, o aluno é levado a proceder conforme o proposto pelo LD. Isso ocorre, por exemplo, quando questiona ou responde a questões propostas pelo professor ou pelo LD e o professor sugere que confira na página “x” do LD. Ou, quando percebe que o professor abre e desfolha o LD para “dar” aula. Além disso, “suas inquietudes também podem ser caladas mediante as respostas dadas pelo professor, por meio do ‘manual do professor’, detentor da única interpretação tida como correta” (YANO, 2005, p. 72, grifos da autora). Por tais formas de condução do ensino e pelas condições para a aprendizagem em sala de aula como exemplificadas, podemos afirmar que as vozes dos alunos e até as do professor são silenciadas.

Contudo, como indica essa autora, o LD quando bem explorado, pode ser uma fonte para a reflexão, seja pela possibilidade que abre para novas leituras, seja como suporte e armazenamento de conhecimentos.

Outra dimensão importante, quando da análise dos usos do LD no cotidiano das práticas educativas escolares, deve ser procurada nas relações com o saber e com mecanismos para a sua legitimação. Ceris Silva evidencia, como segue, as implicações relativas à definição do LD:

o livro didático tem hoje sua definição associada a uma política muito claramente apresentada pelo Governo, que traz repercussões não só por definir as práticas de ensino consideradas adequadas, mas também por estabelecer os saberes legítimos e as formas legitimadas de transmiti-los. (SILVA, 2001, p. 3, grifos nossos)

No próximo item, a apresentamos algumas produções e análises de autores brasileiros, no que diz respeito aos LDs.

### 1.3 PRODUÇÕES E ANÁLISES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

A repercussão dos LDs para a formação dos indivíduos tem sido objeto de pesquisas recentes no Brasil por serem os LDs um material presente no cotidiano escolar da maioria das instituições de ensino básico, de fácil acesso para alunos e professores, porque distribuído gratuitamente.

A avaliação realizada e divulgada periodicamente pelo PNLD buscou, desde seu início, como já exposto, contribuir para a melhoria da educação no Brasil e para auxiliar os professores na escolha do LD. No entanto, para Abaurre *et al.* (1998), quem deveria analisar, avaliar e escolher o material que irá utilizar, seria o professor, sem que haja necessidade de órgãos externos à escola apontarem os livros a serem adotados.

Se entre os compromissos do professor está o da formação de seus alunos como leitores competentes, então, quando da avaliação dos LDs, devem ser levadas em conta a pertinência de textos significativos ao contexto dos alunos, e a boa qualidade do LD, e rejeitados os LDs com textos fragmentados, construídos artificialmente só para enfatizarem determinado conteúdo.

Marcuschi (1996) refere que quase todos os manuais de ensino de Língua Portuguesa apresentam seções de compreensão de texto, porém em sua maioria reduzidos a exercícios de cópia. O autor analisou sete manuais<sup>12</sup> de 1ª a 7ª série, utilizados em diversas escolas particulares e públicas de Pernambuco, no ano de 1996. Das 1463 perguntas formuladas nesses manuais, constatou os seguintes resultados:

cerca de 60% das perguntas eram de *cópia* ou *citação* de alguma parte do texto. Aproximadamente 30% eram perguntas de caráter pessoal nada tendo a ver com o texto; apenas 5% das perguntas exigiam que se relacionassem duas ou mais informações textuais para responder. Poucas perguntas se preocupavam com alguma reflexão crítica. (MARCHUSCHI, 1996, p. 65).

O autor constatou que raras eram as questões formuladas e que instigavam à reflexão; os exercícios propostos como de interpretação pouco colaboraram para a compreensão dos textos em relação ao uso da língua. Deu como exemplo alguns exercícios, nos quais observou a presença de indagações como: “O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê? Ou então com aqueles que contêm ordens do tipo: *copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...* partes do texto” (MARCUSCHI, 1996, p. 64, grifos do autor), indagações ou determinações formais, que raramente apresentaram questões desafiadoras aos alunos.

---

<sup>12</sup> Os livros analisados por Marcuschi (1996) foram dos autores: Tesoto (1988); Discini (1986); Lippi (1991a); Lippi (1991b); Marisco (1994); Fiore (1979); Azevedo (1992).

Marcuschi (1996) reconhece que deve haver manuais mais desafiadores e interessantes, que levem a reflexões críticas. No entanto, os que analisou oferecem poucas propostas para a compreensão do texto.

Devido às críticas que faz aos exemplos retirados desses manuais, Marcuschi (1996), mesmo brevemente, apresenta os elementos que considera seriam necessários para uma teoria da compreensão de texto. Para fundamentar essa teoria, o autor aponta três elementos essenciais: noção de língua; noção de texto; e noção de inferência, visto que estes apresentaram problemas nos manuais analisados.

O primeiro aspecto importante para a formulação de uma teoria da compreensão do texto decorre da noção de língua que se adote. Na pesquisa de Marchuschi (1996), o autor identificou nos manuais que analisou uma concepção de língua que a reduz a um código e a um sistema de sinais autônomo. O autor argumenta em defesa da noção de língua como atividade constitutiva, porque esta ao produzir sentidos para os sujeitos possibilita que eles transmitam seus sentimentos, ideias, além de conduzirem suas ações e representações do mundo. “A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível ao uso” (MARCUSCHI, 1996, p. 71).

Outro aspecto importante para uma teoria da compreensão é noção de texto. Marcuschi (1996) critica a forma como é trabalhado o texto na maioria das escolas: como se ele fosse um produto acabado, artefato pronto, ignorando as possibilidades de sentidos que um texto permite.

Um último aspecto a ser levado em conta em uma teoria da compreensão de textos é a da noção da inferência. Segundo Marcuschi (1996, p. 74), a inferência é “aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas”. Assim, compreender é mais que retirar as informações de um texto, é produzir sentidos, é agir sobre os textos.

Marcuschi (1996, p. 74) esboça a dinâmica das atividades cognitivas responsáveis pela compreensão de um texto, nas seguintes palavras:

Na atividade de compreensão, geralmente partimos de *informações textuais* (que o autor ou falante nos dá no seu discurso) e

*informações não-textuais* (que nós, como leitores, colocamos no texto ou que fazem parte de nossos conhecimentos ou da situação em que o texto é produzido). Com isto construímos os sentidos (inferimos os conteúdos) e estabelecemos uma dada compreensão do texto. (grifos do autor)

No entanto, o autor adverte quanto ao cuidado que se deve ter para que a compreensão do texto não seja um “vale tudo”. Ou seja, do aceite de interpretações equívocas, apenas por respeito a quem as formula.

Marcuschi (1996) propôs ainda algumas alternativas<sup>13</sup> para o trabalho em sala de aula com vistas à compreensão de textos, supondo que quem compreende um texto, produz um outro paralelamente, mesmo mentalmente. Devido a isso, o autor ressalta a importância do uso de textos que englobem o cotidiano, ao integrarem dimensões e valores da realidade dos alunos, contrariamente aos propostos nos manuais que analisou. Nestes verificou a pouca diversidade textual do cotidiano. Raros eram os textos como os de: bulas de remédio; instruções de uso de aparelhos; notícias de jornal; propagandas etc.

O autor constatou, ainda, que, apesar da variedade de gêneros falados e escritos, os LDs de Língua Portuguesa por ele analisados restringiam-se ao uso de poucos deles, registrando uma maior concentração na apresentação de textos narrativos e poemas. O trato da variação linguística foi por ele identificado como raro. E ele concluiu que a maioria dos LDs não explorava as variações regionais, entre homens e mulheres, e os aspectos sociais como: idade, formação, entre outros.

Um dos aspectos que o autor assinala, apesar de não informar quais procedimentos usou, foi de que a estrutura adotada para a proposição das atividades no LD tende a repetir-se, o que o levou a concluir: “Parece que a aprendizagem se dá como prática de solução de exercícios repetidos, mecânicos e automáticos. Não há atividade de reflexão, discussão crítica, etc”. (MARCUSCHI, 1999, p. 3)

Apesar de reconhecer a importância dos textos e uso dos LDs, esse autor reitera a necessidade de complementação, pela leitura da própria realidade e do mundo, independente do suporte desses textos.

---

<sup>13</sup> Identificação das proposições centrais do texto; perguntas e afirmações inferenciais; tratamento a partir do título; produção de resumos; reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual; reprodução do texto na forma de diagrama; reprodução do texto oralmente; trabalhos de revisão da compreensão.

Os autores dos LDs devem informar os pressupostos teóricos que os orientaram em sua produção. Porém, isso nem sempre acontece, conforme relatado, por exemplo, por Marcuschi (1999): dos 30 livros de Língua Portuguesa que compunham 10 coleções de 1º e 2º graus, o autor constatou que menos de 10%<sup>14</sup> explicitavam as bases teóricas que os sustentavam nos respectivos LPs.

O uso do LD em sala de aula, cujo foco são os processos interacionais entre alunos e uma professora com esse material foi objeto de estudo de Nunes-Macedo *et al.* (2004). Os autores fundamentados em Bakhtin, para a execução desse trabalho, assumiram a perspectiva de olhar a sala de aula como um espaço dialógico, pela polifonia de vozes existente nesse espaço, bem como por entenderem o LD como um elo entre o aluno e o professor. Utilizaram como recurso de registro a gravação em vídeo das aulas de uma turma do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Completaram a coleta de dados com um questionário proposto a todos os professores da escola.

Pelos registros obtidos a partir do vídeo, os autores constataram que a professora não seguia linearmente o LD: este era apenas uma das vozes que circulavam no ambiente. Destacaram que os conhecimentos prévios da professora no campo da música possibilitaram-lhe trabalhar diferentes práticas que não se encontravam especificadas no LD.

Biondo (2007) realizou uma análise sobre um LD de 2ª série de uma escola pública do município de Maringá, com o objetivo de verificar a concepção de leitura presente no LD, e as condições que esse LD proporciona para o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos. A autora verificou a prevalência de atividades que quase não levaram em conta os conhecimentos prévios dos alunos. Tais atividades, em sua maioria, enfatizam processos de decodificação, que pouco contribuem para que o aluno construa sentidos e, por isso, não favorecem condições para mudanças em sua visão de mundo.

Essa autora destaca a importância do material didático para o ensino e a aprendizagem dos alunos; no entanto adverte “os professores não devem se manter vinculados ao livro didático como o principal instrumento de sua prática

---

<sup>14</sup> O autor cita três livros que apresentam orientações teóricas claras: “Livro para o Professor” de Magda Becker Soares (1982); coleção ALP, de Cocco & Hailer (1994); e “Português Oral e escrito” de Dino Preti (1986).

pedagógica, mas sim utilizar outros materiais para o desenvolvimento de seu trabalho” (BIONDO, 2007, p. 223).

Em sua conclusão, essa autora ressaltava os efeitos da adoção pelos professores, de uma concepção interacionista, por considerar que as experiências escolares devem “atender às condições de construção de sentidos baseadas nas vivências dos alunos, suas experiências cotidianas e, principalmente, suas reflexões a respeito da realidade” (p. 233).

Quando analisa os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em sala de aula, Teixeira (2008, p. 2004) destaca a importância do LD: “como elemento da cultura escolar, organizando a seleção de conteúdos, interferindo e guiando as práticas pedagógicas e contribuindo, ao seu modo, para as formas de construção do conhecimento no ambiente escolar”.

Como demonstrado, por exemplo, por Bonazzi e Eco (1980), a forma como os conteúdos e as atividades propostas são inseridos nos LDs reflete a ideologia de quem os produziu não só porque a leitura e o uso de quaisquer textos informam acerca daquilo a que eles têm acesso, mas também os modos da produção de suas leituras.

Teixeira (2008) assinala que o livro, por se constituir um produto cultural, transmite uma certa cultura. Compreendemos, então, que o uso do LD influencia a formação dos alunos. Tal importância, por si, justifica a necessidade de uma política específica. No Brasil, o PNLD responde, em parte, por ela.

Teixeira (2008), tendo por fonte as falas de professoras alfabetizadoras colhidas em situação de entrevista, constatou que tais falas revelaram as crenças das professoras acerca do LD, como um material organizador dos conteúdos a serem ensinados, como facilitador e guia de ações. Verificou que as professoras, além de reconhecerem o valor do livro e o utilizarem, apresentaram características singulares quanto às formas com que encaminham a leitura dos textos (coletivamente, individualmente), assim como quanto à utilização da sequência de conteúdos do LD, adaptando-a ao que lhes convinha. Entretanto, muitas vezes, obedeceram à sequência proposta pelos LDs.

Para que pudéssemos verificar, mesmo que indiretamente, a relação do professor com o LD, analisamos cadernos de atividades de alunos da turma pesquisada, visto registrarem parte do cotidiano escolar. Alguns dos apontamentos

retirados das produções que tomaram por foco os cadernos escolares e que fundamentaram este trabalho são apresentados na próxima seção.

#### 1.4 O QUE DIZEM OS REGISTROS NOS CADERNOS DE ATIVIDADES DOS ALUNOS

*O caderno  
Sou eu que vou seguir você  
Do primeiro rabisco até o bê-a-bá  
Em todos os desenhos coloridos vou estar  
A casa, a montanha, duas nuvens no céu  
E um sol a sorrir no papel  
Sou eu que vou ser seu colega  
Seus problemas ajudar a resolver  
Te acompanhar nas provas bimestrais  
Você vai ver...  
Toquinho*

A presença e uso de cadernos por parte dos que convivem em sociedades letradas é um fato, desde aqueles usados para anotações particulares, ou comerciais (cadernetas), até os que atravessam a formação escolar: o de rascunho; de anotações das aulas; de tarefas. Na escola, os cadernos encontram-se de tal modo incorporados ao cotidiano que causa estranheza colocá-los em questão (SANTOS, 2004).

Em seu trabalho “Cadernos escolar: um dispositivo feito peça por peça para a produção de saberes e subjetividades”, essa autora caracteriza o caderno escolar como um material pedagógico e rerepresentava-o “como um dispositivo que, em sua complexidade estratégica, estabelece e mantém práticas específicas e calculadas, produtoras de saberes e efeitos que estão ligados, diretamente, à constituição das subjetividades” (SANTOS, 2004, p.1).

Na busca da desnaturalização desse material pedagógico toma como fundamento os trabalhos de Michel Foucault, nomeadamente os conceitos de genealogia e dispositivo. Traça a História dos cadernos, destacando o papel das escolas jesuítas na Europa a partir do século XVII, por iniciativa de Jean Batist de la

Salle. Atribui, então, aos jesuítas e lassalistas a origem da estrutura e do uso de cadernos, por eles, ao adotarem uma pedagogia centrada na escrita.

Entretanto, esse não é o foco deste trabalho. As anotações acima foram apresentadas unicamente com o intuito de informar a genealogia da presença dos cadernos no cotidiano escolar.

Na França, trabalhos como os de Chartier (1999; 2005), no México como o de Edwards (1997) e na Argentina como o de Gvirtz (1999) têm estudado o cotidiano pelo uso de materiais como o dos cadernos escolares.

Tendo por fonte a obra de Gvirtz (1999), apresentamos a seguir algumas das considerações que ela tece sobre os cadernos escolares.

Para essa autora, o caderno é um suporte físico, privilegiado por conter o registro dos produtos engendrados pelas práticas de ensino em um dado tempo e lugar, alguns, fruto da aprendizagem dos alunos, outros, revelação da estruturação, proposição e sequência dessas práticas. É um dos principais instrumentos que regula os fazeres escolares e permite que seja desvelado o conjunto de práticas discursivas escolares. Por ser um material utilizado diariamente, constitui-se em um campo significativo para análises da vida escolar.

Gvirtz (1999, p. 14), em sua tese, define esse conjunto de práticas discursivas como a “representação ou idéia que diversos agentes escolares têm da escola e dos conteúdos”. Os cadernos registram essas decisões situadas e tomadas pelos agentes escolares.

A autora destaca, ainda, que os cadernos conservam os registros, que podem ser guardados e revistos, e viabilizam condições de interação do professor com o aluno, quando verifica e acompanha as atividades escritas. Assinala que o uso de cadernos requer o aprendizado de normas, dadas as diferentes características singulares de cada tipo específico (universitário, agenda, quadriculado, desenho, caligrafia, entre outros), bem como outras de natureza prescritiva (cadernos por matéria ou únicos; quanto à estética, espaços ou não para: margens; parágrafo; títulos e subtítulos; sequência das folhas; linhas, entre outras), as quais exigem conhecimentos específicos basicamente apreendidos na escola, podem ser incluídos nos denominados saberes escolares.

Esses saberes também se diferenciam pela singularidade do trabalho docente, por exemplo, quanto à forma que o professor decide adotar para

separar as matérias por disciplina e quanto aos cadernos que exige que seus alunos utilizem.

Gvirtz (1999) chama a atenção dos estudiosos no tema quanto ao tipo de redação dos cadernos; mesmo que escritos pela criança, o estilo é frequentemente de um linguajar adulto. Compreende-se, por conseguinte, a influência que exerce o professor quando escolhe ou define o uso dos cadernos.

Os registros dos cadernos informam, ainda, como o professor usa e privilegia o tempo para a produção escolar, pois as condições de mudanças desses registros são limitadas, visto obedecerem a uma sequência que difere da de outros suportes de escrita como a possibilidade pelo computador, que permite a quem escreve voltar, apagar, acrescentar, reescrever grandes parágrafos, possibilidade que não garante a quem analisa tal tipo de produção identificar a sequência temporal do que foi escrito (GVIRTZ, 1999).

Gvirtz (1999, p. 29) comenta a presença desses materiais no ambiente escolar: “O caderno de classe é um dos poucos elementos da prática escolar que tem sofrido em significativo processo de naturalização”. A sua presença no ambiente escolar parece inquestionável. Talvez, por isso, o caderno escolar seja tão pouco investigado e utilizado como fonte de informação para os que se interessam pelo cotidiano escolar.

Como aponta essa autora, a análise da materialidade desse dispositivo deve levar em conta que a compreensão da sua funcionalidade e que o uso deles precisa seguir algumas regras. A autora propõe três: 1) quanto à forma de utilizar as folhas, como a sequência da esquerda para direita, de cima para baixo, etc.; 2) quanto à sequência temporal dos registros, ou seja, espera-se que os elementos estejam dispostos de forma ordenada; 3) quanto ao reconhecimento de que cada caderno apresenta características particulares, como agendas, quadriculados, folhas em branco, entre outros. Nesse sentido, para o uso dos cadernos, Gvirtz (1999, p. 33) defende que “o caderno, como um produto social e em comparação com outras tecnologias de registro exige a aprendizagem de certos saberes, vinculados ao conhecimento de regras sociais que regem seu funcionamento”.

Essas regras que regem a escrita dos cadernos servem tanto para facilitar a comunicação quanto para disciplinar os alunos. (GVIRTZ, 1999). Como cada tipo de texto, tais como: receitas; prosas; poesias; instruções; entre outros,

diferem pela sua estrutura que permite caracterizá-los por gêneros textuais, assim os cadernos de sala e de tarefas, ou quaisquer outras classificações dadas pelo professor, diferem pela produção registrada.

Na literatura brasileira recente, mais especificadamente a partir de 2000, constata-se que alguns estudos<sup>15</sup> tiveram como foco a análise dos registros dos cadernos dos alunos. Tais trabalhos consideram que esses materiais se constituem fontes importantes, inclusive para análise da relação do professor com os livros didáticos. A par disso, pela análise da organização singular desses materiais por parte dos alunos, alguns desses estudos<sup>16</sup> vêm destacando a importância dessa análise para a previsão do desempenho escolar.

Todavia, Chakur (2000) adverte que as atividades registradas nos cadernos dos alunos não podem ser consideradas como reflexo fiel do trabalho do professor. Nas palavras da autora:

Os registros constantes dos cadernos dos alunos refletem, em certa medida, o trabalho do professor em sala de aula – o peso que dá a certos conteúdos, a forma de correção ou avaliação a que recorre na solicitação da atividade e, até mesmo, a função ou habilidade intelectual ou de aprendizagem que valoriza. [...] O mero fato de o aluno registrar determinadas atividades, e não outras, já indica a relevância que elas têm para o professor e, de certo modo, sua concepção de conhecimento e aprendizagem. (CHAKUR, 2000, p. 191, grifos nossos).

Em seu estudo, Chakur (2000) sugeriu a professoras especialistas a que analisassem cadernos de alunos de 4<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, de duas escolas estaduais de Araraquara, a fim de que identificassem as atividades registradas e requeridas dos alunos por seus professores para a realização em sala de aula e como tarefa, verificando os conteúdos e a sequência da programação e procurando saber que tipos de atividades os professores privilegiavam.

Os critérios utilizados para a análise dos cadernos por Chakur (2000) foram referentes ao “*grau de criatividade exigido, e de dependência das pistas na execução das atividades*” (p. 192, grifos da autora). As categorias foram definidas como segue:

<sup>15</sup> Chakur (2000); Santos (2002); Baraviera *et al* (2004); Siqueira e Araújo-Jorge (2008).

<sup>16</sup> Santos (2002); Baraviera *at.al* (2004); Siqueira e Araújo-Jorge (2008).

- a) cópia reiterada: repetição ou produção fiel de um modelo;
- b) cópia seletiva: reprodução na qual seleciona-se o que se considera pertinente;
- c) atividade recongnitiva: aplicação de um significado convencional, sem acréscimo pessoal, como: definir, designar, nomear.
- d) atividade reconstrutiva (ou reconstitutiva): reconstrução de um dado, introduzindo-se novos elementos, tais como: descrever, relatar, narrar, explicar, classificar, comparar e contrastar, analisar, localizar no tempo e/ou espaço, seriar, ordenar, reunir;
- e) atividade criadora: criação, utilização de um elemento novo. São exemplos: avaliar, julgar, opinar, generalizar, interpretar;
- f) atividade não identificada ou outras: as atividades em que não se pode situar nenhuma das categorias acima.

Tendo-se por base esses critérios, a partir das pistas ou dicas que indicavam como a atividade deveria ser realizada, os cadernos foram analisados. Os casos em que as propostas do professor e as respostas dos alunos dificultaram a verificação do desempenho do aluno foram agrupados no item “atividade não identificada”. A partir dos resultados, Chakur (2002) concluiu que nem sempre os alunos atendem às propostas formuladas e prescritas pelos professores. Constatou, por exemplo, que os cadernos da 4ª série demonstravam, por seus registros, que o maior número de atividades relacionava-se à disciplina de Português, bem como era corrigido só pelos próprios alunos.

Em alguns cadernos da 5ª série verificou que a produção dos alunos restringia-se apenas à transcrição de textos do livro, em outros os alunos nem respondiam, e em um deles o aluno indicou que a resposta está “no livro”. As produções nos cadernos da disciplina de Geografia foram as que mais apresentavam cópias do LD e respostas sem registro do respectivo enunciado. Nas atividades propostas sob a modalidade “Resumo”, as produções registradas não iam além de cópias de trechos do LD, algumas das quais realizadas ao acaso.

Cilene Chakur, ao comentar as relações do professor com o LD, tece os seguintes comentários avaliativos:

“Há, também, sinais de que o professor, em geral, apóia-se excessivamente no livro didático. [...] A submissão ao livro didático significa a homogeneização da prática pedagógica e dos aprendizados dos alunos, o que gera, aparentemente, um controle do professor sobre as atuações em sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, é fator que tende a comprometer sua autonomia, colocando-o em posição de mero receptor de tarefas”. (CHAKUR, 2000, p. 203, grifos nossos).

Santos (2002), em sua dissertação relata o estudo etnográfico que realizou em 2000, junto a alunos, à professora e à direção de uma escola municipal de Hortolândia (SP). Utilizou, para tanto: observações em sala de aula, durante todo o ano letivo sem períodos longos de intervalo; entrevistas informais com professora, alunos e direção; e os cadernos dos alunos, recolhidos ao final do ano.

O objetivo geral do trabalho dessa autora consistiu em “descrever, contextualizar e analisar as funções e os significados ocupados pelo caderno em sua utilização pelos alunos dentro de uma sala de aula de primeira série” (SANTOS, 2002, p. 9).

A autora baseou-se nos seguintes critérios: uma sala na qual a professora concordasse com a realização da pesquisa e mostrasse interesse pelos seus objetivos, para uma melhor relação entre pesquisadora e informantes da pesquisa; e uma professora bem avaliada pelas equipes pedagógica e administrativa, para que a pesquisadora não defrontasse com fatores negativos tais como: problemas na relação entre professor e aluno, e incompetência profissional.

Para as observações em sala de aula, Santos (2002) utilizou-se de um caderno com anotações do que ocorria. Assim, a autora preocupou-se em anotar a maior quantidade de acontecimentos possível, sem definir previamente o que seria anotado ou não, pois partiu do pressuposto de que não poderia, naquele momento em sala, definir quais informações seriam importantes e quais não. Essas anotações consistiam no diário de campo, que era produzido posteriormente à estada em campo e acrescido de fatos que poderiam ser recordados. Em seguida, fazendo uso da proposta de Mercado (1987, apud SANTOS, 2002), um segundo documento era construído, denominado relato ampliado, com terminologias e símbolos sugeridos pela autora.

As conversas informais com a professora, em sua maioria, ocorreram dentro da sala, em horário de aula, tendo-se o cuidado de não perder as informações sobre o que ocorria no momento. Essas, também eram anotadas, para

compor o relato ampliado. As conversas foram gravadas apenas nos dois últimos meses de pesquisa.

Quanto à análise dos cadernos, a recolha aconteceu em dois momentos: quatro cadernos no início do segundo semestre e sete cadernos no último dia de aula do ano letivo. No entanto, a autora deixa claro que seu objetivo não foi esmiuçar o conteúdo dos cadernos, e sim analisar as funções e significados do caderno no contexto escolar, a partir das informações recolhidas em campo, os quais possibilitavam dados adicionais à sua pesquisa.

Pelos relatos de Santos (2002), percebemos que as observações foram muito pertinentes por permitirem uma descrição mais detalhada das relações que os alunos de primeira série estabelecem com seus cadernos, pois a maioria não frequentou Educação Infantil, por não se poder atender a demanda da região, no qual havia alunos, cujas famílias eram moradoras de bairros formados por uma ocupação ilegal de terras iniciada pelo movimento dos Sem-teto.

Sendo assim, um dos exemplos que a autora cita, refere-se a um aluno que, preocupado em reproduzir exatamente o que a professora apresentava na lousa, teve dificuldades de apropriar-se de outros saberes escolares. “Aprender a ler e a escrever acabou ficando em segundo plano” (SANTOS, 2002, p. 48).

Conforme Anabela Santos, os cadernos podem ser instrumentos de controle e avaliação da aprendizagem dos alunos:

O caderno serve como registro, cuja verificação permite ao professor o controle e o conhecimento, de parte daquilo que seus alunos fazem. Nas páginas do caderno fica registrada a elaboração ou não da tarefa solicitada, os erros e os acertos. Essas informações que vão sendo registradas, ao longo do tempo, possibilitam que o professor adquira conhecimento sobre seus alunos, ajuda a fazer hipóteses sobre o nível de aprendizagem, sobre o interesse dedicado à execução das atividades. (SANTOS, 2002, p. 57-58).

Apesar da afirmação acima, a autora explica que esses cadernos nem sempre eram utilizados em toda sua potencialidade, ou seja, a professora, por conduzir uma sala com 30 alunos, ao avaliar a aprendizagem dos alunos, raramente utilizava os cadernos por serem volumosos, buscando outras estratégias mais práticas, como as folhas soltas. No entanto, segundo relatos da coordenadora pedagógica, os cadernos dos alunos são úteis para o controle do trabalho da

professora que utilizava desse material para identificar se os alunos estavam compreendendo os conteúdos ministrados por ela.

Além da importância dos registros dos cadernos para verificar a aprendizagem, Santos (2002) destaca a importância dos fatos cotidianos que ocorrem por trás dessas marcas, denominado-os de “bastidores dos cadernos escolares”. Nas palavras da autora:

chamamos a atenção para relevância de que esses registros não sejam tomados como produtos que revelam com exatidão os processos que lhe deram origem. Considera-se que há, muito além daquilo que as folhas dos cadernos eternizam, uma complexidade e multiplicidade de fatores que precisam ser considerados quando se pretende conhecer o cotidiano escolar. (SANTOS, 2002, p. 126).

Nessa perspectiva, os cadernos ajudam a compreender o cotidiano escolar, mas outros aspectos precisam ser considerados, além desses registros diários. Santos (2002) constatou que a estética do caderno escolar não é, necessariamente um indicativo da aprendizagem dos alunos.

As produções inscritas nos cadernos dos alunos podem ser uma fonte de estudo importante acerca de práticas que ocorrem no cotidiano escolar, inclusive das que ocorrem fora de sala de aula.

Os registros nos cadernos, segundo Baraviera *et al.* (2004), podem constituir-se em um elo entre aluno, professor e pais, pois, quando ocorre o acompanhamento dos alunos por parte do professor e dos pais, facultá-lhes dimensionar e avaliar o desempenho do aluno a partir de suas produções cotidianas. Os registros que constam nesses cadernos viabilizam a quem os analisa, por exemplo, identificar quais os modos de acompanhamento e de controle das produções dos alunos adotados pelo professor. Entretanto, de modo geral, constata-se que, com o avanço dos alunos na escolarização a leitura/vistoria de seus cadernos, sobretudo por parte do professor, torna-se menos freqüente.

O estudo de Baraviera *et al.* (2004) teve como objetivo verificar se a realização de tarefas pelos alunos e a organização do caderno influenciam-nos no seu desempenho escolar. Para tanto, visitou quatro colégios estaduais do município de Marechal Rondon, obteve da secretaria de cada colégio a lista com os nomes de todos os alunos matriculados na 5ª série no ano de 2003 e montou um questionário

aos professores, com o intuito de verificar a desenvoltura dos alunos em relação à organização dos cadernos e à realização das tarefas escolares.

Apesar dos resultados obtidos por Baraviera *et al.* (2004) não permitirem que se afirme que a organização dos cadernos pelos alunos seja uma das dimensões que informam sobre o seu desempenho escolar, sugerem, entretanto que alunos com bom desempenho mantêm cadernos regularmente conservados.

Em trabalho posterior, Siqueira e Araújo-Jorge (2008) pesquisaram a importância da análise dos cadernos, visto neles serem registrados conteúdos, ideias, regras de comportamento, compromissos com a escola, amigos e professores. Mais do que isso, acentuam que esses materiais, devido tanto às cópias do que se escreve na lousa, quanto em relação aos registros pessoais, como falas do professor, bilhetes da instituição e do professor (positivos ou negativos), recados destinados a colegas, lembretes como datas de avaliações, passeios, confraternizações, marcos, grifos, escolha da capa, imagens, etc., representam a vida escolar dos alunos.

As autoras constataram que as produções escritas nos cadernos dos alunos são comumente restritas a anotações, cópias e transcrições dos conceitos apresentados no LD ou dos explicados em sala de aula pelo professor.

Apesar de os cadernos, em sua organização, serem similares quanto à sequência dos conteúdos neles registrados, frequentemente as produções neles inscritas permitem a sua diferenciação, porque estas refletem características de quem as produziu, por vezes singulares. Siqueira e Araújo-Jorge (2008, p. 52), apesar de apontarem a importância da análise dos cadernos dos alunos como uma fonte de informação acerca do cotidiano escolar e dos modos como são aprendidos os conteúdos escolares, indicam sua fronteira, como segue: “Os cadernos escolares imortalizam parte do ensino e do apreendido, mas sabe-se que jamais retratarão o que de fato aconteceu, isto porque os significados dos conteúdos para cada aluno são diferentes” (grifos nossos).

Esses autores assinalam, ainda, a importância dessa fonte de informação, isto é, os cadernos dos alunos para a análise do exercício de poder na escola, o qual pode ser desvelado pelas práticas educativas de seus professores. Segundo esses autores, tal exercício pode ser identificado pelos modos de controle e vigilância, inscritos nos registros desses cadernos escolares. Eis como escrevem a respeito:

Utilizando o caderno como suporte de registro das lições e ensinamentos, a escola desenvolve o poder de vigilância e do controle, através de exercícios, como a cópia, fazendo com que os alunos acabem introjetando o modelo disciplinar, legitimando a moral e a ordem. (SIQUEIRA; ARAÚJO-JORGE , 2008, p. 56)

Siqueira e Araújo-Jorge (2008), com o objetivo de identificar se as imagens presentes no caderno colaboram para compreender a cultura escolar, realizaram um estudo de caráter qualitativo do tipo documental, no qual analisaram um caderno escolar de Ciências da 8ª série do ano de 1995 de uma escola da rede privada da Ilha do Governador, e uma entrevista aberta, sem roteiro específico com a usuária do caderno, com o intuito de recolher esclarecimentos sobre a escola, e a avaliação escolar de Ciências.

A leitura do caderno foi realizada pelas autoras segundo os parâmetros: identificação do usuário do caderno, nível de ensino, professor, disciplina, datas e horários, materialidade, presença de escrita impostas e livres, imagens, comentários, elementos de prática científica, identificação de práticas e estratégias docentes, tipos de exercícios registrados (memorização, raciocínio, cópia, articulação, lúdico, resumo, entre outros).

No caderno analisado por Siqueira e Araújo-Jorge (2008), por exemplo na primeira página, encontraram regras de convivência – antes mesmo da cópia do programa da disciplina – que representaram objetivos disciplinares da instituição. Nesse caso, as autoras enfatizam que os cadernos escolares podem tornar-se dispositivos de vigilância e controle, como por meio de exercícios como a cópia, “fazendo com que os alunos acabem introjetando o modelo disciplinar, legitimando a moral e a ordem” (p. 56). Em outra página do caderno, as autoras identificaram uma figura colada, que representava um professor e um aluno, a qual continha normas para o trabalho em grupo, revelando o comportamento e as atitudes que se esperam do aluno ante o grupo, a professora e a escola.

O presente trabalho toma como hipótese o fato de que, além da cópia, práticas educativas, como as de proposição e correção de exercícios, são demonstrativas do exercício do poder no contexto escolar. Tal hipótese tem por fundamento a consideração de Hébrard (2001), quando aponta que o caderno escolar é mais do que um objeto físico de escrita, pois reflete uma técnica para a apropriação do conhecimento e das relações a serem mantidas pelo sujeito com os saberes.

A relação do sujeito com o saber, baseada nas ponderações apresentadas nas pesquisas recentes que apontamos, instiga-nos neste estudo; por essa razão, recorreremos ao pensamento de Charlot (2005), que explica que o ensino é a transmissão de um saber, mas que pode ser conduzido na forma de construção do saber pelo aluno, visto estar esta em constante relação consigo, com o mundo e com outros. Nesse sentido, o educador pratica o saber supondo que seus alunos aprendem a pensar. Tendo em mente a escola e a relação do aluno com os saberes nele instituídos, discutimos os apontamentos desse sociólogo.

### 1.5 RELAÇÕES COM OS SABERES

É na escola que profissionais, especificamente os professores, intencional e sistematicamente, conduzem os alunos para que assumam uma dada posição quanto aos saberes legitimados e postos como saberes a serem escolarizados, isto é, que devem ser ensinados e aprendidos nessa instituição socializadora das novas gerações. Porque é, na instituição escolar, especialmente, e pelas condições que lhe são dadas para funcionar, que o indivíduo adquire os saberes legitimados como os mais relevantes para o exercício profissional e da cidadania (PULLIN, 2008).

A ação socializadora da escola se efetiva pelas práticas educativas que seus profissionais adotam, bem como pelo modo como utilizam os materiais a seu dispor, como os LDs e as produções dos alunos, registradas em seus cadernos ou nas provas.

Por concordarmos com Charlot (2000) que “toda a relação com o saber comporta uma relação epistêmica e de identidade” (p.73), apresentamos alguns de seus apontamentos com o intuito de ilustrar como o professor, por suas práticas educativas, elege alguns tipos de relações epistêmicas em detrimento de outros e, ao assim fazer, contribui para a constituição de seus alunos. Tal fato ocorre, intencionalmente ou não por parte do professor e dos alunos, porque: “a relação com o saber e com a escola é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma relação social e uma relação subjetiva” (CHARLOT, 2005, p. 54).

Diz Bernard Charlot:

Aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo. A relação com o aprender é mais ampla do que a relação com o saber (no sentido escolar do termo) e toda a relação com o aprender é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. (CHARLOT, 2005, p. 57)

Charlot (2000) defende que não há saber sem relação com o saber. “O saber é construído em uma História coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos de validação, capitalização e transmissão” (p. 62). O sujeito, conforme o autor, não é puro sujeito do saber, pois mantém relações com o mundo, não somente específicas, mas uma pluralidade delas.

Para esse sociólogo, cada indivíduo deve ser considerado em sua singularidade, tanto em relação tanto às dimensões cognitivas e afetivas, quanto ao seu meio social. Para que construa suas competências cognitivas e se aproprie do saber, o aluno precisa estudar, engajar-se na realização de atividades intelectuais (CHARLOT, 1996, 2005). Para que o aluno se mobilize, é necessário, segundo este autor, que ele perceba um sentido para a escola e para as atividades que nela e para ela deve realizar, visto que “o sentido da escola se constrói também na própria escola através das atividades que se desenvolvem” (CHARLOT, 1996, p. 55).

Em sua pesquisa Charlot (1996) utilizou “inventários de saber”<sup>17</sup>, por ele elaborados, e entrevistas semidirigidas aprofundadas como fontes de informação para tentar verificar quais processos estruturam a História escolar dos alunos, e com eles se mobilizar em relação à escola. Apesar de não permitir identificar o que o aluno aprendeu, esse inventário viabiliza desvelar o que faz sentido daquilo que aprendeu.

Pelos inventários de saber, Charlot (1996) identificou, em relação a escola, diversos posicionamentos dos alunos de duas escolas pesquisadas em Saint Denis. Cerca de 75%<sup>18</sup> deles atribuíam um sentido à sua passagem pela

---

<sup>17</sup> Pesquisa realizada com alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, a qual consiste em responder à pergunta: “Tenho... anos. Apreendi coisas em casa, na cidade, na escola e em outros lugares. O que para mim é importante em tudo isso? E agora, o que espero?”, mostra Charlot (1996), que esse modelo obriga o aluno a fazer escolhas e os convida a explicitá-las. Os inventários podem variar pelo tamanho, desde linhas a relatos longos.

<sup>18</sup> No total, Charlot (1996) recolheu 162 inventários de sete classes de 5ª a 8ª série, de uma escola da Zona de Educação Prioritária de Saint-Denis, localizada na periferia norte de Paris, e 170

escola: o de terem futuramente uma boa profissão. Para 55%, o estabelecimento de relações futuras estava ligado à sua presença e frequência na instituição escolar, obedecendo a regras e normas. Para a grande maioria dos alunos das turmas fracas, a relação com a escola não era uma relação com o próprio saber, mas com a profissão, ou seja, fortemente atrelada a uma relação social, por proporcionar-lhes uma expectativa de futuro. Um número menor de alunos (20%) informou que o acesso à profissão está relacionado à aquisição de saberes escolares, e não somente ao cumprimento da disciplina da instituição.

Charlot (1996) sustenta: “A relação com o saber é uma relação social no sentido que exprime as condições sociais de existência do indivíduo, [e] suas expectativas em face do futuro e da escola, exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade” (CHARLOT, 1996, p. 62). Por conta disso não aceita que as diferenças sociais sejam por si uma determinante para a História escolar dos alunos (CHARLOT, 1996, 2005), apesar delas, na maioria das vezes, estarem relacionadas ao fracasso escolar.

Assim, as relações com o saber são constituídas pelas situações diversas colocadas pelo tipo de saber e pelas circunstâncias de aprendizagem. “É equivocado que nos preocupemos em encontrar ‘a’ relação com o saber do sujeito, ignorando os diferentes espaços, situações e interações envolvidos no processo educativo do qual este sujeito participa” (CHARLOT, 2001, *apud* BICALHO, 2001, p. 5, grifo da autora).

A entrada do sujeito nas atividades, conforme proposto por Charlot, e sumarizado por Bicalho (2001, p. 6), reúne “o desejo e a apropriação de normas”. Portanto, a relação com o saber é estabelecida também pelo engajamento do sujeito.

Considerando o homem, na condição de sujeito incompleto, Charlot (1996, 2005) explica que as relações com o saber e o aprender são movidas pelo desejo de saber, de poder, de ser, sendo a educação algo jamais concluído. Por isso, essa relação se estabelece, também, com o mundo, com os outros e com o próprio sujeito. No entanto, o desejo de saber não tem, necessariamente, relação com o saber, mas pode ser um fator que se torna saber. Devido à incompletude do

ser humano, o desejo de aprender é induzido, não sendo jamais satisfeito completamente.

É a relação do sujeito com o mundo que permite ao ser humano o movimento para a apropriação desse saber para a construção de sentido e para a compreensão de si mesmo, do mundo e dos outros. Charlot (2005, p. 77) ressalta que “a educação supõe uma relação com o Outro. [...] Outro é um conjunto de valores, de objetos intelectuais, de práticas, etc.; é também um outro ser humano (ou vários)”. De acordo com esses apontamentos, o ser humano não pode se apropriar da totalidade do patrimônio humano, porém ele se humaniza conforme uma dada época e sociedade.

Quando Charlot (2005) analisa a situação de ensino em diversos países, nota muita semelhança, principalmente no que tange às relações sociais. Nesse sentido, ao relatar o triplo processo da educação (humanização, socialização e singularização), destaca nele o papel do professor:

Ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. É por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer. É ser portador de uma certa parte do patrimônio humano. É ser, você mesmo, um exemplar do que se busca fazer acontecer: um homem (uma mulher) que ocupa uma posição social, que existe na forma de um sujeito singular. Ensinar é preencher uma função antropológica. (CHARLOT, 2005, p. 85)

Assim, o ensino como formação busca a produção de sentido do mundo, pelo sujeito. Uma prática de saberes contextualizada. Quando o autor nos lembra da relação do sujeito com a cultura, evidencia que esta não é apenas um conjunto de saberes, práticas e comportamentos, mas também “uma relação de sentido com o mundo: é culto aquele para quem o mundo não é somente um lugar em que atua, mas um universo de sentido” (CHARLOT, 2005, p. 95).

Ao analisar a sociedade em relação à globalização, Charlot (2005) defende a mundialização-solidariedade, no sentido de construção de um mundo solidário, e critica o caráter neoliberal, porque com base nele se ignoram as diferenças culturais<sup>19</sup>. Considera a dificuldade de definir cultura; no entanto, somos frutos de uma cultura, a qual não é somente para nós, mas também para os outros.

---

<sup>19</sup> Charlot (2005, p. 134) define cultura como “um conjunto de práticas, de representações, de comportamentos, referente a um grupo humano estruturado de acordo com certas lógicas de sentido e que apresenta uma certa estabilidade”.

Essa premissa leva a concluir, conforme o autor, que a escola deve acolher a diversidade cultural. Contudo, ele afirma que frequentemente os jovens têm práticas, valores e representações que a escola desconhece, cujo resultado é a dificuldade de construção de sentido por parte dos sujeitos. Sem relação de sentido com seus saberes, dificulta-se a possibilidade de serem reconstruídos.

Ao defender seu ideário de mundialização-solidariedade, Charlot (2005, p. 138) ensina: “a educação é, indissociavelmente, ingresso *na* cultura, em *uma* cultura e em *minha* cultura” (grifos do autor). Portanto, implica no reconhecimento do sujeito pela diversidade cultural. Entretanto, baseado em pesquisas que realizou em escolas francesas, verificou que muitos jovens vão à escola para passar de série, formar e conseguir um emprego, sem, portanto, se preocuparem com a escola como um espaço de cultura e saber.

Para tanto, a lógica capitalista contemporânea, como analisa o autor, ignora as diferenças culturais, impede a entrada do saber e valoriza a informação. Assim, informação e saber se diferenciam, pelo fato do primeiro ser um enunciado e o segundo, uma produção de sentido sobre o mundo, a vida, e os outros, a partir desse enunciado.

A escola, circunscrita nessa sociedade, é afetada diretamente, como assevera o autor, pelo fato do saber ceder lugar à informação, ou seja, reconhecimento apenas para o mercado, e não para o mundo, para a vida humana, para as relações.

Tendo por base nossa experiência como aluna e professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como os efeitos dos apontamentos e dos resultados expressos nas produções dos autores consultados, e assumindo uma perspectiva discursiva para compreender as produções escritas, formulamos três conjuntos de questões investigativas para este trabalho.

### **Questões Investigativas:**

- O uso do LD e do respectivo LP conduz os processos de ensino e aprendizagem escolar na 2ª série de uma escola pública?  
Quanto:
  - à sequência dos conteúdos trabalhados?

- à proposição de atividades a serem realizadas por escrito nos cadernos dos alunos (CAs e CTs)?
- Os textos dos LDs, na proposição dos conteúdos e das atividades diferenciam-se, por disciplina?
  - Em que medida favorecem:
    - a formação de leitores competentes, como assinalada nos PCNs?
    - qual é o tipo de relação dos alunos com o saber escolarizado?
- As produções registradas nos cadernos dos alunos (CAs e CTs) fornecem indícios das relações do professor com o LD?
  - Tais indícios são mais fortes:
    - quanto à sequência dos conteúdos?
      - nos CAs ou nos CTs?
    - em relação aos critérios adotados pelo professor para corrigi-las?

As inquietações que permeiam essas questões orientaram, por sua vez, a proposição dos objetivos do presente trabalho.

## 1.6 OBJETIVOS

- **Objetivos Gerais:**
  - Examinar se e *como* o LD e as orientações do respectivo LP conduzem as ações do professor, tendo por intuito esboçar as marcas da repercussão dessa influência para a formação dos alunos como leitores competentes.

- **Objetivos Específicos:**

- Analisar o uso do LD na 2ª série do Ensino Fundamental e as atividades escolares prescritas por uma professora, com vistas à formação de seus alunos como leitores competentes;
- Verificar se os textos dos LDs diferenciam-se por disciplina, e quais estratégias os autores utilizam, e em que medida favorecem a formação de leitores competentes;
- Analisar como as ações pedagógicas orientadas pelo LP, especificamente as relacionadas à proposição de produções escritas e à correção de respostas a exercícios propostos por esse material, contribuem para a formação de leitores desses alunos como leitores.

## 2 MÉTODO

O conjunto das indagações que trespassaram a proposição deste trabalho, decorrentes das leituras e releituras de produções anteriores, algumas delas da nossa própria experiência e outras relatadas pelos autores citados anteriormente encaminharam para a escolha dos caminhos que percorremos e dos que ainda precisamos trilhar. Quaisquer deles, pela natureza do objeto de estudo, exigem os recursos e técnicas compatíveis com a pesquisa quali-quantitativa.

Por isso, as fontes de dados decorrem da análise do LD e do LP, das observações realizadas em sala de aula, da análise dos CAs (cadernos de atividades em sala) e dos CTs (cadernos de tarefas) e de uma entrevista realizada com a professora.

O caráter qualitativo deste trabalho decorre da natureza que atribuímos aos dados coletados nessas fontes. Mesmo quantificáveis, dependem da interpretação que lhes atribuímos. Além disso, esse tipo de pesquisa exige flexibilidade e abertura ao inesperado, por parte do pesquisador, como Günther (2006, p. 203) ensina, a pesquisa qualitativa “implica em relativa falta de controle de variáveis estranhas ou, ainda, a constatação de que não existem variáveis interferentes e irrelevantes”. Nesse sentido, durante a execução da pesquisa, desde a coleta à sua análise podem ser identificadas variáveis não previstas pelo pesquisador.

Esse autor, ainda, aconselha que o pesquisador não deve escolher entre realizar uma pesquisa quantitativa ou qualitativa, e sim utilizar as várias abordagens que permitem uma melhor compreensão do fenômeno que investiga. Devido a esse fato, optamos pela realização de uma pesquisa quali-quantitativa.

Baseada nos apontamentos realizados a partir das produções da análise crítica do discurso (ACD), compreendemos que esta estuda a linguagem como prática social, considerando o contexto, além de procurar verificar as relações de poder estabelecidas em quaisquer episódios interativos. (ITO; OSÓRIO, 2008). Por essa perspectiva consideramos que comportamentos lingüísticos e não-lingüísticos dos sujeitos são influenciados e passíveis de interpretação pela análise das relações que se estabelecem entre os envolvidos em um dado contexto.

Por conseguinte, a seleção de informações ocorre durante a pesquisa, conforme as variáveis sejam identificadas, dadas as interpretações que forem produzidas pelo pesquisador no decorrer de todo o trabalho. (ITO; OSÓRIO, 2008)

A ACD, como aponta Meyer (2005, apud ITO e OSÓRIO, 2008), evidencia a importância da interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento. No entanto, o pesquisador precisa estar apto para escolher os elementos importantes para a pesquisa.

De acordo com Ito e Osório (2008), os dados na ACD podem, segundo a definição de um projeto, constituir seu *corpus*. Para sua ampliação, o pesquisador pode envolver outras pessoas que estejam inseridas na prática da realidade pesquisada.

Tendo por base a ampliação do *corpus*, utilizamos as informações obtidas na entrevista com a professora regente da turma pesquisada, com o intuito de aproveitar suas interpretações para descrever e analisar os aspectos da realidade escolar selecionados para este estudo.

Além disso, as informações dos cadernos dos alunos (CAs; CTs), algumas delas nem sequer previstas, também poderão permitir a ampliação do *corpus* dos dados, auxiliando a identificar particularidades e a (re)significar aspectos e dimensões do saber escolar.

Além dessas fontes, outras foram selecionadas: os livros didáticos utilizados na Rede Municipal de Cambé, para a escolarização dos alunos da 2ª série do Ensino Fundamental e dos respectivos LPs. Para Ito e Osório (2008), o manual didático não é considerado somente uma ferramenta de auxílio para o professor, mas um elemento fundamental, tanto no âmbito educacional, como cultural. Partindo desse ponto de vista, o LD pode tanto instigar uma provocação crítica do aluno brasileiro em relação ao seu contexto, quanto apresentar uma abertura ao estudante estrangeiro para estudar uma cultura diferente.

O texto do manual didático é caracterizado por uma estabilidade léxica e gramatical, pela recorrência a certas estruturas de didactização de conteúdos (definições, exercícios, leituras complementares, questões de compreensão, etc) e pela relação entre formatos de apresentação e organização de possíveis actividades em sala de aula, tendendo a consumir determinados

discursos criados, articulados e rearticulados pelos seus autores. (ITO; OSÓRIO, 2008, p. 6)

Por isso, consideramos importantes os cuidados na escolha do LD, devido à ideologia dos autores implícita, que determina os fundamentos teórico-metodológicos do material.

Tendo em vista os objetivos de nossa pesquisa, se faz necessária a caracterização geral da instituição escolhida na qual foi executada a parte empírica deste trabalho, ou seja, a escola municipal de Cambé.

## 2.1 CONTEXTO

A escolha da instituição deu-se por conveniência, visto a pesquisadora nela atuar como professora há três anos. Desde as experiências iniciais de trabalho, como profissional, viemos nos preocupando em responder a questões relacionadas à leitura dos alunos, especificamente às de sua formação como leitores (KIKUCHI, 2008, 2009; KIKUCHI; PULLIN, 2008, 2009). O presente trabalho representa, portanto, um prosseguimento dos anteriores e como tal sua produção vincula-se a outros do Grupo de Pesquisa “Leitura: memória e prática de leitura”, do qual participamos desde sua formação.

A instituição selecionada é uma escola da rede municipal de ensino de Cambé (PR), que atende alunos de classe média baixa, moradores da própria região e de bairros vizinhos.

A coleta dos dados foi realizada no período de março a agosto de 2009. Durante este período, a instituição atendia, no período matutino, 14 turmas<sup>20</sup>, e 13 turmas<sup>21</sup> no período vespertino. Das turmas do período vespertino, foco de nosso estudo, quatro turmas eram de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, quatro turmas de 1ª série e cinco turmas de 2ª série do Ensino Fundamental de oito anos.

---

<sup>20</sup> O Ensino Fundamental com oito e nove anos de escolarização, segundo a orientadora da escola, serão ofertados simultaneamente em todas as escolas da rede, com vistas a uma adequação progressiva, até que as últimas turmas que se encontram sob a égide de séries, isto é, do Ensino Fundamental com oito anos, concluam sua formação. Turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, e 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de oito anos.

<sup>21</sup> Turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, e 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental de oito anos.

Embora os PCNs (BRASIL, 1997a) defendam a organização curricular por ciclos<sup>22</sup>, a rede municipal de ensino de Cambé adotou a modalidade de oferta por série. Segundo informações obtidas em conversa informal com a orientadora da escola, o município, anteriormente, havia os ciclos, no entanto, pela dificuldade encontrada em trabalhar com os alunos na 2ª série, aprovados automaticamente, a Secretaria de Educação recuou e definiu a oferta por séries para que o aluno pudesse iniciar a série posterior com maiores condições de acompanhar os conteúdos, minimizando dessa forma a possibilidade de problemas de aprendizagem na série subsequente.

Além do Ensino Fundamental, no período noturno, a instituição atendia uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos), contando com 39 alunos matriculados.

Ao total, eram atendidos 808 alunos, sendo distribuídos em 400 alunos no período matutino, 359 no vespertino e 39 no noturno.

Em 2009, ano em que uma nova administração municipal assumiu o gerenciamento dos serviços públicos da cidade, uma nova secretária de educação foi nomeada em cargo de confiança. Devido a isso, a escola selecionada passou por mudanças: a professora que atuava como orientadora foi deslocada para trabalhar junto à equipe de ensino da Secretaria de Educação, sendo substituída por outra professora que, anteriormente, atuava em uma turma de 2ª série.

## 2.2 PARTICIPANTES

O critério adotado para a escolha da turma foi o fato de ela ser de ser conduzida por uma professora do período vespertino, bem avaliada pela orientadora e esta estar disposta a colaborar com a pesquisa. Por conseguinte, foi selecionada uma das cinco turmas de 2ª série do Ensino Fundamental, a qual contava com 30 alunos.

---

<sup>22</sup> Os ciclos englobam dois anos, por exemplo: 1ª e 2ª séries são 1º ciclo; 3ª e 4ª séries são 2º ciclo, e assim por diante. Com essa característica, o aluno é reprovado ao término do ciclo (por exemplo, na 2ª e 4ª séries), pois disponibiliza-se um maior tempo para que a criança possa se alfabetizar.

A professora participante é pedagoga formada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) com especialização em Psicopedagogia pela mesma instituição. Atua como professora há quatro anos e meio, nas redes municipais de Cambé e de Londrina. Sempre responsável pela condução de ensino de 2ª série. Em 2009, assumiu uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Londrina.

Apesar de residir em Londrina, assumiu a função de professora da 2ª série na Rede Municipal de Ensino de Cambé desde que foi efetivada, isto é, há três anos. Na instituição, selecionada para este estudo, essa professora trabalha há um ano e meio.

Dos 30 alunos participantes, 18 são do gênero masculino e 12, do gênero feminino. Entre os 30, um menino de 12 anos matriculado, ao final do ano letivo de 2009, foi identificado pela secretaria da escola como “abandono”, devido ao número excessivo de faltas. Segundo a professora, ele frequentou apenas os primeiros meses de aula, posteriormente não compareceu, nem trancou sua matrícula. Durante o período de coleta de informações, esse aluno não estava presente.

A idade variou entre sete e doze anos. Sendo 40% alunos com 7 anos; 40% alunos com 8 anos, 16,7% alunos com 9 anos; e 3,3% com 12 anos, que representa o aluno citado anteriormente.

### 2.3 MATERIAIS

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A);
- LDs e LPs das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, utilizados na 2ª série<sup>23</sup>. A referência dos mesmos encontra-se no Apêndice B;
- Protocolo de Observação (Apêndice C);
- Cadernos de atividades (CAs) e de tarefas (CTs) de 10 alunos da turma selecionada;

---

<sup>23</sup> Esses materiais foram adotados em todas as escolas da Rede Municipal de Cambé em 2009.

- Roteiro para a entrevista semiestruturada (Apêndice D);
- Gravador do celular Sony Ericsson. Modelo: W200i.

## 2.4 PROCEDIMENTOS

A coleta de informações foi organizada em cinco etapas:

- a) Aceite da direção e professora participante (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Apêndice A);
- b) Identificação e recolha dos LDs adotados para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia, com os respectivos LPs;
- c) Observações realizadas em sala de aula. Inicialmente foram realizadas três sessões de duas horas para testagem do protocolo de observação, e posteriormente seis sessões de quatro horas para a coleta propriamente dita dos dados;
- d) Recolha dos CAs e CTs, para análise das produções registradas pelos alunos nesses materiais pertinentes ao período entre o início das aulas e a data de realização da última sessão de observação em sala de aula, isto é, das produções inscritas pelos alunos nesses materiais, no primeiro semestre;
- e) Entrevista com a professora da turma.

Os materiais recolhidos (LDs; LPs) foram objeto de análises, por se considerar que todas as disciplinas são responsáveis pela formação de leitores. Os cadernos dos alunos (CAs e CTs) foram escolhidos por sorteio simples e sem reposição, tendo por fonte o nome dos alunos.

O roteiro para a entrevista semiestruturada (Apêndice D), produzido para este trabalho, foi testado previamente e acrescido de questões consideradas pertinentes, após as observações em sala de aula e análise dos cadernos. O Gravador do celular Sony Ericsson. Modelo: W200i foi utilizado com o intuito de colaborar para a coleta de informações.

#### 2.4.1 Livro didático e livro do professor

Os LDs e LPs foram analisados não só quanto aos tipos de exigências prescritas para atividades propostas pelos autores para serem desenvolvidas pelos alunos, mas também quanto às sugestões/orientações para os professores corrigirem essas atividades como apresentado no respectivo LP.

Essas análises tiveram por objetivo definir os tipos de relação que as atividades propostas pelo(s) autor(es) de cada LD possibilitam com os saberes previstos para serem adquiridos na 2ª série do Ensino Fundamental, objetivando-se a formação dos alunos como leitores.

Em face desses objetivos, para a análise das atividades as seguintes categorias e respectivas definições foram adotadas:

- 1- Atividades de decodificação (AD): exercícios que exigem uma única resposta, explícita no texto, isto é, a resposta está objetivamente inscrita no LD. Exemplo: *Quais são os personagens da História? De que os bichos foram brincar? Quantos ovos?*
- 2- Atividades de cópia (AC): solicitação de cópia de partes do texto. Exemplos: *Leia e complete o primeiro e o último verso (reprodução do texto). Escolha uma estrofe do poema, copie-a em uma folha à parte.*
- 3- Reflexões críticas (RC): questões que instiguem os alunos a escrever suas impressões pessoais acerca do assunto tratado no texto. Exemplos: *Você achou o final interessante? Na sua opinião, faz alguma diferença se o aniversariante se esqueceu de colocar a data, o horário, e o local da festa? Depois do jogo, os jogadores vão tomar um banho, o que aconteceu?*
- 4- Construção de sentido (CS): questões que permitam uma discussão articulada dos conhecimentos por parte dos alunos e exijam que os alunos produzam coletiva ou individualmente, um texto oral ou escrito. Exemplos: *Discuta com seus colegas e professor: o que você entendeu da moral da fábula? Compare os objetos com as partes de seu corpo...*

- 5- Outros (OS): Exercícios que não necessitam da leitura do texto, assentes em conhecimentos externos ao mesmo, ou atividades propostas que não foram possíveis de serem incluídas nas demais categorias. Exemplos: *Descubra o segredo e complete o quadro. O que quer dizer 'aguentar firme'? Encontre as sete diferenças. Desenhe a metade que falta.*

Além disso, os LPs que acompanham os LDs utilizados foram analisados quanto aos níveis de explicitação e de coerência teórica relativos aos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, como *corpus* para a análise, foram selecionados os textos da parte inicial da apresentação de cada LP. Foram analisadas, também, as sugestões inscritas nesses materiais para a proposição e avaliação das atividades a serem cumpridas pelos alunos.

Para a análise da proposição de atividades nos LDs, por parte do(s) autor(es) e das sugestões que apresentam para a correção dessas atividades no LP, foi feito um recorte que compreende o período selecionado para análise dos cadernos, isto é, o restrito às produções registradas no primeiro semestre letivo, conforme descrito adiante na subseção 2.4.3.

#### 2.4.2 Observações

Para Lüdke e André (1986); Boni e Quaresma (2005), a observação é uma importante fonte de informações por permitir ao pesquisador o contato direto com o campo no qual acontecem os fenômenos de seu interesse.

À medida que acompanhávamos as situações nas quais transcorrem as experiências com os materiais selecionados para a investigação, no caso os usados por alunos e a professora com o LD; LP; CAs; CTs, podemos apreender os significados que os alunos-participantes atribuem às ações prescritas em sala de aula pelo professor, se baseadas ou não no LD e no LP. Por conseguinte, essa estratégia metodológica aumenta a possibilidade de uma análise interpretativa mais apropriada.

Apesar de Lüdke e André (1986), Boni e Quaresma (2005) apontarem para algumas limitações do uso das observações como fonte de informações, indicam que as mudanças provocadas pela presença do pesquisador no ambiente a ser pesquisado, no presente caso na sala de aula, são muito pequenas.

Nesse trabalho, nossa presença em sala de aula da turma selecionada ocorreu ao longo dos meses de março a junho de 2009. Nos meses de março e abril, foram realizadas três observações, por um período de duas horas, com os seguintes intuitos: adaptação à situação e testagem da técnica de registro a ser utilizada para a coleta propriamente dita dos dados, bem como acostumarem-se as crianças e a professora à nossa presença nesse ambiente.

Nos meses de maio e junho realizamos a coleta de dados, tendo-se por fonte as observações realizadas em sala de aula. Essas ocorreram uma vez por semana, em dias alternados, durante todo o período diário escolar desses alunos, ou seja, por quatro horas. Foi utilizado como critério para a distribuição das observações a não coincidência destas com os dias destinados a avaliações individuais dos alunos (provas), a reuniões pedagógicas<sup>24</sup>, ou à hora/atividade<sup>25</sup> da professora responsável pela coordenação das atividades dessa turma. Entretanto, uma sessão foi realizada no dia da aplicação de uma prova, pois a professora esqueceu de avisar.

Para fins de registro das observações, foi utilizada uma modalidade de registro cursivo funcional (Apêndice C), que teve por foco os comportamentos da professora, quanto aos seus modos de agir relativos à: apresentação e explicação do conteúdo; proposição de atividades a serem realizadas em sala de aula, ou como tarefas em casa, como as corrigia; e ao uso do LD em sala de aula.

---

<sup>24</sup> Nessa escola, as reuniões pedagógicas ocorrem uma vez por mês, e os alunos são dispensados.

<sup>25</sup> Cada professor regente dispõe de um período de quatro aulas semanais, denominado hora/atividade por semana. Nesse período, o professor deve permanecer na escola, planejando aulas, estudando e/ou atendendo pais de alunos. Por sua vez, nesse horário, os alunos cumprem as atividades das aulas de Educação Física e Arte.

### 2.4.3 Cadernos

Por questões da política pública relativa à distribuição gratuita dos LDs em escolas públicas, a partir da 2ª série, estes devem ser devolvidos pelos alunos para serem reutilizados por outros no ano letivo seguinte. Por isso, os LDs não disponibilizam espaços adequados para que sejam registradas as respostas aos exercícios propostos, o que veta aos alunos de fazerem quaisquer registros nos LDs. Por essa razão tomamos como hipótese para este trabalho, que as produções registradas nos CAs e nos CTs revelem, mesmo que indiretamente, os usos do LD, por parte do professor e dos alunos.

Os registros produzidos nesses cadernos foram analisados tendo-se por foco identificar o tipo de relação que o professor estabelece com o LD quando apresenta e explica os conteúdos ou quando propõe atividades para os alunos realizarem sala de aula, ou tarefas para que eles realizem em casa.

No entanto, apesar de considerarmos essa hipótese, nos deparamos com uma realidade diferente, porque para duas disciplinas (Português e Matemática) foram adotados os LDs da 1ª série. Estes se diferenciavam dos demais por possibilitarem aos alunos escreverem neles mesmo as respostas aos exercícios no corpo dos mesmos. Em face dessa possibilidade distinta, as análises deste trabalho para os conteúdos dessas disciplinas foram restritas às atividades prescritas pela professora para serem realizadas nos CAs e nos CTs.

Na turma selecionada encontravam-se matriculados 30 alunos. Dez conjuntos de cadernos (CAs e CTs) por aluno, conforme critério adotado foram analisados. Esses cadernos foram recolhidos no final do 1º semestre letivo.

A análise nos CAs e CTs foi iniciada com as produções realizadas a partir do início do ano letivo e se estendeu até ao final do período das observações, uma vez que utilizamos as informações recolhidas em sala de aula como fontes complementares para análise desses cadernos.

Os enunciados das propostas das atividades foram classificados, conforme segue:

- idênticos aos propostos no LD;
- diferentes dos propostos no LD, porém com o mesmo sentido;
- diferentes quanto ao sentido dos propostos no LD.

As produções dos alunos no CA e no CT serviram de parâmetro para averiguar o tipo de correção anotado pela professora.

As sugestões inscritas no LP para correção das atividades serviram como guia para a análise das anotações feitas pela professora nos cadernos dos alunos.

#### 2.4.4 Entrevista

Lüdke e André (1986) assinalaram que, desde que ocorra a aceitação mútua, a situação de entrevista possibilita uma interação positiva entre o pesquisador e o entrevistado.

Essa situação é uma forma de complementar a pesquisa, com dados objetivos e subjetivos, que não foi possível coletar por meio de outros procedimentos. (BONI; QUARESMA, 2005)

O roteiro utilizado para a entrevista (Apêndice D), por sua estrutura, possibilita maior flexibilidade para a condução de recolha de informações ao longo da situação, por se assemelhar a uma conversa. Isso porque o roteiro adotado não previa uma sequência rígida das questões, nem um número previamente estabelecido do total de questões a serem formuladas.

Os objetivos desse roteiro semiestruturado consistiram em conhecer a formação acadêmica e experiência profissional da professora. Além disso, objetivou: verificar sua vivência na participação da escolha dos LDs de todas as disciplinas; levantar a relação que ela reconhecia manter com o uso dos LDs adotados e a frequência de seu uso em sala de aula; verificar se e *como* as orientações teóricas e metodológicas inscritas nos LPs são por ela percebidas. Em suma, pretendíamos desvelar, na situação da entrevista, a opinião da professora quanto aos aspectos positivos e negativos do LD de cada disciplina. Buscamos, ainda, constatar se a professora percebe e acompanha o uso do LD pelos alunos e, caso isso se dê, como ocorre.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo está organizado em duas seções: inicialmente, no item 3.1, apresentamos uma caracterização geral dos LDs das disciplinas trabalhadas na série, e no item 3.2, a análise realizada tendo por foco o que foi registrado nos cadernos dos alunos selecionados.

As duas seções são apresentadas com foco nesses materiais, que, porém, foram cruzados com falas da professora recolhidas na situação da entrevista e com registros obtidos nas sessões de observação em sala de aula.

Como a entrevista foi gravada, inicialmente apresentaremos transcrições da fala da professora destacando trechos que revelam o descontentamento acerca da escolha dos LDs e sua opinião sobre os conteúdos que apresentam.

Em relação às observações em sala de aula, apresentamos alguns recortes considerados pertinentes para ilustrar o uso do LD e a relação estabelecida pela professora com esse material, bem como os diálogos que ocorreram durante o período que consideramos pertinentes para verificar as condições proporcionadas para a formação de alunos leitores.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS LDS E DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Os LDs analisados foram os de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, porque foram os utilizados na turma da 2ª série selecionada para estudo. Apesar de a nossa pesquisa ter-se centrado na 2ª série, no ano de 2009, a escola optou por adotar os LDs destinados à 1ª série nas duas primeiras disciplinas. Isso, porque a Professora da turma selecionada os considerou mais adequados, em face dos resultados prévios obtidos ao avaliar os alunos que demonstraram dificuldades para acompanhar os conteúdos propostos nos LDs de 2ª série dessas disciplinas.

Como prescrito no PNLD<sup>26</sup>(BRASIL, 2000), os LDs, além de serem escolhidos pelos professores e distribuídos gratuitamente para as escolas, os de 2ª a 4ª séries devem ser usados de modo que possibilitem sua reutilização. Apenas os livros de 1ª série são distribuídos anualmente, por serem consumíveis, visto possibilitarem às crianças escreverem em suas folhas.

A escolha do LD é contingenciada à escolha da coleção de livros por disciplina, isto é, a ser adotada da 1ª à 4ª série, na mesma escola. Um mesmo LD apresenta-se, frequentemente, com algumas modificações, se comparado aos livros avaliados pelo PNLD e aos distribuídos nas livrarias.

Na entrevista com a Professora participante quando ela respondeu sobre a escolha dos LDs pareceu, no início, confusa. Informou não ter participado da sua escolha na escola, e haver participado da escolha apenas na escola em que trabalha em outro município (Londrina). Entretanto, ao longo da conversa realizada nessa situação, acabou por reconhecer sua participação, afirmando, porém, que tal ocorreu, em sua opinião, “de forma rígida e imposta”, em um ambiente no qual as vozes das Professoras foram como que “silenciadas”, segundo ela percebeu na ocasião.

Quanto às condições de escolha de LDs por professores da Rede Municipal de Ensino de Londrina, a Professora demonstrou-se satisfeita e descreveu os passos para essa seleção, como segue:

*Em Londrina, nós escolhemos. Os professores de cada série se reuniram, e foi mostrado pra gente os livros, e a gente tinha que ver qual que era mais de acordo com realidade da população, com a realidade das nossas crianças. Porque lá é diferente, lá é por série, por série não, lá é escolhido de acordo com a escola. Cada escola tem a oportunidade de escolher seu livro. Aqui em Cambé não, aqui é a rede. (sic)*

De fato, em Londrina, os professores das escolas têm essa liberdade de escolher LDs diferentes. Quanto ao fato da Rede Municipal de Ensino de Cambé adotar outra estratégia para a definição do LD, a Professora demonstra certa indignação, como pode ser constatado em sua fala:

*Aqui eu participei, mas foi meio imposto, né. [...] As professoras do período da manhã escolheram uma determinada coleção. E como*

---

<sup>26</sup> Programa Nacional do Livro Didático: histórico e perspectivas. RedeMEC, Brasília, 2000.

*essa coleção foi escolhida pela 3ª e 4ª séries, também deveria ser seguida pela 1ª e 2ª série. Mas aí é feita uma reunião na Secretaria Municipal e cada supervisora fala a escolha da sua escola. E é feito um consenso entre todas as escolas. (sic)*

No caso de uma escola da rede do município de Cambé selecionar um determinado LD, essa escolha é tomada apenas como sugestão e submetida a apreciação na reunião das supervisoras da Secretaria Municipal, porque estas sim definem *apenas uma* coleção para cada disciplina. Em outras palavras, as vinte escolas da rede recebem o mesmo LD, definido nessa reunião. Por isso, em nossa opinião, são desconsideradas dimensões importantes para essa escolha, como as relativas à realidade singular de cada escola, configurada pelas características sócio-educacionais dos alunos que atende e por colocar em segundo plano as sugestões dos professores.

Cassiano (2008) denuncia e analisa em seu trabalho os efeitos das influências políticas mercadológicas para essas seleções. Não nos aprofundamos nas razões que dirigem essa estratégia de escolha dos LDs nesse município no qual realizamos este trabalho. Estas parecem, em um primeiro momento, estar atreladas a outras questões, por exemplo, econômicas, políticas, etc., e não às pedagógicas.

Os LDs, usados na escola selecionada no ano letivo de 2009, foram entregues aos professores entre a 1ª e a 2ª semana de aula. Consideramos o período dessa distribuição um pouco tardio, visto que eles, por não serem consumíveis (somente os da 1ª série o são), e por terem sido adotados desde 2007, já estarem à disposição da escola. Caso fossem distribuídos antes, seria possível aos professores conhecerem-no com mais antecedência.

Algumas informações acerca dos LDs estão sintetizadas no Quadro

1.

Disciplina	Título do Livro	Autores	Série	Editora	Ano de Publicação	Nº de Páginas
Língua Portuguesa	Porta aberta: Língua Portuguesa	Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança	1ª	FTD	2005	224
Matemática	Matemática do cotidiano & suas conexões	Antônio José Lopes Bigode e Joaquim Gimenez	1ª	FTD	2005	271
História	De olho no futuro: História	Thatiane Tomal Pinela e Liz Andréia Giaretta	2ª	Quinteto Editorial	2005	112
Ciências	Redescobrir Ciências	Janeth Wolff e Eduardo Martins	2ª	FTD	2005	160
Geografia	Geografia: vivência e construção	J. Willian Vesentini, Dora Martins e Marlene Pécora	2ª	Ática	2004	144

**Quadro 1 – Caracterização Geral dos Livros Didáticos**

Como pode ser constatado no quadro anterior, os livros publicados pela editora FTD ocupam uma posição privilegiada (3/5). O total de páginas dos LDs adotados para a 2ª série varia de 112 a 271. Vale como destaque a quantidade superior de páginas apresentadas nos livros de 1ª série (Matemática; Língua Portuguesa) quando comparada à dos livros de 2ª série (História; Geografia; Ciências). Pelo total de páginas dos LDs destinados à 2ª série (911) registra-se que as do LD de Matemática e as do LD de Língua Portuguesa (495) equivalem a aproximadamente 54,9% desse total. Será que essa dimensão pode dirigir os fazeres em sala de aula? Dito de outra forma, os conteúdos de Matemática e de Língua Portuguesa são os que predominam nos fazeres da 2ª série selecionada, quer nos fazeres de sala de aula quer nas tarefas, sobre os conteúdos das demais disciplinas? Ou isso ocorre, por disporem os LDs de espaço para o registro dos alunos? A análise dos CAs e dos CTs confirma a primeira hipótese, como descrito na seção 3.2.

Entre os autores dos LDs, prevalecem os do gênero feminino (7/11). Apenas o LD de Matemática foi elaborado por dois autores do gênero masculino. O ano de publicação, pouco varia, ou seja, todos foram organizados em 2005, com exceção do LD de Geografia cuja edição é de 2004.

A formação acadêmica dos autores, exceto aquela dos autores dos LDs de História e Língua Portuguesa, é voltada para a área específica de cada disciplina.

O LD de Língua Portuguesa foi elaborado por duas pedagogas com especialização na área de administração escolar, o que, em nossa opinião, pouco

contribui para os conhecimentos pedagógicos dessa disciplina. Não se pode afirmar que apenas a formação acadêmica dos autores gere a qualidade dos conteúdos do material que produzem para propor os LDs; entretanto, a titulação dos autores, quando anunciada no próprio LD, pode silenciar as vozes avaliativas do professor, especialmente quando este, por dispor de formação acadêmica inferior, passa a tomar o LD como discurso da verdade.

O Quadro 2 apresenta LD, autor e sua formação acadêmica.

<b>Disciplina</b>	<b>Autores</b>	<b>Formação Acadêmica</b>
Língua Portuguesa	Isabella Carpaneda	Pedagoga (UNB e CEUB), com especialização em Administração e Supervisão Escolar.
Língua Portuguesa	Angiolina Bragança	Pedagoga (Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal), com especialização em Administração Escolar.
Matemática	Antônio José Lopes Bigode	Licenciado em Matemática (USP), mestre em Didática da Matemática (Universidade Autônoma de Barcelona).
Matemática	Joaquim Gimenez	Doutor em Didática da Matemática e catedrático da Universidade de Barcelona.
História	Thatiane Tomal Pinela	Licenciada em Letras (UEL)
História	Liz Andréia Giaretta	Bacharel em Ciências Econômicas (UNIO) e especialização em Ensino de Geografia (UEL)
Ciências	Janeth Wolff	Licenciada em Ciências Biológicas (não menciona instituição)
Ciências	Eduardo Martins	Licenciado em Ciências Biológicas (USP)
Geografia	J. Willian Vesentini	Doutor em Geografia (USP)
Geografia	Dora Martins	Licenciada em Geografia (USP) e Mestre em Geografia (Unesp)
Geografia	Marlene Pécora	Licenciada em História (PUC-SP)

**Quadro 2** – Formação acadêmica dos autores dos LDs

Para Souza (1999a), a autoria do LD está relacionada com o sujeito escritor e precisa necessariamente ser legitimada pela validação da editora. Esta, frequentemente, por estar a serviço do aparelho ideológico escolar e do Estado, que legitimam o que pode e o que não pode ser dito, e, com padrões preestabelecidos, conduzem as produções dos autores para que estes se adéquem ao mercado editorial.

Por isso, nem sempre o autor dos textos dos LDs tem autonomia para configurar o LD da forma como deseja, nem o professor a tem para a escolha do material. Por isso, Souza (1999a, p. 31) usa a expressão “ilusão de autoria”, para se referir à autonomia desses autores, no que concordamos.

Todos os LDs estudados estão pautados pelas disposições prescritas nos PCNs. Apesar da multiplicidade de livros presentes no mercado

editorial, Soares (2002)<sup>27</sup> assinala que não há grande variedade entre eles, ou seja, todos possuem um “tom comum” entre os conteúdos e conhecimentos pedagógicos, situados historicamente. Como, atualmente, os LDs procuram atender os PCNs e pelo cumprimento destes às demandas para a formação básica dos cidadãos brasileiros, torna-se evidente e por que não importante a constatação de certa homogeneidade entre eles.

Nos LDs analisados neste trabalho, todos os autores iniciam o LD com uma mensagem ao leitor. Buscam convidá-lo, em uma tentativa de despertar no aluno o interesse de abri-lo e utilizá-lo.

No LD de Língua Portuguesa tal acontece como segue:

Caro estudante,  
Uma personagem vai acompanhar você durante todo o ano. O nome dela é Maria-Traça-Dicionário. Ela é uma traça devoradora de livros, e o seu preferido, claro, é o dicionário. De tanto comer palavras, ela acabou conhecendo o significado de muitas delas. E, metida a sabichona, adora explicar palavras difíceis.  
Bom trabalho!  
As autoras  
(CARPANEDA; BRAGANÇA, 2005, p. 9)

Logo abaixo a essa mensagem encontra-se uma figura de uma traça comendo uma página de livro. Esta figura, por sua vez, aparece ao longo do LD, informando os significados das palavras que as autoras consideram difíceis para o nível dos alunos da 1ª série, que são os leitores e estudantes previstos como usuário desse livro.

Mas como prever as palavras difíceis? O Manual do Professor não menciona como foram selecionadas. Como defini-las? Não encontramos referência nenhuma a qualquer dicionário da Língua Portuguesa, seja no LD seja no LP, principalmente nas referências bibliográficas.

No LD de Matemática, esse convite, é formulado como segue:

Oi, tudo bem?  
Você está convidado(a) a começar seus estudos de Matemática por um caminho simples, curioso e gostoso.

---

<sup>27</sup> SOARES, Magda. O livro didático e a escolarização da leitura. TVBrasil, Rio de Janeiro, p. 1-7, 7 out. 2002. Entrevista concedida a Salto para o futuro.  
Disponível em: < [http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda\\_soares.htm](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm) > Acesso em: 10 de janeiro de 2010.

Comece mostrando o que você já sabe, fale sobre suas idéias e os números que você já conhece, e se sabe contar, conte para nós. Descubra os números e contas que aparecem quando você pensa no seu corpo, nos bichos que você já viu e nas suas coisas, da sua casa e da sua rua.

Você vai aprender a Matemática que aparece nos calendários, nas brincadeiras e em todo o seu cotidiano.

Divirta-se!

(BIGODE; GIMENEZ, 2005, p. 3)

No LD de História, a mensagem é a seguinte:

Este livro é um convite ao estudo da História. Juntos vamos conhecer o modo de vida de pessoas de diferentes lugares, no passado e no presente, e descobrir como a História dessas pessoas está relacionada à nossa própria vida.

Por meio desse estudo, também vamos conhecer melhor o mundo em que vivemos, e compreender que é no dia-a-dia que nós fazemos a História.

Um ótimo ano de estudos!

As autoras.

(PINELA; GIARETTA, 2005, p. 3)

Há uma tentativa desses autores em estabelecerem diálogos com o leitor. Abrir um livro é ser chamado e estar disposto à leitura, pois segundo Larrosa (2003, p. 139), “o texto, já aberto, recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade”.

Algumas mensagens trazem indagações sobre os conteúdos, por exemplo, no LD de Matemática, e acerca da importância da História para a compreensão do cotidiano. Os autores buscam, a seu modo, informar o leitor, que o livro apresenta conteúdos de sua realidade. No LD de Matemática, por exemplo, esses conteúdos englobam: o corpo, números, brincadeiras, casa, bairro, datas, transportes, como formas para demonstrar que os números que estão em “todo lugar”. No de História identificamos conteúdos relacionados à escola, família, moradia, meios de transporte e comunicação, entre outros.

Os autores do LD de Ciências colocaram a seguinte mensagem inicial:

Este é o seu livro de Ciências.

Nele você vai estudar o mundo em que vivemos.

Nosso planeta possui grande quantidade de plantas e de animais que vivem em um ambiente que está sempre se modificando.

Às vezes essas modificações ajudam os seres vivos.  
 Às vezes elas atrapalham.  
 Estudando Ciências, podemos conhecer melhor a natureza e ajudar a fazer mudanças que facilitem a vida no planeta e impedir aquelas que atrapalhem a existência dos seres vivos neste planeta.  
 (WOLFF; MARTINS, 2005, p. 2)

Esses autores preferiram, como pode ser constatado na mensagem acima, apresentar aos leitores os conteúdos que estão inseridos no livro. Além dessa mensagem inicial, todos os textos que iniciam as 26 lições são Histórias hipotéticas de fatos do cotidiano do mundo à nossa volta, da vida e das mudanças que o ser humano provoca no meio em que vive.

Diferente dos demais LDs, o de Geografia inicia com um poema, e enfatiza o trabalho coletivo.

Enquanto a formiga  
 carrega a comida  
 para o formigueiro,  
 a cigarra canta,  
 canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho.  
 A cigarra é só cantiga.

Mas sem a cantiga  
 da cigarra  
 que distrai da fadiga,  
 seria uma barra  
 o trabalho da formiga!  
 Sem barra, em *Varal de poesia*, José Paulo Paes, Ática, 2003  
 (VESENTELI; PÉCORA, 2004).

Segundo os autores, assim como a formiga e a cigarra, também precisamos uns dos outros, para o compartilhamento de ideias, emoções, bem como para brincar, cantar, estudar, crescer, entre outros.

Todos os LPs reproduzem os LDs e são acrescidos de sugestões e respostas por exercícios propostos dirigidos ao professor, em letras pequenas e destacadas em cor vermelha. Além dessas páginas, ao final é apresentado um Manual<sup>28</sup> para o professor.

---

<sup>28</sup> Optamos pelo termo Manual, em vista da diferenciação terminológica constatada nos LPs. Para tanto, usamos o termo como substantivo para delimitar seu significado, conforme define Ferreira (1975, p. 882) o verbete Manual para: "Pequeno Livro [...] Livro que contém noções essenciais acerca de uma matéria; compêndio; epítome".

Para uma visualização do contraste entre o número de páginas do LD e do Manual de cada LP, apresentamos o Quadro 3.

Disciplina	Total de páginas	
	LD	Manual
Língua Portuguesa	224	30
Matemática	271	64
História	112	31
Ciências	160	64
Geografia	144	40

**Quadro 3** – Total de páginas do LD e do manual do professor

Como podemos observar no Quadro 3, todos os LPs são suplementados com outras informações para o professor, ora denominadas como “Manual do Professor” (LD de História e Geografia). Alguns “Anotações para o Professor” (LD de Língua Portuguesa), ou como “Orientações para o Professor” (LD de Matemática e Ciências).

O vivenciado na oitava observação que realizamos em sala de aula, pelo diálogo iniciado por um aluno com a Professora, dá conta, a nosso ver, do que para a Professora da turma selecionada se constitui esse Manual. Para fins de apresentação da transcrição do registro desse episódio identificamos como A1=aluno que iniciou o diálogo, A2= outro aluno, AS= maioria dos alunos, e P= Professora:

(A1): *Tia, por que o seu livro é diferente?*

(A2): *Tá tudo com resposta. (sic)*

(P): *Não, não é só por isso, tem algumas informações também. E eu não sei tudo, quando não sei, recorro ao livro.*

(AS): *É! (com entonação de espanto).*

A resposta da Professora revela que ela assume uma posição na qual o ser professor não implica em saber tudo. Mais do que isso, indica que além das respostas aos exercícios a leitura desse material possibilita a aquisição de informações: ensinou, porém, sem frisar, que a leitura auxilia a aprendizagem. Mais do que isso, por sua resposta exemplifica para o aluno que os adultos, mesmo sendo professores, não sabem tudo, como muitas crianças pensam.

Soares (2002) quando descreve a História das mudanças que os LDs passaram ao longo do tempo, afirma que o Manual do Professor surgiu no final dos anos 60 e início dos 70. Anteriormente, seria uma “ofensa” para os professores

a presença de um Manual acompanhando o LD. A autora aponta seu surgimento como resposta às necessidades geradas pelas condições de trabalho do professor e às de sua formação profissional.

Grigoletto (1999) avalia que o professor recebe um “pacote” pronto, porque se espera que ele o utilize, como o apresentam: na sequência dos conteúdos e das atividades conforme dispostas pelo(s) autor(es). Essa autora entende que o professor é visto pelos autores dos LDs como um mero consumidor ingênuo que repete as “instruções” do manual, para que os alunos aprendam.

Nossa posição é a de que a leitura do livro pelo professor deve ser realizada, previamente, para que possa propor o planejamento de suas atividades. Difícil imaginar um formador de leitores que não a faça, especialmente quando se trata de um material que pode por seu uso despertar o gosto dos alunos pela leitura. Alguns, como Rizzatti (2008) assinalam para a dificuldade dos professores em conduzirem, por exemplo as atividades de interpretação de textos, pela ausência de leitura dos mesmos.

Com o intuito de verificarmos a relação da Professora com esses materiais, isto é com os LDs e os respectivos LPs, na entrevista com ela realizada indagamos, quais livros ela utiliza, e se realiza suas leituras.

Constatamos que a Professora apenas lê os LDs de Língua Portuguesa e o de Matemática. Quando instigada a responder se lê os demais, ela riu e disse:

*Olha... Geografia, História e Ciências não, porque não é de acordo com o conteúdo. É alguma coisa que você pode pincelar, pegar um pouco dali, um pouco de lá e fazer um quebra-cabeça. Agora Português sim. Português eu procuro sempre. Português e Matemática eu sempre vejo.*

Para Larrosa (2003, p. 141), “o professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo”. Considera, ainda, como um ato de ler em público, em e na sala de aula. Entende que o professor ao sugerir em sua aula qualquer texto convoca os demais à leitura, como uma carta, e espera a aceitação do outro.

A apreciação dos textos dos LDs remete ao tipo de leitura produzida, no caso, da Professora, porque “ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na

intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito” (LARROSA, 2003, p. 142).

Nesse sentido, para que o(a) professor(a), em sala de aula, possa conduzir a leitura de seus alunos, consideramos que, inicialmente, deva “escutar” o que o texto tem a dizer para que assim possa dar vez à sua própria voz.

Além disso, deve avaliar se os textos dos LDs estão redigidos adequadamente para o público a que se destinam, e cobram o conteúdo do currículo, visto:

O trabalho pedagógico com o manual escolar exige um exercício de reflexão e de visão crítica constantes, no sentido de avaliar a sua conformidade com o público a que se destina e com o currículo que diz seguir de perto. (VIEIRA, 2005, p. 34)

A Professora participante, pela forma como foi alijada da oportunidade da escolha dos LDs que utiliza, manifestou seu desconforto, e pela transcrição anterior de sua fala parece que utiliza uns e não outros de acordo com os conteúdos previstos no currículo da escola. Isso não compromete sua avaliação geral acerca da importância dos LDs para a aprendizagem dos alunos. No entanto, para sua turma, destaca apenas o LD de Língua Portuguesa, como uma ferramenta que “sempre” a auxilia.

Se por um lado as fontes impressas são usadas na escolarização do que a escola prescreve, como é o caso dos LDs utilizados na 2ª série selecionada para este trabalho, por outro, os cadernos escolares fornecem, por sua vez “testemunhos insubstituíveis a respeito dos exercícios escolares, das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos” (CHARTIER, 2007, p. 13).

Mais do que isso a análise da rotina da proposição de atividades para serem produzidas em sala de aula nos CAs ou como tarefas nos CTs, auxilia os que investigam o cotidiano escolar a tecerem a “representação das disciplinas [...] ligada tanto às formas como os conteúdos dos exercícios praticados” (CHARTIER, 2007, p. 18).

Isso, porque ao responder às atividades prescritas o aluno realiza construções que se constroem “no ato [de produzir suas respostas], as quais estruturam tanto suas experiências como seus saberes escolares” (CHARTIER, 2007, p. 19).

Como algumas dessas atividades são as propostas pelos autores dos LDs, a seguir apresentamos a análise por LD.

### 3.1.1 LD de Língua Portuguesa

As atividades do LD são distribuídas em 15 unidades. O Quadro 4 apresenta a incidência da distribuição das atividades por lição, no livro *Porta aberta: Língua Portuguesa*. Para tanto, adaptamos o quadro utilizado por Santos (2002), conforme as atividades propostas no LD analisado.

ATIVIDADES	UNIDADES														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>I - PREPARAÇÃO PARA LEITURA</b>															
Resposta Oral		X				X		X		X					
Leitura Individual pelo aluno	X	X				X		X		X		X			
Discussão com alunos		X						X							
Discussão com colegas												X			
Observação de imagens	X	X				X		X		X					
<b>II - ESTUDO DO TEXTO</b>															
Leitura Silenciosa		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Leitura Oral em Grupo							X								
Leitura Oral dirigida							X								
Leitura Oral pelo professor							X		X	X	X				
Leitura de Texto Não-Verbal				X											
Leitura de tira de quadrinhos					X										
Interpretação Escrita	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Interpretação Oral			X			X			X	X					
Discussão e Opinião Crítica			X												
<b>III - OUTRO TEXTO</b>															
Leitura Silenciosa	X					X		X					X		
Leitura Oral dirigida						X									
Leitura Oral pelo professor		X		X											
Interpretação Escrita	X	X		X		X		X					X		
Interpretação Oral													X		
Discussão e Opinião Crítica				X		X							X		
<b>IV - PRODUÇÃO ESCRITA</b>															
	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X
<b>V – HORA DA HISTÓRIA</b>															
												X			
<b>VI - SUA OPINIÃO É IMPORTANTE</b>															
	X	X		X				X							X
<b>VII - FIQUE SABENDO (curiosidades)</b>															
			X					X							
<b>VIII - PARA SE DIVERTIR (piadas/adivinhações/jogos)</b>															
						X					X	X	X	X	
<b>IX – GRAMÁTICA</b>															
		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
<b>X – ORTOGRAFIA</b>															
		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>XI – SÓ PARA LEMBRAR</b>															
		X	X					X		X	X			X	
<b>XII – PROJETO</b>															
						X						X			

**Quadro 4** – Distribuição das atividades propostas por lição

A leitura das informações do Quadro 4, permite perceber a prevalência de atividades de interpretação escrita (14/40) em “Estudo do Texto” e de leitura silenciosa (13/40).

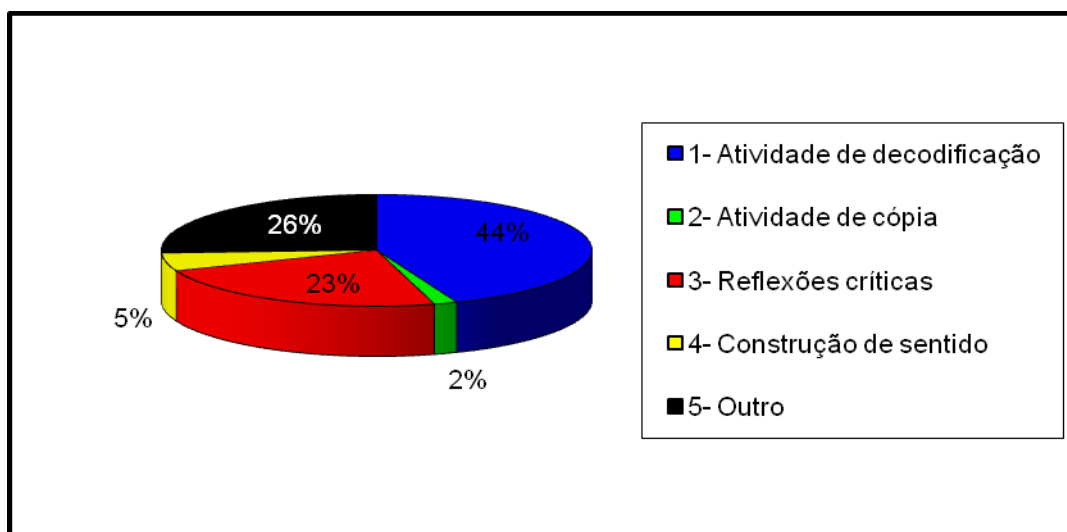
É freqüente a proposição de atividades como as de: produção escrita (13/15), gramática (13/15) e ortografia (14/15), nas unidades que compõem esse LD.

Quando o LP não sugeria ao professor que realizasse leitura oral individual ou em grupos, as atividades propostas pelas autoras foram classificadas como de leitura silenciosa. Os demais itens foram classificados conforme a indicação das sugestões propostas pelas autoras do livro.

Um dos aspectos marcantes deste LD é a presença da diversidade de textos que circulam socialmente, o que inferimos pelos recursos utilizados pelas autoras para a apresentação dos conteúdos (ilustrações, desenhos, fotografias, entre outros), os quais motivam, frequentemente, para o aluno ler (VICENTELLI, 2003).

Apesar dessa diversidade, cabe resgatar Kramer (2000, p. 21) quando adverte que “não é o acúmulo de informação sobre clássicos, sobre gêneros ou sobre estilos, escolas ou correntes literárias que torna a leitura uma experiência, mas sim o modo de realizar essa leitura”. Porque sabemos que o professor é quem conduz a forma como os alunos lidam com os suportes que têm disponíveis. A maneira como o professor procede ao trabalhar os textos com os alunos, depende das características singulares de cada professor.

A análise do total de atividades propostas pelas autoras (n=116) na seção “Estudo do texto”, utilizando as categorias enunciadas na seção 2.4.1, permitiu a construção da Figura 1. Esta apresenta a incidência por tipo de atividade.



**Figura 1** – Incidência de atividades, por tipo de exigência nos exercícios de “Estudo do Texto”

Constatou-se a predominância da proposição de atividades de decodificação dos conteúdos inscritos no texto (51/116), ou seja, das que exigem que o aluno retire apenas informações do texto. Exemplos: *Escreva o nome do autor do texto* (un. 2, p. 28); *Onde a menininha ia dormir?* (un. 6, p. 84); *Quem é o dono da festa?* (un. 14, p.201). Como diz Marcuschi (1996), esses exercícios de garimpagem não se constituem em exercícios de compreensão.

Quase um terço das atividades propostas nesse LD (26%) não exigem leitura e interpretação do texto (incluídas em “Outros”), apesar de inscritas em “Estudo do Texto”. Exemplos: *O que significa a palavra ‘saída’? Marque o sinônimo da palavra.* (un. 6, p. 87). *O que são palavras antônimas? Reescreva as frases substituindo as palavras em destaque pelos seus sinônimos.* (un. 8, p. 121). Nos dois exemplos, apesar das autoras utilizarem palavras presentes no texto da unidade, permitem que sejam respondidas sem sua leitura.

As atividades incluídas na categoria “Reflexões Críticas” (27/116), foram as que previam respostas que não estavam objetivamente explícitas no texto, mas que exigiam uma reflexão sobre o tema tratado, incluindo exercícios que permitiam uma resposta pessoal. Exemplos: *Escreva quem saiu ganhando com a briga dos passarinhos e explique por quê.* (un. 3, p. 45). *Na sua opinião, por que a mãe escolheu peixinhos para dar ao filho?* (un. 8, p. 119).

Apesar de essas atividades possibilitarem refletir sobre o texto, poucas são as que oportunizam a expansão e construção de sentido (6/116). Para compor esta categoria levamos em conta as atividades que analisamos como significativas para os alunos, isto é, as que os instigassem a articular as informações do texto com os conhecimentos de sua realidade, seu cotidiano, bem como os auxiliassem a compreender os sentidos atribuídos e usados nas discussões em sala de aula. Exemplos: *Discuta a questão abaixo com seus colegas e professor: O que você entendeu da moral da fábula?* (un.4, p. 61); *Escreva uma informação: a) que você já tinha e foi confirmada pelo texto, b) que você obteve a partir da leitura do texto.* (un.12, p. 173).

Essa seção “Estudo do texto”, em nossa opinião, deveria propor mais atividades de interpretação dos textos, fazendo com que os alunos refletissem, contribuindo assim para a formação da sua autonomia leitora. Não deveriam, por conseguinte, centrarem-se em informações colocadas no texto. Entretanto, o que constatamos foi o oposto: proposição de atividades acerca do que Grigoletto (1999, p. 69) classificou: “conteúdo factual do texto (o que aconteceu, quem foi o autor da ação, por quê, etc.), muitas vezes elencadas conforme a ordem na qual os conteúdos são dispostos no próprio texto”.

Para ilustrar como essa “sequência” é utilizada pela Professora como forma de orientar a “compreensão de textos” em sala de aula, os registros da sexta observação que realizamos na sala são apresentadas a seguir. Os

questionamentos da Professora parecem dirigidos para verificar se os alunos entenderam o texto.

Vejamos como a Professora organizou o espaço e tempo dessa aula. Inicialmente, entregou aos alunos os LDs de Português, mantidos em um armário na sala e solicitou a leitura do poema “Pique-esconde” (Anexo A). Se por um lado, foi possível perceber que a Professora não utiliza linearmente a sequência proposta pelas autoras do LD, ao escolher os textos, porque não seguiu a sequência das unidades, por outro, chama a atenção o fato de os livros ficarem “guardados” no armário da sala.

A leitura foi prescrita pela Professora para ser produzida em diversas etapas e situações: silenciosa e individualmente; oralmente pela Professora; oralmente e coletiva com todos os alunos; oralmente e coletiva dividindo partes para serem lidas pelas meninas e pelos meninos. Alguns alunos produziram a leitura apenas com o olhar, enquanto outros utilizaram o dedo ou o lápis como suporte para não se perderem na leitura oral.

Destacamos, a seguir, falas dos alunos e da Professora, quando esta havia proposto situações coletivas para avaliar a compreensão do texto. Para esta transcrição, identificamos por P a Professora, por A aluno e AS diversos alunos. No entanto, o uso de um A não significa necessariamente que sempre tivesse sido o mesmo aluno, pois diversos foram os alunos que responderam individualmente. Tal foi feito, devido à dificuldade da pesquisadora em registrar quais foram os alunos que respondiam.

(P): *O coelho conseguiu se esconder?*

(AS): *Não.*

(P): *Por quê?*

(AS): *Porque ficou com a orelha de fora.*

(P): *A girafa conseguiu se esconder?*

(AS): *Não.*

(P): *Por quê?*

(AS): *Porque ficou de pescoço pra fora.*

(P): *O gambá conseguiu se esconder?*

(AS): *Sim.*

(P): *Mas encontraram?*

(AS): *Sim, por causa do cheiro.*

(P): *A arara conseguiu se esconder?*

(AS): *Sim.*

(P): *E como ela foi encontrada?*

(AS): *Porque ela abriu o bico.*

Como pode ser conferido pela leitura do Anexo A, as questões formuladas pela Professora seguem a sequência do conteúdo factual do texto.

Após essa atividade coletiva e oral, o LD sugere a realização de exercícios de “interpretação”, sob a modalidade escrita, os quais foram lidos pela Professora, e realizadas individualmente pelos alunos, para posterior correção.

Cabe destacar que das quatro perguntas propostas no exercício 5 (p. 106), três, segundo os critérios que adotamos no presente estudo, foram categorizadas como exercícios de decodificação. As questões prescritas pela Professora, tendo o LD como fonte foram: “Em que lugar se passa a História? De que os bichos foram brincar? Na brincadeira, quem era o pegador?” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2005, p. 106)

Pelas palavras de Grigoletto (1999, p. 71):

O constante controle sobre a leitura do aluno pode ser exemplificado por questões que não dão margem a que o leitor ofereça outra interpretação. São perguntas precedidas por afirmações categóricas que devem ser tomadas como conteúdo inquestionável do texto, mas que, na verdade, denotam *uma* possibilidade de leitura apenas. (grifos da autora)

Apenas uma pergunta considerava os conhecimentos prévios do aluno: “Você conhece essa brincadeira com outros nomes? Quais?”

Um outro exercício exigia que o aluno identificasse o esconderijo do animal, e qual parte de seu corpo ficou de fora ao se esconder, informações estas explícitas no texto, isto é, do tipo de decodificação.

Outras duas perguntas exigiam que o aluno refletisse a partir das informações do texto, visto as respostas não se encontrarem explícitas no mesmo como as anteriores: “Que pista o macaco seguiu para encontrar o gambá?” e “O que a arara teria de fazer para não ser encontrada?”

Os tipos de perguntas propostos pelo LD deixam claro sua concepção em valorizar mais as informações explícitas do texto do que propriamente as impressões pessoais e experiências anteriores dos alunos. Para Grigoletto (1999, p. 70), “tais exigências restringem, desde o início, a possibilidade de outras leituras que os educandos poderiam fazer surgir”.

A preocupação da Professora em verificar inicialmente a apreensão dos fatos pelos alunos, bem como as propostas dos exercícios do livro, para finalmente propor uma questão que possibilita pensar sobre a vivência reflete o encaminhamento de uma “ordem” para a leitura ser seguida.

No entanto, Souza (1999b) mesmo considerando LDs de língua estrangeira, destaca que nem sempre há uma intenção consciente por parte dos autores dos LDs em anular as capacidades críticas dos leitores.

Na entrevista, a Professora pontuou aspectos positivos e negativos em relação aos LD de Língua Portuguesa. Entre eles, destacaram-se:

Pontos positivos:

- 1- Textos curtos e diversos. Facilita a leitura deles;
- 2- Interpretação de texto;
- 3- Ortografia, porque separa os conteúdos. Mais fácil de compreender;
- 4- Produção de texto. Temas interessantes;
- 5- Visual chama atenção. Ilustrações.

Pontos negativos:

- 1- Não era para ser de 1ª. Deveria ser de 2ª;
- 2- Poderia ter mais ortografia e exercícios curtos;
- 3- Interpretação de texto poderia ter mais questões relacionadas ao texto. Porque às vezes tem mais questões abertas. Apesar de que é importante ter questões abertas. Mas mais questões relacionadas ao texto.

Apesar de termos identificado a presença de 44% de exercícios de decodificação, ou seja, que exigiam uma resposta única, a Professora, além de apontar os exercícios de interpretação entre os aspectos positivos que enumerou para o LD, ao elencar os aspectos negativos (3) enfatiza a necessidade de “mais questões relacionadas ao texto”, desvalorizando a presença de questões que instigassem a respostas pessoais.

Esse tipo de atitude e exigência legítima o LD como um discurso de verdade, como um texto fechado. Silencia a voz do leitor. Concordamos com Grigoletto (1999) quando explica como ocorrem as diversas submissões ao LD: aceitá-lo como um lugar onde os sentidos se fecham, que suprime tanto a voz do professor, quanto do aluno.

Os exercícios de decodificação são mais fáceis de serem corrigidos pelo professor, restringindo-se a: certo ou errado, sem questionamentos. Não

possibilitam a indagação da correção, e porém anulam as possibilidades interpretativas do aluno.

As atividades na seção “Com que letra?” trabalham com a ortografia. Foram trabalhadas pela Professora, durante o primeiro semestre, seis das 13 unidades<sup>29</sup> que contam com essa seção.

Na 3ª e 8ª sessões das observações realizadas em sala de aula, foram propostas atividades de ortografia, circunscritas às unidades 3 (p. 54 e 55)<sup>30</sup> e 9 (p. 143 a 145)<sup>31</sup>, respectivamente.

As correções foram realizadas mediante deslocamento individual e em fila, aluno por aluno à mesa da Professora. Posteriormente, a Professora corrigiu na lousa, e os próprios alunos comparavam suas respostas, com as escritas na lousa.

Para acompanhar o uso do LD pelos alunos, e com o intuito de corrigir as atividades propostas, a Professora expressou a dificuldade em atingir todos os alunos. Em suas palavras informa como conduz essas correções:

*Eu corrijo daqueles que terminam primeiro. [...] Eu não consigo dar conta de todo mundo. Aqueles que têm dificuldade, eles vêm, me perguntam. Eu sempre pergunto se eles estão com alguma dúvida. Eles questionam. Eu vejo aqueles alunos que não sabem mesmo, e eu vou mais em cima deles. Mas eu procuro sempre corrigir no quadro.*

Algumas das falas registradas na 8ª observação, que tiveram por foco as atividades das páginas 143 a 145 (Anexo A) aconteceram após a explicação do exercício. A Professora pediu em seguida licença aos alunos, pois teria de sair por alguns minutos. Após sua saída, registramos o seguinte episódio entre alguns alunos.

(A1): *O que é isso?*  
 (A2): *É louça.*  
 (A3): *Não é não.*  
 (A2): *É sim. É louça.*  
 (A4): *Pergunta pra tia.*  
 (A2): *Ela não vai falar.*

Com o retorno da professora à sala, as falas foram a ela dirigidas...

<sup>29</sup> Unidades 3 a 15. Trabalhadas pela professora: Unidades 3, 9, 10, 11, 13 e 15.

<sup>30</sup> Atividades de ligar, completar, formar palavras, pintar letras trocadas e trocar uma letra de uma palavra para formar uma outra. Exercícios com as letras V e F.

<sup>31</sup> Atividades de completar, separar sílabas, copiar palavras. Exercícios com as letras S e SS.

(A5): *Tia, o A2 está falando que é louça.*  
 (P): *É lousa, não louça.*

Sem nenhuma outra explicação, com a resposta apresentada pela Professora, não é possível afirmar se o aluno aprendeu a ortografia correta da palavra e o porquê dessa escrita.

A Professora adotou duas modalidades e situações para a correção das atividades: ora o atendimento individual em sua mesa, ora o quadro-negro para a correção coletiva. Nesta última situação instigava os alunos a responderem e justificarem. Porém, em nenhum momento foram verificadas situações de correção na carteira individual dos alunos.

Mais uma vez percebemos que a Professora não seguiu linearmente o LD nem mesmo para a prescrição de atividades.

Após a conclusão e correção das atividades relativas à ortografia, ainda na oitava observação, a Professora propôs a leitura e interpretação de texto, solicitando aos alunos que abrissem o LD nas páginas 72 e 73 (Anexo A) do LD.

A atividade proposta pelas autoras do LD exige a leitura de imagens de um texto, composto sob a modalidade de História em quadrinhos, sem balões de falas ou onomatopéias. As autoras informaram que esse texto foi criado por Rogério Borges, especialmente para o livro em questão.

Após aberto o LD, a Professora propôs aos alunos que lessem o texto. A preocupação deles em saber quantas vezes seria necessário lerem foi evidenciada nas falas de quatro alunos, como segue:

(A1): *Quantas vezes é para ler?*  
 (P): *Quantas você acha que precisa.*  
 (A2): *É pra ler, tia?*  
 (P): *É, para você ler as imagens.*  
 (A3): *Quantas vezes é pra ler, tia?*  
 (P): *Quantas você achar que é importante você ler.*  
 (A4): *Tia, quantas vezes é para ler?*  
 (P): *Tá bom, lê quatro vezes. (sic)*

Registra-se que a Professora responde inicialmente para A1 e para A3 que a quantidade dependia de cada um, porém dada a insistência evidenciada nas falas de A3 e de A4 determina que lessem quatro vezes. A insistência parece indicar uma prática comum entre os alunos na leitura de textos. Essa prática mostra

que é uma outra pessoa, no caso a Professora, que determina o número de vezes necessário para reler um texto. O aluno apenas deve cumprir o que outrem dita, não o quanto é necessário para compreender. Ler, parece, assim, uma atividade produzida por determinação de outrem, no caso, a Professora e não de acordo com a necessidade individual da compreensão.

Uma das falas de A1 demonstra por si que o ato de ler vincula-se à quantidade de vezes: “Já li duas. Quer dizer, já li três”. Para esse aluno, que assim fala, a resposta final da Professora é que bastaria ler apenas mais uma vez para “cumprir a atividade”. Será que a compreensão ocorreu? Ou apenas o cumprimento de um dever?

Como o texto para essa leitura não continha falas, a Professora perguntou quem se disporia a contar a história desse texto para os colegas, posicionando de frente para eles. Apenas cinco alunos se dispuseram a contar a História aos colegas. Como um aluno apresentou dificuldades na fala, apesar de frequentar um fonoaudiólogo, e dois falaram muito rápido, conseguimos registrar as falas só de dois alunos que contaram devagar e pausadamente sua História.

Uma dessas falas, transcrita no segundo registro, representa um aluno que costumeiramente fala bastante durante as aulas, sendo por isso chamado frequentemente, à atenção pela Professora. Contudo, ao ler para os demais alunos da sala de aula o texto proposto, demonstrou dificuldade em se expressar. Nessa transcrição, utilizamos (...) para representar as pausas durante as falas.

Registro da história 1:

(A): *Certo dia um gato chamado Chico. Ele viu um nariz gigante, ele pensou que fosse uma parede. Ele encostou no nariz e o gato ficou muito bravo. O gato correu atrás dele e o gato bateu a cabeça na parede. O rato entrou na casinha dele. O gato ficou machucado. O rato saiu para ver, e viu um nariz e pensou que era de mentira, mas era de uma máscara.*

Registro da História 2:

(A): *Certo dia um rato chamado...Tom. Aí tinha um gato. Aí o rato é... o rato, ele foi com a mão no... no nariz do gato... aí o gato acordou... aí o gato saiu correndo, aí o rato, ele correu, aí o gato bateu a cara na parede e o gato ele se escondeu na toca e depois o rato, ele saiu, aí o gato, ele tava machucado, aí depois o gato ele saiu ... ele saiu...*

A Professora, nesse momento, interveio para que o aluno pudesse terminar de contar a história, visto demonstrar nervosismo, possivelmente por estar de frente e em destaque junto aos colegas.

- (P): *Saiu da toca e viu o quê?*  
 (A): *O gato viu...*  
 (P): *O rato viu outro nariz, era uma máscara?*  
 (A): *É... Ai o menino deu risada.*  
 (P): *Aí o menino ficou sem graça?*  
 (A): *É.*

Após essas atividades de leitura e interpretação oral, a Professora propôs o exercício 2 “Estudo do Texto”, da página 74, que está transcrito abaixo:

2. Responda.

- a) Quem é o autor da História em quadrinhos?
- b) Que outro título você daria a ela?
- c) Qual é a surpresa do início da História?
- d) O que, no quadro 5, mostra a dor do gato quando se chocou com a parede?

Apenas a pergunta “c” permite, como proposto no LP, “Resposta pessoal”. Contudo, para a criação de um outro título à história, questão “b”, um aluno, talvez por ter lembrado da história de “Tom e Jerry”, isto é, por influência de sua história pessoal, ou pelos conhecimentos prévios sobre o desenho, pergunta à Professora:

- (A): *Como escreve Jerry?*  
 (P): *J-E-R-R-Y.*

Para responder à pergunta “a” não houve perguntas dos alunos, provavelmente porque já estavam acostumados a responder a esse tipo de proposta.

Quanto às perguntas “c” e “d”, percebemos, quando da correção das respostas na lousa, o uso das respostas assinaladas no LP:

- c) A bola em que o ratinho se apoiou era, na verdade, o nariz de um gato.
- d) Os traços e as estrelinhas.

Apesar do tipo de atividade requerer uma só resposta, as palavras utilizadas pela Professora reproduziram fielmente as propostas do LP.

Percebemos que a Professora, na entrevista e em conversas informais ao longo do período de observação das aulas, definiu sua turma como constituída por alunos com dificuldades. Quando solicitada a dizer o que considera mais importante para a formação dos alunos leitores, e o que identifica como as maiores dificuldades dos alunos, respondeu:

*Não é nem tanto na leitura. Porque eles já estão conseguindo ler. Mas interpretar texto eles não conseguem. A leitura assim... eles fazem aquela leitura alfabetizada, não letrada. Eles não são letrados. Alfabetizados funcionais.*

Relatou, ainda, que compreende a prática da leitura como o melhor meio para formar leitores. No entanto, reconhece que pouco tempo é disponibilizado aos alunos para leitura, mas antecipou que iria proporcionar-lhes mais momentos durante o segundo semestre do ano letivo.

Durante a nona observação, o uso do LD de Português foi dirigido para o estudo da gramática, dos tópicos previstos nas páginas 109 a 113, que englobam substantivos comuns e próprios (Anexo A). Em distintos momentos, a Professora questionava os alunos sobre o assunto, provavelmente com o intuito de evidenciar as diferenças.

Uma das atividades propostas pelo LD ao aluno é que ele escreva substantivos comuns iniciados pelas letras *a*, *m*, *r*, *t*, indicando se o substantivo é: animal, fruta, objeto ou sentimento.

Dois alunos, enquanto realizavam os exercícios, aproximaram-se de nós, como pesquisadora (PE), conforme transcrevemos:

(A1): *Tia, tatu é animal?*

(PE): *É.*

(A2): *Tia, roma é fruta? (sic)*

(PE): *Romã é.*

(A2): *Ro... ma... ro... mã... [e aproximando-se de outro aluno] Viu, é fruta.*

Notamos, por esse episódio, as dúvidas dos alunos em relação ao diálogo anterior (animal; fruta) bem quanto à pronúncia da última palavra. Em ambos os casos, eles desvelam a não familiaridade com esses vocábulos.

Uma das perguntas inseridas nesse mesmo exercício é: “As palavras que você usou para completar o quadro nomeiam coisas e seres da mesma espécie ou coisas e seres em particular?” As respostas a essa questão foram corrigidas pela Professora no quadro, com o texto sugerido para sua correção no LD: “Nomeiam coisas e seres da mesma espécie”. Até que ponto os conhecimentos prévios dos alunos possibilitam a realização desse exercício?

O exercício posterior apresenta a pergunta: “Por que as palavras tubarão e peixe estão escritas com inicial minúscula?”. Novamente, a resposta corrigida pela Professora e escrita na lousa reproduz o LD: “Porque são substantivos comuns e não estão iniciando uma frase”.

Nas linhas destinadas a um ditado de dez substantivos próprios, seis das propostas da Professora foram as mesmas sugeridas pelo LD. As palavras que ela substituiu para ditar foram um nome da cidade (o LD sugere Curitiba, e ela dita Cambé), nome de rua (o LD sugere Rua Benevides, ela dita Rua Vitória).

No primeiro caso de substituição, a palavra ditada pela Professora relaciona-se à realidade das crianças, visto morarem e estudarem na cidade de Cambé. A segunda palavra não sugere qualquer relação com suas vivências mais próximas, pois, apesar de haver uma rua denominada Vitória em Cambé, essa fica distante da escola pesquisada.

Para dois outros exercícios foram apresentadas as respostas corrigidas na lousa, diferentes das sugeridas no LD, entretanto, muito semelhantes. Enquanto o LD sugere: “Nomeiam coisas ou seres em particular”, a Professora registrava: “Coisas e seres em particular”. Para a outra correção o LD sugere: “Porque são substantivos próprios”, a Professora registrava: “São substantivos próprios”.

Apesar da aparente semelhança das respostas substituídas pela Professora, para a correção, o sentido das perguntas, mesmo estando implícito, parece exigir uma explicação na primeira pergunta. As respostas propostas pela Professora.

Um outro exercício propunha a leitura de um bilhete para que os alunos selecionassem três substantivos próprios. Porém, a mensagem desse texto apresentava apenas três, ou seja, não possibilitava opção.

Não podemos afirmar total submissão da Professora ao LD e ao LP. Apesar de constarmos alguns episódios de reprodução das respostas, consideramos que as atividades propostas no LD de Língua Portuguesa não permitem a produção de sentidos. Parecem conduzir os alunos “à” leitura e não a “uma” leitura do texto, como que é reiterado pela Professora ao não propor outras atividades, essa realização exija a produção de diálogos do leitor, a partir do texto, com base em suas experiências prévias.

Soares (2005) critica proposição de atividades que estejam longe de situações reais e espontâneas, pois o objetivo da comunicação, ao se produzir um texto, é ter um interlocutor.

Quem seria esse interlocutor nos textos desse LD? O professor? O aluno? Parece, pelo tipo de atividades e respostas “previstas” no LP, que nenhum dos dois. Além disso, por ser negada aos alunos uma produção dialógica e ser reforçada outra dimensão de sua atividade, qual seja, a de trabalhar apenas para obtenção de notas e a aprovação, fica comprometida sua formação como leitores.

A seguir caracterizamos o LD de Matemática.

### 3.1.2 LD de Matemática

Este LD é composto por nove unidades intituladas: 1) Minhas primeiras experiências Matemáticas; 2) Meu corpo e os números; 3) As contas e os bichos; 4) A Matemática das minhas coisas; 5) As coisas da casa: números, formas e medidas; 6) Os números do bairro; 7) Explorando a Matemática dos transportes; 8) A Matemática das datas; 9) Formas e números em todo lugar.

Uma das características físicas que mais influencia no leitor, ao folhear o livro, são as imagens representadas com cores atraentes.

As características gerais da proposta do livro, descritas pelos autores do Manual do Professor, devem-se ao comprometimento com quatro princípios, pressupostos como básicos:

Primeiro: a adoção de uma perspectiva de Matemática problematizadora, ou seja, à do uso de situações de natureza Matemática que possibilitem ao aluno construir conhecimentos a partir de problemas conhecidos e novos.

Segundo: o considerar a Matemática como um saber construído e a ser reconstruído em contextos reais. No caso da 1ª série, os conteúdos devem instigar os alunos a usar suas experiências pessoais.

Conforme os PCNs de Matemática (BRASIL, 1997c), esta disciplina é importante para a construção da cidadania, visto que a apropriação e a construção dos conhecimentos matemáticos permitem aos alunos saber como “falar” e “escrever” sobre Matemática, para compreenderem e transformarem sua realidade. (BRASIL, 2007c)

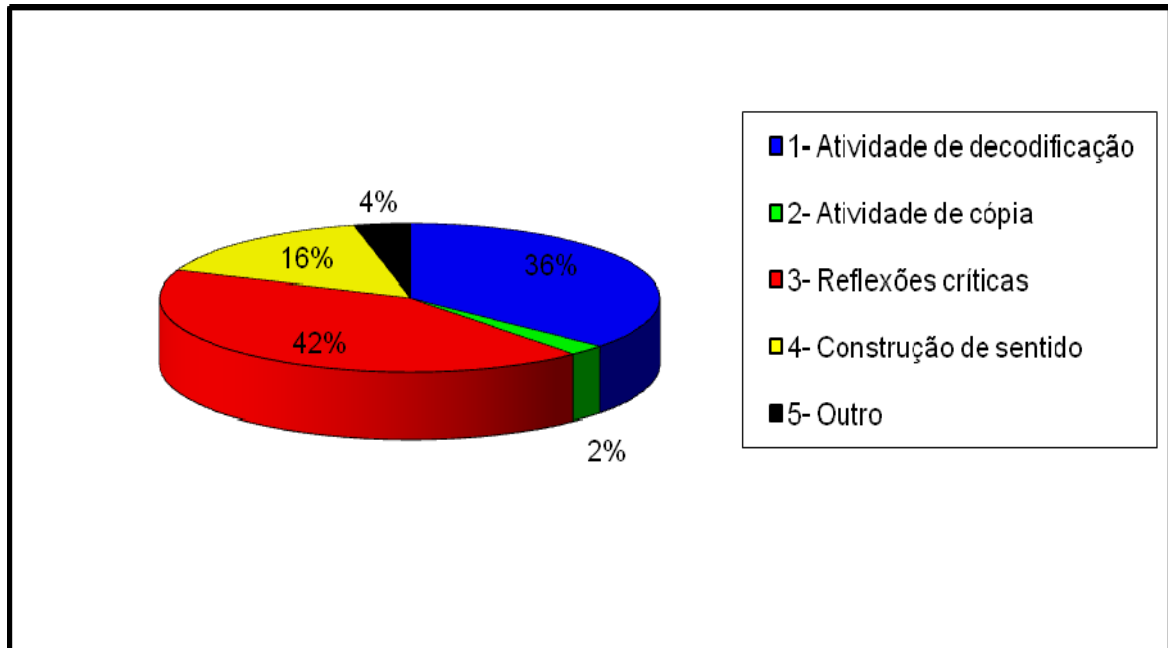
Terceiro: a necessidade dos conteúdos apresentarem conexões entre si. O livro destaca a importância das conexões entre os conteúdos e tópicos para a aprendizagem.

Quarto: a adoção de uma gestão metodológica diversificada com continuidade e espiralada, ou seja, os autores criticam o ensino tradicional que explora certos pontos apenas em uma etapa, contrariamente a uma abordagem marcada pela continuidade e em espiral, entendida como a apresentação de um mesmo conteúdo de forma mais abrangente e complexa capaz de possibilitar releituras e reconstruções conceituais.

Ao final de cada uma das nove unidades, os autores inseriram três seções assim expressadas: “Já sei fazer”; “Calculando de cabeça”; e “Revistinha da Matemática”. As atividades propostas nessas seções têm por objetivo complementar e revisar os conteúdos propostos na unidade, destacando-se como principais funções as de reconhecimento e fixação de conteúdos aprendidos e as de auto avaliação, e desenvolvimento do cálculo mental, além da proposição de um jogo ou desafio, em cada função.

Cada unidade proposta no LD de Matemática baseia-se em um tema para o qual direciona os exercícios propostos. Apesar de apenas 15% (n=336) fornecerem subsídios para a construção de sentido pelo aluno, todas apresentam atividades Matemáticas que estão relacionadas à vida cotidiana e instigam o professor a trabalhar e discutir a realidade dos alunos.

Ao caracterizarmos as atividades propostas no LD de Matemática, excetuando aquelas três seções citadas, e seguindo os critérios adotados no presente estudo, constatamos a predominância de atividades que exigem reflexão crítica, como pode ser visualizada na Figura 2.



**Figura 2** – Incidência de atividades, por tipo de exigência nos exercícios propostos no LD de Matemática (N=336)

As atividades de decodificação representam 36% do total de exercícios analisados (N=336) e estão relacionadas apenas aos temas das respectivas unidades. As atividades de cópia propostas consistem em enunciados para a reprodução dos números cardinais e da respectiva escrita cursiva, os quais ocupam uma porcentagem pequena (2%) entre as demais. A proposição desses exercícios foi identificada, contudo apenas nas duas unidades iniciais.

Apesar de ter adotado o LD de 1ª série para a disciplina de Matemática, a Professora refere que este apresenta exercícios fáceis para o nível dos alunos e não propõe desafios. Em relação ao LD de 2ª série, ela não o utilizou, por não ter uma quantidade suficiente para todos os alunos, e porque o avalia como não adequado. Em suas palavras: “ele faz um vai e volta no conteúdo. Não tem uma seqüência lógica das atividades, dos conteúdos”.

O LD de Matemática de 1ª série foi considerado pela Professora como um reforço para os alunos. Disse que sugeria a realização das atividades, nele

propostas, opcionalmente no final da atividade, “quando terminam alguma coisa, para aqueles alunos que estão um pouco mais adiantados e eles acabam fazendo por passatempo”.

Elenca os pontos positivos e negativos do LD de Matemática que utiliza, como segue:

Pontos positivos:

- 1- Sequência lógica de conteúdos;
- 2- Resolução de problemas. Fáceis e eles gostam de fazer;
- 3- As atividades são bem ilustradas. Dá para a criança pensar a respeito do problema.

Pontos negativos:

- 1- Não apresenta muitos desafios. Por isso, os alunos não aprendem mais do que eles já sabem.

Embora o LD de 2ª série pertença à mesma coleção, a Professora aponta mais pontos negativos do que positivos nele. Percebemos, durante a entrevista, sua vontade explícita de citar os negativos, e externar sua dificuldade em encontrar os pontos positivos, mostrando-se interessada em iniciar pelos negativos. Por isso estão elencados primeiramente.

Pontos negativos:

- 1- Conteúdo muito segmentado, ele “vai e volta”. Lógico que a todo momento temos que retomar os conteúdos, só que fica muito picado para a criança;
- 2- Disposição. Muitas atividades por página;
- 3- Não-consumível;
- 4- Problemas de difícil interpretação;
- 5- Falta mais ilustração para os problemas.

Pontos positivos:

- 1- Mais de acordo com o que eles conseguem a partir do 2º semestre da 2ª série.

Além disso, evidenciou: “Eu não gosto daquele livro. Vou trabalhar porque precisa”. Podemos pressupor, conquanto não possamos afirmar, categoricamente, que a insatisfação docente com a qualidade do material pode resultar em aprendizagem insatisfatória dos alunos.

### 3.1.3 LD de História

Quanto aos LDs de Ciências, História e Geografia, a Professora não os utilizou durante o primeiro semestre de 2009, por afirmar ser o conteúdo que trabalha diferente do proposto no LD. No momento em que solicitamos a menção de pontos positivos e negativos sobre cada LD, específicos por disciplina, percebemos contradições, principalmente no que diz respeito as disciplinas não exploradas.

Pelo fato de não utilizar os LDs dessas disciplinas, na entrevista a Professora precisou tê-los em mãos. Paramos a gravação para que ela pudesse buscá-los e, então, prosseguimos a entrevista. Notamos que ela folheava os materiais e hesitava, receando contradizer.

Afirmou que os utilizava mais em outra escola da rede, onde atuou anteriormente. Apresentou como justificativa para não usá-lo, a dificuldade dos alunos:

*Então... aspectos positivos? Óh... eu vou contradizer a todo momento. Porque você vai dizer... então por que você não usou o livro se tinha os conteúdos? Mas é porque não dava pra usar os textos. Eles não vão conseguir fazer desse jeito assim. Metade da sala vai, mas a outra metade não vai conseguir fazer. Tem que fazer uma coisa que dê pra todos. (sic)*

Apesar de a Professora não ter trabalhado as disciplinas de História, Geografia e Ciências no período que selecionamos para o presente trabalho, gostaríamos de saber como ela atribuía as respectivas notas, visto serem obrigatórias para a confecção dos boletins escolares. Pelos dados que vamos apresentar, percebemos que, diferentemente do LD de Língua Portuguesa, que foi o mais utilizado pela Professora, os LDs das outras disciplinas apresentam exercícios em maior quantidade e mais relacionados com o cotidiano da criança, bem como instigam-na a construir sentidos apoiada nas informações que os autores apresentam nos textos. Com isso, possibilitam-lhe, não só expressar sua voz, mas também ser de fato a autora de suas respostas e não mero copista.

Interessante é que a preocupação das autoras do LD de Língua Portuguesa é menor que dos autores dos demais LDs adotados para os alunos da série e da escola usados para análise da parte empírica do presente trabalho.

Na estrutura inicial do LD de História informam-se os alunos como o livro é organizado, explicando-se algumas das seções que o compõem: “Entrevistando”; “Trocando idéias”; “Na linha do tempo”; “De olho na biblioteca”. Além disso, ao final do LD é apresentado um glossário, com explicações e significados de algumas palavras dos textos, com informações que permitem ampliar os conhecimentos que se podem adquirir das unidades.

Os demais títulos que compõem as seções do LD são: “Algo a mais”, que tem por objetivo ampliar os conhecimentos dos alunos acerca do que é tratado na unidade; “Pesquisando”, que, de modo geral, busca promover o contato dos alunos com diferentes fontes de informações; “Na linha do tempo”, com atividades relacionadas a noções temporais; “Colocando em prática”, com propostas que se caracterizam pela instigação à criatividade; “De olho na biblioteca”, com sugestões de livros para despertar e aumentar o gosto pela leitura; “Trocando ideias”, com questionamentos que exploram a oralidade, a reflexão e a troca de idéias e experiências entre os alunos; “Entrevistando”, que estimula os alunos ao uso de entrevistas como fontes de informação; “Páginas de atividades”, com a proposição de outros exercícios além dos indicados nas demais seções, com sugestões para análise de textos e imagens, questionamentos, debates, trabalhos práticos, etc.

A Tabela 1 permite visualizar a distribuição dessas seções ao longo das seis unidades que compõem o LD de História da 2ª série, conforme proposto pelas autoras.

**Tabela 1 – Distribuição das atividades nos capítulos por seções propostas**

Seções	Capítulo						Total de atividades
	1	2	3	4	5	6	
Algo a mais	4	2	2	3	2	1	14
Pesquisando	1	1	1	-	-	-	3
Na linha do tempo	-	1	-	-	1	-	2
Colocando em prática	-	2	1	-	-	1	4
De olho na biblioteca	1	1	1	1	2	-	6
Trocando idéias	3	2	1	1	2	-	9
Entrevistando	1	-	-	1	1	-	3
Páginas de atividades	2	3	2	2	2	2	13
	Total geral de atividade						54

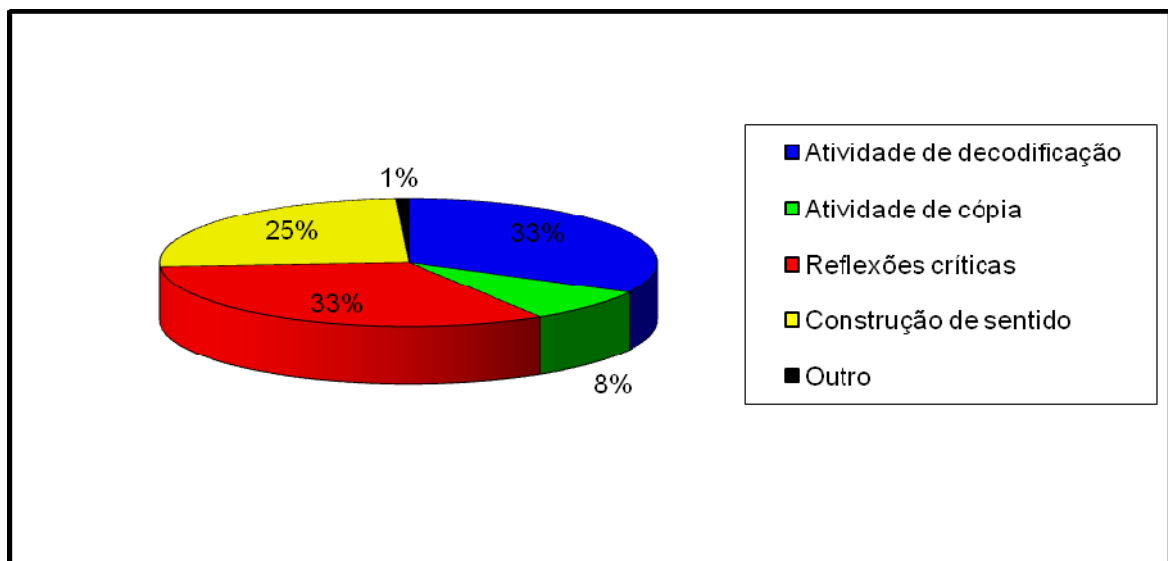
Verificamos que este LD, além dos textos presentes nos seis capítulos, apresenta com maior frequência a seção “Algo a mais” (14/54), a qual se

caracteriza pela inserção de um texto com informações complementares para o aluno.

A seção “Na linha do tempo” identificada apenas nos capítulos dois e cinco permite constatar como as autoras a organizam dando informações acerca de uma árvore genealógica e de fatos relacionados aos meios de transporte e de comunicação entre os séculos XIX e XX, com ilustrações.

Tendo em vista os critérios adotados para a caracterização geral dos LDs, apresentamos, na Figura 3, a incidência das atividades do LD de História, conforme as categorias adotadas e não conforme as incluídas nas seções apresentadas na Tabela 1, por considerarmos que são atividades diferenciadas, como de atividades práticas, exercícios de opinião e troca de informações e experiências, entrevistas, leitura de textos com conhecimentos complementares, entre outros.

A Figura 3 demonstra os resultados obtidos, levando em conta o total de exercícios não inseridos nas seções propostas pelas autoras (n=119)



**Figura 3** – Incidência de atividades, por tipo de exigência nos exercícios propostos no LD de História (N=119)

Verificamos uma grande quantidade de exercícios que exploram os conhecimentos prévios dos alunos (30/119), com questões propostas para serem articuladas com os conteúdos das unidades. Se bem trabalhadas em sala de aula, as atividades prescritas pelas autoras instigam os alunos a explorarem seus

conhecimentos cotidianos, comparando-os com os relatos, imagens e textos informativos presentes no LD.

Além disso, verificamos que são propostas de atividades que buscam instigar o confronto dos conhecimentos dos alunos da sua realidade com aspectos e dimensões tratados nas unidades, os quais estimulam a reflexão acerca da realidade do seu cotidiano, tendo por parâmetro outras realidades, tais como: moradias diversas, inclusive da cultura indígena; estruturas familiares compostas por familiares com diferentes graus de parentesco; inserção da mulher no trabalho; trabalho infantil; evolução dos meios de transporte e meios de comunicação, etc.

As seções criadas pelas autoras também permitem uma extrapolação dos conteúdos apresentados nas unidades, pela proposição de atividades práticas que possibilitam aos alunos a construção de sentidos mais abrangentes. Entre essas atividades destacamos, como exemplos,: entrevistas; pesquisas sobre a História da escola e da família; mudanças ocorridas ao longo do tempo. Tais produções, se bem direcionadas pelos professores, proporcionam a formação de um sujeito crítico, ou seja, capaz de (re)fazer suas leituras da realidade, considerando as diversas dimensões e perspectivas que o rodeiam.

Para sustentar a proposta, Pinella e Giaretta (2005) fundamentam-se nos objetivos dos PCNs<sup>32</sup> de História e Geografia, para tornar os alunos gradativamente capazes de ler e compreender sua realidade.

Dentre as impressões pessoais da Professora em relação ao material, podemos destacar:

Pontos positivos:

- 1- Tem todos os conteúdos trabalhados;
- 2- Diversos textos informativos;

---

<sup>32</sup> Identificar as principais características do grupo social a que pertencem e a relação dele com outros tempos e espaços; comparar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, reconhecendo semelhanças e diferença entre eles; questionar sua realidade, identificando seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil; identificar e utilizar diferentes fontes de informação, percebendo algumas de suas funções; respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos; reconhecer, em seu dia-a-dia, algumas semelhanças e diferenças existentes nos grupos sociais a que pertencem; perceber permanências e transformações no modo de vida dos grupos sociais a que pertencem, principalmente a família e a escola, em diferentes épocas; identificar diferenças culturais entre o modo de vida deles e o de alguma comunidades indígenas; estabelecer relações entre o passado e o presente.

- 3- As atividades são de acordo com uma 2ª série sem dificuldade.

Pontos negativos:

- 1- Textos muito longos;
- 2- Difícil interpretação;
- 3- Questões abertas. E os alunos têm dificuldade em responder esses tipos de questões.

Ao enfatizar, no 3º ponto positivo, “uma 2ª série sem dificuldade”, ela informa que sua turma apresenta em torno de dez alunos com dificuldades para frequentar uma 2ª série.

Quando coloca entre os pontos positivos “tem todos os conteúdos”, a Professora se contradiz quando revela a ausência do uso pelo fato de não estar de acordo com os conteúdos. Ela revela assim seu desconhecimento do material, possivelmente pela ausência de leitura.

Podemos identificar, nesses pontos negativos, possíveis razões que a levam para não utilizar o material, visto a correção de questões ser mais trabalhosa do que a decodificação.

#### 3.1.4 LD de Ciências

Nas quatro unidades que compõem esse LD, os autores criaram quatro seções para a construção de cada lição. Constatamos, conforme o Quadro 5, que apenas a seção “É bom saber” não é apresentada em todas as lições. As demais seções são apresentadas em todas as lições.

Neste LP os autores informam que algumas lições apresentam a seção “É bom saber” referente a textos complementares, a curiosidades ou a aprofundamentos acerca do conteúdo proposto.

Seções	Unidades																										
	1					2										3					4						
	Lições																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Questione e participe	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
O assunto é:	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
É bom saber		X		X		X	X	X	X	-	-	-	X	X	X		X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Agora é a sua vez	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

**Quadro 5** – Distribuição das seções por unidade e lição

Conforme os autores deste LP, a seção “Questione e participe” é proposta com vistas a gerar espaços para a problematização dos conteúdos e possibilitar ao aluno demonstrar os conhecimentos prévios e se mobilizar diante dos novos conhecimentos. Para tanto, as estratégias sugeridas pelos autores são as de leitura, realização de excursões, pesquisas, debates e experimentos.

A seção “O assunto é” apresenta textos científicos, com informações para que os alunos aprofundem os conhecimentos. Além de textos, o LP sugere que outras fontes de informações podem ser utilizadas para enriquecer a seção, tais como as de consulta e uso de: enciclopédias; revistas; jornais; conversas com pessoas que possam contribuir com novos conhecimentos; *internet* e CD-ROM.

A seção “Agora é a sua vez” contempla diferentes tipos de atividades, mobilizando os alunos para a: compreensão; memorização; análise de relações entre elementos e estruturas e síntese; resolução de problemas. Como essa seção implica em exercícios destinados aos alunos, o LP propõe que o professor deva tanto discutir e debater os assuntos com seus alunos, quanto aceitar e incentivar as opiniões, idéias e sugestões.

Analisando o LD, conforme os critérios adotados no presente estudo, verificamos uma porcentagem superior de atividades que levam a reflexões críticas (33%) e construção de sentido (25%).

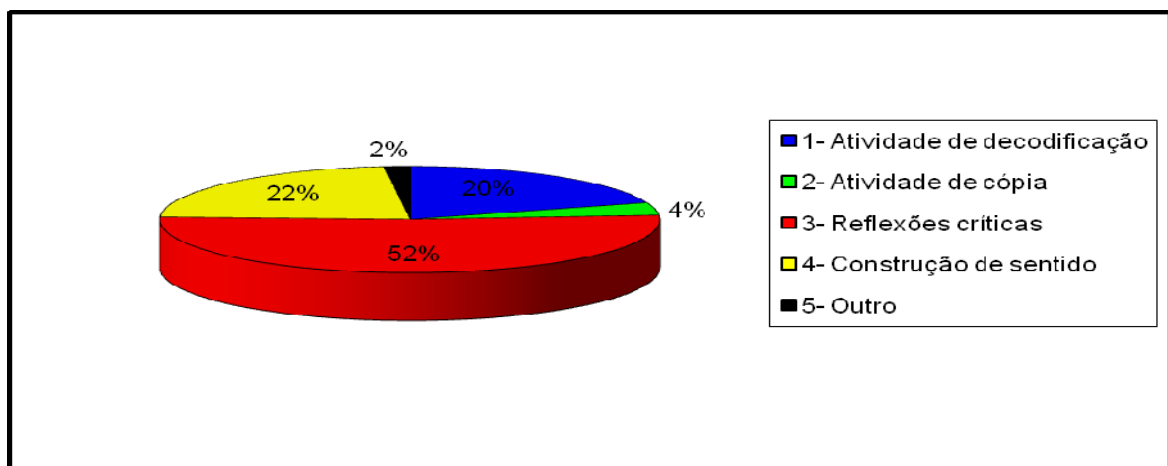
Todas as lições (n=26) do LD apresentam um texto com relato de Histórias cotidianas hipotéticas e textos informativos. Este LD difere dos demais usados para os outros conteúdos/áreas por prescrever a realização de atividades (58%) cujas respostas não estão explícitas nos textos de suporte, o que exige que o aluno reflita sobre o tema, discuta com colegas e pesquise em outras fontes de informação.

Por exemplo, o texto da Unidade IV, lição 25, intitulado “Vale a pena?”, relata uma História segundo a qual o prefeito de uma cidade tinha dúvidas a respeito de como resolver os problemas de uma fábrica que produzia óleo de mamona, causando fumaça e deixando o ar poluído, e, como consequência, pessoas doentes. Posteriormente apresenta seis sugestões<sup>33</sup> de vereadores para resolução de tal problema e propõe que os alunos, em conjunto, participem da solução. Assim, precisam avaliar e escolher uma alternativa.

O LP não aponta uma resposta correta. Deixa a responsabilidade de conduzir a discussão ao professor com a participação dos alunos que devem levantar hipóteses e definir qual o melhor encaminhamento para a resolução do problema.

Posteriormente, uma das questões que os autores do LD propõem para os alunos responderem é: “O ser humano precisa pensar muito antes de modificar a natureza com a instalação de fábricas? Por quê?” (p.149). Como o texto não apresenta resposta, cabe ao aluno pesquisar, analisar e refletir sobre o porquê dessa modificação.

Para visualizarmos a incidência quanto ao tipo de exigência dos exercícios propostos pelo LD de Ciências, construímos a Figura 4.



**Figura 4** – Incidência de atividades, por tipo de exigência nos exercícios propostos no LD de Ciências (N=181)

<sup>33</sup> Devia-se: 1. Exigir dos donos da fábrica que colocassem filtros nas chaminés e multá-los em caso de desobediência; 2. Exigir a transferência da fábrica para um lugar distante; 3. Construir mais hospitais para atender os doentes com problemas respiratórios; 4. Fechar a fábrica e instalar outra que não causasse poluição no município; 5. Exigir que a fábrica diminuísse a produção para, assim, diminuir a poluição; 6. Exigir que os responsáveis pela fábrica usassem uma tecnologia que diminuísse a poluição do ar. (WOLFF; MARTINS, 2005, p. 149).

Constatamos que, entre essas atividades, 14 propõem a realização de pesquisa e 14, experimentos práticos. No entanto, para que isso ocorra é preciso que o professor planeje anteriormente, pela exigência dos materiais.

Além disso, algumas sugestões inseridas no LP são apresentadas no Manual do Professor. Na Lição 22, por exemplo, cujo conteúdo refere-se a alimentos, o LP propõe a organização de uma “aula-passeio” a um horto florestal ou similar para que os alunos tenham a oportunidade de observar diversos tipos de vegetal.

A justificativa da Professora em não utilizar os LDs de Ciências, História e Geografia, por não trazerem os conteúdos da 2ª série, é questionável, segundo o que ela mesma diz. Senão, vejamos:

Pontos positivos:

- 1- Aborda diversos conteúdos trabalhados na 2ª série;
- 2- Tem vários textos informativos;
- 3- Bastante ilustrativo.

Pontos negativos:

- 1- Não é de acordo com o nível deles. Eles não conseguem ler e fazer;
- 2- Textos muito longos;
- 3- Muitas perguntas pessoais que as crianças não conseguem responder;
- 4- Não aborda todos os conteúdos da 2ª série.

De acordo com nossa concepção de leitura como produção de sentidos, os textos considerados pela Professora como muito longos na realidade não o são porque vemos na estrutura do LD, que todas as páginas contêm grandes ilustrações, as letras são grandes e textos escritos que ocupam no máximo três páginas.

As perguntas por sugerirem respostas pessoais e exigirem discussões e correções, permitem reflexões orais, se trabalhadas com a finalidade de produzir sentidos significativos para os alunos. Contudo, parecem não fazer parte do cotidiano da Professora, pois ela aparenta gostar de trabalhar com situações sobre as quais fazem-se perguntas que individualmente sugiram uma única resposta.

Apesar da Professora não ter utilizado o LD de Ciências durante o primeiro semestre, na sétima observação em sala pudemos perceber que em certo momento conteúdos desta disciplina foram trabalhados.

Essa observação foi feita no dia cinco de junho, dia mundial do meio ambiente. A Professora propôs a leitura e montagem de um livrinho (Anexo B) sobre o tema, com o título “O rio que nasceu de novo”, informando aos alunos que essa produção permitiria que fosse atribuída uma nota para a média final do segundo trimestre. As frases que compunham o livro confeccionado foram cedidas por outra Professora, e não continham informação sobre sua fonte.

De modo geral, as discussões que precederam o início da leitura do livro pareceram dar elementos aos alunos para refletirem sobre o meio ambiente, bem como para construírem sentidos a partir de seus conhecimentos prévios.

Para ilustração, alguns recortes de episódios:

(P): *O que é meio ambiente?*

(A1): *É o lugar onde a gente vive.*

(P): *Vocês gostam de viver num ambiente sujo?*

Alunos (AS): *Não.*

(P): *Como a gente faz para cuidar do ambiente?*

(A2): *Não cortar as árvores.*

(A1): *Jogar lixo no lixo.*

(A3): *Reciclar.*

(P): *O que é reciclar? É pegar objetos usados e fazer de novo?*

(AS): *É*

Percebemos que, durante o tempo que os alunos respondem, a Professora os vai instigando a usar seus conhecimentos, após o que propõe-lhes a análise de outras questões. Vejamos:

(P): *O que a gente pode reciclar?*

(A1): *Latinha.*

(A4): *Garrafa.*

(P): *E o rio, como deve ser? Alguém já viu um rio? Como é?*

(A4): *Eu já vi um rio, ele era sujo.*

(P): *Como?*

(A4): *Cheio de coisas.*

(P): *Que coisas?*

(A4): *Tinha pau e qualquer coisa.*

Constatamos, por esse episódio, que a atuação da Professora consiste em identificar os elementos que poluem o meio ambiente e os cursos de água, no caso o rio. Ela solicitou ao aluno (A4) que descrevesse com mais detalhes como ele havia visto o rio. E orientou, passo a passo, como vem demonstrado a seguir:

(P): *E a cor dele?*  
 (A4): *Era marrom.*  
 (P): *E o cheiro?*  
 (A4): *Era mal.(sic)*  
 (P): *Deu para sentir o cheiro?*  
 (A4): *Era ruim.*

Enquanto isso outro aluno levanta a mão e diz.

(A5): *Eu já vi.*  
 (P): *Você viu, como era?*  
 (A5): *Tinha fralda de neném.*  
 (AS): *Credo.*

A Professora, também, aproveitou a participação de outros alunos para introduzir novas informações. Segue a transcrição de uma dessas falas:

(A6): *Quando passei num rio, era verde e tinha um homem jogando pneu.*  
 (P): *Tem fábricas que usam esses pneus para fazer rua, asfalto... Adianta só a prefeitura limpar?*  
 (AS): *Não.*  
 (P): *Primeiro tem que partir de quem?*  
 (AS): *De nós.*  
 (P): *Temos que cuidar se queremos um ambiente bom. Por exemplo, desmatar também, não prejudica a natureza?*  
 (A7): *Professora, o que é desmatar?*  
 (P): *É cortar as árvores.*  
 (A1): *Daí os passarinhos não têm onde morar.*

Aproveitando que os alunos falavam sobre árvores, a Professora passou a centrar sua ação na problemática da poluição. Apesar do tema ser amplo, podemos perceber que o que ela propôs para a discussão possibilitou aos alunos, relatarem, graças a seus conhecimentos prévios sobre o tema o que sabiam, como demonstra o recorte seguinte:

(P): *Por exemplo, alguém já foi no campo, fazenda? O ar era diferente de respirar? Em vez de respirar um ar perto de uma fábrica?*

(AS): *Sim.*

(A): *Porque não tem poluição.*

(A1): *Eu conheço uma História em que um golfinho viu um saquinho de plástico. Ele entrou na boca dele e ele morreu.*

(P): *Você leu?*

(A1): *Minha irmã viu no jornal e me contou.*

(P): *Por isso é importante cuidar do meio ambiente. Por isso, hoje vamos montar um livro sobre o meio ambiente.*

O acompanhamento dessa produção por parte da Professora foi realizado passo a passo. Inicialmente, ela solicitou que os alunos construíssem as margens na folha entregue, copiassem o título do texto e realizassem uma ilustração de um rio limpo. Na página seguinte, produção da margem novamente, e ela pediu que, no canto direito superior, colocassem o nº 1, para identificação do número da página. Em seguida, solicitou que riscassem três linhas com a régua e copiassem a frase:

“Era uma vez um rio muito bonito de água tão clarinha que dava para ver as pedrinhas lá no fundo”.

Para a ilustração da frase, a Professora entregou retalhos de EVA, que representariam as pedras no fundo do rio. Assim, prosseguiu com as outras páginas do livrinho.

### 3.1.5 LD de Geografia

Este Livro é composto por 5 unidades, e organizado por temas<sup>34</sup>: 1) Famílias e modos de viver; 2) Nos espaços da escola; 3) Nos espaços das ruas; 4) Para viver o dia-a-dia; 5) Um lugar para viver.

<sup>34</sup> Os autores apresentam o LD por títulos e subtítulos: Unidade 1) FAMÍLIAS E MODOS DE VIDA: A família de cada um; Espaços de convivência; 2) NOS ESPAÇOS DA ESCOLA: Representando os espaços da escola; Espaços educativos; 3) NOS ESPAÇOS DAS RUAS: Ruas de todo dia; Trabalhando com mapas e plantas; 4) PARA VIVER O DIA-A-DIA: Trabalho e comunidade; Um outro modo de viver; 5) UM LUGAR PARA VIVER: As pessoas e a natureza; A natureza e a paisagem.

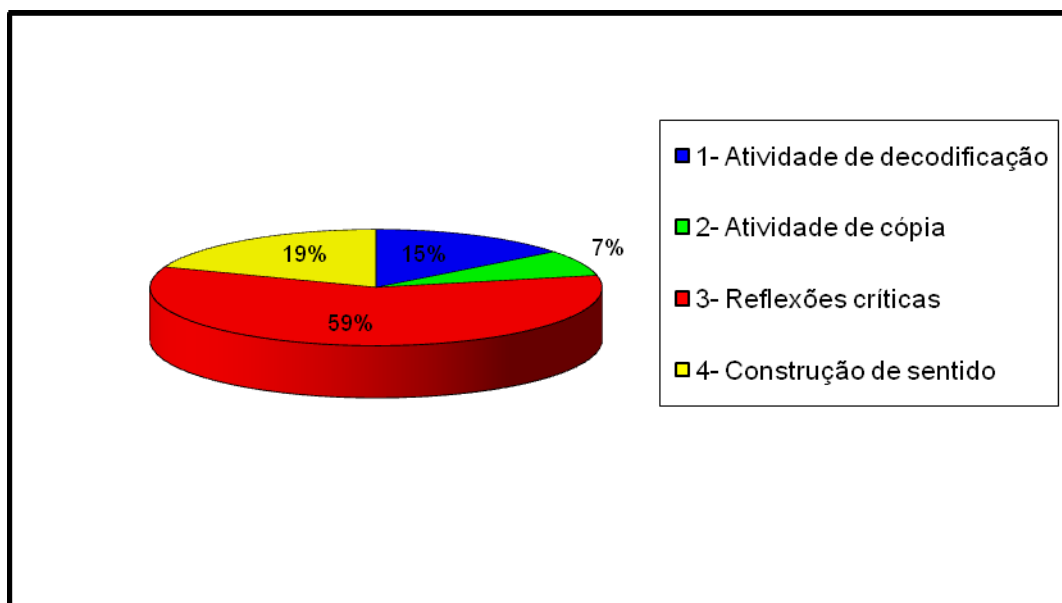
Os autores defendem, no Manual do Professor, a formação dos alunos não somente quanto à leitura e interpretação, mas sobretudo quanto à sua atuação na realidade. Para isso, justificam o uso de recursos didáticos como desenhos, pinturas, fotografias, gráficos, mapas, entre outros, pois todos auxiliam na construção de conhecimento e conceitos, compreensão do mundo, elaboração de hipóteses, estabelecimento de relações sociais cotidianas.

No entanto, não deixam de ressaltar que o trabalho com o livro necessita da atuação do professor em sala de aula, para o desenvolvimento do senso crítico, da reflexão, com vistas a oferecer aos alunos, condições necessárias ao exercício da cidadania.

Ao final de cada uma das cinco unidades, as autoras apresentam duas seções com os títulos: “Mosaico”, e “ABC Mapas”. A primeira, baseada em “pecinhas” que formam uma figura, é destinada a textos e imagens articuladas aos conhecimentos de cada unidade. A segunda ilustra a unidade com mapas e um breve resumo em tópicos sobre o que foi estudado.

Conforme os critérios que adotamos para análise, verificamos a existência de 78 (N=161) atividades no item “Outros”. Entre eles, agrupamos os exercícios que solicitam ao aluno que: leia um texto; observe imagens, figuras, fotos e/ou quadros; desenhe; conte e/ou mostre aos colegas e professores seus desenhos ou exercícios anteriores; confira as respostas de exercícios anteriores com o professor; organize junto com professor e colegas um mural com desenhos e/ou atividades. Entre esses, também encontramos atividades que indicam passos para a elaboração de maquetes, dicas de leitura, entrevista, passeios, para pesquisa e para a investigação do meio ambiente. Algumas dessas, por exemplo, por requerer recursos previamente solicitados, necessitam de planejamento adequado por parte do professor.

Desconsiderando as atividades agrupadas em “Outros”, mostramos, na Figura 5, o tipo de exigência privilegiado nos exercícios do LD de Geografia (N=83).



**Figura 5** – Incidência de atividades, por tipo de exigência nos exercícios propostos no LD de Geografia (N=83)

Verificamos que 49/83 são exercícios que consideramos como “Reflexões críticas”, pois solicitam as impressões pessoais dos alunos, em relação às condições que os rodeiam como: família, casa, escola, rua, comunidade, natureza e meio ambiente.

Quanto ao LD de Geografia, por estar totalmente fora dos conteúdos trabalhados na série, a Professora entendeu que nele não há pontos positivos. Por isso, enumerou apenas os negativos:

Pontos negativos:

- 1- Não é de acordo com os conteúdos trabalhados pela 2ª série;
- 2- Textos muito longos;
- 3- Difícil interpretação;
- 4- Muita informação numa mesma página.

A referência a “textos muito longos” foi frequente na fala da Professora, enquanto avaliava os LDs de Ciências, História e Geografia, na situação da entrevista.

Devido às questões anteriormente apontadas, a Professora utiliza, com mais frequência, o LD de Língua Portuguesa da 1ª série. O motivo para isso parece ser o fato dela atribuir maior importância ao ensino dessa disciplina, para a formação dos alunos, e de trabalhar mais com seus conteúdos, do que com os das outras disciplinas.

Quanto ao uso dos demais LDs, de modo geral, as dificuldades destacadas pela Professora são as que seguem:

*Primeiro porque eles não são de acordo com o conteúdo trabalhado, na maioria das vezes. São textos muito longos que as crianças não conseguem interpretar. São textos que não são direcionados para a realidade de criança. Para as nossas crianças (ênfatiza).*

Mais uma vez, apontou os mesmos aspectos que havia focado quando avaliou os LDs, todavia, deixou claro que, em sua opinião, deve ser considerada a realidade dos seus alunos.

Por essas razões, isto é, pelo fato dela os ter abandonado, podemos afirmar que não há submissão da Professora aos LDs e LPs de História, Geografia e Ciências.

Contudo, não consideramos tal atitude positiva, pois a não-submissão, nesse caso, não significa que ela tenha analisado e avaliado os LDs.

No próximo item, passamos a discutir os 10 conjuntos de cadernos de atividades em classe (CAs) e de tarefa (CTs), considerando o primeiro semestre letivo, os quais auxiliaram a constatar as atividades privilegiadas pela Professora e em que medida as atividades propostas por ela contribuem para a formação de alunos leitores.

E porque, como diz Chartier (2007), os cadernos, além de serem “testemunhos insubstituíveis a respeito [...] das práticas pedagógicas” (p. 13), estruturam “tanto sua experiência como seus saberes escolares” (p. 19).

Além disso, a análise do uso dos cadernos pelos alunos e pelos professores ajuda “a entender o funcionamento da escola de uma maneira diferente da veiculada pelos textos oficiais ou pelos discursos pedagógicos” (p. 14).

### 3.2 OS REGISTROS NOS CAs E CTs

Conforme Gvirtz (1999), os cadernos podem diferenciar-se em único ou por disciplinas. Alguns, ainda, podem ser utilizados simultaneamente no trabalho em sala de aula e para o registro de tarefas de casa.

Na turma pesquisada são utilizados dois cadernos: um para atividades dos alunos em sala de aula (CA), outro para tarefas (CT). Além desses suportes para a escrita escolar, os alunos dispõem de uma agenda para recados, que serve, para manter contato com os pais ou responsáveis pelos alunos.

Como informamos anteriormente, foram recolhidos, ao término do primeiro semestre letivo, os cadernos de 10 alunos da turma selecionada na qual ocorreram as observações.

Nomeamos os 10 cadernos de sala de aula dos alunos pelas siglas: CA1, CA2, CA3... CA10. Os cadernos CA1, CA2, CA3 e CA4 são de participantes do gênero feminino, e os demais, do gênero masculino.

Para os cadernos de tarefas, utilizamos: CT1, CT2, CT3...CT10, tomando o cuidado de obedecer a mesma sequência dos CAs, isto é, a numeração atribuída para a identificação dos alunos. Desse modo, o CA1 e o CT1 são os cadernos de sala de aula e de tarefas, do mesmo aluno.

Como informado, a análise dos registros dos CAs e dos CTs compreendem a produção individual relativa ao período de fevereiro a junho de 2009.

### 3.2.1 Registros nos CAs

Entre os 10 cadernos, oito iniciam com um desenho impresso de duas crianças e apresentam como título: "Caderno de Classe", além de espaços destinados ao preenchimento de informações, tais como: nome do aluno(a), da Professora, escola e série. Desses, apenas seis apresentam todos os dados preenchidos. Os outros dois contêm desenhos produzidos pela própria criança<sup>35</sup>.

No cabeçalho de todos os cadernos, consta o nome da escola, da cidade e a data, nome do aluno, série e turma, nome da professora e disciplina. Apesar de o registro do cabeçalho ser obrigatório, verificamos que alguns cadernos apresentavam dados incompletos.

---

<sup>35</sup> A3 desenhou uma menina pulando corda; e A9 registrou um jogo da velha incompleto.

Como o cabeçalho das páginas exige o registro da data da atividade, isso nos permite identificar qual a atividade escolar que foi realizada, conforme assinalado por Gvirtz (1999).

No CA1 verificamos que 20 registros do cabeçalho, apesar de constar “Aluno(a)” com um espaço a seguir para ser preenchido com o nome do aluno, não estava preenchido. Quanto às demais anotações obrigatórias, a aluna não as fez o que impossibilitou o reconhecimento da data de realização da atividade. Interessante destacar que no espaço reservado à identificação da escola, constava apenas a escrita “Escola Municipal”. Com isso parece que nem a aluna se interessa em registrar adequadamente o cabeçalho, nem a Professora em exigí-lo.

Nos demais cadernos, a presença da data é constante.

O CA1 apresenta páginas com diversas linhas em branco, revelando a não obediência a regras rotineiras escolares sobre o seu uso. No meio do caderno, a página 19 não apresenta quaisquer registros. Os demais cadernos apresentam pelo menos uma página com oito linhas ou mais em branco, seguida de uma página com escritas, o que possivelmente pode denotar a ausência do(a) aluno(a) à escola nesse dia.

De modo geral, os registros nos CAs apresentam erros de ortografia, inclusive no cabeçalho, tais como: “*matenatica*” (CA1, CA10); “*Português*” (CA2); “*professorra*” (CA5); “*potgues*” (CA5); “*municipo*” (CA7); “*feverero*” (CA7); “*pofessora*” (CA10); “*prossora*” (CA10); “*nunicipal*” (CA10); “*abil*” (CA10). Verificamos erro ortográfico na escrita do nome da escola em pelo menos um dos registros dos seguintes cadernos: CA1, CA2, CA5, CA6, CA7 e CA9, isto é, em mais de 50% dos cadernos analisados.

Os conteúdos das disciplinas que constam nos CAs, são, no geral, relativos às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, o que parece justificar uma das falas de um aluno durante a quarta observação em sala de aula quando a Professora solicitou que os alunos decifrassem frases enigmáticas<sup>36</sup>. Um aluno perguntou, então, se a atividade era de Português ou de Matemática, ao que um outro respondeu de imediato: “Quando é Português é texto, quando é Matemática é continha”.

---

<sup>36</sup> *Substitua os desenhos por palavras e escreva as frases no caderno. Exemplos: a) Rui bateu o (desenho de prego) na parede e pendurou o (desenho de quadro); b) Papai ganhou uma linda (desenho de gravata) vermelha da mamãe; etc.*

A presença frequente dessas duas disciplinas nos cabeçalhos é um indicativo de sua prevalência em relação aos demais conteúdos no cotidiano escolar dessa turma e aos tipos de exercício para serem realizados, que amparam assim todo o primeiro semestre letivo nessa turma.

Em conversa informal, durante a sexta observação (29/05/09), a Professora afirmou que ainda não tinha trabalhado as disciplinas História, Ciências e Geografia porque os alunos tinham muita dificuldade e precisavam mais dos conteúdos de Português e Matemática.

Essa constatação, pela análise dos registros nos cadernos e pela fala da Professora, demonstra que aos conteúdos da Língua Portuguesa e Matemática é atribuído *status* superior ao das demais disciplinas, ou que eles sejam pré-requisitos para o aprendizado das demais disciplinas. No entanto, todas as áreas devem ser trabalhadas no currículo dessa série ao longo do período letivo. Os boletins prevêem espaço para o registro da média das notas de todas as disciplinas.

Quanto à formação de leitores, todas as disciplinas são importantes, porque algumas terminologias, tipos específicos de textos, figuras, gráficos e tabelas, entre outros, devem ser ensinados pelos professores de Geografia, Ciências, História e Matemática, isto é, não compete apenas ao professor de Língua Portuguesa levar os alunos a aprendê-los (SOARES, 2002; NEVES *et al*, 2003).

Os registros dos cadernos permitiram observar atividades não finalizadas, sem correção, ou com correção realizada pelo professor ou pelo próprio aluno. Mesmo que esse último tipo de registro de correção seja frequente nos cadernos, muitos não são apresentados corretamente. Em alguns CAs verificamos que o aluno colocou sinais que representavam as atividades como corrigidas, porém as atividades produzidas continuavam com erro. Cabe, então, a pergunta: Até que ponto a correção coletiva rotineira feita na lousa por opção da Professora colabora para a reconstrução de saberes, se o aluno não escreve a resposta correta no seu caderno?

São comuns os registros da Professora, o que evidencia que o aluno não realiza inteiramente as atividades. Os registros que a Professora colocava eram os que seguem: “Não terminou de copiar (CA2; CA5; CA8 duas vezes)”; “Não terminou” (CA8; CA9); “Não copiou a interpretação de texto” (CA8); “O aluno não terminou de copiar” (CA8); “Não terminou a atividade proposta” (CA8); “O aluno não terminou de copiar e fazer a atividade, pois estava distraído” (CA8). Apesar de

diferentes os conteúdos, eles possuem o mesmo sentido: o aluno não havia concluído a atividade prescrita. Entretanto, verificou-se a presença de outras atividades incompletas (onze no CA1; duas em cada caderno do CA2, CA5 e CA6; nove no CA8; uma em CA9 e outra no CA10) sem qualquer orientação da Professora. Chamou-nos, ainda, a atenção os modos usados pela Professora para se dirigir a quem lesse seus comentários: alguns parecem ser dirigidos a outros que não o aluno, por exemplo, os registros colocados no CA8.

Palavras de valorização pelas atividades cumpridas pelos alunos, foram encontradas: “Ótimo” (CA7 e CA10, três vezes em cada caderno); e cinco “Parabéns” no CA8, isto é, para o mesmo aluno que, como relatado, recebeu por diversas vezes mensagens que parecem dirigidas a outrem.

Para Gvirtz (1999, p. 47), “O tempo na escola é um constructo que implica necessariamente na finalização das tarefas”. Porém, como verificamos nem sempre as atividades propostas foram finalizadas. Isso, porque nos cadernos apesar apresentarem o enunciado para a realização das mesmas estes nem sempre demonstram a produção ou finalização das atividades prescritas. Isso foi constatado pelos registros dos CA2; CA5; CA8 e C9.

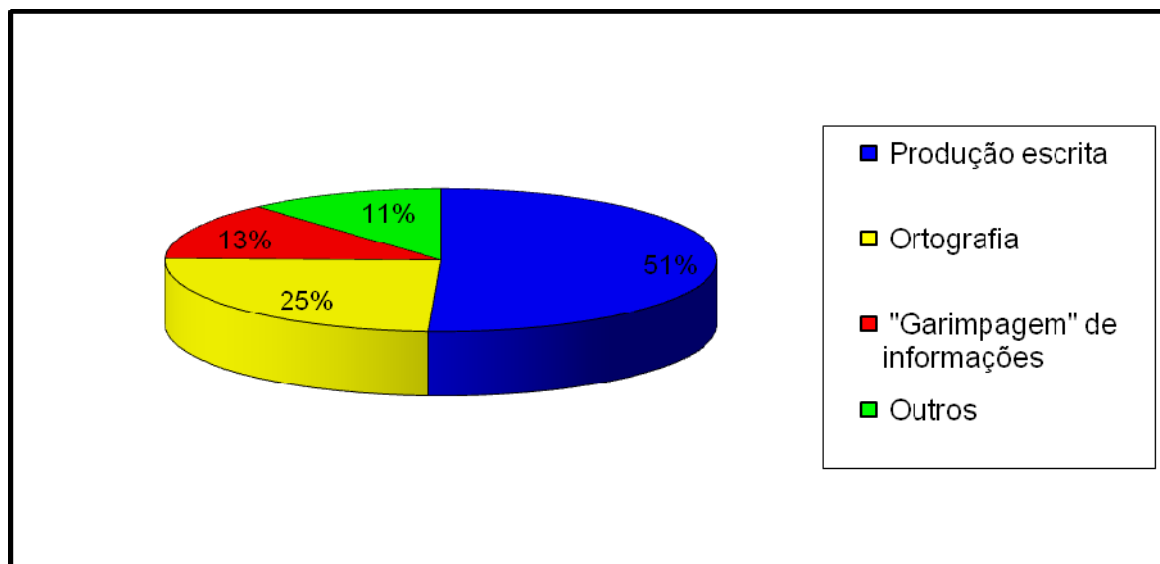
Em alguns dias, os CAs parecem refletir a realização de poucas atividades, o que pode indicar a utilização de outros materiais, tais como o LD, ou a produção de outras atividades como foram destinadas para a montagem do livro sobre o meio ambiente, iniciada no período de uma das últimas sessões de observação (05/06/09).

Não foram identificados indícios de quaisquer proposições ou produções escritas nos CAs relativas aos conteúdos de História, Geografia e Ciências. Nem mesmo para o uso desses LDs, por exemplo, para cópias de atividades. A ausência, nos cadernos de atividades de conteúdos dessas disciplinas é preocupante, pelo fato dos cadernos recolhidos registrarem as atividades de sala de aula do primeiro semestre letivo.

Para verificarmos o tipo de atividade privilegiado pela Professora durante esse período, centramos nossa atenção no CA4, por este ser o mais completo entre os cadernos sorteados.

Na disciplina de Língua Portuguesa, do total de exercícios propostos (N=69), prevaleceram os exercícios de produção escrita (51%). Entre estes, figuram: escrever, completar, produzir, copiar, formar frases e ditado.

A Figura 6 apresenta as principais atividades propostas em sala de aula, tendo por fonte o CA4.



**Figura 6** – Tipos de exercícios propostos pela professora nos CAs para a disciplina de Língua Portuguesa (N=69)

Fonte: CA4.

Os exercícios agrupados no item “Ortografia” (25%) foram os que exigiam que o aluno completasse palavras tidas usualmente como difíceis para alunos dessa série, tais como aquelas em que aparecem os dígrafos: “rr”; “lh”; “ss”; “nh”, e separação de sílabas. Além desses, nas diversas correções em sala de aula, tanto dos exercícios como das produções de texto, a Professora também se preocupava em corrigir a ortografia.

A cópia (16/69), proposta como exercício, pode silenciar as vozes. Tal realização exige que o aluno obedeça a certas normas de comportamento, tais como: manter-se sentado por longo tempo, em silêncio, e realizar a tarefa reproduzindo o texto de outrem. Tradicionalmente, o uso da cópia foi introduzido no cotidiano escolar como dispositivo de controle não só dos conhecimentos como dos corpos (SANTOS, 2002). A presença da cópia em sala de aula pode servir como exercícios de submissão e disciplina.

Entre as proposições que inserimos no item “Outros” (n=5) e foram constatadas verificamos as seguintes: produção coletiva de texto (n=1); caça-palavras (n=2); adivinhação (n=1); cruzadinha (n=1).

Identificamos nove cópias<sup>37</sup> feitas pelos alunos nos CAs, para a produção de atividades relativas à “interpretação de texto”. Desses, apenas CA8 apresenta atividades incompletas: ora com cópia não concluída, não havendo dela qualquer registro e a realização da respectiva “interpretação”, ora com a cópia feita, porém sem a produção da resposta a algumas atividades propostas.

A categoria “Garimpagem de informações”, como apresentado na Figura 6, foi assim denominado conforme Marcuschi (1996), devido às características das atividades propostas. Essas ocupam 13% das 9/69 atividades propostas como “interpretação de texto”, mas que pouco colaboram para a compreensão dos sentidos do texto.

Conforme Marcuschi (1996), quando as perguntas se restringem a indagações objetivas como: *O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?*, ou ainda que contenham uma ordem do tipo: *copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...* partes do texto, não podem ser entendidas como exercícios de compreensão, pois pouco colaboram para estimular o leitor a dialogar com o texto e a realizar uma reflexão crítica sobre o as informações que ele dá.

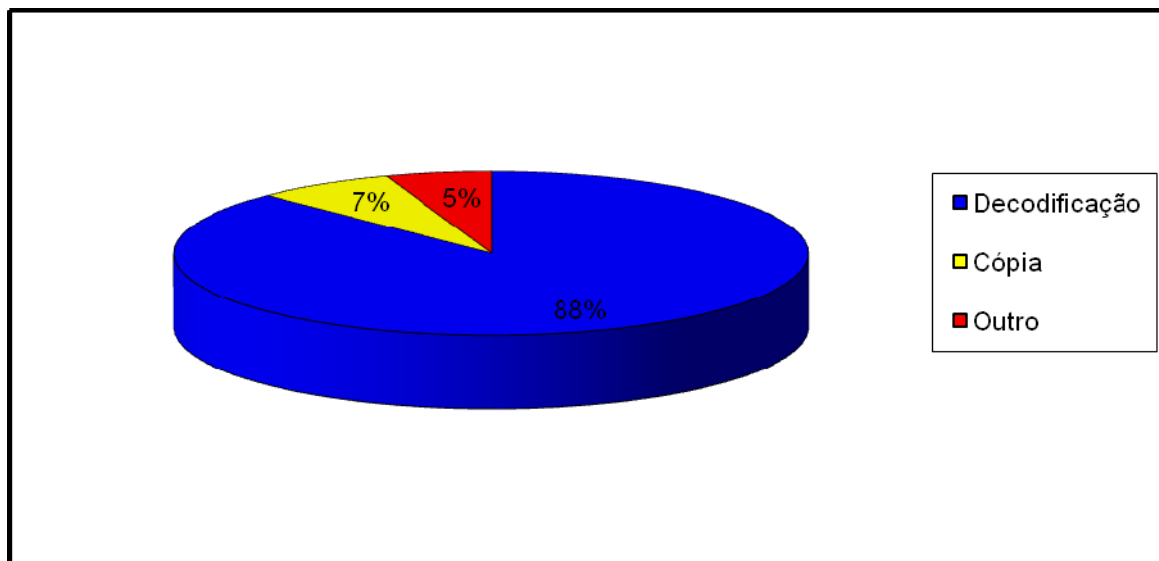
Este estudioso destaca que não desconsidera de todo a importância desses tipos de perguntas, porém apenas a identificação de informações é uma restrição para a compreensão do funcionamento da língua.

A identificação de informações objetivas no texto não se constituem em exercícios de compreensão, pois apenas levam o leitor a garimpar alguns aspectos do texto. Marcuschi (1996, p. 73) sintetiza muito bem essa posição: “Um texto oferece muito mais surpresa que um garimpo e tem muito mais coisas escondidas que um garimpo”.

Os textos propostos para interpretação não eram do LD de Língua Portuguesa, porém foram atividades propostas em sala de aula que poderiam contribuir para a formação de leitores. A análise da proposição desses exercícios, seguiu os mesmos critérios usados para análise das propostas nos LDs. A Figura 7 apresenta o espaço que as atividades de decodificação e cópia ocupam nas atividades ditas de “interpretação de texto”.

---

<sup>37</sup> Textos: 1) Chico Cochicho; 2) O palhaço Caolho; 3) O aniversário da mamãe; 4) Fofinho, o coelho; 5) Espirro, o burrinho; 6) O macaco Fofura; 7) O arco-íris; 8) Mussum e Condessa; 9) O dragão trapalhão.



**Figura 7** – Tipos de exercícios propostos pela professora nos CAs como de “Interpretação de Textos” (N=56)

Em 56 atividades propostas sob a rubrica “Interpretação de Textos” constatamos que a maioria delas (n=49) pedem respostas explícitas, ou seja, “decodificação”. Essa pode ser uma das razões por não termos identificado uma incidência maior de respostas incorretas, apesar de constatarmos, em alguns momentos, haver ausência de marcas de correção.

De modo geral, podemos afirmar que as perguntas propostas para serem respondidas nos CAs tendem a silenciar as vozes dos alunos, por não permitirem a reflexão e a construção pessoal de sentidos.

Para exemplificar o tipo de atividade que para a Professora representa “Interpretação de texto”, transcrevemos em seguida o texto trabalhado na aula em que realizamos a quinta sessão de observação (15/05/09).

Na ocasião foi trabalhado o texto “O arco-íris” de Geraldo Mattos. A proposição de atividades foi reduzida à cópia, leitura e interpretação do texto. Como o texto não consta no LD de nenhuma das disciplinas, a Professora transcreveu-o na lousa.

#### *O arco-íris*

*Era uma vez um menino que tropeçou no arco-íris.  
 Ele caiu de cara no chão, ficou bem machucado.  
 Ficou zangado e pegou a ponta do arco-íris e deu um nó com  
 ela numa árvore muito grossa.  
 Passou o tempo e o arco-íris queria ir embora para outros  
 cantos do céu. Fez força e nada, mais força e nada ainda.*

*Olhou em volta:  
 - Quem é que me prendeu?  
 - Fui eu, disse o menino. Eu tropecei em você.  
 - Ah, menino! Solte-me que eu atendo ao que você quiser.  
 O menino soltou o arco-íris.  
 Daquele dia em diante, o menino se divertiu muito.  
 Queria um escorregador, chamava o arco-íris. Queria brincar  
 de pular corda, chamava o arco-íris.  
 Todos vinham vê-lo e diziam:  
 - Onde está o menino do arco-íris?  
 Autor: Geraldo Mattos.*

A leitura do texto foi encaminhada pela Professora em três etapas: leitura silenciosa realizada pelos alunos, leitura oral pela Professora seguida de questionamentos e leitura coletiva.

Em relação às questões relativas à “interpretação de texto”, constatamos a presença de exercícios que denominamos, neste estudo, de decodificação, ou seja, aqueles cujas respostas encontravam-se explícitas no texto, pela garimpagem de informações.

As sete questões formuladas foram as que seguem:

- 1) Qual é o título do texto?
- 2) Qual é o autor do texto?
- 3) Quantos parágrafos o texto tem?
- 4) Onde o menino tropeçou?
- 5) O menino, zangado, o que fez?
- 6) O que disse o arco-íris para o menino?
- 7) De que o menino brincava com o arco-íris?

O oitavo exercício pedia que os alunos enumerassem as frases, de acordo com os fatos descritos no texto. A atividade produzida como respostas a esse exercício, por sua natureza, exigia dos alunos atenção à sequência formulada pelo autor para narrar a História, não os instigando à reflexão ou à (re)construção de sentidos do texto, visto as frases propostas pela Professora serem muito semelhantes, ou transcrição do texto.

O texto contava a História de um menino que tropeçou em um arco-íris e caiu. Em nenhum momento, pelas atividades propostas para trabalharem o texto, os alunos foram instigados a articular as informações do texto com a sua experiência. No entanto, uma aluna aproximou-se da pesquisadora e disse:

*Tia, eu já caí uma vez, machuquei o nariz, quebrei esses dois dentes (apontando os dentes superiores do meio). Esse dente não é dente, é massinha.*

Por essa fala, podemos verificar que, para essa aluna, as informações do texto instigaram-na a relacioná-las com um fato real de sua vida.

É interessante destacar que, mesmo sem a mediação docente para essa relação, a aluna foi despertada a relatar para outrem sua História.

Em sala de aula, apesar de os conteúdos ensinados e das atividades propostas parecerem iguais, os efeitos que geram em cada aluno revelam a singularidade do seu responder. O Quadro 6 ilustra o que afirmamos.

<b>Questão: O menino, zangado, o que fez?</b>	
CA2	Se machucou.
CA3	Ele pegou a ponta do arco-íris e deu um nó com ela.
CA4	Pegou a ponta do arco-íris e amarrou numa árvore bem grossa.
CA5	ele amarrou o arco-íris na árvore.
CA6	pegou a ponta do arco-íris e deu um nó com ela numa árvore.
CA7	Ele prendeu o arco-íris na árvore.
CA9	Pecou a pota do arco iris e predeu na arvore.
CA10	ele amarrou arco iris na avore.

**Quadro 6** – Singularidade das respostas a uma mesma questão

Nesse Quadro, não estão apresentadas as respostas de dois alunos, por não terem realizado a atividade: o aluno responsável pelo CA1 provavelmente faltou na data. O CA8 apresenta apenas o registro da cópia do texto “O arco-íris”, porém não registra as perguntas propostas também na lousa pela Professora e destinadas à “interpretação de texto”.

As possibilidades de autoria de textos, que demonstram a singularidade de quem os produziu, decorre da forma como os alunos aprenderam a se relacionar com outros autores e discursos (SANTOS, 2008). Quando se apropria das informações, recursos e estratégias usadas por outros autores para comporem seu texto, o discurso do leitor, quando este produz um texto, passa a ser distinto do enunciado por quem apenas é ensinado a garimpar informações.

São essas vozes de outros autores (BAKHTIN, 2003), que contribuem para a organização do pensamento (VIGOTSKI, 2000) e para a instituição da autoria dos alunos ao responderem às questões propostas pela Professora.

No entanto, Santos (2008) ressalta que nem sempre os textos propostos pelos professores possibilitam ao aluno engajar-se e implicar-se a ponto de desenvolver sua potencialidade autoral. Daí a importância do professor ao propor determinado texto.

No caso da quarta observação (08/05/09), a Professora apenas escreveu na lousa: “Forme frases” e, logo abaixo, palavras que deveriam servir de base para essas produções: “bicicleta; bolacha; borracha; floresta; circo; jacaré; flor; aniversário”.

Sem qualquer orientação ou discussão oral prévia sobre os temas, os alunos foram produzindo sozinhos, parecendo estar acostumados com esse tipo de atividade. Quando uma aluna escreve uma frase: “Eu fiz aniversário”, esta não foi aprovada pela Professora, porque em suas palavras a aluna deveria “refazer com coisas que tem no aniversário, enriquecendo a frase”.

Propor quaisquer palavras como “aniversário”, sem maiores explicações e de forma descontextualizada, dificulta a produção escrita de qualquer um. Propor um exercício que o solicite um texto caracterizado de uma festa de aniversário é distinto. Tal ocorre, se os alunos são instigados a relatar suas experiências e conhecimentos prévios sobre o assunto proposto.

Durante a quarta observação, verificamos que nem sempre os alunos atribuem sentido ao que lhes está sendo solicitado.

Nesse dia, logo que chegamos na sala de aula, a Professora avisou que o dia seria tumultuado, e que para terminar as atividades havia um cartaz com fotos das mães dos alunos e mensagens individuais para a comemoração e homenagem ao dia das mães.

Uma frase para cópia foi escrita na lousa e, posteriormente, fixada na porta.

A frase<sup>38</sup> solicitava a cada aluno que escrevesse o nome de sua mãe. Como a Professora deu um exemplo escrevendo o nome de sua mãe, um aluno copiou fielmente a mensagem, com o nome da mãe da Professora..., o que nos fez perceber que a cópia foi apreendida, independente do sentido. O efeito desse disciplinamento, ou seja, a cópia do que o professor escreve na lousa é um

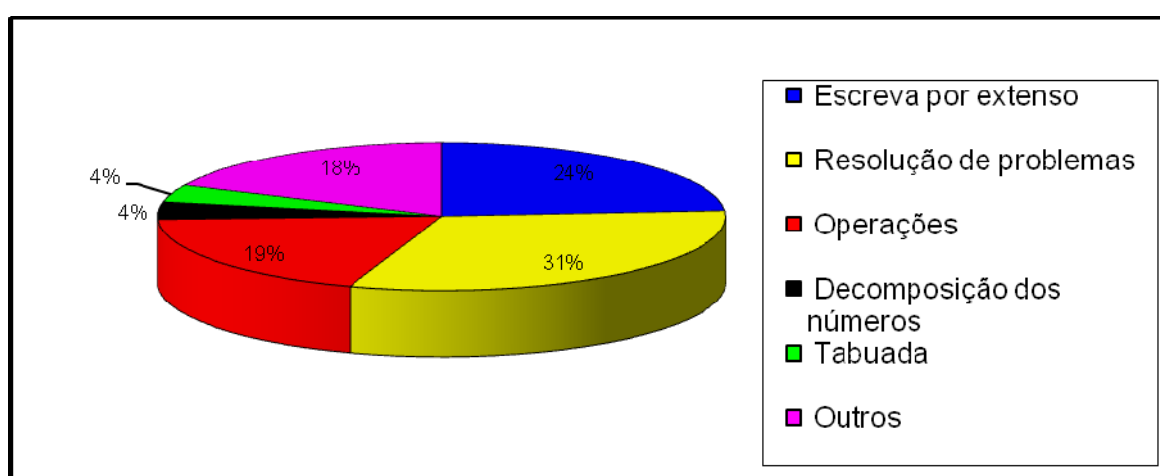
---

<sup>38</sup> Mensagem: (Nome da mãe). Eu te amo. (nome do aluno).

dos vestígios do poder desse profissional em sala de aula, e que começa desde a tenra idade.

O número total de registros de proposição para a realização de atividades nos CAs relativos à disciplina de Matemática foi 105. Identificamos a seguinte predominância dos exercícios: resolução de problemas (n=33), escrever por extenso (n=25) e operações esparsas (n=20).

A Figura 8 permite a visualização da incidência percentual das atividades propostas pela Professora em sala de aula.



**Figura 8** – Tipos de exercícios propostos pela professora nos CAs para a disciplina de Matemática (N=105)

Entre as atividades que agrupamos no item “Outros” incluem-se os exercícios que exigiam que o aluno escrevesse os dias da semana e meses do ano; desenhasse quantidades; completasse com dezenas; ordenasse os números por ordem crescente e decrescente; destacasse ou pintasse números pares e ímpares; escrevesse o sucessor e o antecessor, bem como copiasse conceitos matemáticos, por exemplo, as explicações sobre os números ordinais, que foram transcritas na lousa pela Professora.

Ao longo das sessões de observações em sala de aula, não constatamos o uso do LD de Matemática. Como apresentado, ao analisarmos as atividades desse LD, verificamos uma maior incidência de exercícios que exigem reflexão crítica do aluno (142/336). No entanto, pelo registro das observações em sala e pelos registros nos CAs, o que identificamos foi a presença de exercícios que pouco colaboram para que o aluno reflita sobre o que foi proposto, ou para que contextualize esse conteúdo na realidade de seu cotidiano.

Na segunda observação, a Professora passou tarefa e atividades de Matemática, iniciando com a tabuada. Foi um trabalho conduzido cuidadosamente e para o qual a Professora utilizou quadro com material dourado em ímã para que os alunos pudessem acompanhar o raciocínio visualizando o material. Pelas perguntas formuladas que requeriam respostas individuais, pudemos perceber sua preocupação com a compreensão dos alunos a respeito do processo que sustenta o algoritmo da tabuada.

Posteriormente, ela apresentou cinco exercícios, iniciando por estes dois:

- 1) Escreva os números de 2 em 2 do 0 até 60.
- 2) Escreva de 3 em 3 do 0 até 60.

Estes exercícios parecem dirigidos para facilitar que os alunos compreendessem o que significa multiplicar. Para tanto, a Professora solicita que os alunos “guardem um número na cabeça”, e registrem o seguinte.

Posteriormente, propôs os seguintes exercícios de resolução de problemas:

- 3) Uma padaria vendeu pela manhã 55 saquinhos de leite e a tarde vendeu 37. Quantos saquinhos foram vendidos?
- 4) Em uma fábrica trabalham 48 homens e 47 mulheres. Quantos funcionários trabalham na fábrica?
- 5) Em um galinheiro há 59 galinhas e 35 pintinhos. Quantas aves há nesse galinheiro?

Como podemos constatar, apesar dos dois primeiros exercícios propostos após a explicação da tabuada, os demais, isto é, os de resolução de problema são de adição. Além disso, no momento em que a Professora propôs a resolução de problemas, uma aluna perguntou “É de mais ou de menos?”.

Uma outra pergunta lhe foi formulada: “Professora, você não vai colocar a resposta?”<sup>39</sup>. Ao que ela disse que não, pois cada um deveria ler novamente o enunciado e pensar. Os alunos ficaram em silêncio realizando os exercícios.

---

<sup>39</sup> A “resposta” que a aluna deu refere-se ao registro ao final da resolução de problemas, como por exemplo: “R: Foram vendidos \_\_\_\_\_ saquinhos”.

Essas falas parecem revelar que a Professora da 1ª série havia acostumado os alunos a escrever parte da resposta quando propunha problemas que deveriam ser resolvidos, e eles deveriam escrever apenas o número cardinal correspondente ao resultado da(s) operação(es) que realizam. Quanto à pergunta da aluna sobre se a operação era de “mais ou menos”, ela demonstra que não leu ou não compreendeu o enunciado dos problemas, ou porque esteja acostumada aos esclarecimentos da Professora sobre o que deveria ser feito.

Constatamos a proposição de 36 exercícios com operações esparsas na quarta<sup>40</sup>, sexta<sup>41</sup>, oitava<sup>42</sup> e nona<sup>43</sup> observações. Essas atividades exigem apenas o exercício mecânico da resolução e pouco colaboram para a compreensão do significado dessas operações.

Na realização das operações durante a sexta observação, um aluno perguntou à Professora, em voz alta: “Pode usar a tabuada?”, no que a Professora respondeu: “Deve usar a tabuada, ela está no caderno para ser usada”.

Em seguida, a Professora propôs um exercício que exigia que os alunos escrevessem doze numerais<sup>44</sup> por extenso.

Como podemos perceber, as duas atividades propostas não se relacionavam. Foram atividades que exigiam, em sua maioria, o reconhecimento e a utilização de conteúdos escolarizados, sem, no entanto, contribuir para a construção de sentidos e de novos conhecimentos.

Durante a sétima observação (05/06/09), cinco atividades foram propostas. Dessa vez, a atividade consistiu na resolução de problemas que deveriam ser copiados da lousa e resolvidos nos CAs.

- 1) Escreva 2 vezes a tabuada do 2;
- 2) Dois caminhões estão levando porcos para uma fazenda. Em cada caminhão há 26 animais. Quantos porcos têm os dois caminhões juntos?
- 3) Em uma caixa há 38 laranjas. Quantas laranjas haverá em 2 caixas como esta?
- 4) Marcos ganhou 2 caixas de lápis de cor. Em cada caixa tem 36 lápis de cor. Quantos lápis ele tem ao todo?

<sup>40</sup> 123+48; 119+22; 182+9; 127+45; 159+28; 140+91

<sup>41</sup> 15x2; 19x2; 26x2; 38x2; 47x2; 18x2; 45x2; 118x2; 115x2.

<sup>42</sup> 86-77; 94-28; 152-38; 194-54; 180-59; 212-108; 294-76; 241-33; 388-169; 165-58; 392-127.

<sup>43</sup> 3x3; 4x3; 12x3; 16x3; 25x3; 28x3; 38x3; 40x3; 52x3; 68x3.

<sup>44</sup> Escreva por extenso: 69; 125; 9; 203; 198; 15; 29; 220; 100; 104; 261; 283.

5) Elaine ganhou 2 pacotes de doces. Em cada pacote há 48 doces. Quantos doces ela ganhou?

Nos demais exercícios, a Professora corrigia os CAs individualmente em sua mesa. Ao verificar que um aluno respondeu utilizando a estratégia da adição, ela se levantou para explicar como queria que o exercício fosse resolvido, isto é, que usasse o algoritmo da multiplicação, tomando por exemplo o exercício 2, dirigiu-se aos alunos e manteve o seguinte diálogo:

(P): Quantas vezes o 26 aparece?

(A1): Duas.

(A2): É de vezes.

(P): É duas vezes que o caminhão aparece? Se é, eu coloco o 2 embaixo. (representando  $26 \times 2$  no quadro).

(P): Por onde eu começo a conta, pela unidade ou dezena?

(AS): Unidade.

Entretanto, a Professora explicou que a forma como o aluno realizou o exercício utilizando a adição estava correta, porém ela queria que se usasse a multiplicação, porque estava trabalhando com essa operação.

Vale destacar que os enunciados dos problemas parecem não ter relação com os demais trabalhos em sala.

Quanto às correções, não podemos apontar quais delas foram feitas pelos alunos, porque a Professora ora escrevia a resposta correta na lousa, ora corrigia individualmente em sua mesa, deixando algumas marcas, conforme dados recolhidos ao longo das observações. Sendo assim, os alunos copiam ou não da lousa as respostas dadas pela Professora. A identificação da autoria e frequência das marcas nos CAs estão expressas no Quadro 7.

Marcas de correção feitas...	Textos nos CAs								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pela professora	0	3	3	4	0	0	0	3	1
Pelo aluno	0	0	0	0	7	5	4	4	1

**Quadro 7** – Autoria das marcas de correção nos CAs

Na próxima seção exporemos a análise realizada nos Cadernos de Tarefas (CTs), isto é, as atividades prescritas para serem realizadas fora da sala de aula, por exemplo, em casa.

### 3.2.2 Registros nos CTs

Como informado os CTs analisados (10) são dos mesmos alunos de cujos cadernos analisamos.

Além dos cadernos utilizados em sala de aula, outro material frequente no cotidiano escolar, especialmente no Ensino Fundamental, é o caderno de tarefa (CT). Os alunos aprendem, desde a primeira série, a usar tanto um quanto o outro para registrarem parte das atividades que produzem em sua vida escolar.

De pronto verificamos que diferentemente dos CAs, as marcas de correção nos CTs dos alunos são mais frequentes. Entretanto, essas marcas variam, desde um simples visto da Professora (V, por exemplo) a uma frase elogiosa. No contexto escolar, a marca simples de um visto significa que a Professora leu e aprovou o realizado. Esse registro positivo, na maioria das vezes, é o que mais frequentemente verificamos nas tarefas realizadas pelos alunos.

Há, porém, alguns vistos seguidos de correções feitas pelos alunos. Nesse caso, podemos considerar que a Professora olhou o CT, mas corrigiu a atividade no quadro para que os próprios alunos pudessem posteriormente ao visto conferir e corrigir suas respostas.

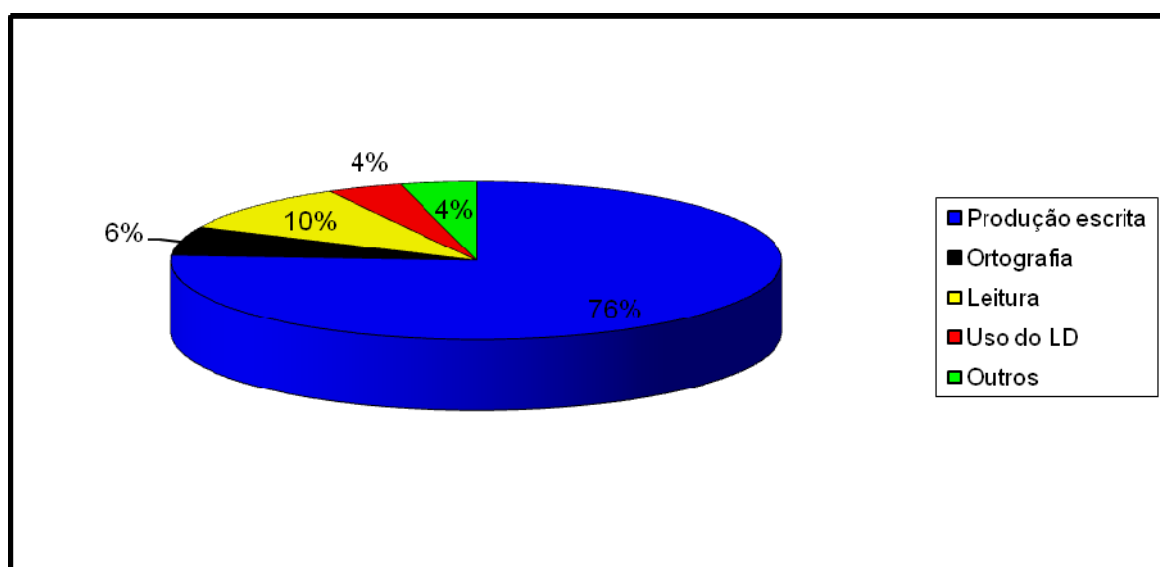
Nos CTs identificamos quatro páginas do LD indicadas para que o aluno realizasse a tarefa em casa. Duas delas referentes ao uso do LD de Matemática e as outras ao de Língua Portuguesa.

Excepcionalmente, para o cumprimento das tarefas, esses LDs eram entregues aos alunos para levarem para casa.

As atividades propostas para a tarefa de Língua Portuguesa ficaram restritas a exercícios de decodificação ou de cópia/repetição. Portanto, não constatamos a prescrição de tarefas para interpretação e reflexão de textos.

Verificamos, ainda, que os conteúdos dessas duas disciplinas prevaleceram sobre os das demais, nas tarefas para casa. Apenas três das 93 propostas de atividades para serem realizadas fora da sala de aula, isto é, nos CTs, estavam relacionadas à disciplina de História. Nesta os alunos deveriam: perguntar aos pais sobre a História de seus nomes e relatar; completar uma folha com os dados da certidão de nascimento; e escrever em uma folha, a partir das perguntas nela contida, suas Histórias de vida. Essas produções foram usadas para que a Professora atribuisse a nota do aluno no boletim referente a essa disciplina.

A Figura 9 apresenta a incidência percentual das atividades de Língua Portuguesa a serem realizadas nos CTs.



**Figura 9** – Tipos de exercícios propostos pela professora nos CTs para a disciplina de Língua Portuguesa (N=50)

O LD de Língua Portuguesa foi usado como fonte para a realização de duas tarefas apenas. Em uma delas<sup>45</sup>, para que o aluno formasse palavras com as sílabas. A lista de palavras era composta por itens de compras de produtos alimentícios, tais como: arroz, feijão, batata, tomate, entre outros.

A outra tarefa foi extraída de três páginas e meia (páginas 37 a 40), nas quais foram distribuídas 26 letras do alfabeto, uma figura e palavras iniciadas por essas em cursiva, para que o aluno completasse, exercitando a caligrafia.

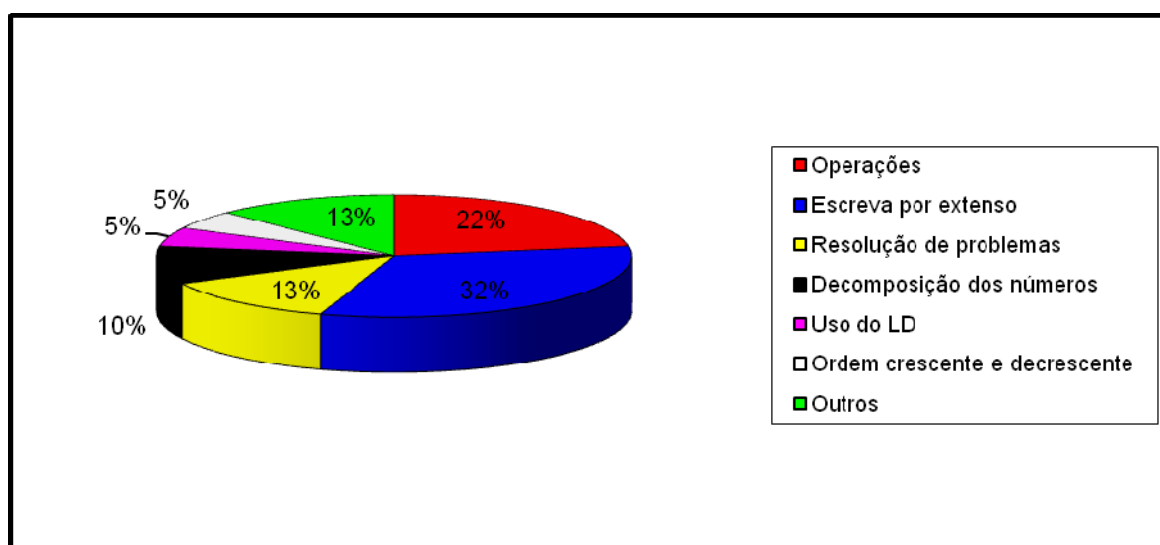
A nosso ver, as atividades propostas para serem realizadas no CT não instigam os alunos à construção de outros saberes, nem à sua formação como

<sup>45</sup> LD de Língua Portuguesa – Página 22.

leitores. É evidente que não desconsideramos sua importância para a aprendizagem da língua, mas não necessariamente para a do seu funcionamento.

Para a formação de leitores competentes, como caracterizado nos PCNs, há que sejam revistas as práticas dos professores quanto à proposição de atividades a serem cumpridas em sala de aula ou em casa.

Em relação à disciplina de Matemática, a Figura 10 apresenta a incidência dos tipos de exercícios propostos (n=40).



**Figura 10** – Tipos de exercícios propostos pela professora nos CTs para a disciplina de Matemática (N=40)

Como demonstra o gráfico da Figura 10, as atividades que prevaleceram foram relativas à escrita dos números (n=13). Posteriormente, as relacionadas ao uso de operações para a resolução (n=9), principalmente pelo uso da adição e da subtração, visto que só ao final do semestre letivo é que os alunos aprenderam a multiplicação. As operações com divisão seriam ensinadas posteriormente.

Parece haver uma tradição escolar quanto à ordem para o aprendizado das quatro operações. Pelos registros dos CAs e CTs, aprender adição e subtração precedem a multiplicação e divisão. No entanto, quando entregamos, por exemplo, folhas de atividades para os alunos, não estamos trabalhando a divisão? Desde crianças, quando começamos a ter contato com o coletivo, aprendemos a compartilhar, a trocar ideias e experiências, sendo estas resultado de práticas da divisão e da multiplicação.

Os exercícios baseados no LD<sup>46</sup> de Matemática e solicitados como tarefa, eram, em geral, centrados na noção de quantidade, de sequência e na escrita dos números, isto é, pouco diferenciados dos propostos em sala de aula.

A resolução de problemas (n=5) representa apenas uma pequena porcentagem das atividades propostas pela Professora. Esses exercícios podem oportunizar o desenvolvimento de estratégias de resolução, levantamento de hipóteses, compreensão de conceitos, bem como abordar diversos conteúdos matemáticos, a partir do momento em que as atividades sejam propostas com o objetivo de exigir distintos conceitos matemáticos.

As atividades propostas nos CTs nos permitem verificar que elas pouco colaboram para a formação da autonomia dos alunos, pela pouca ou nenhuma exigência de soluções de problemas, e por proporem exercícios fragmentados.

---

<sup>46</sup> LD de Matemática – Páginas: 8 a 13.

## À GUIZA DE CONCLUSÃO

A leitura é importante tanto para a escola como para a vida, por ser imprescindível à inserção do indivíduo em sua cultura e no campo social e para o exercício da sua cidadania. A leitura é uma atividade que permite a quem a realiza o acesso aos saberes anteriormente produzidos e tidos como essenciais em uma dada cultura. Como ação situada é idiossincrática, por ser configurada pelos efeitos das condições sociais, históricas e culturais responsáveis pela formação do indivíduo e pelas circunstâncias na qual ela acontece. Experimentar práticas de leitura diversas e significativas é fundamental para que o indivíduo possa participar plenamente em sociedades letradas.

Com relação às funções da leitura, Yano (2005, p. 86) destaca que se lê “para se adquirir informação, por conhecimento, prazer, aprimoramento do senso estético e lê-se também para criticar”. É interessante evidenciar a última função, pois aponta a possibilidade do leitor “desenvolver posicionamentos perante os fatos e idéias presentes nos textos”, os quais ele poderá transferir para a sua vida.

A importância da produção de uma leitura crítica é sublinhada por Silva (1998, p. 26) com as seguintes palavras: “o sujeito abala o mundo das certezas [...] combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às idéias referidas pelos textos”. Isso porque o exercício da leitura crítica permite ao leitor assumir-se como sujeito de sua própria educação e não apenas como objeto dela (FREIRE, 2007).

O presente trabalho buscou identificar e analisar algumas das decorrências geradas para a formação de leitores e para o exercício da cidadania pelas atividades que são prescritas para serem realizadas pelos alunos, em sala de aula, ou fora dela. Para tanto, isto é, utilizou como uma das suas fontes os CAs e CTs, para verificar as atividades prescritas conduzem os alunos, a se assumirem como autores e assim a (re)significarem significativamente as produções culturais e a sua realidade.

Pelos dados coletados e análises realizadas, verificamos que as insatisfações de professores iniciam no momento da escolha dos LDs: têm suas

vozes silenciadas e utilizam, frequentemente, um material didático que não lhes agrada.

Além dos LDs, os professores, como podemos constatar neste trabalho, usam outros recursos didáticos para incrementar suas aulas, por exemplo, o material dourado e outros portadores de texto.

No entanto, neste trabalho verificamos que, frequentemente, as atividades propostas para auxiliar os alunos a compreenderem os textos e produzirem sentidos não correspondem ao que de fato ocorre, pelo fato dessas atividades, ditas de “interpretação de texto”, reduzirem-se a uma garimpagem de informações objetivas expostas pelo autor do texto.

Há que se enfatizar a urgência da escola promover e instigar seus alunos a se assumirem como sujeitos ativos, isto é, a de serem autores quando lêem, falam e realizam quaisquer atividades. Como diz Souza (1999c, p. 140): “A escola deveria ser o lugar que promove a possibilidade de autoria vista enquanto produção de sentidos e não enquanto reprodutora da impossibilidade da criatividade espontânea, romântica e idealizada”.

Os resultados deste estudo colocam em questão a posição de autoria dos próprios fazeres da Professora. Embora não possamos afirmar, pelos dados colhidos, uma submissão completa da docente em relação ao proposto pelos autores dos LDs, foi possível notar um certo conformismo de sua parte e a ausência de aspectos essenciais ao desempenho de seu ofício, por submeter-se a condições ditadas por outros, como os que escolhem os LDs e os autores destes.

Mas o que leva o professor a assim agir? Talvez a comodidade de trabalhar com exercícios de decodificação que silenciam a criatividade dos alunos, porque tais atividades os tornam meros executores de ações (respostas) as quais devem ser comuns e pouco colaboram para a sua formação como leitores competentes.

A análise dos CAs e CTs revela que as propostas de atividades não incentivam os alunos a articular seus saberes aos que são legitimados para serem aprendidos na escola. De modo geral, constatamos que os saberes propostos nos LDs e as atividades prescritas para serem realizados nos CAs e CTs pouco se relacionam com os saberes que os alunos adquiriram anteriormente na socialização informal (na família, na vizinhança, nas brincadeiras de rua, etc., na igreja e em outros locais).

Os resultados verificados neste trabalho possibilitam elencar alguns fatores que podem estar contribuindo para esse quadro:

- 1) insatisfação docente quanto ao procedimento de escolha;
- 2) desconhecimento dos LDs;
- 3) dificuldade da Professora em corrigir questões que permitam diversas respostas.

A par disso, constatamos a valorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em relação às demais (Geografia, História e Ciências), o que demonstra que a Professora considera o conhecimento da Língua Portuguesa e da Matemática como pré-requisitos para o conhecimento das demais disciplinas.

Porém, como se exige que a Professora atribua notas às demais disciplinas (Ciências, História e Geografia), resta indagar qual é a importância que ela atribui aos saberes relacionados a essas disciplinas para a formação escolar dos alunos, inclusive como leitores.

A concepção do professor como formador de leitores críticos nos leva a pensar sobre a sua escolarização. As análises descritas revelam a necessidade de repensar a atualização e orientação dos docentes, para que sejam capazes não só de analisar criteriosamente os LDs a serem adotados pela escola, de acordo com a perspectiva teórica adotada pela rede de ensino, mas também de propor atividades que permitam a ampliação dos conhecimentos dos alunos e os ajudarem a formar opiniões e desenvolver a autoria.

Percebemos que a decisão de analisar os cadernos (CAs; CTs), tendo outras fontes complementares, como as observações em sala de aula, foi importante para desvendar parte da realidade escolar, máxime os conteúdos que a Professora valorizava, bem como a forma como conduzia as suas aulas.

Os resultados da análise dos cadernos reforçam a afirmação de Chartier (2007, p.14): “Os cadernos escolares podem nos ajudar a entender o funcionamento da escola de uma maneira diferente da veiculada pelos textos oficiais ou pelos discursos pedagógicos”.

Além disso, as informações obtidas na entrevista colaboraram para escutarmos a voz da Professora e percebermos como ela avalia a realidade de sua escola. Essa situação permitiu-nos, ainda, identificar algumas de suas angústias, algumas das quais em razão de sua pseudoparticipação na escolha dos LDs,

revelou-nos ademais seu desconhecimento acerca do material que adota, quando solicitada a avaliá-los.

Concluimos que, na escolarização, são necessárias ações educativas efetivas que possibilitem aos alunos constituírem-se como sujeitos e ao lerem assumir a posição de coautores para que possam atribuir de modo crítico, sentidos aos produtos sociais, entre os quais os discursos que circulam socialmente em seu cotidiano, escolar ou não. Só assim, parece-nos que a escola, como instituição formal responsável pelo acolhimento das gerações mais jovens, com vista à sua plena participação cidadã, pode contribuir para uma formação de leitores competentes, conforme prescrito nos documentos oficiais regulares (Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa; Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, entre outros).

Apesar das limitações dos LDs, levantadas neste trabalho, não desconsideramos sua importância no contexto escolar. Sugeríamos, porém, uma reflexão compartilhada dos professores que irão utilizá-los, bem como estratégias eficientes que possibilitem aos alunos uma compreensão significativa dos textos que lhes são propostos.

Reconhecemos as limitações deste trabalho, entre os quais decorreram da própria subjetividade que influencia qualquer categorização de informações. No caso dos exercícios propostos pelos autores do livro, o uso de categorias utilizadas em outros trabalhos similares parece que, além de contribuir para o acúmulo de informações no campo temático, foram apropriadas para os objetivos propostos.

A escolha dos conteúdos e a singularidade do trabalho da Professora podem revelar os efeitos de dimensões que se encontram além das descritas neste estudo, tais como: condições sociais; culturais; experiências profissionais e de formação docente; condições de trabalho; entre outras.

Aos leitores do presente trabalho, se têm diferentes olhares em relação às análises aqui descritas, visto que ler implica nos efeitos gerados pelas condições históricas e culturais proporcionadas a cada leitor e, por isso, diversas e distintas leituras, sugerimos que enfrentem o desafio de realizar novos estudos na área e sobre a temática aqui tratada. Assim, tais investigações poderiam verificar outras dimensões que não foram objeto deste estudo, e o trabalho dos professores,

pelas atividades que prescrevem, possibilita ou não a seus alunos assumirem-se como coautores dos textos que devem ler e estudar e do mundo que os rodeia.

Algumas indagações permanecem abertas: O que poderia ser feito para que o uso do LD seja mais adequado? Os professores do Ensino Fundamental, especialmente os das séries iniciais, estão de fato, habilitados para alfabetizar os alunos tornando-os leitores autônomos e críticos? Se os discursos oficiais sobre esse nível de escolarização fundamentam-se na Teoria Sócio-Histórica, por que não se respeita a autonomia dos professores facultando-se-lhes a escolha dos LDs que irão usar, visto estes serem eles os mediadores mais importantes no processo formal da educação? As atividades prescritas aos alunos por seus professores denotam ou não o efeito de mediações capazes de favorecer-lhes a conscientização do que fazem e do porquê o fazem?

Akkari e Silva (2009, p. 390) lembram aos leitores de seu trabalho que os programas das reformas educacionais desencadeadas a partir dos anos 1990 colocam os professores como “agentes centrais da mudança na qualidade da educação. Mas se vêm constantemente constrangidos diante desta responsabilidade pelo êxito, ou insucesso dos programas.” Além desses sentimentos, as condições de trabalho que lhes são proporcionadas não correspondem às suas reais necessidades para que desenvolvam um trabalho de qualidade na escola. Frequentemente, o professor “se vê sozinho para a realização desse empreendimento” (AKKARI; SILVA, 2009, p.390).

O sentir-se só, contudo, não significa que o professor adote uma prática pedagógica autônoma. Para que esta aconteça “é necessário que ele não só tenha autonomia enquanto liberdade de ação, mas também que a compreenda como necessária ao desenvolvimento de práticas mais efetivas” (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 359). Estas autoras destacam que, além de se dar importância às observações realizadas pelos pesquisadores em sala de aula, os professores devem ser ouvidos, uma vez que os significados e sentidos atribuídos, pelos pesquisadores, por exemplo, à autonomia, interferem em sua maneira de agir.

No trabalho que realizamos, foram analisadas as informações recolhidas em distintas fontes: LDs; cadernos escolares (CAs; CTs); observações realizadas em sala de aula; entrevista com a Professora regente. Pudemos constatar que a escuta da voz da Professora, durante a entrevista e em conversas ocasionais,

foi importante para que pudéssemos dar sentido a algumas dessas análises: ao uso dos LDs e aos modos como ela propunha e corrigia os exercícios (CAs; CTs).

A distribuição gratuita dos LDs, resultado de um programa governamental nacional, com vistas à oferta de uma educação pública com mais qualidade, envolve investimentos que comprometem enormes recursos. Entretanto, o PNLD não exige a qualificação dos professores que os analisam, os quais se sujeitam não só ao marketing das editoras que visitam as escolas para promover seus produtos (LDs), mas também às políticas de algumas secretarias de educação que, por medida de controle, abafam as vozes dos professores que trabalham nas escolas, como demonstrado neste trabalho. Essas políticas também não contemplam a formação e a orientação necessária para que os professores em sala de aula possam efetivamente exercer a autonomia necessária ao desenvolvimento de seu ofício.

Os autores de alguns dos LDs analisados propõem a realização de atividades incompatíveis com as condições gerenciais e econômicas de unidades escolares públicas, entre os quais, citam as experiências nas aulas de Ciências, as aulas-passeio e as pesquisas. Quaisquer destas atividades necessitam de recursos e de planejamento; compra de materiais do laboratório, transporte, expansão do acervo da biblioteca escolar.

Por isso, a escolha do LD ultrapassa a análise dos conteúdos. Não basta verificar se os conteúdos trabalhados atendem ao plano curricular e disciplinar previsto para a série. As editoras estão sempre atentas a isso. Há que se analisem as atividades propostas, porquê, se algumas são de fácil realização em escolas da rede particular de ensino, nem sempre o são nas escolas da rede pública. Em nossa opinião, a proposição de atividades, como as exemplificadas acima, criam, desnecessariamente, sentimentos de insatisfação nos professores, alunos e pais que acompanham a escolaridade de seus filhos.

Além disso, a análise das atividades propostas nesses materiais de apoio (LDs) à prática educativa do professor e para a aprendizagem dos alunos deve levar em conta os objetivos específicos da escola e do professor quanto ao perfil de educandos que pretendem formar, especialmente no que tange à posição que eles devem assumir em seu meio: crítica ou conformadora. São as atividades que possibilitam ao aluno assumir-se como autor que viabilizam, de um lado, analisar seus conhecimentos prévios, adquiridos pelas práticas de socialização

informal e, de outro contrapô-los aos propostos pelo professor, quando usa o LD, como fonte primária para sua ação educativa formal. Quando isso não ocorre, os alunos dicotomizam seus saberes: os da escola e os da vida cotidiana. Aprendem, enfim para a escola (demonstram alguns saberes nas provas, trabalhos, etc.), mas não os utilizam em sua vida, porque para esta são outros os saberes que entendem como necessários e suficientes.

Uma das funções da escola é contribuir para a hominização de seus alunos. Isso acontece, quando as atividades propostas cotidianamente na escola possibilitam que cada um se aproprie da cultura (FREIRE, 1999; VIGOTSKI, 1998, por exemplo). Como sustentado neste trabalho, o modo como os alunos aprendem a ler um texto produzido por outrem é uma das alternativas de que a escola dispõe para ensiná-los a se colocarem por inteiro quando leem e aprendem, porque se a leitura é uma prática cultural (ROCKWELL, 2006) presente na cultura escolar, porque atravessada pelos processos sociais e políticos, à escola compete ensiná-los a ler e a atribuir novos sentidos aos textos que circulam socialmente.

Se a sala de aula e o que nela se aprende são importantes para os alunos se constituírem como leitores, a biblioteca escolar é outro ambiente imprescindível para essa formação. Quando esta é bem estruturada e conta com um acervo apropriado ao nível escolar dos alunos e às demandas propostas, por exemplo, as atividades sugeridas pelos LDs adotados, além de bons mediadores que ensinem a ajudem a apreciar a leitura, tudo isso pode despertar nos alunos o desejo de satisfazer suas curiosidades, instigando-os à apropriação de conhecimentos culturais pela leitura.

Outra dimensão para um possível aprofundamento da temática enfocada neste trabalho tem a ver com a questão epistemológica que permeia a produção dos LDs e dos LPs. A posição dos autores, revelada na organização e proposição de atividades, nos modos (pro)postos para correção dessas atividades e nas demais sugestões existentes nos LPs, coincide com os fundamentos teórico-práticos que regulam os fazeres dos docentes? Retrata os pronunciamentos dos discursos oficiais, que deveriam regular as ações educativas nas escolas?

Essas e outras perguntas não foram objeto desse estudo, no entanto, elas podem ser consideradas nas respostas a outras diversas problemáticas presentes no ofício de professor (PERRENOUD, 1995) e no dos alunos (TEIXEIRA, 2000), quando do uso dos LDs.

Novos olhares e novos estudos são necessários para compreendermos como a educação caminha em nosso país.

Finalmente, por concordarmos com Larrosa (2003, p. 145), concluímos este trabalho com suas palavras: “a amizade da leitura não está em olhar um para o outro, mas em olhar todos na mesma direção. E em ver coisas diferentes. A liberdade da leitura está em ver o que não foi visto nem previsto. E em dizê-lo”.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, *et al.* Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, n. 31, 1998, p. 5-26.

AKKARI, A.; SILVA, C. P. da. A educação básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n.27, p.379-392, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_ **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Cap.3, p. 261-306.

BARAVIERA, D.A.; LEONEL, A.V.; SOUZA, R.A.; BORTOLOTTI, S.L.V. A influência da resolução de tarefa e a organização do caderno do aluno no seu desempenho escolar em Matemática. **Akrópolis**, Umuarama, v.12, n.2, p. 23-29, 2004. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/21/6>>. Acesso em: 31 out. 2008.

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. (Org.) **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

BICALHO, Maria Gabriela Parentini. Saberes, experiência e subjetividade: uma abordagem a partir da teoria da relação com o saber proposta por Bernard Charlot. In: **Simpósio Trabalho e Educação**, 4. Belo Horizonte, p. 1-12. 2007.

BIGODE, A. J. L.; GIMENEZ, J. **Matemática do cotidiano & suas conexões 1ª série**. São Paulo: FTD, 2005.

BIONDO, F. P. A importância dos conhecimentos prévios no processo de leitura: uma análise de livro didático do Ensino Fundamental. **Revista Entretextos**. Londrina, v.7, p. 222-236, 2007. Disponível em: <<http://www2.uel.br/revistas/entretextos/volume7.html>>. Acesso em: 19 set. 2008.

BONAZZI, M.; ECO, U. **Mentiras que parecem verdades**. 8.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC.**, v. 2, n.1, p.68-80, 2005.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional**: lei 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática.** Brasília, MEC/SEF, 1997c.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia.** Brasília, MEC/SEF, 1997d.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências naturais.** Brasília, MEC/SEF, 1997e.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª série.** Brasília: MEC, 1997.

CARPANEDA, I.; BRAGANÇA, A.. **Porta aberta: Língua Portuguesa 1ª série.** São Paulo: FTD, 2005.

CASSIANO, C. C. de F. Mercado editorial escolar do século XXI: livros didáticos, apostilas e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v.3, n. 6, p. 17-31, 2008. Disponível em: <[http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq6/2\\_mercado\\_editorial\\_cp6.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq6/2_mercado_editorial_cp6.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2009.

CHAKUR, C. R. de S. L. Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 81, n.198, p. 189-208, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, A-M. Un dispositif sanateur: cahiers et classeurs à l'école primaire. **Hermés**, v. 25, p. 207-218, 1999.

CHARTIER, A-M. Les cahiers scolaires: écrire en ordonnant le monde des savoirs. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LA CULTURE ESCRITA, 8, Alcalá de Henares, 2005. **Anais....** 2005, p. 1-17.

CHARTIER, A-M. Os cadernos escolares: organizar os saberes escrevendo-os. **Revista da educação pública**, Cuiabá, v. 16, n. 32, p. 13-33, 2007. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

ECO, U. O leitor-modelo. In: \_\_\_\_\_. **Lector in fabula.** São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 35-49.

\_\_\_\_\_. A leitura contra o efêmero. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 18 fev. 2001.

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário.** São Paulo: Ática, 1997.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1975.

FISHER, A. Teaching comprehension and critical literacy: investigating guided reading in three primary classrooms. **Literacy**, v.42, n. 1, p. 19-28, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

GIMENO-SACRISTÁN, J. S. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação**. Porto: PortoEd, 2008.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.

GVIRTZ, S. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Eudeba Facultad de Filosofía de Buenos Aires, 1999.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v.22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 1, p. 115-141, 2001.

ITO, I. M.; OSÓRIO, P. A análise do discurso numa abordagem crítica: o manual didático como um tipo de texto. **RECORTE: Revista de linguagem, cultura e discurso**, Três Corações, v.8, p. 1-7, 2008.

JUNQUEIRA, F. G. C. **Confrontos de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino da gramática da Língua Portuguesa**. 2003. 259f. Dissertação (Mestrado em letras) – Curso de Letras, PUC do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

KIKUCHI, F. L. **Práticas de leitura de alunos de 4ª série do Ensino Fundamental: preferências e atitudes**. 2008, 81f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

\_\_\_\_\_. Práticas de leitura no Ensino Fundamental: condições de acesso a suportes de leitura. In: COLE, 17, 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: ALB, 2009, p. 1-9.

KIKUCHI, F. L.; PULLIN, E. M. M. P. Importância e atitudes de leitura: um estudo com alunos do Ensino Fundamental. In: ABRAPEE, 3, 2008, Londrina. **Anais...** Londrina: EDUEL, 2008, p. 1-4.

\_\_\_\_\_. Preferência de leitura de alunos da última série dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, 2009, Curitiba, **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 5803-5816.

KRAMER, S.. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.6, n.31, p. 17-27, 2000.

LARROSA, J. Sobre a lição. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 139-146

LINUESA, M. C. **Leitura e cultura escrita**. Porto: Ed. Porto, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n. 63, p. 84-99, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Revista em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p.36-51, 1996.

\_\_\_\_\_. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R ; SILVA. E.T. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1998. p. 38-57.

\_\_\_\_\_. O livro didático de Língua Portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: COLÓQUIO DE LEITURA DO CENTRO-OESTE, 1. Goiânia, **Anais...** Goiânia: UFGO, 1996. p. 1-18.

NEVES, I. C. B. ; SOUZA, J.V.; SHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 5.ed. Porto Alegre: EdUFRGS, 2003.

NUNES-MACEDO, M. do S. A.; MORTIMER, E. F.; GREEN, J;. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento do primeiro ciclo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 18-29, 2004.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5 ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 58-77.

PERINI, M. A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1983. p. 78-86.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Editora Porto, 1995.

PETRONI, A. P. ; SOUZA, V. L. de. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.9, n.27, p.351-361, 2009.

PINELA, T.; GIARETTA, L. A. **De olho no futuro: História 2ª série**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2005.

PULLIN, E. M. M. P. O curso de Pedagogia pelos discursos oficiais de uma instituição de ensino. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 5, 2008, Florianópolis, 2008. **Anais...**, Florianópolis, 2008. p. 1-10.

PULLIN. E. M. M. P.; MOREIRA, L. de S. G. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. **Ciência & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 231-242, 2008.

RIZZATTI, M. E. C. R. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 55-82, 2008.

ROCKWELL. E. La lecture scolaire como pratique culturelle: concepts pour élude del usage des manuels. **Education et sociétés**, v. 27, p. 20-48, 2006. Disponível em: <<http://www.cairn.info>>. Acesso em 20 de mar. 2010.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber?. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3, 2000. **Anais...** Campinas: EDUNICAMP, 2000, p. 1-15. Disponível em: << <http://www.fae.unicamp.br/br2000/rojo.htm>>. Acesso em: 15 de mar. 2007.

SANTOS, A. A. C. e. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados**. 2002. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica**. 2008. 331f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, A. A. C. e; SOUZA, M. P. R. de. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.9, n. 2. p. 1-16, 2005.

SANTOS, G. R. da S. **Convergências e divergências entre as atividades e a proposta teórico-metodológica no livro didático: o caso ALP1**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000, 148p.

SANTOS, V. M. Caderno escolar: um dispositivo feito peça por peça para a produção de saberes e subjetividades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2001. Natal. **Anais...** Natal, 2002, p.1-10.

\_\_\_\_\_. Cadernos escolares: um dispositivo de muitas faces. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2004. Évora. **Anais...** Évora (PT), 2004. p. 1-10.

SILVA, C. S. R.. Livros para a alfabetização: as alterações ocorridas no campo da produção editorial, a partir do programa nacional do livro didático (PNLD 1998 e 2000): como as posições de diferentes agentes – governo, editores e pesquisadores das universidades – definem o perfil dos livros considerados de qualidade pelo MEC e de aceitabilidade pelas escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. **Anais...**Caxambu: ANPED, 2001. p. 1-15.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SIQUEIRA, L. S.; ARAÚJO-JORGE, T. C. Práticas docentes e discentes em cadernos de ciências: desenvolvimento metodológico para percepção dos diferentes registros do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 89, n. 221, 2008. p. 47-71.

SOARES, M. O livro didático e a escolarização da leitura. **TVBrasil**, Rio de Janeiro, p. 1-7, 7 out. 2002. Entrevista concedida a Salto para o futuro. Disponível em: <[http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda\\_soares.htm](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm)> Acesso em: 10 de jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Que professor de português queremos formar? In: **SENEFIL E SEMANA NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS**, 8. Rio de Janeiro, 2005. p. 1-5.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999a. p. 27-31.

\_\_\_\_\_. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Fontes, 1999b. p. 93-103.

\_\_\_\_\_. Ideal de escrita e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999c. p. 135-141.

TEIXEIRA, E. Competências transversais para o ofício de aluno: a metodologia acadêmica em questão ou quando estudar, ler e escrever, faz a diferença. **Trilhas**, Belém, v.1, n.2, p. 56-65, nov, 2000.

TEIXEIRA, R. de F. B. As relações professor e livro didático de alfabetização. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 8, 2008, Curitiba, **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008, p. 2003-2013.

VESENTINI, J. L.; MARTINS, D.; PÉCORA, M. **Geografia**: vivência e construção 2.<sup>a</sup> série. São Paulo: Ática, 2004.

VICENTELLI, H. El Livro - Texto único: análisis del propósito de las preguntas como estrategia estimuladora del aprendizaje. **Revista de Pedagogia**, Caracas, v.24, n.69, p. 77-99, 2003.

VIEIRA, A. S. da S. **O desenvolvimento da competência de leitura em manuais escolares de Língua Portuguesa**, 2005, 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho. Portugal, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Pensamento e palavra. In: \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 395-496.

WITTER, G. P. Produção e leitura do texto científico. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 9, 1992. p. 19-26.

WOLFF, J.; MARTINS, E. **Redescobrir Ciências 2ª série**. São Paulo: FTD, 2005.

YANO, D. de C.. **O silenciamento das vozes críticas no livro didático**. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

ZAPPONE, M. H. Y. **Práticas de leitura na escola**. 2001. 245f. Tese (Doutorado em Teoria literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa, sob minha responsabilidade, tem por objetivo obter informações relativas a práticas de leitura de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

As análises das observações, dos cadernos dos alunos, e da entrevista com a professora participante serão utilizadas na pesquisa para minha dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, cujo título provisório é “Livros didáticos nas séries iniciais do Ensino Fundamental: relações com os saberes e formação de leitores”.

A análise das respostas será realizada com os cuidados devidos para que não corram riscos quanto à identificação dos Participantes.

Agradeço sua disposição em contribuir e possibilitar a coleta de dados juntos à professora e alunos, para a realização do presente trabalho.

Fabiana Lumi Kikuchi

Concordo com o exposto acima, autorizando a coleta e o uso das respostas obtidas para a pesquisa supra-mencionada.

Londrina, 01 de Dezembro de 2008.

Nome:

---

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE B – Relação dos Livros Didáticos analisados.**

BIGODE, A. J. L.; GIMENEZ, J. Matemática do cotidiano & suas conexões 1ª série. São Paulo: FTD, 2005.

CARPANEDA, I.; BRAGANÇA, A.. Porta aberta: Língua Portuguesa 1ª série. São Paulo: FTD, 2005.

PINELA, T.; GIARETTA, L. A.; De olho no futuro: História 2ª série. São Paulo: Quinteto Editorial, 2005.

VESENTINI, J. L.; MARTINS, D.; PÉCORRA, M. Geografia: vivência e construção 2ª série. São Paulo: Ática, 2004.

WOLFF, J.; MARTINS, E. Redescobrir Ciências 2ª série. São Paulo: FTD, 2005.



## APÊNDICE D – Roteiro da Entrevista

- 1) Qual é a sua formação acadêmica?
- 2) Há quanto tempo atua  
como professora?  
na 2ª série?  
nesta instituição?
- 3) Você já participou da escolha do LD?  
Nesta escola?  
Como foi?
- 4) Você lembra quando os LDs foram distribuídos para uso neste ano?
- 5) Todos os seus alunos possuem os LDs de todas as disciplinas?
- 6) Você recebeu os Livros do Professor?  
Quando?  
De que disciplinas?  
Você os lê?  
Qual a sua opinião em relação a cada um deles?
  - Português;
  - Matemática;
  - Ciências;
  - História;
  - Geografia.
- 7) Aponte os cinco principais pontos positivos e negativos que, em sua opinião caracterizam cada um dos LDs adotados? (em ordem de importância, na qual 1 representa o principal).

**Português:** Pontos positivos:

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_

Pontos negativos:

- 1- \_\_\_\_\_

- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_

**Matemática:**

Pontos positivos:

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_

Pontos negativos:

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_

**Ciências:**

Pontos positivos:

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_

Pontos negativos:

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_

**História:**

Pontos positivos:

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_

Pontos negativos:

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_

**Geografia:**

Pontos positivos:

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_

Pontos negativos:

- 1- \_\_\_\_\_
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_

8) Você utiliza os LDs em sala de aula? (S= sempre, F= frequentemente, O= ocasionalmente, R= raramente, ou N= nunca):

- Português:
- Matemática:
- Ciências:
- História:

- Geografia:

9) Por que você utiliza o LD de \_\_\_\_\_ com mais frequência que os demais?

10) Você encontra alguma dificuldade em trabalhar com os LDs?

Quais?

Especifique por disciplina.

11) Em sua opinião, os alunos disporem dos LDs facilita a aprendizagem?

Em quais disciplinas?

Você acompanha o uso dos LDs por parte dos alunos?

Como?

a)

em sala de aula;

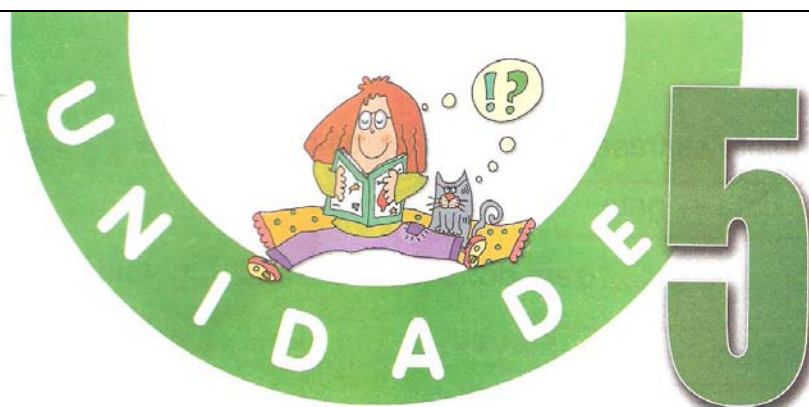
b) pelas tarefas.

12) Além dos LDs, você utiliza outros materiais em sala de aula? Por quê? Quais materiais?

13) De qual fonte você retira os textos utilizados em sala, exceto os inseridos no LD?

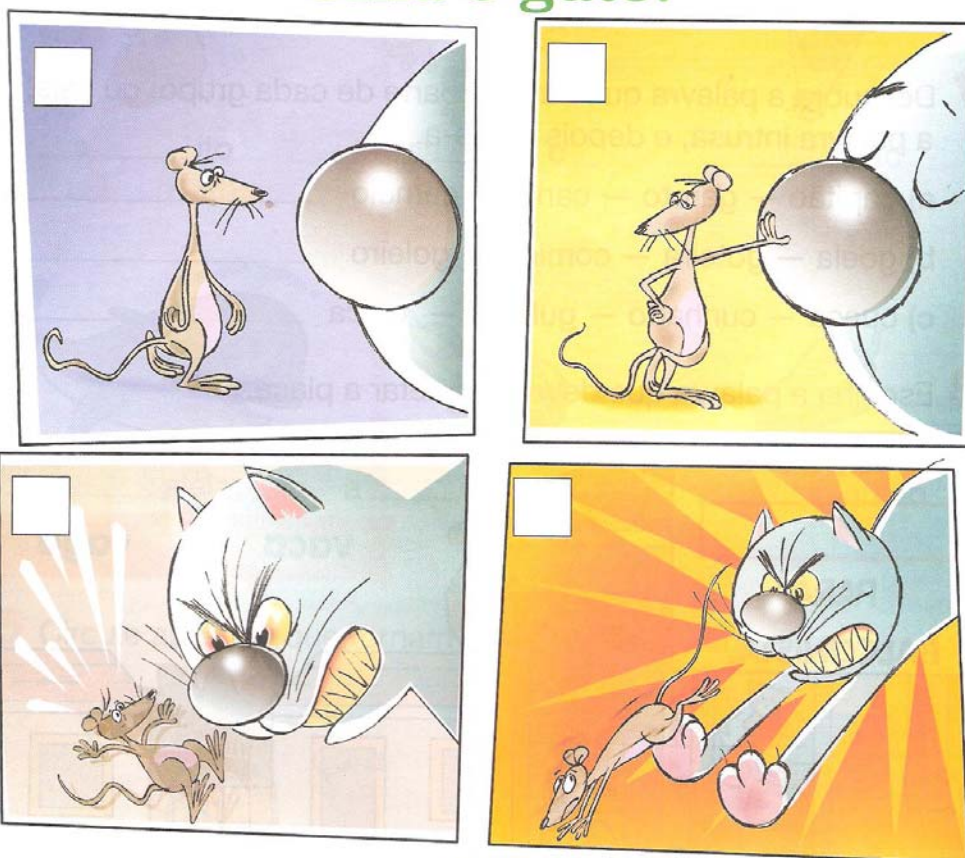
## **ANEXOS**

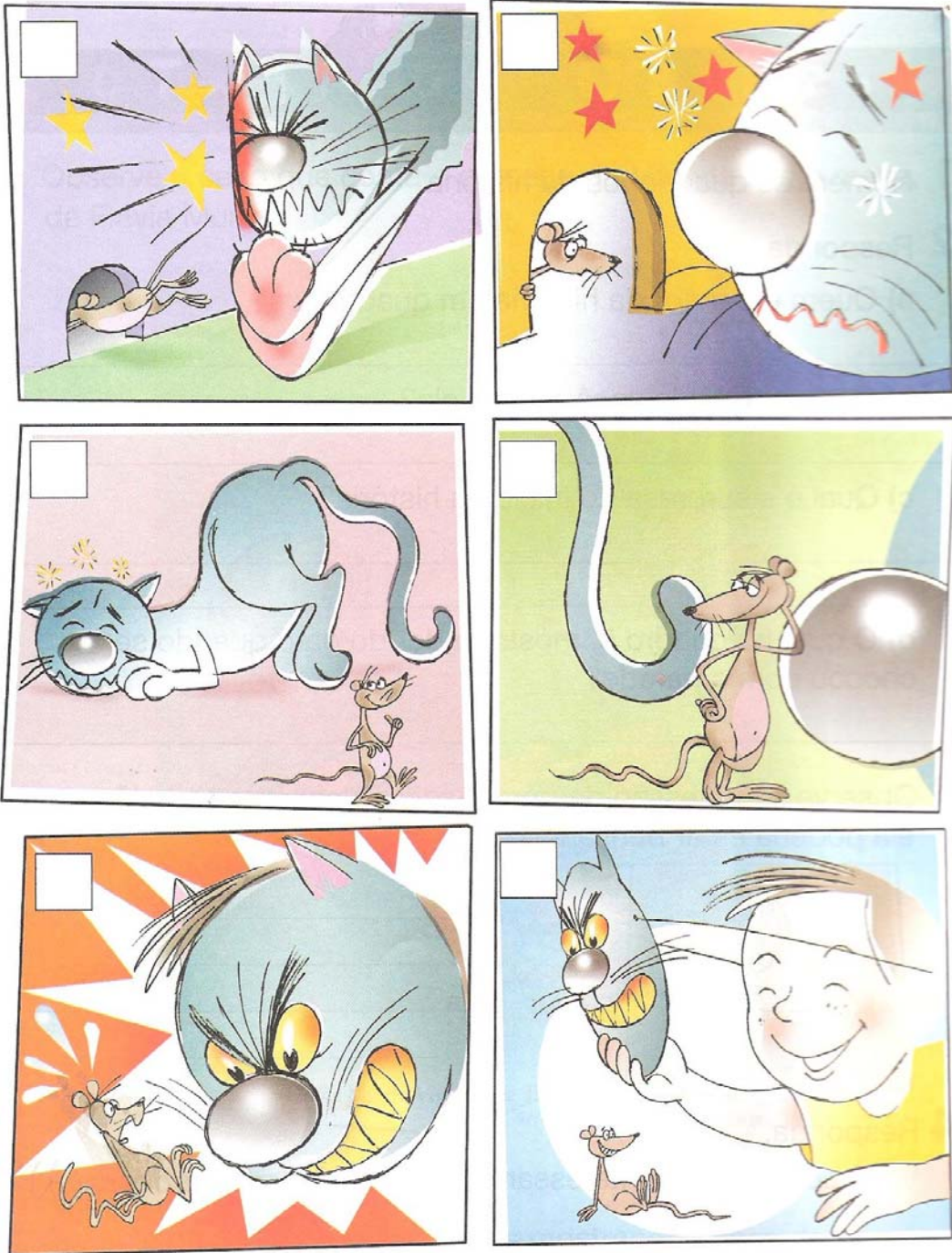
## Anexo A – Recortes do LD de Língua Portuguesa



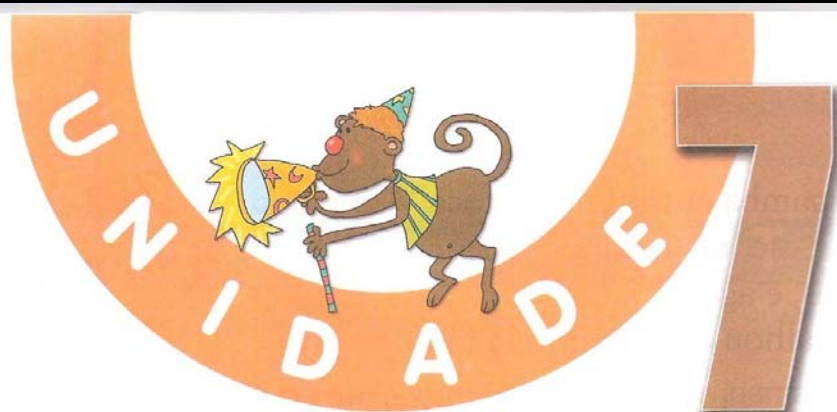
Uma história também pode ser contada com desenhos.  
Observe atentamente as cenas  
e as expressões das personagens.

### Olha o gato!





Rogério Borges criou o texto *Olha o gato!* especialmente para este livro.



## Pique-esconde

■ O macaco brincalhão,  
fazendo palhaçada,  
quer brincar de pique-esconde  
com toda a bicharada.

■ O coelho bem ligeiro  
foi para trás de um coqueiro.  
Mas, e agora?  
Deixou as orelhas de fora!

■ A girafa encolhidinha  
atrás do galho ficou quietinha.  
Mas, e agora?  
Deixou o pescoço de fora!

■ O filhote de elefante, atrás do matinho,  
ficou bem escondidinho.  
Mas, e agora?  
Deixou a tromba de fora!



O gambá entrou numa toca  
e se escondeu bem direitinho.

Mas, e agora?

Espalhou o cheirinho lá fora.

A arara depois de muito trabalho

conseguiu se esconder.

Não deixou nada de fora...

Mas, e agora?



Ah, que pena!

A matraca fez barulho,

o seu bico não calou,

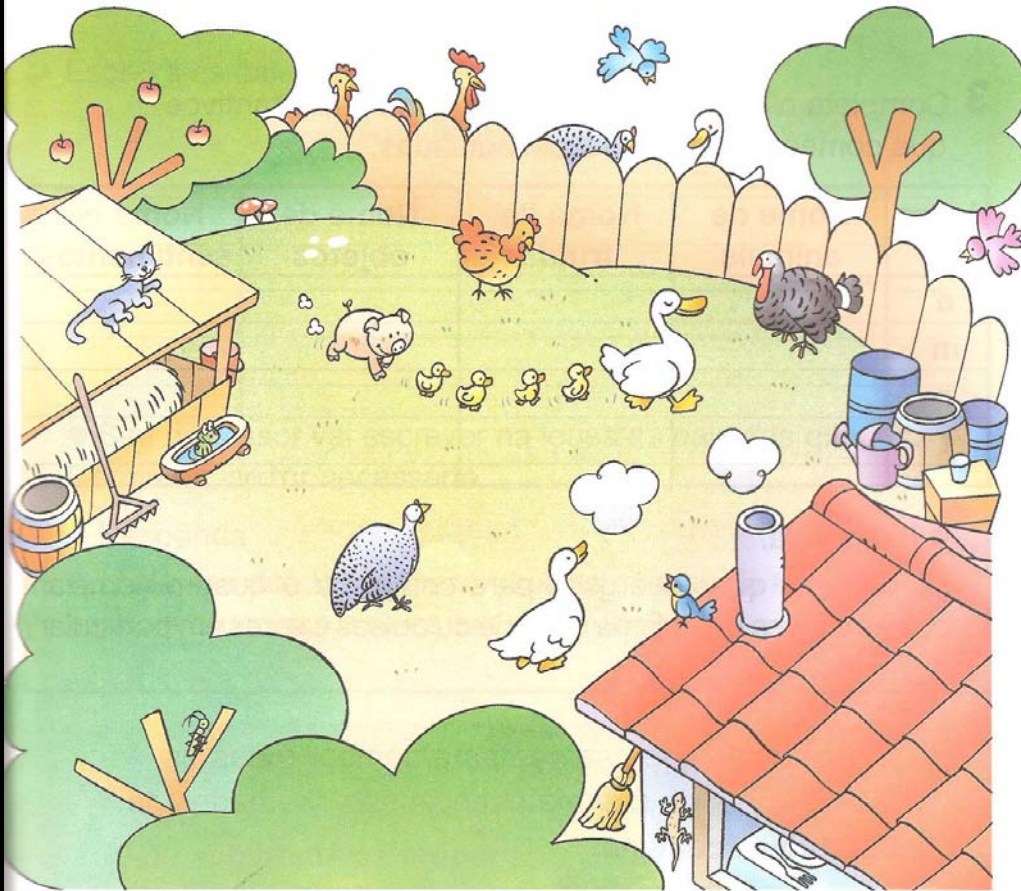
e, num instante, o macaco a encontrou.



**matraca** – No texto quer dizer aquele que fala demais, tagarela.

# GRAMÁTICA

1 Encontre e circule na cena as figuras do quadro.



**2** Discuta as questões abaixo com seus colegas e professor.

- Qual é o nome das figuras que vocês encontraram?
- É importante saber o nome das coisas? Por quê?
- Observem as coisas que existem na cena. Todas elas têm nome?

As palavras que usamos e que servem para dar nome às pessoas, às coisas, aos animais e aos sentimentos são chamadas de **substantivos**.

**3** Complete o quadro a seguir escrevendo substantivos que comecem com as letras indicadas.

Letra	Nome de animais	Nome de frutas	Nome de objetos	Nome de sentimentos
a				
m				
r				
t				

● Responda.

As palavras que você usou para completar o quadro nomeiam coisas e seres da mesma espécie ou coisas e seres em particular?

As palavras que usamos para nomear todas as coisas e seres da mesma espécie são chamadas de **substantivos comuns**.



#### 4 Leia.

O tubarão é o único peixe capaz de fechar os olhos. Ele tem uma membrana que se fecha para proteger os olhos durante o ataque.

- Agora responda.

Por que as palavras **tubarão** e **peixe** estão escritas com inicial minúscula?

---



---

#### 5 Escreva as palavras que seu professor ditar.

Ditado

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

- Seu professor vai escrever na lousa as palavras ditadas. Corrija-as, se for necessário.

- Responda.

As palavras ditadas nomeiam coisas e seres da mesma espécie ou coisas e seres em particular?

---

As palavras que usamos para nomear uma coisa ou um ser em particular são chamadas de **substantivos próprios**.



**6** Responda.

Por que as palavras do ditado foram escritas com letra inicial maiúscula?

---

**7** Use o que você aprendeu e complete as frases.

a) Meu nome é \_\_\_\_\_

---

b) O nome do meu colégio é \_\_\_\_\_

---

c) O nome da minha professora é \_\_\_\_\_

---

d) O nome da minha cidade é \_\_\_\_\_

---

e) O nome de um dos meus melhores amigos é \_\_\_\_\_

---

f) O nome do meu time de futebol favorito é \_\_\_\_\_

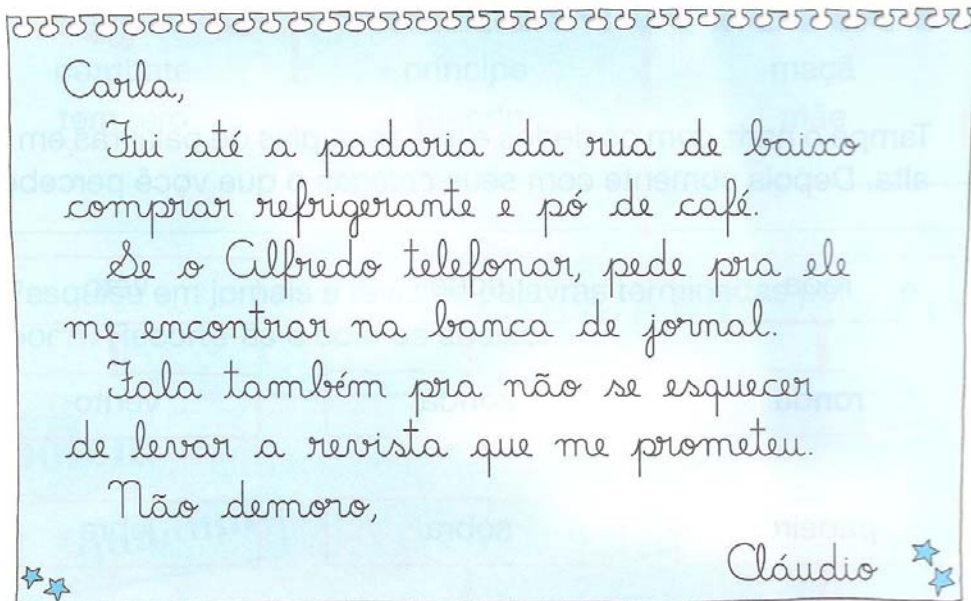
---

g) O gibi que eu mais leio é \_\_\_\_\_

---



## 8 Leia.



● Retire do bilhete:

◆ três substantivos comuns — \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

◆ três substantivos próprios — \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

● No bilhete aparecem muitos substantivos comuns. Invente um substantivo próprio para:

● a padaria — \_\_\_\_\_

● a rua — \_\_\_\_\_

● a banca de jornal — \_\_\_\_\_

● a revista — \_\_\_\_\_

● a marca do refrigerante — \_\_\_\_\_

● a marca do pó de café — \_\_\_\_\_



# COM QUE LETRA?

1 Leia cada grupo de palavras observando o som do **s**. Depois, circule a palavra intrusa e copie-a.

gasolina  
guloso  
passeata

assobio  
visita  
tosse

amassado  
casulo  
interesse

curioso  
parafuso  
missa

assustado  
fantasia  
disse

assanhado  
classe  
roseira



2 Copie as palavras em que a letra **s** tem o mesmo som da palavra em destaque.

a) osso • música • assim • confusão • sorriso • desejo

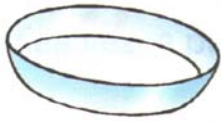
ASA

b) passagem • camisa • pessoa • isso • péssimo • uso

ASSA



**3** Complete as palavras com **s** ou **ss** e copie-as.



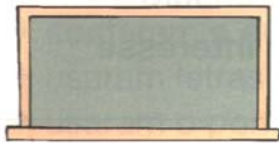
trave \_\_\_\_\_ a



cami \_\_\_\_\_ eta



bú \_\_\_\_\_ ola



lou \_\_\_\_\_ a



rapo \_\_\_\_\_ a



te \_\_\_\_\_ ouro



televi \_\_\_\_\_ ão



a \_\_\_\_\_ ado

**4** Complete as frases com uma das palavras do quadro.

a)

**pose – posse**

- A modelo fez \_\_\_\_\_ para a fotografia.
- O prefeito já tomou \_\_\_\_\_ .

b)

**presa – pressa**

- Calma! Não tenha tanta \_\_\_\_\_ .
- Você já ficou \_\_\_\_\_ no elevador?

**Anexo B – Texto “O rio que nasceu de novo”**

<p>ESCOLA _____ 2ºBIM</p> <p><b>PROFESSORA:</b> _____</p> <p>NOME: _____ 2ª _____</p> <p>“O RIO QUE NASCEU DE NOVO.”</p>	<p>1) ERA UMA VEZ UM RIO MUITO BONITO, DE ÁGUA TÃO CLARA QUE DAVA PARA VER AS PEDRINHAS LÁ DO FUNDO.</p>
<p>2) ERA GOSTOSO BRINCAR DE BARQUINHO, DE BOLA, DE BÓIAS EM CÂMERA DE PNEUS.</p>	<p>3) MAS ALGUÉM QUE NÃO QUERIA MAIS UM VELHO SOFÁ E NÃO TINHA ONDE COLOCAR, JOGOU-O NO RIO. NESSE RIO TÃO BONITO.</p>

4) E AOS POUCOS O RIO FOI FICANDO CHEIO DE LIXO DE TODO TIPO: GARRAFAS DE VIDRO E DE PLÁSTICO, LATAS, RESTOS DE ALIMENTOS, CAIXAS DE PAPELÃO. TINHA DE TUDO!

5) VENDO TUDO ISSO ACONTECER, UM VIZINHO PEDIU AJUDA PARA OS OUTROS E COMEÇARAM A TIRAR O LIXO. PRIMEIRO O LIXO MIÚDO DEPOIS OS ENTULHOS DAS MARGENS.

6) TIRARAM TANTO LIXO QUE FOI PRECISO UM CAMINHÃO PARA FAZER O SERVIÇO TODO.

7) AGORA SIM!  
OLHE EM VOLTA DO RIO, PARECE UM JARDIM!

8) AS BORBOLETAS COLORIDAS  
PARECEM QUE ESTÃO DANÇANDO!  
FIZERAM ATÉ UMA PONTE! QUE LEGAL!!!