



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

MARCIA APARECIDA PAGANINI CAVÉQUIA

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
DIZERES DOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina  
2011

MARCIA APARECIDA PAGANINI CAVÉQUIA

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
DIZERES DOS PROFESSORES

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

**Orientador:**

Profa. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende

Londrina, PR

2011

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

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

C3831 Cavéquia, Marcia Aparecida Paganini.

Livro didático de língua portuguesa: dizeres dos professores /  
Marcia Aparecida Paganini Cavéquia. – Londrina, 2011.  
145 f.

Orientador: Lucinea Aparecida de Rezende.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de  
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Livro didático – Formação de leitores – Teses. 2. Prática de ensino  
– Teses. 3. Ensino fundamental – Formação de professores – Teses. 4. Intera-  
cionismo sociodiscursivo – Teses. 5. Livros e leitura – Teses. 6. Língua  
materna – Estudo e ensino. I. Rezende, Lucinea Aparecida. II. Univer-  
sidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e  
Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.671

MARCIA APARECIDA PAGANINI CAVÉQUIA

**LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
DIZERES DOS PROFESSORES**

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Lucinea Aparecida de  
Rezende (orientadora)  
UEL – Londrina - PR

---

Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista  
UFMG – Belo Horizonte – MG

---

Profa. Dra. Loredana Limoli  
UEL – Londrina – PR

Londrina, 28 de outubro de 2011.

## AGRADECIMENTOS

Não há saber que se construa na individualidade absoluta do sujeito, mas na alteridade. Portanto, este trabalho resulta de parcerias, vivências compartilhadas, interlocuções — harmoniosas ou conflitantes, porém, sempre enriquecedoras. Cabe-me, então, agradecer:

- ✓ à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucinea Aparecida de Rezende — além de orientadora, amiga; seus ensinamentos vão muito além do conhecimento formal: a cada encontro, uma lição para a vida;
- ✓ às professoras e aos professores do Programa de Mestrado em Educação e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pelas contribuições valiosas para a continuidade de minha formação;
- ✓ ao Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Loredana Limoli — membros da banca de qualificação e da banca avaliadora da dissertação — pelos dizeres sábios e direcionamentos enriquecedores;
- ✓ Paulo, Marília e Eunice — família —, por apoiarem incondicionalmente minhas decisões, sempre;
- ✓ Oswaldo Paganini (*in memoriam*), pelo legado a mim deixado: o amor ao trabalho e o apreço pelas coisas simples da vida;
- ✓ à Prof<sup>a</sup>. Cassia Garcia de Souza, por tudo o que compartilhamos nestes anos todos de coautoria e amizade;
- ✓ Prof. Heleomar Gonçalves, Prof<sup>a</sup> Wanessa Garcia Pires Vidal, Prof<sup>a</sup> Mariana Daré Vargas e Prof<sup>a</sup> Maria Kyoko Arai Watanabe, pela disponibilidade em serem especiais interlocutores e companheiros nessa etapa de minha formação;
- ✓ aos professores participantes dessa pesquisa, pelo tempo que me concederam e pelas valiosas informações fornecidas;
- ✓ aos diretores e coordenadores das escolas pesquisadas, pela disponibilidade em colaborar;

- ✓ à Secretaria de Educação do município de Rolândia, particularmente à Prof<sup>a</sup>. Sílvia Unbehaun Püschel, pelo indispensável apoio à pesquisa;
- ✓ a todos os meus colegas e ex-colegas de trabalho da Scriba Projetos Editoriais, pelas vivências e ideias compartilhadas em diferentes momentos da minha trajetória.

*Dias inteiros de calma, noites de ardência,  
dedos no leme e olhos no horizonte, descobri a  
alegria de transformar distâncias em tempo.  
Um tempo em que aprendi a entender as coisas  
do mar, a conversar com as grandes ondas e  
não discutir com o mau tempo. A transformar  
o medo em respeito, o respeito em confiança.  
Descobri como é bom chegar quando se tem  
paciência. E para se chegar, onde quer que seja,  
aprendi que não é preciso dominar a força, mas  
a razão. É preciso, antes de mais nada, querer.*

*Amyr Klink*

## ***Outras palavras***

*Para dizer certas coisas*

*são precisas*

*palavras outras*

*novas palavras*

*nunca ditas antes*

*ou nunca*

*antes*

*postas lado a lado.*

*São precisas*

*palavras que nascem com*

*aquilo que dizem*

*palavras que inventaram*

*seu percurso*

*e cantam sobre a língua.*

*Para dizer certas coisas*

*São precisas palavra*

*Que amanhecem.*

CAVÉQUIA, Marcia Aparecida Paganini. **Livro didático de língua portuguesa: dizeres dos professores.** 2011. 145 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

## RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com 86 professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da rede pública de ensino de um município de médio porte, localizado ao norte do estado do Paraná, abordados no período de abril a junho de 2010. A escolha desses professores participantes nesta investigação deveu-se ao fato de estes terem utilizado, recentemente e por um período devidamente demarcado (2007 a 2009), uma obra didática de autoria da pesquisadora e por estarem geograficamente próximos a ela (pesquisadora). O estudo tem por objeto de investigação a atitude responsiva ativa dos professores em relação ao que lhes é enunciado pelo Livro Didático de Língua Portuguesa, constituindo-se como objetivo geral, portanto, o conhecimento desses dizeres. Para isso, utilizou-se como caminho investigativo tanto a abordagem qualitativa — por ser esta considerada a mais adequada às questões relativas à educação — quanto a quantitativa — pelo fato de nos apoiarmos também em dados quantificáveis. Foi utilizado como instrumento para coletar os dados um questionário com questões em escala Likert e questões abertas. O *corpus* analisado contemplou esses questionários respondidos pelos docentes, no qual eles manifestaram seus pontos de vista acerca do referido livro didático. Tem-se por pressuposto que o livro didático consiste em um gênero do discurso, e não em um suporte de vários gêneros e adota-se um ponto de vista de acordo com a perspectiva interacionista, de Bakhtin e Voloshinov, em que a língua é um instrumento de interação humana e é essencialmente dialógica. Os dados coletados e analisados à luz das teorias assumidas possibilitaram concluir, entre outros aspectos, que os professores consideram o livro didático de Língua Portuguesa um importante instrumento de ensino-aprendizagem, mas que não deve ser o único recurso do qual se valem; consideram fundamental um livro que promova a formação do leitor, traga diversos gêneros textuais, seja visualmente agradável e instigue a pesquisa.

**Palavras-chave:** Livro didático. Ensino de língua materna. Gêneros do discurso. Prática docente. Formação de leitores.

CAVÉQUIA, Marcia Aparecida Paganini. **Portuguese language textbook: teachers' speeches.** 2011. 145 fls. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

### ABSTRACT

This research was carried out having as subjects 86 teachers from the first segment of elementary school (from 1st to 5th grade) from state schools in a medium size town in the north of Paraná State. The teachers were interviewed from April to June 2010. The choice of teachers participating in this investigation is due to the fact they have used recently, and for a previously set time period (2007-2009), a Portuguese Language textbook authored by the researcher and because they are geographically close to her. The study has aims at investigating the active-responsive attitude on the Portuguese Language textbook, being its general aim, therefore, the knowledge of these speeches. In order to achieve this objective, we used as means of investigation both the qualitative approach — since it is considered the most appropriate one for the issues of education — and the quantitative approach — because we also rely on quantifiable data. We used as an instrument for collecting data a questionnaire on the Likert scale and open questions. The analyzed corpus took into account these questionnaires answered by the teachers, in which they expressed their views on the mentioned textbook. It has been presumed that the textbook is a genre of discourse, and not a support of various genres, and adopts a view according to the interactionist perspective of Bakhtin and Voloshinov, where the language is an instrument of human interaction and is essentially dialogic. Data collected and analyzed in the light of the assumed theories made it possible to conclude, among other aspects, that teachers consider the Portuguese Language textbook an important tool for teaching and learning, but that it should not be the only resource used; the teachers consider fundamental a book which promotes the formation of the reader, brings different textual genres, is visually pleasant and instigates research.

**Keywords:** Textbook. Teaching mother tongue. Genres of discourse. Teaching practice. Readers formation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b> –Tempo de formação na graduação e tempo de docência dos sujeitos. ....	24
<b>Gráfico 2</b> –Cursos de graduação dos sujeitos .....	26
<b>Gráfico 3</b> –Graduação e pós-graduação dos sujeitos .....	28
<b>Gráfico 4</b> – Período/ano de utilização do livro didático ENAP.....	71

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Importância de livros didáticos nos processos de ensino e aprendizagem .....	65
<b>Tabela 2</b> – Importância das pesquisas sobre livros didáticos .....	67
<b>Tabela 3</b> – Importância da participação do respondente na pesquisa.....	70
<b>Tabela 4</b> – Avaliação do livro didático ENAP pelo respondente .....	72
<b>Tabela 5</b> – Abrangência da utilização do livro didático ENAP .....	76
<b>Tabela 6</b> – Tempo da aula de utilização do livro didático ENAP.....	80
<b>Tabela 7</b> – Frequência do uso da Assessoria Pedagógica .....	82
<b>Tabela 8</b> – Importância dos comentários e sugestões de respostas .....	84
<b>Tabela 9</b> – Frequência do uso de materiais de leitura independentemente do livro didático ENAP .....	86
<b>Tabela 10</b> – Motivação do livro didático ENAP para a busca por outras leituras.....	88
<b>Tabela 11</b> – Importância das imagens do livro didático. ....	89
<b>Tabela 12</b> – Colaboração das imagens do livro didático ENAP para os processos de ensino e aprendizagem .....	91
<b>Tabela 13</b> – Contribuição do livro didático ENAP na formação de leitores.....	93
<b>Tabela 14</b> – Quantidade de pontos positivos atribuídos ao livro didático ENAP.....	95
<b>Tabela 15</b> – Nível de dificuldade encontrado para escolher um livro didático de linguagem .....	98

## LISTA DE SIGLAS

CEB –	Conselho de Educação Básica
CNE –	Conselho Nacional de Educação
EAD –	Educação a Distância
EF –	Ensino Fundamental
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
EM –	Ensino Médio
ENAP –	A Escola é Nossa Alfabetização e Língua Portuguesa
FNDE –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH –	Índice de Desenvolvimento Humano
LD –	Livro didático
LDP –	Livro didático de língua portuguesa
LM –	Língua materna
MEC –	Ministério da Educação
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB –	Produto Interno Bruto
PNBE –	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD –	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM –	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
Pnud –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEB –	Secretaria de Educação Básica
SEF –	Secretaria de Educação Fundamental
UEL –	Universidade Estadual de Londrina

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA</b> .....	17
1.1 A ESCOLHA DE UM CAMINHO INVESTIGATIVO .....	17
1.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.....	23
1.3 A COLETA DAS INFORMAÇÕES E A ANÁLISE DOS DADOS .....	29
1.4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ORIENTADORES DO INVESTIGAR .....	33
<b>2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DE AUTORIA E DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	38
2.1 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-AUTOR: MEMÓRIAS.....	38
2.2 A HISTÓRIA RECENTE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	47
2.3 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNERO DO DISCURSO .....	51
2.4 O TEXTO IMAGÉTICO NO GÊNERO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	54
2.5 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	57
<b>3 REFLEXÃO E AÇÃO SOBRE OS DADOS</b> .....	63
3.1 DESCRIÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES PARCIAIS.....	63
3.2 A ATITUDE RESPONSIVA ATIVA DOS PROFESSORES ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONCLUSÕES .....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	116
<b>APÊNDICE</b> .....	118
APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados.....	119
<b>ANEXOS</b> .....	130
ANEXO A – Resenha da obra A Escola é Nossa: Alfabetização .....	131
ANEXO B – Resenha da obra A Escola é Nossa: Língua Portuguesa .....	138

## INTRODUÇÃO

Trabalhar há 17 anos com a autoria de livros didáticos de língua portuguesa (doravante LDP) levou-nos a fazer as seguintes indagações: a) a obra elaborada pelo autor/editor<sup>1</sup> é, de fato, do que os professores necessitam para suas práticas? b) Os conteúdos e objetivos propostos no LDP auxiliam nos processos de ensino e aprendizagem de língua materna (doravante LM)? c) Caso auxiliem, em que grau isso ocorre? d) Como os professores percebem o trabalho elaborado e com ele interagem, trazendo-o para suas práticas de sala de aula?

Para essas indagações buscamos respostas. Queremos investigar, portanto, **a atitude responsiva ativa externa (BAKHTIN, 1997) dos professores diante do que é enunciado no LDP**. O que nos instiga é o desejo de compreender o olhar do professor — o leitor/usuário do livro didático que nós elaboramos —, pois acreditamos que isso poderá nos auxiliar a continuar trilhando o caminho da autoria, com vistas a aprimorar o processo (o nosso fazer) e o produto (o LDP) e, conseqüentemente, colaborar, em algum grau, com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no contexto educacional público brasileiro. Além disso, como é desejável em pesquisas acadêmicas, pretendemos estabelecer um diálogo com outros estudos que também focalizem essa temática para a qual nos voltamos.

Nossa justificativa para esta investigação deve-se ao fato de o LDP ser um gênero impresso bastante presente nas salas de aula — muitas vezes, conforme discorrem Batista, Rojo e Cabrera Zúñiga (2005), consiste na primeira e principal inserção do indivíduo na cultura escrita e no único recurso de que o professor dispõe para trabalhar a leitura e a escrita com seus alunos. Por isso, importa discutir seu engendramento, as concepções que o perpassam, as vias pelas quais circulam e o modo como os professores dele se utilizam.

Isso porque, no contexto educacional atual, o livro didático (doravante LD) é um instrumento inegavelmente presente na grande maioria das salas de aula brasileiras. Sua utilização a cada ano por cerca de 30 milhões de alunos das escolas públicas do país não pode ser considerada algo irrelevante. Talvez por esse aspecto, muitas pesquisas já foram desenvolvidas tendo esse instrumento de ensino

---

<sup>1</sup> De acordo com nossa experiência, uma obra didática é, primordialmente, fruto do trabalho do autor. Contudo, colaboram com a concepção e concretização dela o editor, o editor de arte, o(s) leitor(es) crítico(s) e o(s) preparador(es) de texto, entre outros.

e aprendizagem como objeto, porém, são investigações feitas por quem recepciona o LD. Esta pesquisa se diferencia das demais por estar situada no outro pólo: o de quem participa da cadeia de produção do LD.

Em nossa investigação, temos, portanto, por objetivo geral conhecer a atitude responsiva ativa externa dos professores em relação ao que lhes é enunciado no LDP, isto é, qual são seus dizeres acerca dos usos que fazem desse instrumento de ensino e aprendizagem. Para isso, definimos etapas, que contemplam os objetivos específicos:

- Recuperar as memórias da pesquisadora em sua constituição de autora de LDP.
- Resgatar a história recente do LDP nos contextos educacional e editorial brasileiros.
- Aplicar questionários aos professores, sujeitos da pesquisa, para obter informações sobre o modo como utilizaram/não utilizaram o LDP.
- Compilar e analisar os dados, relacionando-os ao referencial teórico delimitado e a documentos pesquisados.
- Tecer o relatório da pesquisa, tendo como embasamento o aporte teórico assumido e as informações coletadas.

O resultado desse processo culminou neste relatório que ora se apresenta, estruturado em três seções e as considerações finais, cujas sínteses apresentamos a seguir:

A seção 1 — *Delineamento da pesquisa* — trata dos conceitos de conhecimento; do método científico e da metodologia de pesquisa; da questão dos paradigmas; da implicação destes nas ciências sociais, sobretudo nas Ciências da Educação, e da função do pesquisador dessa área. Discutimos o papel da pesquisa, por parte do pesquisador; tratamos de nossa opção metodológica e do uso das estratégias de investigação utilizadas. Ainda situamos o leitor quanto ao campo da investigação; aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa; aos procedimentos de coleta das informações e à análise dos dados e dos pressupostos teóricos que orientam o nosso investigar.

A seção 2 — *Considerações acerca de autoria e do livro didático de língua portuguesa* — trata do percurso da pesquisadora no seu constituir-se autora

de LDP; situa esse instrumento de ensino e aprendizagem no atual contexto educacional brasileiro; define-o enquanto gênero do discurso; trata da leitura de textos imagéticos, especialmente via LDP; discute o que é o leitor proficiente e a importância de se formar tal leitor, tendo por recurso também o LDP.

Na seção 3 — *Reflexão e ação sobre os dados* — voltamos o olhar para as respostas dos sujeitos da investigação (nossos dados), relacionando-os aos documentos pesquisados (*Parâmetros Curriculares Nacionais, Guia do Livro Didático, Diretrizes Curriculares Nacionais e Editais do Livro Didático*) e tecemos comentários sobre as possíveis conclusões a que pudemos chegar, reconhecendo-as como parciais e temporárias.

Nas *Considerações Finais*, aventamos algumas reflexões a respeito de nossas descobertas. Também delineamos indicadores que, em algum grau, possam contribuir com outros estudos sobre produção, circulação e usos do LDP destinado ao Ensino Fundamental (doravante EF) no Brasil.

## 1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA

### 1.1 A ESCOLHA DE UM CAMINHO INVESTIGATIVO

A educação pode ser concebida como um processo histórico, global e dialético de compreensão da realidade, tendo em vista a sua transformação (VYGOTSKY, 1993; FREIRE, 2002; entre outros). A escola, por sua vez, configura-se em um espaço onde se desenvolvem processos de ação-reflexão-ação pretensamente comprometidos com ações transformadoras. Assim, a ênfase do processo desloca-se para a práxis social e a questão central está na relação dialética da compreensão-transformação. Desse ponto de vista, uma pesquisa, realizada a partir de um recorte da realidade, constitui uma forma de compreensão-apreensão de tal realidade.

Em nossa pesquisa, descrita neste relatório, delimitamos, como recorte da realidade a ser estudada, uma parcela dos professores dos primeiros anos do EF (1ª a 4ª série/1º ao 5º ano) das escolas públicas de um município de médio porte, situado no norte paranaense. Nosso problema consistiu em identificar e compreender o que os professores dizem acerca do LDP e como o utilizam em sua prática docente. Para dar conta de tal proposição, lançamo-nos à investigação. A obtenção das informações ocorreu por meio da seguinte estratégia de investigação: aplicação de questionários com questões em escala Likert e solicitação de justificativas das respostas escolhidas, o que constituiu nosso *corpus*. As respostas obtidas foram compiladas e sistematizadas conforme os objetivos propostos e analisadas à luz do referencial teórico previamente definido.

Temos por pressuposto que pesquisar consiste em elaborar conhecimento e elaborar conhecimento implica em intuir e apreender algo da realidade para, posteriormente, expressá-lo sob um ponto de vista próprio, particular. O que chamamos realidade pode ser interpretado de diferentes maneiras, pois dependerá sempre do olhar daquele que a observa. Importa ao pesquisador ter a consciência de que o resultado de sua investigação será sempre um ponto de vista da realidade e não a realidade universal. E, para que o conhecimento produzido tenha valor, é necessário que se utilize um método coerente de investigação.

Portanto, passamos a discutir a questão dos métodos de pesquisa e suas implicações.

Na Antiguidade, conhecimento e método eram unificados e fazer ciência consistia, basicamente, em observar a realidade e, por meio de algum experimento, comprová-la. Com a evolução do pensamento e das ações do ser humano ao longo da história, método e ciência foram separados. Considerado o fundador da filosofia moderna, René Descartes (1596-1650) usou argumentos que justificavam a supremacia da Razão perante os sentidos e trouxe à cena o método, ou seja, um elemento definidor para o rigor do estudo. Esse filósofo rompeu com o pensamento universal de que o homem era dependente de Deus e subalterno a ele (MADUREIRA, 2000). Embora ideias novas tenham sido consolidadas desde Descartes, seu pensamento ainda hoje influencia o modo dos pesquisadores de fazer ciência.

A questão dos paradigmas, ou seja, das “sínteses’ científicas, filosóficas ou religiosas, que servem de referência modelar para determinada época ou grupo humano”, conforme explicita Betto (1997, p. 17), tem grande relevância nas discussões acerca do conhecimento e do modo de obtê-lo/produzi-lo. Esse autor, ao discutir essa questão, retomando Thomas Kuhn (1922-1996), autor da obra *Estrutura das Revoluções Científicas*, utiliza uma linha de argumentação de modo a fazer a oposição entre os paradigmas e defende:

Já não existe *uma* explicação do mundo, mas um leque de modelos e possibilidades, um jogo de espelhos que nos permite ver, obrigando-nos a ver-nos e, de novo, a rever, com outros olhos, a paisagem anterior (BETTO, 1997, p. 246).

Todas as questões acadêmicas estão situadas em um paradigma, por isso a importância de se ter clareza do que se assume para que a escolha de um ou outro (paradigma), por meio do qual a pesquisa será desenvolvida, esteja coerente e coesa em relação à sua estrutura interna e aos objetivos pretendidos.

Observado pelo senso comum, o ensino não tem relação direta com a pesquisa e vice-versa; pesquisar é tarefa de acadêmicos, que nada tem a ver com as questões práticas de ensino. A esse respeito, Demo (1992) chama a atenção para o fato de que é preciso acabar com o mito da separação artificial entre ensino e

pesquisa: “Teoria e prática detêm a mesma relevância científica e constituem no fundo um todo só. Uma não substitui a outra e cada qual tem sua lógica própria” (p. 27).

Goldenberg (2003) defende a ideia de que a pesquisa científica não se reduz a adotar certos procedimentos metodológicos. Para essa estudiosa do assunto, pesquisar “exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância” (p. 13). Sua linha de argumentação consiste no fato de que nenhuma pesquisa é totalmente controlável, de modo que se possa prever seu começo, meio e fim. Pesquisar implica em colocar-se em estado de tensão, pois o pesquisador sabe que seu conhecimento é parcial e limitado.

Falar de metodologia de pesquisa é falar sobre caminhos possíveis de serem seguidos para compreender um problema, pois “só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar.” (GOLDENBERG, 2003, p. 14). Ou, podemos dizer, de acordo com Demo (1989), que metodologia é o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, de modo que se indaguem e se questionem seus limites e suas possibilidades.

Conforme explica Goldenberg (2003), as pesquisas, em tempos passados, eram predominantemente pautadas no modelo quantitativo. Por meio da quantidade de entrevistados, buscava-se verificar a veracidade de algo. Esse método começou a ser questionado por muitos pesquisadores, entendendo-se que, mesmo nas pesquisas quantitativas, a subjetividade do pesquisador está presente. Por exemplo, na escolha do tema, dos entrevistados, no roteiro de perguntas, na bibliografia consultada e na análise do material coletado. Em tudo isso, elucida Goldenberg (2003), existe um sujeito, um autor, enfim, alguém que decide o que fazer. Para tratar da pesquisa quantitativa, a autora faz um resgate da origem dos métodos de pesquisa, situando o debate entre os dois paradigmas: a sociologia positivista e a sociologia compreensiva.

O fundador do Positivismo, Augusto Comte (1798-1857), defendia uma hierarquia no conhecimento, na qual as disciplinas “inferiores” (teologia e metafísica) dependeriam das “superiores” (astronomia, física, química, biologia, sociologia e matemática). Para ele, a Ciência é considerada uma atividade neutra, objetiva, sempre a buscar leis ou regularidades. Todo conhecimento é válido pela

sua relevância prática. Nesse pressuposto, a pesquisa é entendida como uma atividade neutra e objetiva, cujo objetivo é buscar regularidades e leis. Ao pesquisador, é vedado fazer julgamentos ou permitir que seus preconceitos e crenças interfiram na pesquisa.

Assim como Comte, Émile Durkheim (1858-1917) preocupava-se com a ordem social e com a superioridade da sociedade sobre o indivíduo e posicionou-se a favor da unidade das ciências, pois os fatos sociais eram “coisas”, segundo seu ponto de vista. Seus pressupostos influenciaram de modo decisivo na adoção do método científico das ciências naturais pelas ciências sociais (GOLDENBERG, 2003). Ainda segundo essa autora, a origem da sociologia compreensiva está no historicismo alemão. Esse paradigma estabelece a distinção entre natureza e cultura. Para estudar os fenômenos sociais, considera-se que seja adotado um procedimento metodológico diferente daquele utilizado nas ciências físicas e matemáticas.

A crítica ao uso da metodologia das ciências naturais pelas ciências sociais foi inaugurada pelo filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911). A justificativa, esclarece Goldenberg (2003), está no fato de os objetos de estudos de tais ciências serem distintos, o que logo se conclui serem necessárias também abordagens distintas para investigá-los. Para Dilthey, não é possível quantificar os fatos sociais, já que cada um deles tem um sentido próprio, diferente dos demais. Cada caso concreto deve ser compreendido em sua singularidade. Sendo assim, as ciências sociais devem buscar a compreensão de casos particulares e não a formulação de leis generalizantes, tal qual ocorre nas ciências naturais.

A sociologia compreensiva tem Max Weber (1864-1920) como seu maior representante. Esse pensador, explica Goldenberg (2003, p. 19), considera que a ciência social interessa-se principalmente pelo “comportamento ao qual os indivíduos agregam significado considerando o comportamento de outros indivíduos”. Essa perspectiva opõe-se à visão positivista de objetividade e de separação radical entre sujeito e objeto da pesquisa. Dessa forma, é justificável que cientistas sociais se debrucem em pesquisar aquilo que valorizam. Ainda de acordo com Goldenberg (2003), o surgimento e o desenvolvimento das técnicas e métodos qualitativos de pesquisa social têm, pois, sua base nesta discussão filosófica.

Em se tratando da pesquisa qualitativa, essa abordagem tem por características: a busca pela profundidade; a intenção de partir do subjetivo para tentar atingir o objetivo; o foco em uma amostra pequena, obtida no campo, com valores, crenças, opiniões, atitudes e representações; o fato de considerar todas as variáveis como importantes; partir do todo para o particular e trabalhar com pressupostos. Já a pesquisa quantitativa tem por principais características: a busca pela extensão; a intenção de partir do objetivo para refletir o subjetivo; trabalhar com amostra ampla e estratificada, com dados, indicadores e tendências; descartar variáveis não representativas; partir do particular para o todo e trabalhar com hipótese (JORGE, 2009).

Desse modo, o pesquisador que opta por uma abordagem qualitativa tem por pressuposto o fato de que as ciências sociais possuem suas especificidades e, portanto, exigem uma metodologia que não seja aquela baseada apenas em processos quantificáveis.

Defensora da pesquisa qualitativa nas ciências sociais, Goldenberg (2003) justifica que, nessa abordagem, a preocupação do pesquisador não é a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas a compreensão de um recorte da realidade. Essa autora discorre, ainda, acerca dos problemas teórico-metodológicos da abordagem qualitativa. Segundo a pesquisadora, grande parte desses problemas consiste no fato da tentativa de usar nas ciências sociais o mesmo modelo de pesquisa das ciências naturais:

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas e situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los (p. 53).

Talvez esse seja, se não o mais, um dos mais importantes aspectos a ser considerado no momento de optar pela abordagem qualitativa para desenvolver a pesquisa.

Outro ponto importante levantado por Goldenberg (2003) em relação à pesquisa qualitativa diz respeito à importância da biografia do pesquisador, de suas opções teóricas, do contexto mais amplo e das situações imprevisíveis que certamente ocorrem durante a pesquisa. Naturalmente, cada abordagem apresenta

suas limitações e um dos principais problemas na abordagem qualitativa, segundo essa autora, consiste na contaminação dos resultados obtidos em função da personalidade e dos valores do pesquisador. Ela sugere, então, que, para controlar esse problema, o pesquisador deve ter consciência de como sua presença acomete o grupo pesquisado e até que ponto é possível minimizar esse fato ou mesmo analisá-lo como dado da pesquisa.

Nas ciências sociais, a abordagem qualitativa tem sido defendida largamente por muitos estudiosos, especialmente em se tratando das ciências da Educação. Contudo, há ainda os defensores da ideia de que as abordagens qualitativa e quantitativa não devem ser situadas no escopo da oposição, mas sim na complementaridade. Esse é o ponto de vista defendido por Minayo e Sanches (1993) ao postularem que nenhuma abordagem é boa o suficiente para a compreensão completa da realidade e um bom método de pesquisa será aquele que permita a construção correta dos dados e ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Esses autores sugerem que se considerem as potencialidades e limitações de cada uma das abordagens, visto que cada uma delas possui uma finalidade.

Também Günther (2006, p. 207), a esse respeito, argumenta:

Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas, que se adequam à sua questão de pesquisa. Do ponto de vista prático existem razões e ordens diversas que podem induzir um pesquisador a escolher uma abordagem, ou outra. [...] uma abordagem mista não necessariamente implica numa algaravia metodológica. [...] Em suma, a questão não é colocar a pesquisa qualitativa *versus* a pesquisa quantitativa, não é decidir-se pela pesquisa qualitativa *ou* pela pesquisa quantitativa. A questão tem implicações de natureza prática, empírica e técnica. Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador e para sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social.

Tendo por base essas reflexões, optamos por encaminhamento investigativo unindo aspectos tanto da abordagem qualitativa (por ser esta a mais adequada às questões relativas à educação e por entendermos que nossa intenção era/é compreender nosso recorte de realidade a partir de um ponto de vista subjetivo) quanto da quantitativa (pelo fato de também nos apoiarmos em

números/dados quantificáveis). Outra característica que podemos ressaltar em nossa investigação com traços da abordagem qualitativa consiste na análise dos dados discursivos, isto é, nas respostas dos professores, além dos dados acerca do breve delineamento do perfil profissional deles.

Frente a essa assunção, cabe ponderar, ainda, que não se pode conceber uma pesquisa acadêmica sem que seja definido, *a priori*, o escopo teórico que auxilie nas indagações e reflexões e nos conduza a aprofundamentos de nossos saberes constituídos. Assim, analisamos nossa realidade tendo por base, prioritariamente, os pressupostos de Freire (1989, 2002), Bakhtin (1997) e Bakhtin e Voloshinov (1995). Pesquisar consiste em uma ação humana e, por isso, não se trata de algo linear. Sendo assim, cabe-nos justificar que, durante a trajetória da investigação, deparamo-nos com as dificuldades, próprias do investigar, e também com questões de ordem pessoal/subjetiva. Portanto, o que se definiu *a priori* sofreu modificações em decorrência de fatores adversos originados durante o processo. Isso tudo atesta, mais ainda, que uma pesquisa é sempre algo subjetivo, cujos resultados dependem dos sujeitos e dos objetos envolvidos, inseridos, sempre, em um contexto sócio-histórico.

Ponderamos, a respeito, que se constituir pesquisador não é uma tarefa fácil. Exige tempo, postura crítica, enfrentamento das limitações e dos próprios pré-conceitos. Contudo, se queremos desenvolver pesquisas com qualidade e responsabilidade, não podemos dispensar essa importante ferramenta da profissão docente, a despeito dos desafios encontrados. Esta foi nossa opção.

## 1.2 O CAMPO E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Nossa investigação foi realizada no município de Rolândia<sup>2</sup>, que possuía, à época da coleta de dados (2010), 12 (doze) escolas municipais de Educação Infantil e EF de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série/1<sup>o</sup> ao 5 ano, sendo 2 (duas) delas na região

---

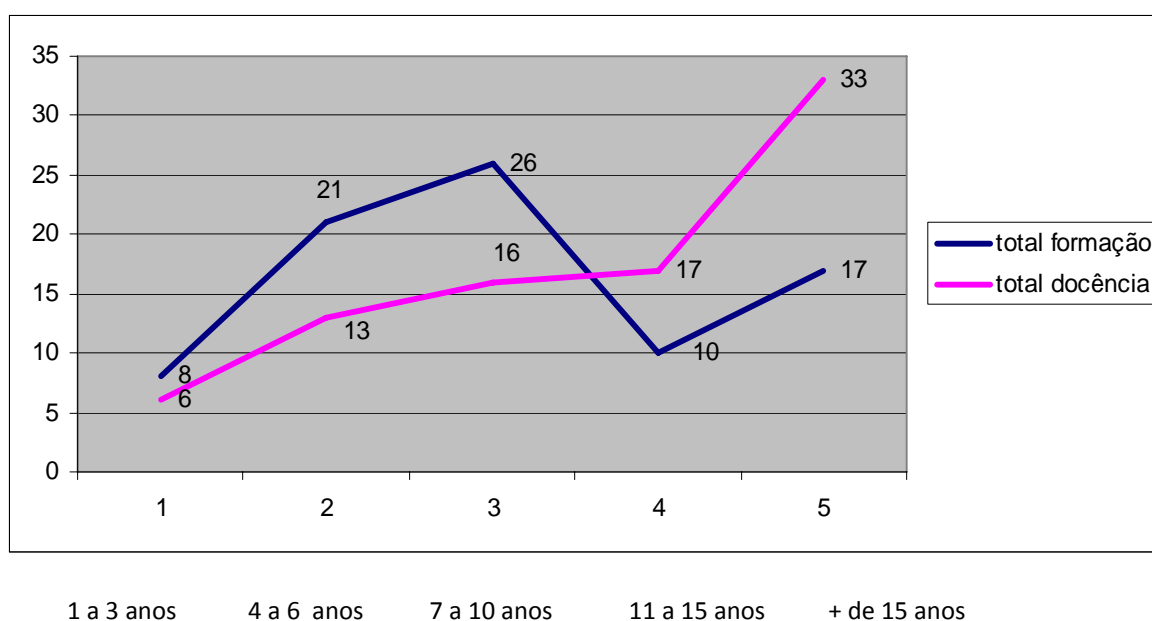
<sup>2</sup> Rolândia está situada ao norte da unidade federativa do Paraná, a 399 km da capital, Curitiba. Pertence à região metropolitana de Londrina, município do qual se distancia 30 km e que exerce certa influência cultural e comercial sobre a população rolandiense. Tem por municípios limítrofes: Jaguapitã (norte), Arapongas (sul), Cambé (leste) e Pitangueiras e Sabáudia (oeste). Sua área é de 460.153 km<sup>2</sup> e sua população é 57.870 habitantes (IBGE, 2010). Outros indicadores: IDH: 0,784 (PNUD, 2000), PIB *per capita*: 16.651,89 (IBGE, 2010) e Ideb 5,4, medido em 2007 (MEC/Inep). Como principais atividades econômicas, encontram-se a agricultura, a pecuária e a indústria. A cidade foi fundada em 1934, tendo sido colonizada predominantemente por alemães, italianos e japoneses, além da presença de sírio-libaneses, suíços, poloneses e austríacos (IBGE, 2010).

central, 10 (dez) na região periférica e outras 2 (duas) nas regiões de distritos, um deles em área predominantemente rural. O total de alunos matriculados no EF era de 4.012 e o corpo docente desse segmento de ensino correspondia a 157 profissionais (IBGE, 2010).

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são os professores de 1ª à 4ª série/1º ao 5º ano<sup>3</sup> do EF da rede pública de ensino desse município, abordados no período de abril a junho de 2010. A escolha dos professores participantes nessa investigação deveu-se ao fato de estes terem utilizado, recentemente e por um período devidamente demarcado (2007 a 2009), uma obra didática de autoria da pesquisadora — a coleção *A Escola é Nossa Alfabetização e Língua Portuguesa* (doravante ENAP) (CAVÉQUIA, 2006) — e por estarem geograficamente próximos a ela (pesquisadora e autora). O estudo tem por objeto de investigação a atitude responsiva ativa (os dizeres) desses professores acerca do LDP, especialmente sobre os usos que dele fazem, constituindo-se como objetivo geral, portanto, o conhecimento desses dizeres.

Os dados representados a seguir delineiam o perfil desses sujeitos, considerando alguns aspectos de sua formação e atuação docente.

**Gráfico 1** – Tempo de formação na graduação e tempo de docência dos sujeitos.



<sup>3</sup> A época em que ocorreu a coleta de dados consistiu no período de transição do EF organizado em séries para o EF organizado em anos, passando, conforme Lei Federal 11.274, de 06/02/2006, atualizada em 14/12/2010, pela resolução CNE/CEB nº 7, de 8 séries para 9 anos, sendo o 1º ano destinado ao ingresso de crianças de 6 anos de idade ou a completar até 31 de março do ano da matrícula (BRASIL, 2010a).

O gráfico 1 apresenta dados referentes ao tempo em que os sujeitos são formados no ensino superior e ao tempo em que atuam como docentes. O cruzamento dos dados nos leva a pensar que os professores que são graduados há menos tempo (de 1 a 3 anos) são aqueles que atuam no ensino mais ou menos nesse mesmo tempo, ou seja, não iniciaram a docência antes da graduação em cursos de licenciatura. O gráfico demonstra ainda que o nível de tempo de formação e o de docência caminha mais ou menos paralelamente para os que têm até 10 anos (de formação e docência). A partir desse marcador de tempo decorrido, verifica-se que o correspondente ao de docência é superior ao de formação, o que nos leva a inferir que esse grupo de professores atuava no ensino tendo apenas a formação em nível médio. Esse aspecto muito provavelmente está relacionado ao decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que estabeleceu normas para a formação em nível superior dos professores para atuar na Educação Básica. Os parágrafos 3º e 4º do artigo 3º dispõem que:

§ 3º Os cursos normais superiores deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio.

§ 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica (BRASIL, 1999).

A partir do Parecer CNE/CEB nº 24/2007, que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 1/2008, cuja função é definir os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), passou-se a valorizar (e, de certa maneira, priorizar) os profissionais formados em ensino superior para atuarem nos primeiros anos do EF.<sup>4</sup>

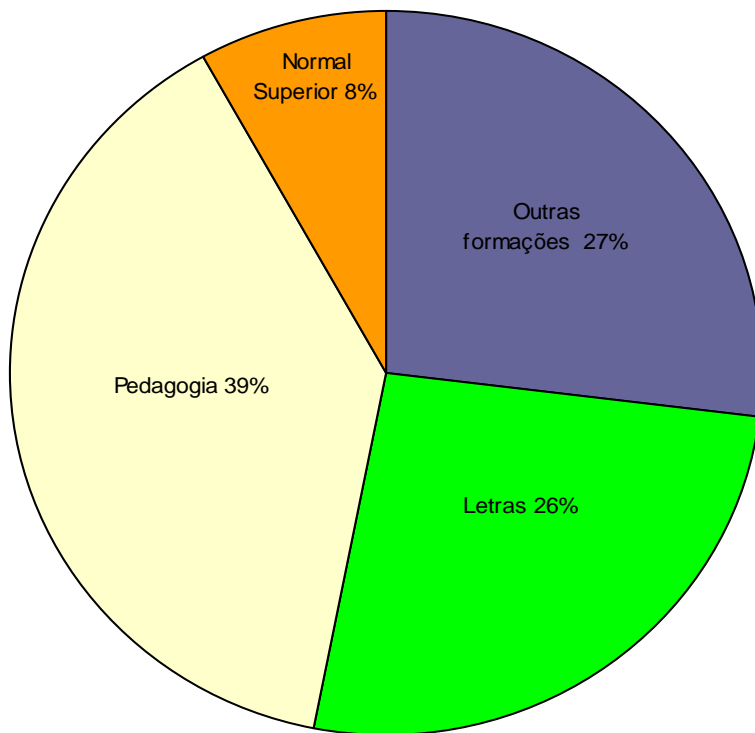
Isso nos leva a ponderar sobre quais seriam as implicações dessas determinações na caracterização e na atuação desses sujeitos. O fato de serem

---

<sup>4</sup> Informações obtidas em consulta à Central de Atendimento do Ministério da Educação (falabrasil@mec.gov.br), em 02/09/2011.

docentes há mais tempo do que são graduados significaria que não teriam cumprido com qualidade suas tarefas de professor (quando ainda não eram graduados)? Educadores com muitos anos de atuação em sala de aula — os “antigos” como se costuma dizer popularmente — seriam mais dedicados, pois muitos deles por vezes teriam escolhido a profissão por vocação, o que poderia resultar em bom desempenho em sala de aula, compensando a falta da graduação? Quanto aos professores que atuam há menos tempo (e, na maioria das vezes, são formados a menos tempo) teriam a energia e da motivação do “começo”? Os dados não nos permitem responder a essas indagações; apenas levantar questionamentos.

**Gráfico 2 – Cursos de graduação dos sujeitos.**

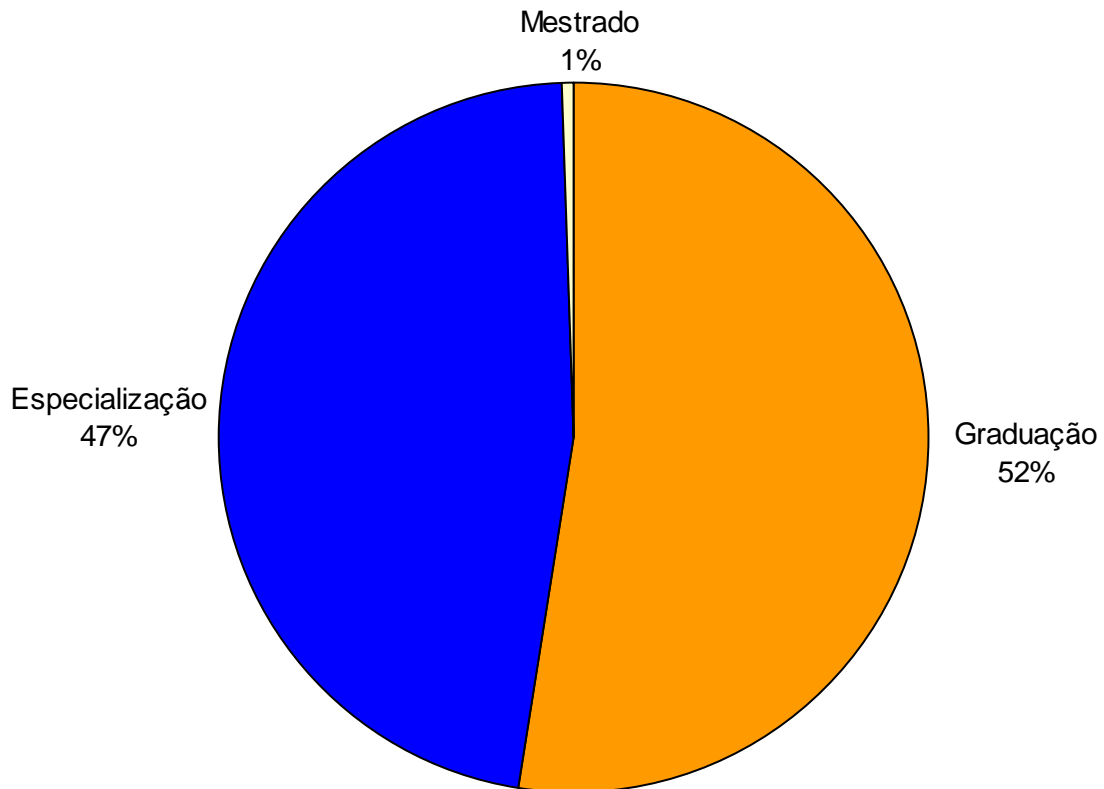


Conforme dados representados no gráfico 2, verificamos que a maior incidência na formação dos sujeitos da pesquisa consiste no curso de Pedagogia (39%), seguida da formação em Letras (26%). Normal Superior, 8% e outras formações computam 27%. Parece-nos que essa é uma situação recorrente em muitas realidades de atuação docente no primeiro ciclo do EF. Legalmente, o curso de Letras não anui os graduados a atuarem nesse segmento de ensino, a menos que tenham feito como opção de formação em Ensino Médio (EM) o curso de

Magistério. Portanto, as aulas de EF de 1º ao 5º ano acabam sendo majoritariamente assumidas por professores formados em Pedagogia. Além desse fato (da dificuldade de atuar no Fundamental I), os formados em Letras preferem dedicar-se ao Fundamental II, visto que quase sempre conseguem melhores salários. Como a formação em nível superior, conforme já mencionamos, tornou-se de certa forma compulsória para a função de professor do primeiro segmento do EF, muitos profissionais formados no curso de Magistério em nível médio, para se tornar aptos inclusive perante a lei para exercer o ensino, recorreram/recorrem ao curso de Pedagogia ou ao Normal Superior (provavelmente, esse seria o caso dos 8% dos sujeitos de nossa pesquisa).

Como dado, temos a informação de que, à época, havia no município o curso de Letras em uma instituição de ensino superior e, também, em outra instituição, o curso de Pedagogia, na modalidade Educação a Distância (EAD). Além disso, esses cursos são oferecidos por instituições de ensino superior do município vizinho, tanto em uma renomada instituição pública quanto em particulares, sendo encontrados também, nessas últimas, na modalidade EAD. A facilidade ao acesso a esses cursos pode ter levado o professor a cursá-los. Mas o que pensar (e concluir) a respeito do fato de também haver disponíveis os cursos de licenciatura em Geografia, Matemática, História, Biologia, entre outras? Por que os professores do 1º ciclo do EF são principalmente os de Letras e não os desses outros cursos mencionados?

Seria bastante enriquecedor refletirmos sobre quais seriam as implicações oriundas desses fenômenos. Para tanto, implicaria em: analisar a grade curricular de tais cursos (Letras, Pedagogia e Normal Superior), obter dados que nos levassem a conceituações sobre as instituições em que esses sujeitos se formaram, bem como informarmo-nos sobre outros cursos de formação complementar e continuada a que tiveram acesso. Feito isso, poderíamos levantar hipóteses sobre que saberes possuem esses professores e de que modo suas assunções teóricas e sua formação didático-pedagógica refletem em sua prática. No entanto, na ausência, para o momento, de outros dados que nos permitam inferências e considerações, limitamo-nos a fazer generalizações, que podem de alguma maneira fomentar pressupostos para investigações futuras.

**Gráfico 3 – Graduação e pós-graduação dos sujeitos**

O gráfico 3 nos demonstra que 52% dos sujeitos da pesquisa possuem apenas a graduação, 47% deles fizeram pós-graduação em nível de especialização e apenas 1% concluiu o mestrado.

Se considerarmos que o processo de aquisição da lecto-escritura, de acordo com as teorias sobre cognição, especialmente a psicogênese da língua escrita — Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (1997), Kato (1990), Cagliari (1992), Mortatti (2000), Weisz e Sanchez (2000), Soares (2008) — é algo complexo, que exige estratégias bem planejadas e, portanto, profissionais devidamente preparados para levá-las a cabo, podemos aventar se apenas a graduação e, por vezes, alguma especialização, que pode não ser necessariamente voltada à docência (gestão escolar, por exemplo), subsidiaria esses profissionais a alfabetizar<sup>5</sup> com segurança. Como já enunciamos, não há dados, para o momento, que nos permitam chegar a conclusões, limitando-nos por hora a apenas ponderar sobre esses aspectos. Afinal,

---

<sup>5</sup> Aqui, podemos considerar não apenas a alfabetização linguística, mas também a matemática, a cartográfica, a visual, a digital, entre outras.

como enuncia o *slogan* de uma campanha publicitária de um canal de TV: “Não são as respostas que movem o mundo, sim as perguntas.”

O que não podemos deixar de considerar é que, via de regra, quanto mais alto o nível de ensino, melhor é a remuneração a que o docente tem acesso. E acreditamos que todos os níveis de ensino (da Educação Infantil ao Ensino Superior) poderiam ser realizados por profissionais o mais bem preparados possível. Dessa forma, os profissionais sentiriam-se motivados para investir em sua própria formação e que sejam valorizados, inclusive monetariamente, para atuarem em qualquer segmento de acordo com suas preferências, sem que a questão da remuneração seja o fato determinante para a escolha do segmento de ensino no qual atuará. Se isso fosse uma realidade, teríamos mais professores com pós-graduação em nível de mestrado ou — por que não — doutorado atuando no 1º segmento do EF. Conseqüentemente, isso, em alguma medida, colaboraria para a melhoria do ensino brasileiro.

### 1.3 A COLETA DAS INFORMAÇÕES E A ANÁLISE DOS DADOS

Para colher os dados, elaboramos um instrumento em forma de questionário com escalas do tipo Likert, ou escalas somadas. Esse modelo de medição foi elaborado por Rensis Likert, em 1932, e requer que o entrevistado indique seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo avaliada. Atribuem-se valores numéricos<sup>6</sup> e/ou sinais às respostas para refletir a força e a reação do entrevistado à declaração (BRANDALISE, 2010).

Optamos pela escala Likert por suas vantagens, segundo Mattar (apud BRANDALISE, 2010): simplicidade na construção e amplitude de respostas que permitem informações mais precisas da opinião dos respondentes em relação a cada afirmação. Além disso, acreditamos que seria mais confortável ao professor expressar sua opinião por meio da indicação no quadro com a escala Likert, sendo-lhe possível escolher respostas previamente formuladas. Temíamos que um questionário dissertativo, com somente questões abertas, desmotivasse o

---

<sup>6</sup> Nesta pesquisa, para as declarações de máxima concordância, atribuímos o valor 1 e para as de menor concordância ou total discordância, valor 5. Sendo assim, o valor 3 indica um ponto de vista intermediário, sugerindo concordância/discordância parcial.

respondente a redigir as respostas. Segundo Brandalise (2010, p. 4), as declarações feitas em escala Likert oportunizam ao entrevistado “expressar respostas claras em vez de resposta neutras, ambíguas”. Mesmo assim, para que pudéssemos conhecer melhor a responsividade dos sujeitos em relação ao LDP ENAP, inserimos espaço para justificativa após cada questão.

O questionário elaborado foi submetido a uma das escolas do campo da pesquisa para um teste-piloto, que se realizou entre os dias 5 e 20 de abril de 2010. A escolha da escola deveu-se ao fato de conhecermos aquela instituição, pois já estivéramos naquele estabelecimento de ensino em oportunidades anteriores, para contato com a direção, os professores e os alunos. Ao todo, nos turnos da manhã e da tarde, de acordo com a informação da diretora, a escola contava com 17 professores em seu quadro e alguns deles lecionavam nos dois turnos.

Após contato telefônico com a diretora para solicitar a permissão de irmos até a instituição para realizar a aplicação dos questionários, dirigimo-nos ao local. Ao conversar pessoalmente com a diretora e uma das professoras, que estava em horário de planejamento, chegamos a um consenso de que não seria possível responder ao questionário nos 15 minutos de intervalo, devido, sobretudo, ao número de questões. Além disso, o horário de intervalo tem por finalidade possibilitar ao professor ter um pequeno descanso, alimentar-se, ir ao banheiro, realizar algum telefonema particular. Não seria justo (ou elegante) de nossa parte fazer com o professor que se privasse dessas necessidades. As educadoras solicitaram, então, que os questionários fossem deixados para que os professores os respondessem com mais tranquilidade, sendo recolhidos no dia seguinte, o que ficou acordado.

Ao retornarmos à escola, verificamos que alguns questionários estavam totalmente em branco, e fomos informados que eles foram oferecidos a professores que não haviam utilizado o LD e, por essa razão, eles julgaram não ser necessário responder a nenhuma das questões. Explicamos que seria importante que tais professores também respondessem às questões iniciais (que se referem à instituição em que trabalham, formação, série(s)/ano(s) para os quais lecionam, tempo de docência), pois essas informações ajudariam a verificar, na pesquisa, quantos docentes foram abordados, independentemente do fato de terem ou não utilizado o LD em questão e, sendo o caso, as razões para não o terem utilizado. Assim, conforme sugestão da diretora, os questionários ficaram com ela novamente

para serem retornados aos professores e serem pegos em nova data. Voltamos à instituição por mais quatro vezes a fim de obter os questionários de volta, conseguindo alcançar nosso objetivo 10 dias depois.

Esse fato levou-nos a inserir no *caput* do instrumento de coleta de dados a seguinte informação: “A pesquisa refere-se ao LD A Escola é Nossa Alfabetização e Língua Portuguesa. Caso não tenha utilizado esse livro, é importante que assim mesmo você preencha os dados iniciais do questionário, responda às questões de 1 a 4 e o devolva à pesquisadora. Independentemente de sua situação (ter ou não usado a obra), você tem a opção de não responder a nenhuma questão, caso entenda que não deva fazê-lo.”

Os questionários respondidos pelos professores usuários do LDP, por ocasião do teste-piloto, demonstraram pouco grau de informatividade. As respostas, curtas e pouco aprofundadas, forneciam poucos elementos para análise. Muitas das justificativas para as questões foram deixadas em branco, o que dificultaria uma compreensão da atitude responsiva ativa desses professores, sujeitos da pesquisa, em relação à coleção ENAP.

Para tentar minimizar esse efeito na aplicação do questionário com outros professores, foram elaboradas três novas questões e inseridas logo no início dele. As questões referiam-se à importância dada pelo sujeito aos LDs nos processos de ensino e aprendizagem; à importância atribuída pelo sujeito às pesquisas sobre LDs, com o intuito de melhorá-los; ao nível de importância atribuída à participação do sujeito nessa pesquisa (questões 1, 2 e 3, respectivamente, do questionário constante do Apêndice). O objetivo dessas questões fora levar o professor a ponderar acerca da sua participação, pois ela influenciaria no resultado da pesquisa e, por extensão, poderia colaborar com o aprimoramento da elaboração de materiais didáticos de modo geral. Assim, ajustado o instrumento de coleta de dados, passamos à etapa seguinte da pesquisa, que consistiu na aplicação do questionário nas demais escolas do campo estabelecido por nós.

As demais escolas foram abordadas no período de maio a julho de 2010, sendo as visitas sempre precedidas de contato telefônico. Os questionários foram entregues diretamente aos professores, geralmente em seus horários de intervalo. Nessas ocasiões, conversamos com os docentes explicando sobre a pesquisa e solicitando a colaboração deles. A participação foi parcial, da mesma

maneira como ocorreu na situação piloto. O retorno dos questionários era geralmente feito por algum funcionário da escola (secretário/a ou coordenador/a), que os recolhia e os juntava em um envelope para nos devolver.

O quadro a seguir permite visualizar, por escola, o número de questionários entregues e o número de questionários que retornaram com respostas.

**Quadro 1** – Relação das escolas participantes da pesquisa, número de questionários entregues e número de questionários devolvidos respondidos.

ESCOLA	QUANTIDADE DE QUESTIONÁRIOS ENTREGUES	QUANTIDADE DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS
I	17	11
II	26	7
III	12	5
IV	10	7
V	30	16
VI	15	11
VII	10	5
VIII	30	9
IX	10	7
X	15	2
XI	15	5
XII	10	1
TOTAL	200	86

Conforme demonstra o quadro 1, 86 questionários (43%) foram devolvidos respondidos, ainda que parcialmente. Verifica-se que algumas escolas tiveram participação escassa. A escola 12, como se vê, contou com apenas um professor respondente. Em determinadas escolas, além de terem sido poucos os que participaram, parte deles não justificou as opções assinaladas nas tabelas com escala Likert. Os motivos da não adesão dos docentes à pesquisa são variados e muitos deles desconhecemos. Porém, algumas justificativas são possíveis de aventar, como o fato de a escola ter sido abordada no período das festas juninas ou no período de conselho de classe ou ainda na aproximação das férias escolares. Nessas ocasiões, os docentes têm muitas tarefas extras a cumprir, o que lhes toma tempo. Essa explicação importa para evitar dúvidas e estranhamentos ao serem lidas, na subseção 3.1: *Descrição dos dados e análises parciais*, as transcrições de respostas dos professores. Algumas escolas serão mais recorrentes e outras quase

inexistentes pelos motivos que acabamos de explicar: falta de participação de muitos dos professores.

#### 1.4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ORIENTADORES DO INVESTIGAR

A espécie humana distingue-se das demais espécies animais fundamentalmente por sua capacidade sócio-histórica. É ela que faz que o homem passe de ser biológico para ser sócio-histórico (FREITAS, 2005). Por meio do uso dos signos (dentre eles, a linguagem, no sentido estrito do termo), o ser humano pode significar e ressignificar o mundo. Apesar de sua importância, nem sempre nos damos conta da dimensão impregnada pela linguagem em nossa constituição. Sendo ela (a linguagem) o elemento constituinte da nossa humanidade, importa nos debruçarmos sobre o tema de modo a compreendê-lo com mais propriedade. Para isso, recorreremos aos postulados de Bakhtin (1997), segundo o qual a linguagem é entendida como fenômeno social, oriundo da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os seres humanos. Essa concepção, conforme explica Freitas (2005), advém da visão totalizante da realidade que esse teórico possuía, visão esta em que o sujeito é concebido como resultado de um conjunto de relações sócio-históricas.

Nessa perspectiva interacionista, produzir linguagem significa produzir discursos, ou seja, implica dizer algo a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1995). Esses autores teorizam que a enunciação, isto é, o produto da interação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados, é fortemente influenciada por fatores contextuais, pois quando dizemos algo, dizemos a alguém, em um certo momento histórico, ocupando determinada posição social e levando em conta a posição social do interlocutor.

Os enunciados são sempre produzidos nas esferas de ação, nunca fora delas, “o que significa dizer que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera”, explicita Fiorin (2008, p. 61), ao se reportar a Bakhtin. Fica evidente, pois, que a interação com o outro no meio social tem um papel fundamental na constituição do ser humano, pois sem o outro

[...] o homem não mergulha no mundo snico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito (FREITAS, 2005, p. 305).

O que mais chama a atenção em relação à linguagem na perspectiva interacionista — além de seu caráter histórico-social —  a natureza dialógica que ela contempla.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1995, p. 113).

Seguramente, o dialogismo, nos pressupostos bakhtinianos, é o elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem, na medida em que “diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, que existe entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 2005, p. 94). É esse diálogo que é estabelecido, via discurso presente no LD, entre o autor e o professor — leitor desse discurso. São, portanto, autor e professor interlocutores no discurso materializado no LD.

Nesse sentido, Koch (2001) explicita que

[...] todo texto  perpassado por vozes de diferentes enunciadore, ora concordantes, ora dissonantes, o que faz com que se caracterize o fenômeno da linguagem humana, como bem mostrou Bakhtin [...], como essencialmente dialógico e, portanto, polifnico (p. 57).

Sendo assim, nessa perspectiva, os enunciados que produzimos são o revozear de enunciados dos outros que temos internalizados, o que confere à linguagem um caráter, além de dialógico, heteroglssico.

[...] nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou:  produto da interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu (BAKHTIN, 2004, p. 79).

Esse fenômeno fica evidente quando nos deparamos com o discurso de um determinado grupo de sujeitos — os professores (nossos sujeitos), por exemplo —, pois é notória a existência de um discurso incorporado, que nada mais é que o amálgama dos discursos que circulam nas esferas sociais.

No que se refere a esse aspecto, é oportuno citar Bottega (2010), que investigou as respostas de professores (seus dizeres/a responsividade externa deles) acerca das dificuldades em ensinar e aprender língua portuguesa, relacionando-as com alguns dos poderes e das instituições que também proferem discursos sobre esse tipo de ensino e de aprendizagem. Em sua análise, a pesquisadora verificou, a partir dos dados coletados (as falas dos professores), a presença de outras vozes, pressupondo que são advindas dos discursos presentes em publicações e instituições que interferem e balizam o que se entende por ensinar e aprender língua portuguesa (por exemplo, e no caso da pesquisa em questão, os LDs, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os livros teóricos publicados sobre o assunto).

Se nossos enunciados estão impregnados da fala dos outros, isto é, de outros enunciados que são por nós assimilados ou empregados, ainda que de forma não consciente, podemos pressupor, então, que não existe um pensamento novo, original, mas apenas a reprodução do pensamento alheio. Entretanto, não podemos afirmar que seja essa a concepção bakhtiniana. O que esse filósofo nos leva a concluir é que, enquanto falantes, usuários da língua, sempre teremos de recorrer a estruturas já existentes, padrões de linguagem e pensamentos já elaborados para (re)elaborar os nossos próprios dizeres. Por isso é tão importante alcançarmos um nível de maturidade suficientemente alto no pensar para que o já dito seja por nós enunciado de uma maneira o mais original e autônoma possível (“Pensar é transgredir”, como enuncia o título de um *best seller* de Lya Luft). Esse é o grande desafio de um pesquisador/professor/autor.

Ao tratarmos da natureza interdiscursiva da linguagem, outro aspecto também bastante relevante, conforme estudos de Pinheiro (2008) acerca de Bakhtin, é a questão da responsividade. Na interação verbal, o outro não é um destinatário passivo do discurso, cuja única função se restringe a compreender o locutor; o locutário terá sempre, diante da fala do locutor, uma *atitude responsiva ativa*, que vai ser materializada na sua resposta (externa ou interna). O locutor espera do(s)

locutário(s) não uma compreensão passiva, mas uma resposta. Essa resposta pode ser uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc. (CLARK; HOLQUIST, apud PINHEIRO, 2008). Portanto, o enunciado pressupõe sempre uma apreciação valorativa, conforme teoriza Bakhtin. Exemplificando: os professores, ao lerem o que está enunciado no LD, vão ou não concordar com o que leram; vão ou não executar o que está sendo ordenado ou sugerido que ele faça (como prática pedagógica, por exemplo), entre outras possíveis atitudes.

Para este nosso estudo, não se pode deixar de pontuar que o discurso, na perspectiva do interacionismo social, sempre se manifesta por meio dos textos, instrumentos por meio dos quais perpassam as diversas vozes sociais, que se confrontam ideologicamente (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1995). Nesse sentido, “os textos/discursos contribuem para que os valores sociais sejam cada vez mais hegemônicos, a ponto de não serem questionados” (NASCIMENTO, 2010).

Analisar um texto, produzido por um sujeito situado espaço-temporalmente, requer, portanto, um posicionamento crítico frente a ele, isto é, contralê-lo, conforme postula Demo (2007), e implica em compreender as ideologias que o perpassam. É essa a atitude que se espera dos professores frente aos materiais de leitura a que têm acesso para sua prática pedagógica (especialmente, LDs e documentos oficiais).

Vale lembrar que, para Bakhtin (1997), um texto, seja ele verbal ou não, escrito ou oral, consiste sempre na materialização de um gênero. Ou seja, toda comunicação ocorre por meio de textos, que pertencem sempre a um gênero determinado.

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Nessa linha de raciocínio, Schneuwly e Dolz (2004) asseguram que o gênero é um instrumento semiótico. Com base nos postulados de Bakhtin, esses autores argumentam que “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada” (p. 27).

Bakhtin preocupou-se especialmente com o vínculo intrínseco que há entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos de acordo com sua função no processo de interação (FIORIN, 2008). À medida que surgem novos modos de ver e conceitualizar a realidade, aparecem novos gêneros e os já existentes são modificados (os LDPs<sup>7</sup>, por exemplo).

A preocupação maior de Bakhtin ao teorizar sobre o gênero não se refere ao produto, mas ao processo e à sua produção. Não são as propriedades formais dos gêneros que interessam a esse filósofo, mas a maneira como eles se constituem (FIORIN, 2008). Os gêneros textuais/discursivos são responsáveis por estabelecer uma interconexão da linguagem com a vida social, porque, conforme estabelece Bakhtin (1997, p. 282), “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

Ao analisarmos as os enunciados produzidos pelos professores (a responsividade ativa externa deles) para buscar compreensões acerca das percepções que fazem no LDP, estamos nos valendo da perspectiva de língua/linguagem que acabamos de explicitar. Essas noções aqui pontuadas têm o objetivo de fornecer uma visão, ainda que breve, do quadro teórico orientador de nossa pesquisa.

---

<sup>7</sup> O ponto de vista de LDP concebido como gênero do discurso está sendo discutido na subseção 2.3 – *Livro didático de língua portuguesa: gênero do discurso*.

## 2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DE AUTORIA E DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

### 2.1 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-AUTOR: MEMÓRIAS<sup>8</sup>

O tempo da graduação — licenciatura em Letras, cursada entre 1989 e 1993 na Universidade Estadual de Londrina (UEL) — foi, para mim, uma oportunidade de muitos desafios e de importantes descobertas. Embora tenha sido uma fase de muito cansaço, pois trabalhar durante todo o dia e estudar à noite consiste em tarefa árdua, foi também um período enriquecedor, de ampliação de horizontes, de aquisição de conhecimento e de encantamento com a iminência de tornar-me professora. Recém-egressa da universidade, recebi, em fevereiro de 1994, o convite de um empresário, que desenvolve projetos editoriais em parceria com algumas grandes editoras de São Paulo, para trabalhar em sua empresa, na cidade de Londrina. Como a proposta referia-se à educação e ao ensino de linguagem, o que se relaciona com a docência, o convite foi aceito e passei a dedicar-me integralmente a esse trabalho. Desde então, presto serviços de elaboração de LDs de língua portuguesa nessa referida empresa.

Imediatamente à minha contratação, comecei a auxiliar na reformulação de uma obra didática de língua portuguesa para, à época, 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, já publicada, e, no final daquele ano, por solicitação desse empresário, iniciei, juntamente com outras duas professoras recém-formadas, a elaboração de uma obra inédita, que consistia em outra coleção de LDP para 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série. No ano de 1995, trabalhamos na produção dessa coleção, sendo finalizada em 1996. Após o término dela, elaborei, no período de 1997 a 1999, juntamente com uma das coautoras do projeto anterior, uma obra de língua portuguesa destinada ao segundo segmento do EF (à época, 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série). Naquele ano (1999), dediquei-me também ao curso de Especialização em Metodologia da Ação Docente, na UEL. No ano 2000 iniciei, sem coautoria, a elaboração de uma nova coleção de LDP para o primeiro segmento do EF, incluindo o volume de alfabetização. Sua finalização e sua

---

<sup>8</sup> Nesta seção, como trataremos da experiência pessoal da pesquisadora como autora de livros didáticos e também mencionaremos outros autores, a enunciação será feita na 1<sup>a</sup> pessoa do singular. A intenção é não confundir o leitor quando se estiver falando da autora — ela mesma — ou das coautoras ou, ainda, de autores de livros didáticos de modo geral.

publicação ocorreram em 2002, sendo esta obra a coleção *A Escola é Nossa Alfabetização e Língua Portuguesa*, o foco de investigação desta pesquisa.

Por ocasião da elaboração da primeira obra didática de minha autoria (1994/1996), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no formato atual, que se propõe a avaliar as obras de acordo com critérios para aprovação/exclusão, estava sendo implantado<sup>9</sup>. Portanto, não possuíamos um direcionamento oficial<sup>10</sup> para a elaboração das obras. Assim, a minha maneira (e a de minhas coautoras) de desenvolver a obra era:

- tomar conhecimento dos currículos escolares e as propostas curriculares de secretarias de educação (dos estados do Paraná e de São Paulo, especialmente);
- observar e analisar com intenção crítica outras coleções destinadas ao mesmo segmento;
- pesquisar e selecionar textos, predominantemente literários (pois era esta a esfera que incidia, quase que com exclusividade, nas aulas de língua portuguesa na época). O critério para a escolha de tais textos era intuir serem eles do interesse do aluno daquela faixa etária;
- produzir para compor a obra, a partir da temática sugerida pelos textos escolhidos, atividades que julgávamos serem criativas, lúdicas e desafiadoras.

A experiência de elaborar essa primeira coleção foi bastante prazerosa nesse sentido. Busquei valer-me de minhas concepções e pré-concepções acerca de docência para crianças e da experiência que tive com crianças (familiares, alunos dos estágios, alunos de aulas particulares). Ainda hoje, folheando aquela coleção, cujo papel já se mostra amarelado pelas quase duas décadas de sua publicação, encontro atividades que considero muito interessantes, textos que eu própria elaborei usando bastante humor, criatividade e recursos linguísticos geradores de efeitos de sentido. Percebo, então, o quanto a criatividade, o lúdico, o experimental cederam espaço para a especialização, o saber formal, o

---

<sup>9</sup> O detalhamento do Programa Nacional do Livro Didático consta da subseção 2.2 – *A história recente do livro didático de língua portuguesa*.

<sup>10</sup> Embora existissem as Diretrizes Curriculares Nacionais, a ausência de um programa que avaliasse os livros, aprovando-os ou não, faziam que os autores/editores elaborassem materiais sem grandes preocupações conceituais e/ou metodológicas.

conhecimento teórico que foi sendo adquirido nas vivências teórico-práticas do fazer-se autor. O ideal, penso, é que as duas coisas ocorram concomitantemente, de maneira a se complementarem.

Essa primeira obra foi elaborada artesanalmente. À época, computadores pessoais ainda não eram acessíveis, populares e vitais como o são hoje. Da mesma maneira, a internet não era sequer conhecida da maioria das pessoas como o é atualmente. Desse modo, toda pesquisa de textos era feita em suportes físicos (livros, jornais e revistas impressos) e os originais de autor eram escritos à mão pelos autores.

No processo de elaboração da referida coleção, pude conhecer muito das literaturas infantil e juvenil. Tornei-me uma leitora ávida e contumaz dessa literatura, que, até então, em decorrência da falta de acesso aos livros no período da minha infância, resumia-se, para mim, à obra de Monteiro Lobato, ao hoje clássico *O menino maluquinho*, de Ziraldo, a revistas *Turma da Mônica*, aos contos populares e aos textos (excertos narrativos, poemas, contos, crônicas, lendas) que lera em meus LDs quando era aluna das então escolas primária e ginásial. O curso de Letras, no qual me formei, não preparava adequadamente os alunos, futuros professores, para trabalharem com literaturas infantil e juvenil.

A experiência da autoria de LDs precipitou-me para leitura de obras de literatura infantil. A obrigação de ler para o trabalho transformou-se em imenso prazer em descobrir autores magníficos: Ruth Rocha, Sylvia Orthof, Ana Maria Machado, Ziraldo (outras obras dele), Ricardo Azevedo, Flavio de Souza, Carlos Queiroz Telles, Elias José, Sergio Capparelli, Fernanda Lopes de Almeida, Cecília Meireles. Como tinha uma filha pequena à época, lia muito para/com ela. E assim, unia a necessidade ao prazer.

A obra referida passou, então, pela avaliação<sup>11</sup> do PNLD 1997, o primeiro deles com critérios classificatórios e eliminatórios. Contudo, tal obra fora elaborada sem nos preocuparmos com os critérios para aprovação, pois estes tornarem-se públicos pouco antes de concluirmos a coleção. Ou seja, o trabalho foi realizado sem que tivéssemos ciência das condições para a aprovação. A coleção foi, então, inscrita no PNLD 1997 e ficamos aguardando o resultado da avaliação.

---

<sup>11</sup> Sobre as características da avaliação, ver subseção 2.2 – *A história recente do livro didático de língua portuguesa*.

Durante o tempo em que esperávamos o resultado, em meu entendimento, não havia a menor possibilidade de a coleção não ser aprovada pelos seguintes motivos:

- havia sido elaborada com bastante atenção e dedicação;
- os textos que a compunham (majoritariamente literários, conforme já mencionado) eram de escritores consagrados pela crítica especializada e de temas que, de acordo com minha experiência informal/doméstica com crianças da faixa etária, eram agradáveis ao aluno;
- estava, no ponto de vista das autoras e do editor, bem produzida visualmente.

Contudo, ocorreu que, diante da publicação dos PCN<sup>12</sup>, versão preliminar em 1996 e versão final em 1997, os quais preconizavam o ensino de LM com base na teoria da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985), e as teorias de linguagem e gênero, de Bakhtin (1997), esses pressupostos foram assumidos pelos currículos oficiais como os mais adequados aos objetivos de ensino de linguagem, conforme se verifica nos trechos a seguir.

No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em “como se ensina” e buscavam descrever — como se aprende —. Tiveram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita. [...] Trata-se, sobretudo, da pesquisa sobre quais ideias (ou hipóteses) as crianças constroem sobre a língua escrita ao tentar compreendê-la. Os resultados dessa pesquisa encontram-se publicados, no Brasil, no livro *A psicogênese da língua escrita* [...]. [...] 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, 1997, p. 20; 22).

---

<sup>12</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — são documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) com base, no caso do volume de Língua Portuguesa, nos pressupostos da teoria construtivista de Jean Piaget, da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e da visão filosófica de linguagem de Mikhail Bakhtin. Por meios dos PCN, estabeleceram-se novos paradigmas para a educação brasileira.

Diante desse quadro, a obra recebeu aprovação do MEC, porém teve os volumes de 3ª e 4ª séries incluídos na categoria<sup>13</sup> *Recomendados com Ressalvas* e os volumes de 1ª e 2ª séries, na categoria *Não Recomendados*.

No aspecto metodológico, o trabalho com a diversidade de textos, preconizado pelos PCN, foi um dos pontos mais determinantes do resultado anteriormente descrito. Como a obra em questão seguia uma linha metodológica dita tradicional, cujo trabalho com textos era predominantemente realizado por meio dos da esfera literária, na maioria das vezes, fragmentos de narrativas, a obra foi desfavorecida na avaliação.

Outro ponto negativo — e definitivo — no resultado da avaliação foi o fato de os volumes de 1ª e 2ª séries solicitarem do aluno como proposta de produção textual a elaboração de frases. Essa característica contrariava o conceito de *texto* de acordo com as teorias oficialmente assumidas à época e, portanto, os avaliadores entenderam que esses volumes eram metodologicamente inadequados ao trabalho em sala de aula. Como não havia erros conceituais, não veiculavam preconceitos ou doutrinação religiosa (critérios de exclusão), tais volumes ficaram com a classificação *Não Recomendados*, ainda podendo ser adotados pelos professores.

E, sendo assim, no PNLD 1997, a referida coleção teve um desempenho de adoção considerado insatisfatório pela editora, que não teve interesse em sua reformulação para a inscrição seguinte. Foi, então, reinscrita no PNLD 2001 sem que fossem feitos nela ajustes consistentes, de modo que os volumes 1 e 2, como não foram reelaborados, vieram a ser excluídos, pois, nesse programa, a categoria *Não Recomendados* deixara de existir.

Mesmo tendo sido aprovados apenas dois volumes (3ª e 4ª séries), a coleção teve, surpreendentemente, um excelente desempenho quantitativo<sup>14</sup>, o que fez que a editora solicitasse às autoras a sua reformulação para inscrição no PNLD 2004. No entanto, nessa ocasião, juntamente com uma de minhas coautoras, eu estava desenvolvendo nova coleção de 1ª à 4ª para outra editora. Sendo assim, uma das autoras da coleção ficou encarregada da reformulação da antiga e eu passei a

---

<sup>13</sup> As categorias de classificação das obras estão apresentadas na subseção 2.2 – *A história recente do livro didático de língua portuguesa*.

<sup>14</sup> Como já anunciamos, os professores preferiram obras mais tradicionais, por isso, acreditamos, tenha havido esse bom desempenho.

elaborar a nova obra, também para a 1ª a 4ª série. Tal obra, denominada *A Escola é Nossa Língua Portuguesa*, foi elaborada no período de 2000 a 2002, sendo inscrita para participar do PNLD 2004. Nessa ocasião, recebeu a classificação *Recomendada*. A coleção foi reinscrita e aprovada no PNLD 2007, tendo sido acrescentado o volume de Alfabetização, destinado aos alunos de classes de alfabetização (crianças de 6 anos de idade) ou ao começo da 1ª série<sup>15</sup>. É essa a edição, inscrita e aprovada no PNLD 2007, cujos anos de utilização foram 2007, 2008 e 2009,<sup>16</sup> a que nos referimos nesta pesquisa com vistas a conhecer os dizeres dos professores.

O quadro a seguir fornece uma visão das obras relatadas anteriormente, produzidas pela pesquisadora, em coautoria ou como única autora.

---

<sup>15</sup> Naquela ocasião, o EF era formado de oito anos (as 8 séries) e a 1ª série era destinada a alunos de 7 anos de idade. Em algumas escolas havia turmas de alunos pré-escolares, sendo as chamadas classes de alfabetização ou pré-escola. Os volumes de alfabetização das coleções de LDs eram destinados a esses alunos ou, em muitos casos, usados no início da 1ª série quando as crianças ainda não estavam dominando a leitura e a escrita convencionais.

<sup>16</sup> A coleção participou do PNLD 2010, sendo então composta de 5 volumes para atender o novo EF de 9 anos, tendo sido aprovada e tido uma adoção de 1.399.521 exemplares, o que pode ser verificado no sítio do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) <[www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)>. No primeiro trimestre de 2011, foi inscrita no PNLD 2013 e encontra-se, nesse momento, em processo de avaliação.

**Quadro 2 – Obras da pesquisadora e classificações recebidas nos PNLDs**

Obra	Autor(es)	PNLD	Classificação	Observações
De Olho no Futuro Português	Cássia Souza Marcia Cavéquia Maria A. Almeida	1997	Volumes de 1ª e 2ª séries: NR Volumes 3ª e 4ª séries: RR	Nesse programa, as obras eram avaliadas individualmente, e não por coleção, como passou a ser a partir do PNLD 2001.
De Olho no Futuro Português	Cássia Souza Marcia Cavéquia Maria A. Almeida	2001	Volumes 3ª e 4ª séries: RR Volumes de 1ª e 2ª séries: Excluídos	
A Escola é Nossa Língua Portuguesa 1ª a 4ª	Marcia Cavéquia	2004	Recomendada	
A Escola é Nossa Língua Portuguesa 1ª a 4ª e Alfabetização	Marcia Cavéquia	2007	Aprovada	Nesse PNLD, autora/editores incluíram na coleção o volume Alfabetização.
A Escola é Nossa Alfabetização línguística e Língua Portuguesa	Marcia Cavéquia	2010	Aprovada	A partir desse programa, as coleções passaram a formar dois blocos: o de 1º e 2º anos e o de 3º ao 5º ano.

Estas reminiscências, que refletem as ações de um sujeito situado em um determinado contexto sócio-histórico, podem ser relacionadas ao cenário de meados da década de 1990 e final dela, em que muitas foram as publicações acadêmicas que procuravam colaborar com mudanças contundentes na realidade educacional, inclusive no que se referia aos LDs. Rangel (2001) propunha que o LD oferecido à escola pública brasileira deveria contribuir

[...] efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental, tais como vêm definidos em documentos como os parâmetros e referenciais curriculares nacionais. Assim, é necessário que ele: [...] seja responsável e

eficaz, do ponto de vista das opções teóricas e metodológicas que faz, de tal forma que o programa declarado no livro do professor não só figure-se como compatível com os objetivos do ensino e de língua materna e como ainda seja corretamente efetivado no livro do aluno (p. 13).

Sendo assim, diante da publicação dos PCN, das proposições dos acadêmicos e dos critérios estabelecidos pelo PNLD, os primeiros LDs contendo propostas denominadas “construtivistas”<sup>17</sup> eclodiram no mercado editorial.<sup>18</sup>

Nesse contexto, o caminho percorrido no trabalho de autoria levou-me a aprendizagens singulares e enriquecedoras. Nestas reminiscências é possível concluir que se tornou claro, à medida que o tempo foi passando, que o ideal de um profissional autor de LDs consiste em um sujeito imbuído de um repertório textual diverso, pois a matéria-prima do LDP é constituída de variados textos, por meio dos quais perpassam as mais diversas ideologias. Portanto, vivenciar múltiplas leituras, percebendo as “vozes” que as perpassam, consiste em um fator inerente ao processo de constituição do autor. Esse processo consiste em uma via de mão dupla; o autor age na elaboração do LD e o universo de (re)produção dessas obras retroage sobre ele (autor), contribuindo para revisões conceituais e para novos fazeres.

Assim posto, cabe-nos ressaltar que, para se elaborar um LDP, muito mais do que conhecimentos teóricos e práticos acerca de ensino e aprendizagem de língua/linguagem, é necessário dispor de uma afinada capacidade de estabelecer relações entre os signos aos quais se tem acesso. Tendo isso por princípio básico, o autor deve se lançar à tarefa de organizar os conteúdos e os objetivos, encadeando as ideias de modo a formar um tecido, uma trama bem feita — a tecitura do LDP. É preciso, ainda, pressupor os leitores/usuários/destinatários do material didático (professores e alunos) e idealizá-los de modo que seja possível propor um trabalho que, além das exigências de ensino de linguagem, seja-lhes agradável de ser lido/utilizado.

---

<sup>17</sup> O que se chamou, à época, de obra “construtivista” consistia em LDs com propostas pedagógicas mais inovadoras, não necessariamente pautadas com rigor nos pressupostos piagetianos.

<sup>18</sup> Olhando de maneira pregressa, constata-se que as obras com intenção metodológica dita construtivista foram, obviamente, as mais bem classificadas pelos avaliadores do PNLD. Contudo, não foram as preferidas nas escolhas dos professores. Algumas pesquisas comprovaram isso, dentre eles, a de Cassiano (2007) e Gonçalves (2010).

Vale retomarmos mais uma vez Bakhtin e Voloshinov (1995), ao explicitarem que a enunciação é resultado de fatores contextuais, pois quando dizemos algo, dizemos a alguém, em um certo momento histórico, ocupando determinada posição social e levando em conta a posição social do interlocutor. Sendo assim, ainda que o autor deva se preocupar com outros destinatários envolvidos na cadeia de produção, avaliação e circulação do LD (os editores e os avaliadores do MEC, por exemplo), são os professores e os alunos os reais destinatários dos enunciados que produz.

[...] o livro didático dirige-se, simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno. Esta sua dupla destinação manifesta-se, por exemplo, no fato corrente de que certos exemplares do livro didático são chamados de livro do professor (LAJOLO, 1996, p. 4).

No processo de elaboração do LD, esse fator jamais deve ser perdido de vista.

Passados esses anos todos de dedicação à elaboração de materiais didáticos, percebo também que o constituir-se autor de LDP implica em ser um leitor em constante processo de formação. Para tal, trilha-se um longo caminho de múltiplas leituras, realizadas nos mais variados suportes, incluindo-se aí a leitura do Mundo, conforme Freire (1989) e Rezende (2007). A matéria-prima do LDP é constituída dos mais variados textos. Portanto, a vivência leitora impõe-se como um fator inerente ao desenvolvimento do trabalho. O apreço pela leitura é, nesse processo, fator determinante, pois, segundo Rezende,

[...] o prazer de ler carece, em seu desenvolvimento, de repertório cultural. Assim, as coisas se retroalimentam: quanto mais gostamos de ler, mais lemos e aumentamos o nosso repertório cultural. Desse forma, quanto mais lemos, mais fácil fica a leitura (2007, p. 4).

Atualmente, a maneira de obter os textos para compor o *corpus* do LDP se dá realizando leituras nas mais variadas fontes: livros de literatura, de teoria e de referência (dicionários, enciclopédias, guias, manuais de redação), documentos prescritivos oficiais da área da educação, jornais e revistas impressos e digitais, *sites* de conteúdos diversos, livros de reprodução de imagens (fotografias, pinturas, esculturas, charges, cartuns etc.), materiais de publicidade, enfim, em um universo ricamente vasto e diversificado.

As escolhas pautam-se em vivências de leitura que temos, seja do texto verbal, seja de outras semioses (teatro, cinema, dança, música), ou ainda das “leituras” feitas em viagens, em eventos culturais, em interlocuções com nossos pares etc., vivências estas que se acumulam, amalgamam-se e formam um todo indivisível. O ser humano é, sim, constituído e marcado pelas experiências culturais e interpessoais que vivencia (Vygotsky, 1993). A leitura — da palavra, da imagem, do som, do gesto, do Mundo — é o que nos constitui.

Em resumo, a seleção e organização dos textos por meio dos quais se desenvolve a proposta de ensino de linguagem no LDP são determinadas por critérios preestabelecidos, como os que constam dos documentos oficiais orientadores dos currículos e das metodologias de ensino da educação escolar brasileira. Contudo, o fator subjetivo é inerente ao processo, manifestado em um ponto de vista próprio, particular, da visão de mundo do autor, enquanto sujeito singular, histórica e socialmente situado.

## 2.2 A HISTÓRIA RECENTE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O PNLD<sup>19</sup> é, atualmente, o segundo maior programa de distribuição de LDs do mundo e o primeiro é o programa chinês (PEREIRA, 2009). Para se ter uma ideia de sua magnitude, em 2010, o investimento do governo federal foi de R\$1.077.805.377,28 na compra, avaliação e distribuição dos LDs do PNLD 2011, que foram direcionados a toda a educação básica. Desse investimento, R\$893.003.499,76 foram destinados ao EF e R\$184.801.877,52, ao EM. Para o segmento de 6º ao 9º ano, foram distribuídos livros integralmente. Para o de 1º ao 5º ano e o de EM, foram distribuídos livros para reposição e complementação dos PNLDs 2009 e 2010. Ao todo, o MEC adquiriu das editoras 137.556.962 livros para atender a 29.445.304 alunos<sup>20</sup>. Esses números atestam não só a importância educacional e social, mas também econômica do Programa.

---

<sup>19</sup> Neste capítulo, traçaremos um breve panorama da história recente do LD/LDP, tendo por marco a implantação do PNLD de acordo com o modelo atual (1996). Além disso, situaremos a obra enfocada nesta pesquisa de acordo com sua participação no referido Programa.

<sup>20</sup> Dados obtidos no sítio do FNDE <[www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico](http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico)>.

O modelo atual foi instituído em 1996<sup>21</sup> e é desenvolvido por dois órgãos vinculados ao MEC: o FNDE e a SEF, que, a partir de 2001, passou a ser denominada Secretaria de Educação Básica (SEB) (BATISTA, 2003), (BATISTA; ROJO; CABRERA ZÚÑIGA, 2005). Compete ao PNLD a avaliação, a aquisição e a distribuição gratuita de LDs, dicionários e outros materiais didáticos para escolas de Educação Básica públicas das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal. O PNLD fornece ainda LDs para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O cronograma de atendimento do PNLD às escolas segue ciclos trienais alternados, intercalando os três níveis de ensino da Educação Básica:

- Nível I – 1º ao 5º ano do EF
- Nível II – 6º ao 9º ano do EF
- Nível III – Ensino Médio<sup>22</sup>

O Programa é identificado conforme o ano em que as obras serão universalmente utilizadas pela primeira vez, sendo, então, PNLD 2004, PNLD 2005, PNLD 2007, PNLD 2008, PNLD 2010, PNLD 2011, PNLD 2013. No intervalo de três anos de cada segmento, ocorre a reposição parcial dos livros não consumíveis/reutilizáveis, conforme o crescimento do número de matrícula ou por conta de extravios ou perdas, e a reposição integral dos livros consumíveis<sup>23</sup>.

Para que as obras possam participar do Programa, é necessário inscrevê-las na data estipulada pelo MEC, conforme prediz o edital. As escolas que desejam participar, recebendo os livros aprovados pelo MEC, precisam firmar um termo de adesão. Esse termo é disponibilizado no sítio do FNDE.

A aquisição e a distribuição dos livros são feitas de acordo com a escolha dos professores e das escolas, a partir dos títulos definidos pela avaliação. Os critérios da avaliação referem-se à natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou indução a erros), política (devem ser isentas de preconceito,

---

<sup>21</sup> O PNLD data de 1985, sendo, à época, de responsabilidade da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), hoje extinta. Contudo, o programa teve suas características substancialmente alteradas em 1996 (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005).

<sup>22</sup> De acordo com o Decreto nº 7.084/2010, os programas de material didático do Governo Federal passaram a ser: o PNLD (que passa a englobar os antigos PNLD e PNLEM) e o Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE).

<sup>23</sup> São apresentados na versão consumível os livros destinados aos 1º e 2º anos de Português e Matemática, e, no PNLD 2013, o edital incorporou também como livros consumíveis os destinados ao 3º ano dessas disciplinas. Esses volumes passaram a fazer parte do bloco de Alfabetização e Letramento e Alfabetização Matemática, que tem relação com a resolução CNE/CEB nº 7, que atualiza a Lei Federal 11.274, de 06/02/2006, determinando, entre outros quesitos, que os três primeiros anos do EF formem um ciclo no qual não deve haver retenção do aluno antes de se passarem os três anos (BRASIL, 2010a).

discriminação, estereótipos e doutrinação política e religiosa) e metodológica (devem propiciar situações de ensino e aprendizagem adequadas). A avaliação é desenvolvida desde 2001 por universidades públicas, sob supervisão da SEB (BATISTA, 2003), (BATISTA; ROJO; CABRERA ZÚÑIGA, 2005).

Desde sua implantação com vistas a, além de adquirir e distribuir, avaliar as obras, o PNLD sofreu várias alterações, com a incorporação de novos critérios a cada edição. Até 2002<sup>24</sup>, os livros aprovados eram classificados em três categorias, representadas por estrelas:

- **Recomendado com Distinção** (três estrelas): propostas que, além de atenderem ao que apregoam os PCN, eram consideradas pelos avaliadores criativas e inovadoras.
- **Recomendado** (duas estrelas): obras que atendem satisfatoriamente ao que apregoam os PCN.
- **Recomendado com Ressalva** (uma estrela): obra com qualidades mínimas para serem utilizadas em sala de aula, mas que apresentavam deficiências que deveriam ser sanadas pelo professor.
- **Não Recomendado** (não representado por estrela): obras conceitualmente insuficientes, com impropriedades.
- **Excluído**: obras que não figuravam no *Guia* e não poderiam ser escolhidas pelos professores, pois apresentavam erros conceituais, preconceitos, discriminação, doutrinação e/ou desatualização.

Em 2005, novas mudanças alteraram a classificação das obras, particularmente devido a críticas advindas de vários segmentos sociais sobre a menção por estrelas. Assim, a menção por estrelas deixou de ser utilizada e as obras passaram a ser **Aprovadas** ou **Excluídas** (GONÇALVES, 2010).

Com base no parecer das equipes de avaliadores, a SEB elabora um *Guia de Livros Didáticos*, do qual constam as resenhas das obras aprovadas. As obras excluídas não constam do *Guia* e, portanto, não podem ser escolhidas pelos professores. Atualmente, para o primeiro segmento (nosso foco neste trabalho) são distribuídos livros de (BRASIL, 2010b):

---

<sup>24</sup> A categoria *Não Recomendado* figurou apenas até a inclusão, em 1999, dos critérios de natureza metodológica.

- Letramento e Alfabetização (para 1º ao 3º ano, sendo livros consumíveis)
- Língua Portuguesa (para 4º e 5º anos, sendo livros reutilizáveis)
- Alfabetização Matemática (para 1º ao 3º ano, sendo livros consumíveis)
- Matemática (para 4º e 5º anos, sendo livros reutilizáveis)
- Ciências (para 2º ao 5º ano, sendo livros reutilizáveis)
- História (para 2º ao 5º ano, sendo livros reutilizáveis)
- Geografia (para 2º ao 5º ano, sendo livros reutilizáveis)

O LD, especialmente o de ensino de LM, devido à sua grande abrangência e importância, sempre foi objeto de acaloradas discussões, não somente no contexto educacional mas também em outras esferas, como acadêmica, familiar e econômica. Conforme explicam Rojo e Batista (2003), os estudos realizados a partir de meados da década de 1960 acerca da produção de obras didáticas no Brasil tratavam de denunciar a falta de qualidade desses materiais.

Segundo esses autores, os LDs eram criticados por reproduzir os valores das classes dominantes e por veicularem pensamentos discriminatórios, além de, muitas vezes, apresentarem desatualizações, incorreções conceituais e insuficiências metodológicas. Dentre esses estudos, destacam-se os de Freitag; Costa; Motta (1993), Faria (1994) e Silva (1996).

Também Lajolo (1996), estudiosa do assunto, diante das necessidades de mudança, propunha que

Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com as quais o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem (p. 3).

O debate impulsionou a criação de políticas públicas para que o cenário se modificasse. Atualmente, o que se percebe é que, desde as cartilhas elaboradas na década de 1940, até os materiais recentes, são notórias as mudanças ocorridas nesses instrumentos, não somente no que se refere à sua qualidade gráfico-editorial mas também na qualidade pedagógico-metodológica deles. Nesse

sentido, o PNLD prestou colaboração determinante, conforme atesta Rangel (2001), ao afirmar que:

podemos dizer que o PNLD, especialmente a partir da Avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma (p. 8).

Apesar de críticas (por vezes, procedentes)<sup>25</sup> acerca do Programa, especialmente no que se refere aos critérios de avaliação, não se pode negar que o PNLD impulsionou a melhoria dos livros educativos. Cabe, então, a autores, editoras, representantes dos órgãos governamentais competentes, avaliadores e professores, em uma atitude colaborativa e cooperativa, assumirem cada vez mais seus papéis nesse jogo, cuja meta é/deveria ser mudar o quadro de *déficit* de aprendizagem das crianças e jovens do Brasil.

### 2.3 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNERO DO DISCURSO

Desde a invenção da escrita, o ser humano procura desenvolver meios materiais de registrar, armazenar e propagar os textos. Esses meios — ou suportes de textos — têm-se modificado ao longo dos séculos. A noção de suporte, que se refere à materialidade do objeto portador do texto, é de extrema importância na contemporaneidade, pois, de acordo com Bunzen e Rojo (2005), esse objeto portador (o suporte) tem a capacidade de alterar as relações que se estabelecem entre leitores, produtores e os gêneros em circulação na sociedade. Antes da invenção da imprensa, por exemplo, não era possível que um mesmo texto pudesse chegar a mais de um leitor ao mesmo tempo, com considerável rapidez. Atualmente, uma obra pode ser lida por muitas pessoas em muitos lugares ao mesmo tempo (os *best sellers* exemplificam claramente esse fenômeno). A próxima grande revolução de circulação de textos viria com os adventos da internet e das mídias digitais.

No tocante ao LDP, conforme explicitam Bunzen e Rojo (2005), este pode ser tratado a partir de duas abordagens: a que o considera um suporte de

---

<sup>25</sup> Para maior aprofundamento no assunto, ver Cassiano (2007) e Sampaio e Carvalho (2010).

textos manifestados em variados gêneros, obviamente didatizados, e a que o considera como um enunciado materializado em um gênero discursivo.

A abordagem que considera o LDP um suporte de textos originários de outras esferas de circulação é defendida por Marcuschi (BUNZEN; ROJO, 2005), que classifica os textos que compõem o LDP em dois conjuntos de gêneros: os que vêm de fora, o que esse autor chama de conjunto migrado, e outro, que surge internamente, ou conjunto emergente.

A abordagem defendida por Bunzen e Rojo (2005) considera os LDPs um gênero do discurso, pois, argumentam eles, é historicamente datado e atende a interesses de uma dada esfera de produção e de circulação e que, dessa situação histórica de produção, retira seus temas, suas formas de composição e seu estilo. Sendo assim, pode-se aventar que o LDP é um gênero e não um suporte de gêneros. Essa é a posição defendida por esses autores, ponto de vista que nos parece bastante coerente e condizente com a teoria de Bakhtin, com a qual concordamos, pois, sem dúvida, existem no LDP unidade discursiva, autoria e estilo que, são proporcionados

via fluxos e alinhamentos do discurso autoral, responsável pela articulação de textos em gêneros diversos e que tal processo indica muito mais a produção de enunciados em um gênero do discurso do que um conjunto de textos num suporte, sem um alinhamento específico, sem estilo, sem autoria (Bunzen; Rojo, 2005, p. 86).

Conforme já discurremos na subseção 1.3 – *Pressupostos teóricos orientadores do investigar*, quando falamos ou escrevemos, estamos atualizando formas relativamente consagradas de interação verbal. O modo como cada indivíduo mobiliza os recursos linguístico-expressivos da língua para dizer algo realiza-se a partir das possibilidades oferecidas pelo idioma e só podem se concretizar por meio dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997). Assim sendo, os sujeitos envolvidos na produção do LDP elaboram enunciados manifestados em um gênero discursivo, “que possui temas (os objetos de ensino), uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e um estilo didático próprio” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 86).

No processo de elaboração do LDP, há a seleção e a organização, por parte dos autores e editores, de determinados objetos de ensino. Ao fazer essa

seleção e organização, os elaboradores estão produzindo um enunciado em um gênero do discurso com uma função social definida: a de

(re)apresentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 87).

Essa seleção/organização, explicam esses autores, é feita considerando-se, principalmente, a avaliação apreciativa dos autores e editores, levando-se em conta seus interlocutores e também o próprio ensino de LM, para determinado nível de ensino.

Um gênero do discurso pode perfeitamente trazer para seu interior outros gêneros, outras vozes, outros estilos, como é o caso do romance, tão bem estudado e teorizado por Bakhtin. Sendo assim, concordamos com o ponto de vista de Bunzen e Rojo (2005) de que a forma composicional do gênero LDP consiste no fenômeno complexo de intercalação de textos manifestados em gêneros diversos, ou seja, o LDP pode ser concebido como um gênero do discurso constituído por outros gêneros intercalados.

Desse modo, os textos presentes no LDP podem ser entendidos como uma forma de discurso reportado, ou seja, como um modo específico de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói seu texto por meio da intercalação de outros. Esse fenômeno permite-nos compreender que a estrutura composicional do gênero do discurso LDP é

multimodal, imbricada, múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam como outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não verbais (imagens, ilustrações etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou de exercitar determinadas capacidades (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 89).

Em nossa experiência de elaboração de LDP, podemos constatar a adequação desse ponto de vista acima explicitado. Dentre os gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais, o autor seleciona aqueles que estão de acordo com suas concepções teóricas, metodológicas e pragmáticas. Esses gêneros/enunciados

concretos são alinhavados, justapostos, contrapostos de modo a atender as intencionalidades de seu produtor/enunciador.

#### 2.4 O TEXTO IMAGÉTICO NO GÊNERO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nossa época caracteriza-se por ser exacerbadamente visual. Empresas investem fortunas para desenvolver o melhor *design* para seus produtos. A indústria do vestuário cria e recria estilos (“somos o que vestimos”, é um pensamento difundido no imaginário social). As artes gráficas inovam, ousam, aprimoram sua linguagem. O cinema de entretenimento vale-se dos mais variados recursos de alta tecnologia para produzir seus filmes; um desses recursos, o efeito 3D.

Muitas vezes, temos a sensação de que seremos tragados pelas imagens. Elas nos chegam, queiramos ou não, diariamente, por meio das mídias impressas (jornais, revistas e folhetos entregues quando andamos apressadamente pelas calçadas das ruas ou quando paramos nos semáforos que, cruelmente, nos impedem de prosseguir, pois nosso tempo é escasso), pelas placas de sinalização, pelos *outdoors* e letreiros de fachadas comerciais (apesar de recentes leis que proíbem a poluição visual), pelas telas de cinema e tevê e por meio da mais assombrosa das mídias: a internet.

Limoli (2006) nos alerta para a estreita relação existente entre a era do consumo exacerbado e a “civilização da imagem”, marca inegável da contemporaneidade. Ao enunciar que vivemos no mundo da imagem, a autora nos leva a pensar no modo como interagimos com o visual. O que as imagens nos dizem? Como têm se mostrado a cada olhar observador, isto é, como cada pessoa lida com as imagens presentes no dia a dia? São lidas, exploradas em suas possibilidades de sentido ou crê-se que elas existem para serem vistas, e não lidas? No contexto escolar, as imagens têm sido exploradas como objetos de estudo e como textos/instrumentos de ensino e de aprendizagem ou sua presença, especialmente via manuais didáticos, é reduzida a um adorno de páginas?

Para tratar da leitura da imagem no escopo da formação de leitores em ambiente de educação formal, precisamos pensar no que é uma imagem. É possível atribuir à palavra “imagem” pelo menos dois conceitos distintos. Ela pode

ser entendida, segundo Limoli (2006, p. 64), como “mimese de algo perceptível, ilustração ou ícone de semelhança” ou como “representação mental”. Como se vê, trata-se tanto do objeto visual, pictográfico (nesse caso, pode-se ainda distinguir a imagem fixa da animada) quanto da representação mental, elaboração cognitiva de uma mensagem.

A imagem visual representa e traduz diferentes maneiras de conhecer a realidade. A diferença entre uma imagem mental e uma imagem visual concreta é muito mais de ordem física do que de ordem cognitiva, pois a imagem visual é antes uma imagem mental (LIMOLI, 2006). Esse ponto de vista pode ser complementado com as proposições de Dondis (2007, p. 14), quando assegura que “visualizar é ser capaz de formar imagens mentais”.

Neiva Jr. (2002, p. 5) assegura que:

A imagem é basicamente uma síntese que oferece traços, cores e outros elementos visuais em simultaneidade. Após contemplar a síntese é possível explorá-la ao poucos; só então emerge novamente a totalidade da imagem.

Outro aspecto sobre o qual importa ao leitor ter consciência na leitura de imagens é a característica dialógica delas. As imagens evocam o que está no leitor. Assim, há uma vinculação rápida e espontânea entre a imagem observada e o mundo interno do leitor, ou seja, o que constitui o leitor é projetado por ele na imagem lida, e essa ocorrência corrobora no surgimento dos efeitos de sentido. O processo de leitura da imagem (fabricação do sentido da imagem) é regulado por uma interação de práticas culturais de percepção.

Sendo a imagem um signo (aquilo que está no lugar de algo para representá-lo), recorreremos a Bakhtin e Voloshinov (1995), quando postulam que:

Todo signo [...] resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece (p. 44).

Isso nos leva a pensar que, quanto mais proficiente for o leitor na leitura do mundo, quanto mais perspicaz for esse leitor, tão mais eficazmente ele fará a leitura dos signos sociais. Sendo assim, diante dessa urgência em preparar o

indivíduo para viver em um mundo em que o visual impera, surgiu a pedagogia da imagem, entendida como

[...] algo que foi preciso ser criado às pressas, para que os desafios impostos pela presença maciça da visualidade no dia a dia do homem contemporâneo pudessem ser vencidos com um mínimo de acerto (LIMOLI, 2006, p. 61).

Apesar disso, a escola, instituição socialmente responsável por preparar o indivíduo para estar no mundo, permanece verbocêntrica. Nas práticas de ensino de LM, predomina a leitura do verbal (LIMOLI, 2006). O texto imagético pouco está presente como objeto de ensino e aprendizagem e, quando é tomado para essa função, na maioria das vezes é abordado de maneira equivocada, ou seja, não é tomado em sua dimensão dialógica.

O LD, devido à sua ampla abrangência, constitui uma poderosa ferramenta pedagógica. O fato de suas imagens serem, por vezes, reforçadoras de estereótipos, causa grande preocupação naqueles que defendem que “uma imagem nunca é inócua ou vazia, tampouco ingênua ou neutra, mas potencialmente significativa” (CAMARGO, 2007, p. 97) e que “analisar a imagem significa apreciá-la em sua dupla leitura, icônica e plástica” (LIMOLI, 2006, p. 68).

Os livros educativos, cuja qualidade gráfico-editorial teve um avanço significativo nas duas últimas décadas, não conseguiram, de um modo geral, romper com a tradição de apresentar ilustrações que direcionam a compreensão do texto verbal e comprometem a fruição do leitor — “sepultura de sentidos” (LIMOLI, 2006, p. 69). Prestam, assim, um desserviço ao ensino de LM, sobretudo no que se refere à formação do leitor.

Nesse sentido, Rezende (2007, 2009), ao tratar do ensino de leitura, propõe a pedagogia das múltiplas leituras, em que as leituras são, podem e devem ser ensinadas/aprendidas em suas mais variadas formas de manifestação, inclusive as visuais, pois vivemos em um mundo de multilinguagens.

A imagem representa para o mediador — lembramos que, neste caso, referimo-nos ao professor — um caminho [...] para interagir mais satisfatoriamente com o estudante leitor. Ela contém cores, movimento, formas, linhas, padrões, tamanho, utilidade, função, [...] e esses elementos auxiliam no diálogo e na percepção que podem nortear a leitura (REZENDE, 2009, p. 127).

Para o acesso da imagem à escola, conforme explicita Limoli (2006), é necessário superar obstáculos de ordem material (falta de equipamentos, ausência de acervo, espaço físico inadequado etc.) e especialmente obstáculos de ordem conceitual. São esses últimos que impedem o professor de tomar atitudes possíveis e viáveis, como explorar museus, praças, ruas, janelas, árvores, enfim, tudo aquilo que possa ser captado pelo olho humano e, por isso, significar. Bem apropriado é o pensamento de Dondis (2007, p. 13), ao enunciar que

Expandir nossa capacidade de ver significa expandir nossa capacidade de entender uma mensagem visual, e, o que é ainda mais importante, de criar uma mensagem visual. A visão envolve algo mais do que o mero fato de ver ou de que algo nos seja mostrado. É parte integrante do processo de comunicação [...].

Aos professores de LM, que, na maioria das vezes, não possuem formação em Artes, Semiótica ou outras áreas de conhecimento que lhes possam subsidiar nesse sentido, fica o desafio de lançar mão dos autores que discorrem sobre ensino de leitura, leitura da imagem, alfabetismo visual para, assim, construir o seu referencial para atuar de maneira que o ensino de línguas seja de fato contemporâneo. Nesse sentido, também não se pode prescindir da sensibilidade do professor para lidar com o (in)visível.

## 2.5 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DO LEITOR

Formar indivíduos letrados, ou seja, sujeitos aptos a usar eficazmente o signo linguístico, nas mais variadas situações, deveria ser uma responsabilidade de todos os docentes, independentemente da disciplina que ministrem. No entanto, essa responsabilidade recai com maior ênfase — quando não com exclusividade — sobre os professores de ensino de LM.

Sendo a formação de leitores de responsabilidade desses professores, não se pode desconsiderar o fato de, na grande maioria das vezes, as aulas de LM serem ministradas com base nas propostas do LDP. Os estudos de Coracini (1999, p. 24) atestam que “a maior parte das aulas de língua materna começam com a frase *“Abram o livro à página...., leiam o texto e depois passaremos*

às *perguntas de compreensão ou aos exercícios*". Portanto, discutir alguns pressupostos do ensino de leitura, com enfoque no LDP, pode suscitar elementos que colaborem, em algum grau, com o processo de autoria e com a ação docente, tendo por objetivo final a formação de leitores.

Para iniciar nossas reflexões, recorreremos aos PCN de Língua Portuguesa, que concebem a leitura na perspectiva interacionista, isto é, baseada em constructos teóricos bakhtinianos. O trecho a seguir evidencia esse posicionamento:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 41).

Striquer (2010), valendo-se das asseverações de Bakhtin (1997), explica que a construção do sentido do texto ocorre por meio de dois elementos: leitor e autor, pois estes são partes constitutivas da comunicação verbal. Isso se dá na medida em que o autor, ao elaborar seu texto, espera ser sempre compreendido pelo leitor. Para tal, utiliza-se de recursos expressivos que possam permitir um diálogo entre ele e o leitor. Essa autora observa, no entanto, que o autor não espera apenas a compreensão, pois esta é apenas a primeira etapa do processo na realidade da comunicação. O que se espera do leitor não é uma reprodução dos pensamentos e ideias do autor, mas uma resposta, "uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc." (BAKHTIN, 1997, p. 272). Conforme justifica ainda a autora (STRIQUER, 2010, p. 456), "é devido a essa resposta que o receptor do texto pode ser visto como sujeito ativo", pois

[...] ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc. (BAKHTIN, 1997, p. 271).

Portanto, conforme já discutimos na subseção 1.4 — *Pressupostos teóricos orientadores do investigar* — a leitura é concebida como um diálogo entre autor e leitor, realizado via texto/discurso.

Nesse diálogo, o leitor, sujeito ativo, interage com o texto, busca nele as “pistas” construídas pelo autor, chega à compreensão. Em seguida, analisa, reflete, e emite um juízo de valor, chega à interpretação. Então concorda ou discorda, completa, aplica, usa as ideias do autor, ou seja, tem uma atitude responsiva ativa (STRIQUER, 2010, p. 456-457).

No entanto, os estudos realizados tendo como objeto o trabalho com leitura proposto pelos LDPs demonstram que, na maioria das vezes, a leitura é vista com mecanicidade, em que o aluno é encarregado de ler para, em seguida, responder a questionários. Essa prática, de acordo com Kleiman (1995, 2004), promove a passividade do leitor.

De acordo com os estudos atuais na área de leitura, a concepção de leitor visto como sujeito ativo caracteriza-se como aquele que compreende o que lê; consegue ler também o que não está escrito, mas subentendido; estabelece relações entre o texto que está lendo e outros já lidos; sabe que é possível atribuir vários sentidos a um mesmo texto (BRASIL, 1997).

Embora seja desejável que o trabalho com leitura no LDP favoreça a formação do leitor competente, podemos lançar as seguintes indagações: essa função tem sido desempenhada pelos materiais didáticos? Se sim, por quais vias os LDs têm se incumbido de tal tarefa?

Se não temos respostas para essas questões, podemos ao menos nos lançar ao desafio de refletir sobre o tema. Assim, pressupomos que um LDP eficiente contribui com o desenvolvimento da autonomia de seus leitores-em-formação. Leitura autônoma pode ser entendida como “aquela que se realiza com independência e fluência, sendo o leitor capaz de solucionar os problemas que apareçam no processo” (CASTELLO-PEREIRA, 2003, p. 54). A partir dessa proposição, pode-se ampliar esse conceito para além do ato de ler propriamente dito, considerando seu momento anterior, ou seja, o momento da escolha da leitura.

Leitor autônomo, idealmente, seria, então, aquele capaz de buscar por leituras nos mais diferentes suportes e de acordo com suas mais variadas necessidades. Nessa busca, ele age com poder de decisão, escolhendo o que ler e

o que não ler. Cabe nesse momento nova indagação: em que medida o LDP incentiva o aluno a buscar suas próprias leituras, de modo a posicionar-se criticamente frente ao que o próprio manual oferece?

Freire (2002, p. 41) nos ensina que “ninguém é autônomo primeiro, para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. O clichê de que ser autônomo e crítico é privilégio inato de alguns e que faz parte da personalidade de poucos privilegiados deve ser refutado, principalmente no ambiente escolar.

A leitura, quando vivenciada, refletida, indagada, pode ser considerada crítica. Nesse ato, o sujeito sofre conflitos e passa por inúmeras mudanças interiores, mudanças estas que, com o novo conhecimento, colocam à prova o que até então tinha por certeza. A esse respeito, Silva (2002, p. 26) propõe que:

[...] pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos.

Por meio dessas reflexões, podemos concluir que o leitor crítico desenvolve uma postura seletiva diante da diversidade e multiplicidade de informações que circulam atualmente pelos diferentes meios de comunicação, sejam eles impressos ou eletrônicos, a fim de não cair em qualquer tipo de conformismo.

Sendo o leitor crítico aquele que busca cada vez mais o conhecimento e sua compreensão em detrimento do processo superficial da informação, e o sujeito autônomo aquele que se envolve em atividades que contribuam para o seu crescimento, podemos assegurar que a prática da leitura crítica caminha de mãos dadas com a da leitura autônoma. Isso porque um sujeito autônomo e crítico não se submeterá a leituras que não lhe forneçam novas relações, associações ou combinações de ideias, mesmo ou especialmente àquelas advindas do LDP.

Nessa discussão, Silva acrescenta que “todas essas ações subjacentes ao trabalho de interlocução do leitor crítico podem ser amalgamadas num único conceito, qual seja o de POSICIONAMENTO” (2002, p. 29, destaque do autor).

Posicionar-se criticamente (ter uma atitude responsiva ativa crítica) frente a uma leitura, seja ela da Palavra ou a do Mundo, parece-nos ser o ponto central da formação do leitor pretendido. Afinal, para constituir sujeitos, o professor deve ser como um arquiteto cognitivo, que proporciona por meio das estratégias metodológicas a construção do aprendizado pelo próprio aluno de forma autônoma e integrada. Desse modo, torna-se possível ao indivíduo ter um posicionamento crítico perante as leituras que fizer. Cabe observar que

O desafio social da leitura detém, como nóculo central, a habilidade da contraleitura, porque é com ela que podemos, com base na habilidade de brandir a autoridade do argumento, não só ir além do argumento, mas principalmente cultivar o saber pensar para melhor intervir. Ler significa tanto **compreender significados** quanto **atribuir significados alternativos ao mundo**, emergindo o leitor/autor (DEMO, 2007, p. 23, grifo nosso).

Para tanto, é importante que a escola dê espaço à problematização no processo de ensino e aprendizagem. Discutir as diversas informações e permitir que o aluno ponha em questão os temas tratados tanto fora como no interior da escola — e do LD — são pré-requisitos essenciais na construção do leitor crítico e ideal/idealizado.

Para formar tal leitor, é importante que, desde o processo de aquisição da linguagem escrita, haja a compreensão por parte daqueles que ensinam de que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13).

Ao professor, importa assumir a responsabilidade de proporcionar um ambiente em sala de aula que favoreça a percepção de todos os alunos como sujeitos, atores decisivos para configurar as ações de que participam. Porém, se os LDPs tiverem por pressuposto que a leitura consiste apenas em um processo de decodificação de um texto escrito e que o texto nada mais é do que um veiculador de informações e não de ideologias, conseqüentemente os professores organizarão suas atividades com ênfase na decodificação em voz alta feita por seus alunos e na reprodução de informações, vistas como absolutas e inquestionáveis.

É oportuno nos lembrarmos do posicionamento de Freire (1989), ao explicitar que a leitura do mundo consiste em uma maneira de transformá-lo por

meio de nossa prática consciente. Para tanto, a leitura necessita ser crítica, de modo a desestabilizar o mundo interior e gerar dúvidas e anseios por mudanças. Em um primeiro momento, tal leitura gera a inquietação; depois, alguns ajustes são feitos no mundo interior do leitor, por meio da reflexão e, por fim, deve ocorrer a prática consciente, que consiste apenas em um resultado do novo sujeito transformado, porém inconcluso; afinal, outras leituras de mundo serão feitas e refeitas. Nesse sentido, o LDP, sendo elaborado e utilizado com base nos pressupostos aqui discutidos, por certo terá muito a contribuir com a (trans)formação do sujeito-leitor.

Enquanto prática pedagógica, Rezende (2009) defende a ideia de que a tarefa de formar leitores requer que vivenciemos situações de leitura, ou seja, ler e compartilhar com outros leitores as leituras realizadas. A isso a autora chama “ambiência de leitura”. “A leitura é pensamento e o conteúdo de uma expressão que está ‘dentro do leitor’. Ou associamos o que lemos ao que já conhecemos, ou não faz sentido o que lemos” (p. 34).

Com o destaque dessas ideias, pode-se concluir que o objetivo do trabalho com leitura proposto no LDP não deveria ser o de formar pessoas aptas a decodificar mensagens, anulando a criatividade e a responsabilidade do aluno na reconstrução da linguagem. É necessário que o aluno, por meio das leituras de seu mundo, encontre significados para si mesmo ao ler as escritas construídas pelo mundo do outro. Possuir o saber crítico é possuir a capacidade de transformar o mundo por meio do mundo do outro, e vice-versa.

### 3 REFLEXÃO E AÇÃO SOBRE OS DADOS

#### 3.1 DESCRIÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES PARCIAIS

Os dados da pesquisa **Livro Didático de Língua Portuguesa: Dizeres dos Professores** foram colhidos entre 86 docentes atuantes no 1º ao 5º ano do EF da rede pública de ensino de um município localizado ao norte do estado do Paraná. O número de sujeitos convidados a participar foram 200, dos quais 86 (43%) aceitaram colaborar. Portanto, nossos sujeitos são esses 86 professores respondentes.

A taxa de professores que não aderiram à pesquisa — bastante alta — leva-nos a ponderar sobre as possíveis razões desse fato. Algumas justificativas que nos foram dadas por representantes das escolas (coordenadores, diretores e secretários) foram: os professores estavam envolvidos com fechamento de notas e com o conselho de classe; eles estavam em período de planejamento de provas; estavam ausentes, em cursos ou em reuniões da secretaria municipal de educação; estavam cuidando dos preparativos para festas juninas; não tiveram tempo de responder, pois teve início o período de férias escolares.

Apesar dessas justificativas, todas plausíveis e que de fato ocorreram, conforme pudemos constatar, outras hipóteses podem ser levantadas para justificar a não adesão dos docentes à pesquisa: falta de empatia pelo material didático em questão; falta de empatia pela pesquisadora; falta de perspectiva em relação à pesquisa, relativa importância dada ao LDP, entre outras possibilidades. Essas justificativas podem, ainda, suscitar várias ponderações acerca do trabalho docente, por exemplo, os múltiplos envolvimento dos professores com o gerenciamento da escola, as variadas atividades pedagógicas das quais eles invariavelmente precisam dar conta, a formação continuada deles, as tarefas burocráticas das quais não podem se furtar. Ainda que esse seja um aspecto bastante importante e merecedor de nossa atenção, não é nosso foco para este momento. Fica apenas o registro de sugestão de temática que pode gerar futuras investigações.

A coleta dos dados com os professores que aceitaram participar foi feita por meio de um questionário composto de 18 questões com alternativas em

escala Likert (com exceção das questões 4, 17 e 18)<sup>26</sup> e espaço para justificativas das escolhas. Nem todos os respondentes justificaram suas opções, fato este que merece ser levado em conta, pois, “para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a *irresponsividade* (a falta de resposta)” (BAKHTIN, 1997, p. 357).

Por meio dos dados obtidos, fizemos a análise destes para compreender a responsividade dos professores usuários do LDP. Suas falas nos possibilitam compreender, em algum grau, as percepções dos docentes do gênero livro didático de língua portuguesa, especialmente do escolhido para esta investigação.

Nossos dados foram organizados da seguinte maneira: construímos tabelas com a quantificação das opiniões dos respondentes seguidas da transcrição das justificativas das respostas. Por uma questão de padronização e racionalidade, selecionamos, de cada questão, de 5 a 10 justificativas para serem transcritas. Os critérios que utilizamos para destacar algumas (e não outras) respostas devem-se aos seguintes fatores: se houve justificativas para aquelas questões; se as justificativas dizem respeito às perguntas, isto é, são pertinentes às questões propostas; se as justificativas foram redigidas de forma inteligível. A partir desses elementos, fizemos uma análise que nos possibilitasse a compreensão da responsividade dos docentes. Das justificativas transcritas, buscamos sintetizar as principais ideias e as apresentamos por meio de tópicos.

Em caráter de explanação, destacamos que, na coleta de dados, a escala Likert apresentou 5 possibilidades ou categorias. No entanto, na construção das tabelas, optamos por fazer a junção das categorias que apresentavam grande proximidade, simplificando-as em três categorias que expressassem valor eufórico<sup>27</sup>, valor mediano e valor disfórico<sup>28</sup>. A justificativa para esse procedimento deve-se ao fato de entendermos que a análise dos dados em categorias mais abrangentes facilita a leitura e a consequente compreensão das informações com as quais

---

<sup>26</sup> Em relação à questão 4, justificamos a razão de não ter sido elaborada por meio da escala Likert. Tal questão (conforme pode ser constatado no instrumento disponível no Apêndice) tinha por objetivo colher informações sobre o período de utilização do LDP; quanto às questões 17 e 18 (também observáveis no Apêndice), estas consistiam em questões abertas para que os respondentes fizessem sugestões e comentários.

<sup>27</sup> Neste trabalho, valor eufórico consiste na valoração positiva do objeto por parte dos sujeitos que com ele interagem.

<sup>28</sup> Valor disfórico, neste trabalho, consiste na valoração negativa do objeto por parte dos sujeitos que com ele interagem.

trabalhamos. Sendo assim, na escala Likert em que se apresentavam, por exemplo, as categorias: 1) *Muito importantes*, 2) *Importantes*, 3) *Razoavelmente importantes*, 4) *Pouco importantes* e 5) *Não são importantes*, fizemos a junção das duas primeiras categorias, denominando-as *Muito importantes*; mantivemos a categoria de valor mediano em *Razoavelmente importantes* e fizemos o agrupamento das duas últimas em *Pouco importantes*.

Feitos esses esclarecimentos, passamos, assim, a descrever e analisar nossos dados<sup>29</sup>.

**Tabela 1** – Importância de livros didáticos nos processos de ensino e aprendizagem.

<b>Muito importantes</b>	64	74,4%
<b>Razoavelmente importantes</b>	9	10,5%
<b>Pouco importantes</b>	0	0,0%
<b>Não responderam</b>	13	15,1%
<b>Total</b>	86	100%

Em relação à questão sobre a **importância de livros didáticos nos processos de ensino e aprendizagem** (cuja organização das respostas obtidas está representada na tabela 1), verifica-se que a grande maioria dos respondentes (74,4%) considera que os LDs são instrumentos de ensino e aprendizagem muito importantes, e um número pequeno de respondentes (10,5%) consideram-nos razoavelmente importantes. Não houve respostas que os considerasse pouco importantes e um número não tão grande, mas considerável (15,1%), não respondeu à questão. As justificativas para as escolhas, entre outras, foram:

- **Professor 1/Escola II** (assinou a categoria Muito importantes): “Desta forma, o ensino se torna sistematizado, sequencial e rico em atividades, leituras etc...”
- **Professor 2/Escola II** (assinou a opção Muito importantes): “O livro didático não deve ser usado como o único material de aprendizagem, mas é um apoio ao professor e um complemento aos alunos.”

---

<sup>29</sup> Alertamos para o fato de que os dizeres dos professores foram copiados tal qual escritos por eles, sem que fizéssemos ajustes nas inadequações quanto à norma de prestígio social. Optamos também por não sinalizar (com *sic*) tais desvios.

- **Professor 5/Escola II** (assinalou a categoria Razoavelmente importantes): “O livro didático importa muito quando tem todos os conteúdos que serão trabalhados na série, e o professor precisa explorá-los corretamente.”
- **Professor 1/Escola III** (assinalou a categoria Importantes, agrupada na tabela à expressão Muito importante): “O livro didático orienta o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno. Muitas vezes, ele é o recurso mais valioso que a escola tem.”
- **Professor 8/Escola V** (assinalou a categoria Muito importantes): “Um livro didático aprovado pelo MEC com boa recomendação vai garantir um trabalho de qualidade com os alunos, pois foi pensado, estudado e organizado por especialista, o que facilitará o trabalho do professor. É claro que o professor deve dominar o conteúdo e adequá-lo quando necessário”.

Compreendemos, frente aos dados, que as categorias escolhidas pela maioria dos respondentes na escala Likert (Muito importantes e Razoavelmente importantes) condizem, em certa medida, com as justificativas no que se refere ao papel dos LDs no contexto escolar. Os dizeres, de modo geral, apontam para um consenso em relação à importância do LD nas salas de aula, ao mesmo tempo em que evidenciam a consciência de que esse material não deve ser o único recurso do professor (embora em muitas realidades ele acabe sendo).

É possível notar ainda, frente aos dados, a cultura muito recorrente nas escolas em que o LD fornece o plano de conteúdos e objetivos da série/do ano, conforme demonstra a fala do Professor 1/Escola II. Outro aspecto interessante pode ser percebido pela fala do Professor 8/Escola V, que se refere à confiança do docente no livro didático que tenha sido referendado pelo MEC.

Das justificativas transcritas, podemos inferir que os professores percebem e utilizam o LD como:

- modo de sistematização do ensino;
- apoio para o trabalho;
- fornecedor de conteúdo;
- orientador do trabalho.

O grau de importância atribuído pelos professores aos LDs levamos a reiterar a importância de esses materiais serem o mais bem elaborados possíveis. Por isso, os meios de produção, avaliação e escolha do LD devem ser constantemente discutidos e aprimorados.

**Tabela 2** – Importância das pesquisas sobre livros didáticos.

<b>Muito importantes</b>	<b>72</b>	<b>83,7%</b>
<b>Razoavelmente importantes</b>	<b>1</b>	<b>1,2%</b>
<b>Pouco importantes</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
<b>Não responderam</b>	<b>13</b>	<b>15,1%</b>
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100%</b>

Para a questão sobre a **importância das pesquisas sobre livros didáticos** (representada na tabela 2), a grande maioria dos professores respondentes considera muito importante que estas sejam feitas, com o intuito de melhorá-los. Contudo, apesar desse alto grau de concordância (83,7%), conforme evidenciam os dados colhidos, é necessário lembrar que muitos foram os professores abordados que não se engajaram na pesquisa. Mesmo alguns dos que aceitaram participar e, por isso, responderam ao questionário, fizeram-no de forma parcial, pois não responderam a todas as questões e/ou não escreveram as justificativas para as respostas<sup>30</sup>.

Das justificativas colhidas, tomamos para análise as seguintes:

- **Professor 2/Escola II** (assinalou a categoria Muito importantes):  
“Sem dúvida, alguns livros apresentam falhas e conteúdos fora da nossa realidade.”
- **Professor 4/Escola II** (assinalou a categoria Muito importantes):  
“Sim, pois desta forma o autor pode conhecer melhor a opinião dos docentes que utilizaram sua obra na sala de aula! E saber qual foi a colaboração da obra ao aprendizado do educando.”
- **Professor 7/Escola II** (assinalou a categoria Muito importantes):  
“Sim, pois assim podemos contribuir para a melhoria do material a ser utilizado.”

<sup>30</sup> É importante esclarecer/relembrar que alguns professores não responderam a todas as questões, pois elas diziam respeito exclusivamente ao uso da obra *A Escola é Nossa Alfabetização e Língua Portuguesa*. Sendo assim, aqueles sujeitos que aceitaram participar, mas que por algum motivo não utilizaram a obra, não tinham elementos para responder às questões.

- **Professor 1/Escola III** (assinalou a categoria Muito importantes):  
“As pesquisas orientam o trabalho dos autores e aproximam, o máximo possível, da realidade escolar e do trabalho que o professor precisa desenvolver.”
- **Professor 4/Escola III** (assinalou a categoria Muito importantes):  
“É de grande importância porque precisamos de um material de qualidade e que se aproxime mais da realidade dos alunos.”
- **Professor 5/Escola III** (assinalou a categoria Muito importantes):  
“[...] Pesquisas devem ser feitas com profissionais que atuam diretamente com os educandos e não por profissionais que não conhecem a realidade.”
- **Professor 2/Escola V** (assinalou a categoria Muito importantes):  
“Porque somente através da pesquisa com os usuários do produto nos dá uma resposta sobre a eficácia ou não do produto.”
- **Professor 12/Escola V** (assinalou a categoria Importantes, agrupada na tabela à categoria Muito importante): “Com as pesquisas os autores conseguem saber o que está dando certo ou não em seu livro e assim podem melhorá-lo.”
- **Professor 13/Escola V** (assinalou a categoria Muito importantes):  
“Com o intuito de melhorar, sim, pois ainda encontramos erros absurdos nos livros didáticos e precisam ser avaliados antes de publicados.”
- **Professor 1/Escola VII** (Assinalou a categoria Muito importantes): “É o professor que está em sala de aula que sabe o que é preciso alterar em um livro didático.”

Os dados nos levam a inferir que a maioria dos respondentes considera as pesquisas sobre LDs muito importantes, pois, na opinião deles, os LDs precisam ser melhorados e ser mais condizentes com as realidades escolares. Nota-se ainda que os professores consideram serem eles os sujeitos capazes de avaliar a eficácia ou não do material didático, como fica evidente na fala dos Professores 4/Escola II, 5/Escola III e 1/Escola VII. Ainda, referem-se ao LD como um produto (o que, de certa forma, não o deixa de ser). Nota-se ainda certa hostilidade na fala do professor, ao enunciar que “pesquisas devem ser feitas com profissionais que

atuam diretamente com os educandos e não por profissionais que não conhecem a realidade” (Professor 5/Escola III) , ou seja, devem ser feitas por professores e não por autores de LDs, que não estão no dia a dia da sala de aula. Talvez uma postura menos defensiva por parte do professor pudesse ser a sugestão de uma pesquisa na modalidade pesquisa participante, cuja característica consiste no envolvimento dos pesquisadores e dos sujeitos pesquisados no processo e tem como objetivo a obtenção de resultados socialmente relevantes.

É interessante notar também o fato de os professores conceberem a pesquisa na perspectiva de uma pesquisa-ação, que tem por pressuposto a solução de problemas a partir do conhecimento de uma determinada realidade contextual. Nesse caso, a pesquisa traria conseqüentemente resultados diretos na realidade escolar. Não se verifica, pelas respostas obtidas, que os respondentes vislumbram a possibilidade de uma pesquisa ser feita por um pesquisador ou grupo de pesquisadores cujos resultados podem ou não ser apropriados por autores e editores. Essa concepção desses professores talvez seja devida ao fato de saberem que a pesquisadora é também autora de LD.

Por meio dos dados (justificativas) sobre o papel das pesquisas cujo objeto de estudo são os LDs, destacamos que os professores percebem-nas importantes para:

- levar a conhecer a utilização feita pelos docentes;
- contribuir para a melhoria do material;
- orientar o trabalho do autor;
- atestar a eficácia ou ineficácia dos LDs.

Essas percepções dos respondentes nos levam a ponderar que um projeto de educação em que os professores fossem cada vez mais participativos, contribuindo ativamente para que medidas fossem tomadas (dentre elas, a elaboração eficaz de materiais didáticos/educativos) muito contribuiria para que o cenário educacional brasileiro apresentasse mudanças que o melhorassem. Nesse contexto, é desejável que o professor seja, também, pesquisador.

**Tabela 3** – Importância da participação do respondente na pesquisa.

<b>Muito importante</b>	59	68,6%
<b>Razoavelmente importante</b>	7	8,1%
<b>Pouco importante</b>	6	7,0%
<b>Não responderam</b>	14	16,3%
<b>Total</b>	86	100%

Em relação à questão sobre a **importância da participação do respondente na pesquisa** (representada na tabela 3), a maioria considerou muito importante participar. O número de respondentes que considerou razoavelmente importante ou pouco importante foi pequeno, conforme demonstram os dados.

- **Professor 2/Escola V** (assinalou a categoria Muito importante):  
“Porque quem sabe poderão revê-los e nas próximas escolhas eles serão consumíveis.”
- **Professor 8/Escola V** (assinalou a categoria Muito importante):  
“O professor e o aluno são os sujeitos que usam o livro como material de apoio para o processo de ensino-aprendizagem. O que pensam é muito importante.”
- **Professor 9/Escola V** (assinalou a categoria Muito importante):  
“Sou uma educadora! Portanto, posso contribuir muito para que se obtenha a elaboração de um livro didático de boa qualidade e acima de tudo: que atenda as necessidades da clientela.”
- **Professor 4/Escola IX** (assinalou a categoria Razoavelmente importante): “Porque não é sempre que a opinião do professor prevalece.”
- **Professor 2/Escola X** (assinalou a categoria Muito importante):  
“Acredito que quanto mais professores participarem, melhorará a qualidade dos livros didáticos.”
- **Professor 4/Escola VII** (assinalou a categoria Razoavelmente importante): “Porque nunca é escolhido o livro que escolhemos na escola, tempo perdido.”

Frente aos dados, observamos que, mais uma vez, os enunciados evidenciam o professor tentando se colocar como protagonista da educação formal, sublimando, talvez, o pesar de nem sempre ter “voz” nesse cenário. Por exemplo,

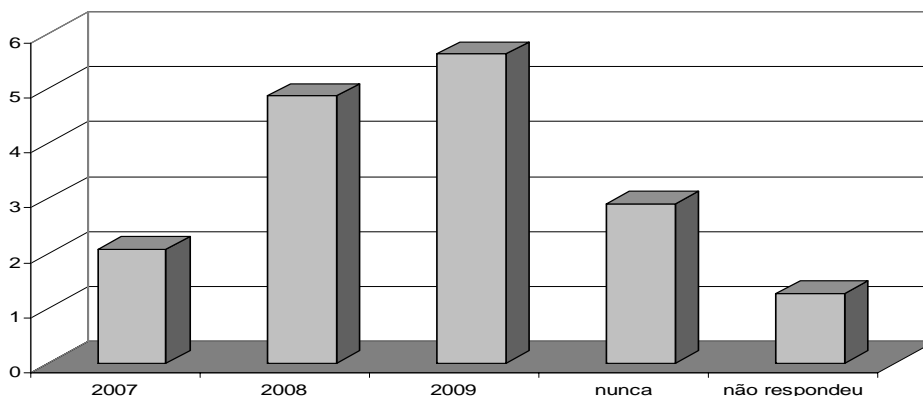
quando utiliza um livro que não foi escolhido por ele, mas por meio da decisão da coordenação ou de uma equipe de alguns colegas, e por receberem um livro não consumível, quando desejavam um que fosse consumível<sup>31</sup>. Nota-se, mais uma vez, a concepção de LD como mercadoria (professor 9/escola V) e de LD utilizado como material de apoio (Professor 8/Escola V). É possível inferir ainda “vozes” ressoando na voz do professor, especialmente no exemplo: “O professor e o aluno são os sujeitos que usam o livro como material de apoio para o processo de ensino-aprendizagem” (Professor 8/Escola V). São os poderes e as instituições nos dizeres dos professores, objeto estudado por Bottega (2010), pesquisa por nós já citada anteriormente.

As justificativas nos possibilitam sintetizar e categorizar que os professores consideram importante participar da pesquisa para:

- contribuir para a melhoria do material;
- fazer conhecer a opinião deles (dos professores);
- ter “voz”.

Essas percepções dos respondentes nos levam a ponderar que um projeto de educação em que os professores fossem cada vez mais participativos, colaborando ativamente para que medidas fossem tomadas (dentre elas, a elaboração eficaz de materiais didáticos/educativos) muito contribuiria para que o cenário educacional brasileiro apresentasse mudanças que levassem ao seu aprimoramento.

**Gráfico 4 – Período/ano de utilização do livro didático ENAP**



<sup>31</sup> Para isso, é necessário que o edital estabeleça que os livros sejam consumíveis, pois essa decisão depende de recursos financeiros públicos. Embora o ideal fossem livros em que o aluno pudesse realizar neles as atividades, evitando desperdiçar tempo com cópia de enunciados ou remissões no caderno, isso implicaria em um aumento grande nos gastos com o fornecimento de material didático. Pelo comentário, percebe-se que esse sujeito respondente desconhece ou não considera esse fato.

Na questão sobre o **período/ano em que o sujeito trabalhou com a obra** (cujos dados estão demonstrados no gráfico 4)<sup>32</sup>, verifica-se que o período de maior utilização da obra, por esses respondentes, corresponde aos anos de 2008 e 2009. Por meio das justificativas fornecidas pelos respondentes e também pelos conhecimentos que temos acerca da realidade do município, as razões pelas quais o mesmo professor usou a obra em 2008 e 2009 e não a usou em 2007 reside no fato de serem novos na rede ou de terem assumido salas de aula como regentes após 2007. Os professores que responderam nunca a terem utilizado deram por justificativa o fato de serem de outras áreas (Educação Física, Artes, sala de leitura, sala de reforço).

**Tabela 4 – Avaliação do livro didático ENAP pelo respondente.**

<b>Muito bom</b>	40	46,5%
<b>Mediano</b>	11	12,8%
<b>Precário</b>	0	0,0%
<b>Não responderam</b>	35	40,7%
<b>Total</b>	86	100%

Com a questão sobre como **avaliam o livro didático que utilizaram** (cujos dados estão representados na tabela 4), os professores tiveram as seguintes percepções:

- **Professor 2/Escola II** (assinalou a categoria Bom, agrupado com a categoria Muito bom): “Os textos e [as] atividades são atrativos, somente algumas unidade que são muito extensas, tornando cansativas.”
- **Professor 1/Escola III** (assinalou a categoria Mediano): “Os gêneros textuais deixaram a desejar. Há, como na maioria dos livros didáticos, o privilégio da narração em detrimento de outros textos que circulam em nossa sociedade.”
- **Professor 2/Escola III** (assinalou a categoria Bom, agrupado com a categoria Muito bom): “O livro contém textos interessantes

---

<sup>32</sup> Para apresentá-las, optamos pelo uso de gráfico por considerarmos que ele oferece melhor visibilidade dos dados. Sua elaboração está pautada na síntese das informações colhidas.

com gêneros textuais que possibilitam a produção textual. Porém poderia conter mais atividades de ortografia.”

- **Professor 1/Escola IV** (assinalou a categoria Muito bom): “O de alfabetização faz um trabalho interessante de fixação das letras, ao mesmo tempo que está encaixado com a proposta do letramento, as das demais séries é bastante rico quanto à variedade textual e trabalha de maneira bem motivadora e criativa os conteúdos de língua portuguesa.”
- **Professor 2/Escola IV** (assinalou a categoria Bom, agrupado com a categoria Muito bom): “Traz textos abrangendo as diversas tipologias, sugestões razoáveis de produções textuais, ficando um pouco a desejar no que se refere à gramática contextualizada.”
- **Professor 8/Escola V** (assinalou a categoria Muito bom): “O livro tece uma boa recomendação do MEC. Trabalha com diversidade textual. Atende os alunos graduando as dificuldades no decorrer do ano. Alguns volumes ou unidades faz relação com os conteúdos das disciplinas de ciências, história, geografia; Traz uma boa orientação para o professor entre outros aspectos.”
- **Professor 1/Escola VI** (assinalou a categoria Bom, agrupado com a categoria Muito bom): “Pois na minha opinião alguns textos para serem interpretados são muito extensos.”
- **Professor 4/Escola VI** (assinalou a categoria Bom, agrupado com a categoria Muito bom): “Acho que faltaram muitas coisas que são necessárias de serem trabalhadas na língua portuguesa.”
- **Professor 3/Escola VII** (assinalou a categoria Mediano): “Faltam atividades referentes à ortografia.”

De acordo com a tabela 6, verificamos que disseram considerar o livro muito bom 46,5% dos respondentes e mediano, 12,8% deles. Não houve respostas para precário e uma quantidade grande de sujeitos (40,7%) não respondeu a essa questão. Por meio dos enunciados, verificamos que as justificativas nem sempre estão consoantes com as opções escolhidas na escala Likert, pois, ao classificar o livro como bom, o Professor 4/Escola VI justifica que “faltaram muitas coisas que são necessárias de serem trabalhadas na língua

portuguesa.” Essa falha deveria levá-lo a classificar o livro como mediano ou precário.

As críticas feitas pelos sujeitos em relação às falhas do livro dizem respeito, principalmente, à escassez de atividades de ortografia e gramática e à proposição de textos longos para leitura. A esse respeito, destacamos a seguir um trecho do *Guia: alfabetização*<sup>33</sup>, no que se refere à proposta metodológica da obra:

Este livro apresenta, de maneira equilibrada, atividades envolvendo a aquisição do sistema alfabético e situações funcionais ou de uso efetivo das capacidades de leitura e produção textual. Essas atividades, levando o aluno a refletir sobre suas hipóteses e avançar em suas concepções, criam condições para que ele se aproprie do sistema alfabético-ortográfico e desenvolva suas habilidades de interação pela escrita. A proposta investe progressivamente na produção autônoma dos alunos, a partir de uma seleção textual de qualidade, que contempla diversos tipos e gêneros de textos. Essa progressão é estimulada também pela análise das produções dos alunos e de suas dificuldades, de forma a tornar mais consistente a apropriação das convenções do sistema de escrita (BRASIL, 2006a, p. 217).

Em relação à primeira crítica dos professores (escassez de atividades de ortografia e gramática), podemos fazer algumas reflexões: os PCN recomendam que, nos primeiros anos do EF, as atividades de conhecimentos linguísticos (gramática) sejam em quantidade menor do que as destinadas ao trabalho com leitura e produção escrita. O fato de os professores, apesar das prescrições dos documentos oficiais, desejarem mais atividades de sistematização e normalização linguística nos leva a pensar nas possíveis razões disso. Será que os professores sentem-se mais seguros com uma perspectiva de ensino dita tradicional<sup>34</sup>?

O fato de muitas vezes serem “cobrados”, pelas diretrizes curriculares nacionais e regionais, a tornar o aluno alfabético até certa idade teria influência nessa maneira de agir do docente? Que tipo de atividade de gramática e ortografia desejaria o professor? Aquelas em que se trabalham as regularidades e irregularidades de maneira desvinculada do uso ou as atividades voltadas para a

---

<sup>33</sup> A resenha completa da obra *A Escola é Nossa Alfabetização* (PNLD 2007), constante do *Guia do Livro Didático 2007*, está apresentada no Anexo A.

<sup>34</sup> Aqui, ensino tradicional é entendido como aquele que possui, entre outras, as seguintes características: privilégio do ensino das sílabas para alfabetizar (método silábico), ênfase na gramática e nos treinos ortográficos, leitura enquanto forma de decodificação da escrita, professor visto como sujeito ativo e alunos, sujeitos passivos, entre outras.

reflexão e o uso da linguagem? Pesquisar o profissional de ensino em sua atuação na sala de aula certamente nos traria elementos para uma melhor compreensão das percepções dos professores. Contudo, limitamo-nos, neste relatório, a analisar e descrever o que nossos dados nos possibilitam.

Quanto à segunda crítica (proposição de textos longos para o aluno, em fase de alfabetização, ler), podemos supor que os docentes consideram como estratégia de leitura válida apenas aquela feita pelo aluno quando ele já domina as convenções linguísticas. A esse respeito, os PCN recomendam que o aluno deva ler mesmo sem saber ler, isto é, pode e deve ter contato com o texto escrito mesmo antes de estar plenamente alfabetizado. Da mesma maneira, os PCN recomendam que o professor leia para os alunos textos que eles ainda não conseguem ler sozinhos (BRASIL, 1997). Essas e outras estratégias, de acordo com os Parâmetros, favorecem o desenvolvimento da competência leitora do aprendiz. Os LDs procuram valer-se dessas prescrições ao propor o trabalho com leitura, conhecimentos linguísticos e ortografia.

Contudo, pelas justificativas apresentadas, supomos que os professores nem sempre concordam com essa proposta metodológica ou que, talvez, vivenciem uma realidade que não lhes permita efetivar o que é prescrito oficialmente. Tendo em vista fatores como tempo, manutenção da disciplina, organização discursiva, o professor encontraria mais facilidade em trabalhar com textos curtos. Quanto mais longo for o texto, talvez mais difícil seja para o professor trabalhar a interlocução em sala de aula e garantir a disciplina. Talvez, ainda, essa dificuldade em trabalhar com os textos mais longos deva-se ao fato de atuarem em turmas numerosas e terem muitas atribuições que lhes impeçam de desempenhar um trabalho mais eficiente com a formação de leitores.

Por meio das justificativas sobre como avaliam o LDP com o qual trabalharam, podemos sintetizar que 46,5% dos respondentes percebem o LDP em questão como muito bom porque ele:

- contém textos atrativos/interessantes/variados;
- favorece tanto a alfabetização quanto o letramento;
- contém propostas razoáveis de produção de textos.

Parte dos respondentes (12,8%) o considera mediano porque ele:

- privilegia gêneros narrativos em detrimento de outros gêneros;

- contém textos muito extensos;
- não apresenta conteúdos importantes para o ensino de LM;
- não traz quantidade suficiente de atividades de ortografia.

**Tabela 5 – Abrangência da utilização do livro didático ENAP.**

<b>Bastante utilizado</b>	37	43,0%
<b>Moderadamente utilizado</b>	13	15,1%
<b>Raramente utilizado</b>	0	0,0%
<b>Não responderam</b>	36	41,9%
<b>Total</b>	86	100%

Frente aos dados colhidos sobre a **abrangência da utilização do livro didático nas aulas** (cuja organização está ilustrada na tabela 5), a maioria dos respondentes (43,0%) declarou que o livro foi bastante utilizado; uma quantidade menos expressiva (15,1%) disse tê-lo utilizado moderadamente e, para raramente, não houve representatividade de respostas.

- **Professor 2/Escola IV** (assinalou a categoria Moderadamente utilizado): “Especialmente por estar voltado muito à decodificação, não trazendo uma gramática contextualizada. Com relação à interpretação, podemos observar que ela está bem voltada para questões de pouca reflexão ao aluno. No que se refere a compreensão voltada para o letramento, vemos que o livro tem pouco a oferecer.”
- **Professor 1/Escola III** (assinalou a categoria Moderadamente utilizado): “Por causa da ausência de muitos gêneros, precisava trazer materiais diversificados, que suprissem essa necessidade.”
- **Professor 8/Escola V** (assinalou Bastante utilizado): “Alfabetização foi totalmente utilizado. O livro de 1ª série foi bastante utilizado, sendo utilizado também pela 2ª série. Os livros das séries seguintes foram utilizados moderadamente, sempre muito bem explorados, deixando, às vezes, algumas unidades devido ao desenvolvimento de projetos<sup>35</sup>.”

---

<sup>35</sup> Provavelmente, o professor está se referindo a projetos temáticos, propostos geralmente pela equipe pedagógica como um atividade coletiva, desenvolvidos com os alunos.

- **Professor 1/Escola VI** (assinalou a categoria Moderadamente utilizado): “Pois somente uso para dar ênfase ou aprofundar algum conteúdo que estamos trabalhando (interpretação e gramática).”
- **Professor 4/Escola XI** (assinalou a categoria Bastante utilizado): “Porque oferece atividades e leituras interessantes e diversificadas.”

Fica evidente, pelos dados colhidos, que muitos professores são constantes em suas alegações de que fazem uso do LDP como apoio e que sempre complementam o trabalho com recursos extras. As enunciações de que o livro não se adequava à faixa etária também são constantes. Ao dizer que “o livro de 1ª série foi bastante utilizado, sendo utilizado também pela 2ª série”, o Professor 8/Escola V refere-se ao fato de o livro de 1ª série pressupor um aluno alfabetizado, o que não ocorria na proposta pedagógica do município, cuja opção era a de alfabetizar efetivamente apenas na 2ª série (alunos de 8 anos). Sendo assim, o livro de Alfabetização (destinado a alunos de 6 anos) passou a ser utilizado na 1ª série (com alunos de 7 anos), parte do livro de 1ª série na série correlata e o restante dele (do livro de 1ª série), na 2ª série.<sup>36</sup>

Ademais, no período em que o EF era composto de oito anos (período este em que se deu a utilização do LDP em questão), o livro de alfabetização, elaborado muitas vezes para atender a alunos da pré-escola de escolas particulares, acabava sendo inscrito no PNLD para servir ao alunado da rede pública. Daí a decorrência da discrepância entre o conteúdo do livro e a realidade em que era utilizado, evidenciada nas queixas dos professores. Isso sem mencionarmos o fato de que os LDs, elaborados para as diversas realidades brasileiras, dificilmente se adequarão a todas elas, o que bem se observa nas falas dos respondentes.

---

<sup>36</sup> Para um melhor entendimento das percepções dos professores acerca dessa questão, cabe-nos fazer algumas explicações. No período em que o LDP objeto desta investigação foi utilizado (2007 a 2009), o primeiro segmento do EF era organizado da seguinte maneira: 1ª série – destinada a alunos com 7 anos completos ou a completar no ano da matrícula; 2ª série – destinada a alunos com 8 anos completos ou a completar no ano da matrícula; 3ª série – destinada a alunos com 9 anos completos ou a completar no ano da matrícula; 4ª série – destinada a alunos com 10 anos completos ou a completar no ano da matrícula. A partir da Lei Federal 11.274, de 06/02/2006, o EF passou a receber crianças com 6 anos completos ou a completar até 31 de março do ano letivo. No EF de nove anos, portanto, a antiga 1ª série passou a ser o 2º ano (o ano escolar destinado a crianças de 7 anos) e assim ocorrendo sucessivamente com as demais séries.

Apesar do quadro que acabamos de descrever, não podemos negar os avanços ocorridos no cenário educacional recente. Progressivamente à Lei Federal 11.274, de 06/02/2006, as escolas públicas de EF conseguiam absorver apenas uma parcela de alunos de 6 anos, em classes denominadas pré-escola. Contudo, grande parte do alunado dessa faixa etária ficava segregada da educação formal. Sendo assim, com a referida Lei, garantindo o ingresso de crianças de 6 anos no ensino público obrigatório, o que implicaria inclusive em verbas públicas para essa demanda, um novo quadro começou a ser delineado, vindo a ser refratado nos LDs.

A criação do EF de nove anos notadamente implicou várias mudanças no Edital do PNLD 2010 e outras no Edital do PNLD 2013, fazendo que, conseqüentemente, as coleções fossem repensadas e adequadas a essa nova proposta. Uma das mudanças do edital de 2010, no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, consistiu no fato de as coleções passarem a ser compostas por dois blocos: o primeiro bloco (cujos livros passaram a ser denominados *Letramento e Alfabetização Linguística*) formado por dois volumes consumíveis, destinados aos 1º e 2º anos, e o bloco de livros de *Língua Portuguesa*, composto de três volumes reutilizáveis, destinados para o 3º ao 5º ano.

Acerca dos dois primeiros anos do EF, esse edital apregoava:

Cabe à escola, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, garantir ao aluno o grau de letramento e de domínio da escrita alfabética necessários à sua inserção gradual, mas efetiva no mundo da escrita. Por essa razão, os livros destinados aos dois primeiros anos devem apresentar propostas e atividades capazes de propiciar ao ensino-aprendizagem escolar:

- a organização de práticas pertinentes e adequadas de letramento, que levem o aluno a conviver com diferentes funções da escrita e a reconhecer e assimilar características, instrumentos e recursos próprios da cultura da escrita;
- a compreensão dos princípios que regulam a escrita alfabética, por meio de atividades de análise e reflexão sobre as propriedades sonoras da fala e sua relação com os recursos gráficos da escrita;
- o desenvolvimento da fluência na leitura e na escrita.

Dessa forma, letramento, alfabetização e desenvolvimento da proficiência oral e escrita, assim como a reflexão, a análise e a construção de conhecimentos linguísticos básicos decorrentes, devem articular-se e distribuir-se, ao longo dos dois volumes/anos, de forma a constituir-se numa proposta pedagógica única para a alfabetização inicial do aluno (BRASIL, 2007, p. 53-54).

No PNLD 2013, o volume destinado ao 3º ano passou a ter o formato consumível e integrar o primeiro bloco, referido pelo edital de ciclo de alfabetização, a partir de então denominado livros de *Letramento e Alfabetização* (BRASIL, 2010b).

No que se refere aos editais, essas alterações parece que muito contribuíram e/ou podem contribuir para que as discrepâncias entre o material didático oferecido às escolas e às suas reais necessidades sejam minimizadas. Percebe-se que elas estão consonantes com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (BRASIL, 1998) — documento oficial que traça um direcionamento para que as escolas reflitam sobre suas propostas pedagógicas — atualizada pela Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, ao estabelecer que, entre outras questões, todos os alunos precisam ser plenamente alfabetizados até os 8 anos, de modo que a escola garanta os meios para que o letramento ocorra até essa idade; não deve haver reprovação até o terceiro ano dessa etapa e os três primeiros anos do EF devem ser considerados um bloco único, constituindo um ciclo de aprendizagem; a escola deve assegurar a alfabetização do aluno na idade correta, levando em conta o ritmo de aprendizagem de cada um.<sup>37</sup>

As queixas dos professores quanto a inadequações (no que tange ao nível do livro e a ao ano a que se destina) não são infundadas e nos levam a refletir sobre currículos, avaliações dos livros, formação do professor e realidade/s de sala de aula. Essas reflexões suscitam pesquisas que poderiam ser desenvolvidas de modo a obter indicadores para uma melhor prática — de autoria e de docência. Luzes são sempre bem-vindas quando queremos enxergar as saídas.

Por meio da análise da atitude responsiva ativa dos professores, inferida pelos dados coletados, podemos elaborar algumas sínteses acerca dos dizeres dos sujeitos sobre a abrangência da utilização do LDP. Este foi bastante (porém não totalmente) utilizado porque:

- não explora determinados gêneros textuais;
- privilegia a decodificação em detrimento do letramento;
- complementa o trabalho já planejado pelo professor;
- propõe atividades e leituras interessantes.

---

<sup>37</sup> O texto integral e original da Resolução n.º 7, que atualiza a Lei 11.271, encontra-se disponível no endereço eletrônico <[www.cesarcallegari.com.br/files/arquivos/1292350985.pdf](http://www.cesarcallegari.com.br/files/arquivos/1292350985.pdf)>.

**Tabela 6** – Tempo da aula de utilização do livro didático ENAP.

<b>100% a 60% do tempo</b>	16	18,6%
<b>59% a 20% do tempo</b>	34	39,5%
<b>19% do tempo ou menos</b>	0	0,0%
<b>Não responderam</b>	36	41,9%
<b>Total</b>	86	100%

Para a questão sobre o **tempo da aula de utilização do LDP** (cuja organização das respostas está representada na tabela 6), 18,6% disseram ter utilizado de 100% a 60% do tempo e 39,5% assumiram ter utilizado de 59% a 20% do tempo. Não houve respostas para menos de 19% e 36 sujeitos (41,9%, uma taxa expressiva) optaram por não responder a essa questão, talvez pelo fato de nem sempre ser possível recorrer à memória e quantificar com precisão o tempo da aula em que era feito o uso do LDP.

- **Professor 2/Escola II** (assinalou a categoria de 59 a 40%, computada na tabela no item 59% a 20% do tempo): “Nós combinávamos um horário e utilizávamos o livro de acordo com o planejamento.”
- **Professor 1/Escola III** (assinalou a categoria de 59 a 40% computada na tabela no item 59% a 20% do tempo): “De acordo com o que precisava trabalhar. Se o conteúdo a ser trabalhado estava ali, ele era utilizado.”
- **Professor 3/Escola III** (assinalou a categoria de 39 a 20% computada na tabela no item 59% a 20% do tempo): “Usava muito para estudo do texto.”
- **Professor 1/Escola IV** (assinalou a categoria de 100 a 80% computada na tabela no item 100% a 60% do tempo): “Para introdução ou mesmo fixação do conteúdo trabalhado, algumas vezes por serem atividades dinâmicas elaborava outras semelhantes.”
- **Professor 2/Escola IV** (assinalou de 59 a 40% computada na tabela na categoria 59% a 20% do tempo): “Enfatizando bastante a leitura silenciosa e em voz alta, proporcionando ao aluno reflexões, onde ele pudesse notar o que estava implícito nos

textos; explorando as sugestões para produções textuais, quando possível suas adequações à realidade, realizando as interpretações sugeridas e procurando contextualizar a gramática.”

- **Professor 5/Escola VIII** (assinalou de 59 a 40% computada na tabela na categoria 59% a 20% do tempo): “Sempre busquei complementar o livro com atividades que atendessem as necessidades específicas do aluno.”

De acordo com nossos conhecimentos, o motivo de a maior parte dos professores afirmar que utilizava o LD em cerca de 59% a 20% do tempo da aula deve-se ao fato de as aulas no 1º segmento do EF serem ministradas pelo mesmo docente, que se encarrega de todas as disciplinas. Sendo assim, dividem o tempo da aula com outras matérias e provavelmente com outros LDs.

Mesmo que o tenha utilizado em quase todo o tempo, é possível que o professor tenha se negado a afirmar isso. Notoriamente, é compreensível o fato de o professor não assumir que utilize totalmente o LD, pois as “vozes” sociais condenam o fato de um professor depender do LD. Pensamos que utilizar o LD integralmente não consiste em uma prática perniciosa para os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que os livros são elaborados para tal finalidade. O que se deve condenar, a nosso ver, é a dependência do material didático (qualquer que seja ele) e sua utilização acrítica, além do uso dele como o único instrumento de apoio ao professor presente na sala de aula.

Pelas justificativas, percebe-se o empenho do professor em adequar o material didático que ele tem em mãos às suas necessidades. Mesmo quando declara utilizar a maior parte do tempo da aula, o professor diz buscar por complementos para a sua aula. Isso nos leva a pensar que o LD pode ser um instrumento bem-vindo à sala de aula, totalmente utilizado, sem, contudo, ser o único recurso do professor. Assim, de acordo com os dados, podemos sintetizar que a maior parte das respostas refere-se à utilização de 59% a 20% do tempo da aula deve-se ao fato de o LDP ser usado para:

- complementar as atividades já planejadas;
- explorar os textos e o estudo deles.

**Tabela 7 – Frequência do uso da Assessoria Pedagógica**

<b>Frequentemente</b>	17	19,8%
<b>Às vezes</b>	28	32,6%
<b>Raramente</b>	2	2,3%
<b>Não responderam</b>	39	45,3%
<b>Total</b>	86	100%

Para a questão sobre a **frequência do uso da Assessoria Pedagógica**, encarte destinado ao professor, da obra ENAP, a maioria dos respondentes informou que às vezes o utilizava (pontuação média na escala Likert). Consideremos as seguintes justificativas:

- **Professor 3/Escola V** (assinalou a categoria Frequentemente): “Sempre que fico na dúvida da proposta da autora ou para perceber como ela propõe o trabalho para obter um melhor resultado.”
- **Professor 5/Escola V** (assinalou a categoria Às vezes): “Quando eu queria uma sugestão para enriquecer uma determinada atividade.”
- **Professor 8/Escola V** (assinalou a categoria Às vezes): “Percebo que no início do ano, o professor faz uso do encarte com mais frequência e atenção. Porém no decorrer do ano, só em se tratando de dúvidas.”
- **Professor 10/Escola V** (assinalou a categoria Frequentemente): “Sempre na Hora Atividade líamos juntas, trocávamos ideias entre colegas de mesma turma, incrementávamos quando achávamos necessário de acordo com nossa turma e procurávamos também inter-relacionar com outros conteúdos (ciências, história).”
- **Professor 1/Escola VIII** (assinalou a categoria Às vezes): “Antes de iniciar o trabalho com o livro, fiz uma leitura de tudo e com o passar do tempo ia retomando uma coisa e outra para melhor explorar o conteúdo do livro.”
- **Professor 5/Escola VIII** (assinalou a categoria Sempre, incorporada na tabela à categoria Frequentemente): “Considero que essa leitura, sugestões e indicações são importantes e

realmente contribuem para melhor compreensão e execução do trabalho.”

- **Professor 2/Escola IV** (assinalou a categoria Às vezes): “Acredito que a Assessoria é muito válida, contudo, muitas vezes também faz-se necessária a adequação à realidade trabalhada.”
- **Professor 3/Escola I** (assinalou a categoria Nunca, incorporada na tabela à categoria Raramente): “Não recebi material destinado ao professor, apenas ao aluno.”
- **Professor 4/Escola IV** (assinalou a categoria Raramente): “Falta de hábito.”

Em relação a essa questão, temos a considerar que o livro do professor é composto, na grande maioria das obras didáticas, do livro do aluno acrescido de respostas, comentários, orientações e sugestões nas páginas análogas à página do livro do aluno. Além disso, há um encarte que costuma ser intitulado genericamente Manual do Professor (que, na obra ENAP, recebeu a designação Assessoria Pedagógica), do qual constam explicitações sobre a estrutura e a organização da obra, assunções teórico-metodológicas, além de sugestões adicionais sobre o trabalho com o conteúdo do livro, entre outros elementos. No que se refere aos critérios de avaliação dos LDs, um dos pontos mais importantes diz respeito ao livro do professor. O edital, entre outros quesitos, apregoa que:

As obras didáticas deverão estar acompanhadas, obrigatoriamente, dos respectivos manuais do professor, que não devem ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereçam orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereçam, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, 2007, p. 2).

Depois da implantação do PNLD com os critérios de avaliação, o livro do mestre tornou-se um dos maiores desafios para os autores. Analisando as coleções recentes, verifica-se o quanto o livro do professor sofreu melhoras em relação aos antigos livros. Por exemplo, no que diz respeito a: explicitação e discussão das concepções teóricas, que auxiliam na formação docente; sugestões de como trabalhar com o livro; indicação de bibliografia para o professor, tanto para

sua leitura quanto para trabalhar com os alunos. No entanto, podemos constatar que nem sempre o professor recorre ao manual para planejar o trabalho que realizará em sala de aula a partir da obra. Atitude como a do Professor 10/Escola V (de ler o manual conjuntamente e discutir as ideias ali apresentadas) não é a da maioria.

A porcentagem representada na tabela 7 atesta isso (32,6% às vezes se utilizavam da Assessoria). Talvez por “falta de hábito”, conforme declara o Professor 4/Escola IV. Talvez por falta de tempo, apesar da existência da “hora atividade”<sup>38</sup> na maioria das escolas. Talvez por querer preservar sua autonomia em sala de aula. Talvez por não ter recebido o livro do professor (Professor 3/Escola I), pois ocorre que, por conta do censo escolar, nem sempre a escola recebe a quantidade de livros do aluno e do professor condizentes com os números reais de usuários do momento. Sendo assim, o professor acaba usando um livro do aluno, do qual não constam respostas, sugestões nem mesmo o mencionado encarte. A nosso ver, o assunto livro do professor merecia uma pesquisa à parte, pois se trata de um aspecto muito importante no tema produção, circulação e usos do LD.

Das justificativas, sintetizamos que a Assessoria era utilizada com certa frequência para:

- esclarecer as dúvidas quanto à intenção autoral;
- obter sugestões que enriquecessem a aula;
- explorar/utilizar melhor o próprio LDP.

**Tabela 8** – Importância dos comentários e sugestões de respostas na obra ENAP.

<b>Muito importantes</b>	36	41,9%
<b>Razoavelmente importantes</b>	9	10,5%
<b>Pouco importantes</b>	2	2,3%
<b>Não responderam</b>	39	45,3%
<b>Total</b>	86	100%

Para a questão da **importância dos comentários e sugestões de respostas** no referido LPD (com a quantificação das respostas organizadas na tabela 8), obtivemos a categoria Muito importantes como expressão da opinião da maioria das respostas (41,9%). Essa questão remete aos mesmos aspectos da

<sup>38</sup> Hora atividade refere-se a um horário, um tempo, que o professor tem dentro da sua carga horária para, estando na escola, mas ausente da sala de aula, fazer estudos e planejamentos.

questão anterior, sobre o uso da Assessoria Pedagógica. Vejamos como alguns respondentes justificaram suas escolhas.

- **Professor 2/Escola II** (assinalou a categoria Importantes, agrupada na tabela à categoria Muito importantes): “Algumas questões às vezes não era do conhecimento de mundo dos alunos, mas eram importantes para que aprendessem mais.”
- **Professor 2/Escola III** (assinalou a categoria Importantes, agrupada na tabela à categoria Muito importantes): “Através dos comentários, é possível compreender o que a autora almejava alcançar ao propor as atividades.”
- **Professor 1/Escola IV** (assinalou a categoria Muito importantes): “Pois algumas vezes mostra uma outra abordagem dos assuntos tratados.”
- **Professor 3/Escola IV** (assinalou a categoria Razoavelmente importantes): “Na realidade de nossos alunos, havia necessidade de outros encaminhamentos.”
- **Professor 3/Escola V** (assinalou a categoria Razoavelmente importantes): “Pois faz entender melhor a proposta e enriquece os trabalhos com sugestões mesmo que às vezes tenha que ser adaptadas.”

Por meio dos enunciados expressos, podemos aventar que os professores percebem as respostas fornecidas pelo autor do LD corretas/válidas e, portanto, inquestionáveis (embora possam ser adaptadas, conforme dado do Professor 3/Escola V). Ao enunciar que “algumas questões às vezes não era do conhecimento de mundo dos alunos, mas eram importantes para que aprendessem mais”, notamos o professor tributando ao aluno o motivo para a utilização das respostas e sugestões. Não que ele, professor, precisasse daquela informação, mas sim seu aluno, que ainda ignora muitas coisas.

Quando dizem que “na realidade de nossos alunos, havia necessidade de outros encaminhamentos”, não é possível pressupor a que outros encaminhamentos o professor se refere. No papel social da autoria, temos por pressuposto que as respostas sugeridas no LD podem — e devem — ser questionadas por professor e alunos. Para isso, é necessário que o docente leve os

leitores-em-formação a pensarem a leitura autônoma e criticamente, conforme expusemos neste trabalho, na subseção 2.5 – *O livro didático de língua portuguesa e o compromisso com a formação do leitor*. Os textos/discursos são arenas de embate de ideologias (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1995), que precisam ser desveladas. Isso somente é possível mediante a contraleitura (DEMO, 2007).

As possíveis sínteses a que podemos chegar sobre os dizeres dos professores acerca da importância dos comentários e sugestões do LDP. Eles dizem que tais comentários e sugestões lhes possibilitam:

- compreender a intencionalidade do enunciador-autor;
- complementar o referencial dos alunos;
- enriquecer o trabalho desenvolvido em sala de aula.

**Tabela 9** – Frequência do uso de materiais de leitura independentes do livro didático ENAP.

<b>Frequentemente</b>	49	57,0%
<b>Às vezes</b>	0	0,0%
<b>Raramente</b>	1	1,2%
<b>Não responderam</b>	36	41,9%
<b>Total</b>	86	100%

Para a questão sobre a **frequência do uso de materiais de leitura independentemente do livro didático para as aulas** (cujos dados estão organizados na tabela 9), a maioria dos professores (57%) disse que, frequentemente, fazia uso deles. Raramente foi a categoria escolhida por uma minoria (1,2%) e não houve respostas para a categoria Às vezes. Boa parte dos sujeitos optou por não responder à questão (41,9% deles). Suas justificativas sobre os meios de obter os materiais de leitura que asseguram trazer para a sala de aula foram:

- **Professor 1/Escola II** (assinou a categoria Frequentemente): “Textos e atividades complementares vindas de livros, internet e outros.”
- **Professor 1/Escola III** (assinou a categoria Sempre, indicada na tabela na categoria Frequentemente): “Jornais, gibis, poemas, livros diversificados, recortes de textos que eram obtidos na

biblioteca da escola ou do próprio professor, internet, empréstimo e sugestões dos demais professores.”

- **Professor 2/Escola III** (assinalou a categoria Frequentemente): “Além do livro didático, foram utilizados textos retirados de revistas, livros da biblioteca, jornais e também internet, pois o livro não pode ser a única fonte de pesquisa.”
- **Professor 3/Escola XI** (assinalou a categoria Sempre, indicada na tabela na categoria Frequentemente): “Na sala, eu utilizava materiais de leitura diversos como: livros literários, gibis, reportagens de jornais, revistas, poesias e outros. Esses materiais eram encontrados na escola, os alunos traziam de casa.”
- **Professor 1/Escola XII** (assinalou a categoria Frequentemente): “Uso do jornal — projeto desenvolvido na escola —, livros infantis, biblioteca escolar, textos diversificados.”
- **Professor 1/Escola IX** (assinalou a categoria Sempre, indicada na tabela na categoria Frequentemente): “Através de textos diversificados que enriqueciam ainda mais os que faziam parte do livro, aos quais eram pesquisados em internet, livros de literatura infantil, outros livros.”

Podemos inferir, de acordo com a análise de nossos dados, que os professores consideram o trabalho com leitura em sala de aula algo muito importante. Por conta disso, declararam que oferecem textos dos mais variados gêneros, pertencentes a diferentes esferas de circulação social. Uma pesquisa em que se procurasse avaliar a competência leitora desses alunos provavelmente nos forneceria indicadores que validassem ou não a prática desses professores na formação de leitores. No entanto, ficamos, aqui, conforme nosso objetivo de pesquisa, com o indicador de que a maioria dos professores fazia uso frequente de outros materiais de leitura, além do LDP.

Sobre as enunciações dos sujeitos em relação à frequência do uso de materiais de leitura independentemente do livro LD para as aulas, sintetizamos que o uso era frequente e advindo de:

- internet, livros de literatura (da biblioteca escolar), jornais, revistas, materiais de recorte do professor.

**Tabela 10** – Grau de motivação do livro didático ENAP para a busca por outras leituras.

<b>Sim, muito</b>	34	39,5%
<b>Sim, mas moderadamente</b>	13	15,1%
<b>Raramente</b>	1	1,2%
<b>Não responderam</b>	38	44,2%
<b>Total</b>	86	100%

Para a questão sobre o **grau de motivação do LDP para a busca por outras leituras**, conforme dados demonstrados na tabela 10, 39,5% dos professores atestaram que o livro muito os motivava a buscar por outras leituras; 15,1% foi o número de respostas para moderadamente e apenas 1,2% respondeu que o LDP ENAP raramente os motivava para a busca por outras leituras. Expressivos 44,2% dos sujeitos participantes não responderam à questão. Os respondentes justificaram suas opções, dizendo que:

- **Professor 1/Escola IX** (assinalou a categoria Sim, muito): “Os assuntos abordados nos textos eram instigantes e despertavam o interesse da criança.”
- **Professor 3/Escola IX** (assinalou a categoria Sim, muito): “As sugestões de leitura, trabalhar as capas dos livros ajudava a aumentar a curiosidade o que levava à procura do livro.”
- **Professor 4/Escola XI** (assinalou a categoria Sim, muito): “Porque as histórias do livro incentivavam à leitura das histórias nos livros de histórias infantis.”
- **Professor 2/Escola III** (assinalou a categoria Sim, mas moderadamente): “Alguns textos como “Trabalho infantil” abre um leque para novas pesquisas sobre o assunto.”
- **Professor 1/Escola VI** (assinalou a categoria Sim, mas moderadamente): “Pois nem sempre os alunos encontravam os livros sugeridos pela autora.”

Novamente, o tema leitura/formação do leitor vem à baila. Considerando que o LDP, conforme os especialistas da área recomendam, não deve ser a única fonte de leitura/acesso ao conhecimento em sala de aula e conforme os próprios professores enunciam (que o livro era usado como apoio, que não era utilizado em 100% do tempo da aula etc.), verificamos que estão sendo coerentes

em suas asserções. Um bom LD, especialmente de linguagem, precisa de fato instigar a busca por leituras fora do próprio livro, sendo esse aspecto inclusive os dos critérios de avaliação do PNLD. Como a obra ENAP tinha isso por pressuposto, as percepções dos professores a esse respeito nos parecem condizentes com o pensamento de autora/editor da obra.

Conforme dados, os dizeres de 39,5% dos respondentes de que a obra ENAP motivava muito a busca de outras leitura deve-se ao fato de que:

- traz assuntos e sugestões de leitura que despertam o interesse do aluno;
- aborda temas que favorecem a pesquisa.

**Tabela 11** – Importância das imagens no livro didático.

<b>Muito importantes</b>	48	55,8%
<b>Razoavelmente importantes</b>	1	1,2%
<b>Pouco importantes</b>	0	0,0%
<b>Não responderam</b>	37	43,0%
<b>Total</b>	86	100%

Para a questão sobre **a importância das imagens no LDP ENAP**, (cuja organização das respostas/de nossos dados apresenta-se na tabela 11), verificamos que a categoria **Muito importantes** compõe a maioria das respostas. Para as justificativas sobre o modo como utilizava as imagens, destacamos os seguintes enunciados:

- **Professor 1/Escola XII** (assinalou a categoria Muito importantes): “Era a primeira atividade que desenvolvia com os alunos, principalmente a 1ª série em fase de alfabetização. Explorava a interpretação da gravura antes de desenvolver as demais atividades.”
- **Professor 3/Escola I** (assinalou a categoria Importantes, agrupada à categoria Muito importante): “As imagens são fundamentais para a associação entre texto verbal e não verbal levando a uma melhor apropriação do conhecimento.”
- **Professor 3/Escola V** (assinalou a categoria Importantes, agrupada à categoria Muito importante): “Vivemos rodeados de

imagem no nosso dia a dia, logo temos que aprender a trabalhar e interpretar essas imagens para perceber a que elas se propõem. No livro didático elas auxiliam nesse tipo de leitura.”

- **Professor 5/Escola V** (assinalou a categoria Importantes, agrupada à categoria Muito importante): “A imagem ajuda a criança a entender o texto, é outra forma de leitura.”
- **Professor 3/Escola III** (assinalou a categoria Muito importantes): “Na escola onde trabalho, é precária a situação das famílias. Então várias vezes eram imagens para conhecimento.”
- **Professor 9/Escola V** (assinalou a categoria Importantes, agrupada à categoria Muito importante): “A criança lê mais pelas imagens (pois é o que aprende a fazer desde pequenina com a leitura de mundo – o que vê). Eu fazia o possível para explorar bem as imagens, pois eram elas que auxiliavam ainda mais nas interpretações e deduções.”

As concepções de imagem como complementação do texto verbal, adorno de página, gravura para ser interpretada (conforme discutimos na subseção 2.4 – *O texto imagético no gênero livro didático de língua portuguesa*) ficam subentendidas nesses enunciados. Há também a concepção de imagem enquanto referente, cópia fiel de algo da realidade, por meio da qual é possível conhecer a realidade e não *uma dada* realidade, conforme enuncia o Professor 3/Escola III. Pela fala do Professor 3/Escola V (de que é importante aprender a trabalhar com as imagens, pois vivemos cercados delas), verifica-se um vislumbre de que o tratamento dado à imagem no contexto escolar pode mudar.

A coleção ENAP tinha por pressuposto trabalhar diferentes linguagens visuais, o que, em certa medida, acreditamos ter sido alcançado, conforme atesta o *Guia: Língua Portuguesa*<sup>39</sup>, ao declarar que “a coleção favorece o contato do aluno com diferentes linguagens visuais, com imagens e textos distribuídos nas páginas de forma adequada e com equilíbrio” (BRASIL, 2006b, p. 74). Contudo, percebe-se que ainda há muito que caminhar nesse sentido. Embora

---

<sup>39</sup> A resenha da obra *A Escola é Nossa Língua Portuguesa* (PNLD 2007), constante do *Guia do Livro Didático 2007* está apresentada no Anexo B.

o LDP seja um gênero primordialmente multimodal<sup>40</sup>, o trabalho realizado com o texto imagético no LDP está ainda longe do ideal. A discussão precisa, de fato, avançar para que possam provocar mudanças vistas por nós como necessárias na prática escolar. O alto grau de importância ao uso das imagens no LDP atribuído pelos professores é algo que se deve levar muito em conta no momento de elaborar o LD.

O modo como os professores utilizavam as imagens presentes no LD ENAP, de acordo com suas justificativas, era para:

- fazer a interpretação das gravuras;
- auxiliar na compreensão do texto verbal;
- levar o aluno a conhecer o referente.

Pensamos que o LD, por ser um gênero multimodal por excelência, precisa estar cada vez mais adequado ao uso que professores e alunos fazem dele, pois esses usuários estarão lendo não apenas o verbal, mas também o visual; não apenas o explícito, mas também o subentendido. Concordamos com os professores em que imagens podem e devem ser utilizadas para ser interpretadas, para auxiliar na compreensão do texto verbal e para representar a realidade. Contudo, elas são ou deveriam ser vistas como elementos portadores de discursividade: elas querem dizer/dizem algo, de uma determinada maneira, em um contexto dado. Percebê-las criticamente é, portanto, fundamental.

**Tabela 12** – Colaboração das imagens do livro didático ENAP para os processos de ensino e aprendizagem.

<b>Suficiente</b>	40	46,5%
<b>Alguma</b>	7	8,1%
<b>Insuficiente</b>	0	0,0%
<b>Não responderam</b>	39	45,3%
<b>Total</b>	86	100%

Para a questão sobre a **colaboração das imagens do LDP ENAP para os processos de ensino e aprendizagem**, os professores confirmam seus pontos de vista firmados por ocasião da questão antecedente (representada na

<sup>40</sup> O conceito de multimodalidade refere-se a “textos que apresentam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição” (TEIXEIRA, 2007, p. 2).

tabela 11). Algumas das enunciações nos fornecem pistas sobre a atitude responsiva ativa dos professores em relação às imagens:

- **Professor 2/Escola IV** (assinalou a categoria Muito, agrupada na tabela à categoria Suficiente): “Os alunos aprendem de diversas formas e a visual é uma delas.”
- **Professor 1/Escola II** (assinalou a categoria Suficiente): “[...] toda ou quase todas as crianças apreciam bons desenhos, imagem e ilustrações, dando subsídios para desenvolver seus próprios desenhos.”
- **Professor 2/Escola II** (assinalou a categoria Muito, agrupada na tabela à categoria Suficiente): “É através de imagens que o livro se torna atrativo. E a memorização das imagens é sempre mais eficiente que a própria leitura, muitas vezes.”
- **Professor 1/Escola III** (assinalou a categoria Suficiente): “As imagens auxiliam na percepção e antecipação do texto.”
- **Professor 5/Escola V** (assinalou a categoria Suficiente): “Sim, as imagens bem distribuídas, nada exagerado, poluído; ajuda a criança na interpretação.”
- **Professor 4/Escola XI** (assinalou a categoria Suficiente): “Ao oferecer uma leitura à criança, é necessário que ela possa ver uma imagem ou ilustração, pois essa imagem é que o motiva a entender o que leu ou vai ler. É a primeira impressão, a primeira leitura que ela faz e compreende.”
- **Professor 3/Escola IX** (assinalou a categoria Suficiente): “Algumas imagens poderiam ter mais clareza, riqueza em detalhes, ser mais convidativas.”

Por meio dessas respostas, reitera-se o que já ponderamos na questão 11. Apenas como acréscimo, destacamos a fala do Professor 5/Escola V, ao enunciar que “as imagens [são] bem distribuídas, nada exagerado, poluído; ajuda a criança na interpretação.” Esse dado nos leva a inferir que a percepção desse professor é a que mais se aproxima da concepção de LDP enquanto gênero multimodal.

Como síntese, diante dos dados, podemos inferir que os professores fizeram uso das imagens no LDP ENAP porque elas:

- favorecem a aprendizagem;
- servem de referencial para se (re)produzirem outras imagens;
- servem como adorno para as páginas;
- auxiliam na compreensão do texto verbal.

**Tabela 13** – Contribuição da obra ENAP na formação de leitores.

<b>Muito significativa</b>	23	26,7%
<b>Significativa</b>	22	25,6%
<b>Pouco significativa</b>	1	1,2%
<b>Não responderam</b>	40	46,5%
<b>Total</b>	86	100%

Para a questão sobre a contribuição da obra ENAP na formação de leitores (cujas respostas estão organizadas na tabela 13), as maiores incidências de respostas foram para as opções Muito significativa e Significativa. Uma minoria considerou Pouco significativa. Algumas justificativas para as escolhas na tabela Likert foram:

- **Professor 1/Escola II** (assinalou a categoria Muito significativa):  
“Através dos textos apresentados, muitos alunos despertaram o interesse pela leitura, demonstrando curiosidade pelo que estava escrito.”
- **Professor 2/Escola II** (assinalou a categoria Altamente significativa, agrupada na tabela à categoria Muito significativa):  
“Os textos eram bons, muitos informativos e isso gerava certa curiosidade nos alunos, sempre queriam avançar as unidades.”
- **Professor 8/Escola V** (Assinalou a categoria Muito significativa).  
“Como a coleção trabalha com a diversidade textual e textos de autores conceituados, contribui muito na formação de leitores. A qualidade dos textos é muito importante.”
- **Professor 9/ Escola V** (Assinalou a categoria Significativa). “Essa contribuição foi dada devido à variedade textual apresentada, lembrando que uma criança que está desenvolvendo ainda a sua

leitura, ela busca sempre algo mais curto, para que ela domine mais facilmente, e, em seguida busque novos desafios.”

- **Professor 1/Escola IX** (assinalou a categoria Significativa): “Os textos apresentados eram de acordo com o interesse da faixa etária, despertando o interesse pela leitura.”

Por meio da amostragem de enunciados produzidos pelos respondentes, inferimos que os professores valorizam, no LDP, textos que sejam diversificados, de boa qualidade quanto à autoria<sup>41</sup>, adequados à faixa etária e curtos. O fator curiosidade (despertada pelos textos) é destacado como importante para a formação do leitor, conforme os dados obtidos nos enunciados produzidos pelos professores 1/Escola II e Professor 2/Escola II.

Chama a atenção o fato de os professores considerarem importante que o texto, na fase inicial de escolarização, seja curto para que, assim, forme-se o leitor. Esse posicionamento pode indicar que o professor acredita que os alunos, no início do aprendizado da leitura, sejam capazes de ler especialmente ou exclusivamente textos de pequena extensão e, após dominar a leitura destes, estão aptos a passar para a leitura de textos mais longos. Pode indicar também que o professor considera o ato de ler como sendo a capacidade de transformar sinais gráficos em sons (decodificar) e não necessariamente atribuir sentido ao escrito, valendo-se de diferentes estratégias para isso (como inferência de ideias não explicitadas; antecipação de informações, a partir das “pistas” do texto; levantamento de hipóteses a partir de elementos como a diagramação do texto, as ilustrações, o título etc.).

Também nos chama a atenção o fato de os professores perceberem apenas os textos e não o modo como esses textos são abordados no LDP, isto é, as atividades de leitura desenvolvidas por meio deles.

O *Guia*: Língua Portuguesa, ao avaliar o trabalho com o texto proposto pelo LDP ENAP, assevera que:

---

<sup>41</sup> Inferimos que os professores consideram de boa qualidade os textos produzidos por autores consagrados pela crítica especializada. Dentre eles, destacam-se: Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Maria Clara Machado, Ziraldo, Elias José, Pedro Bandeira, Sylvia Orthof, Cecília Meireles (COELHO, 2006).

[...] a obra [...] contribui significativamente para a formação de um aluno-leitor de textos verbais e imagens, concebendo a maioria de suas práticas de leitura como situações de interação leitor-autor (BRASIL, 2006b, p.73).

A coletânea de textos desta coleção traz uma boa diversidade de gêneros e tipos textuais. Textos **autênticos, consistentes, integrais**, devidamente creditados e **de extensões distintas** proporcionam o contato com diferentes temas, abordados sob perspectivas diversas. Assim, os textos apresentam diferentes gêneros, tipos, falares e contextos sociais de produção e circulação, inclusive o literário (BRASIL, 2006b, p.72, grifo nosso).

Diante dos dados, podemos inferir que a atitude responsiva ativa dos professores sobre o LDP ENAP em relação ao trabalho com a formação de leitores condizem com as proposições do *Guia*, pois os textos, dizem:

- despertam a curiosidade do aluno;
- estão de acordo com o interesse da faixa etária;
- são diversificados;
- possuem alto grau de informatividade;
- possuem autoria conceituada.

**Tabela 14** – Quantidade de pontos positivos atribuídos ao livro didático ENAP.

<b>Muitos</b>	31	36,0%
<b>Alguns</b>	9	10,5%
<b>Poucos</b>	0	0,0%
<b>Não responderam</b>	46	53,5%
<b>Total</b>	86	100%

Para a questão sobre **a quantidade de pontos positivos atribuídos ao LDP** (com a organização das respostas retratadas na tabela 14), 36,0% atestaram serem Muitos, 10,5% escolheram a categoria Alguns e não houve respostas para Poucos. A taxa de ausência de respostas foi de 53,5%. Essa alta taxa de sujeitos que não responderam talvez se deva ao fato de a questão ser a 15ª do questionário, sendo assim, supomos que o professor já estaria cansado de responder às questões ou não tenha tido tempo suficiente para fazê-la. Algumas justificativas para as respostas foram

- **Professor 1/Escola VIII** (assinalou a categoria Muitos): “Bem ilustrado, material de apoio, textos curtos e de fácil compreensão, espaço adequado pra a escrita da criança e para seus desenhos, letras grandes etc.”
- **Professor 5/Escola VIII** (assinalou a categoria Suficientes): “O livro trouxe conteúdos de ortografia, gramática, interpretação.”
- **Professor 1/Escola IX** (assinalou a categoria Suficientes, agrupado na tabela à categoria Muitos): “Referente ao livro de Alfabetização: atividades de recorte e colagem; escrita em caixa alta; atividades no nível das crianças, de fácil entendimento.”
- **Professor 4/Escola V** (assinalou a categoria Suficientes): “O livro propõe textos coerentes e de acordo com a realidade e possui diversidade de gêneros textuais.”
- **Professor 5/Escola V** (assinalou a categoria Suficientes): “Variedade textual. Boa distribuição das imagens (não é poluído). Boa distribuição dos exercícios (organizado). Conteúdo bem explorado antes de chegar à produção da criança.”
- **Professor 4/Escola IX** (assinalou a categoria Muitos): “No texto do Porco... No texto da Keiko... diferenças, preconceito, inclusão, amei! Nos seres fantásticos: folclore, e na parte escrita, criar seres fantásticos. O texto sobre Medos. O livro é bom, gostei de trabalhar com ele, abrange uma porção de coisas que convivemos no dia a dia (animais, lixo etc.).”

Os dados nos levam a pensar que os aspectos apontados como pontos positivos referem-se, especialmente, a questões de: a) natureza gráfico-editorial (“boa distribuição das imagens”; “bem ilustrado”; “boa distribuição dos exercícios”, isto é, “organizado”; “adequado para a escrita da criança e para seus desenhos”; “letras grandes” etc.); b) natureza metodológica/procedimental (“escrita em caixa alta”, visto que a aquisição do sistema de escrita ocorre, na maioria das vezes, com mais êxito, por meio desse tipo de letra; “atividades no nível das crianças, de fácil entendimento”; “conteúdo bem explorado antes de chegar à produção da criança”); c) natureza textual (“possui diversidade de gêneros textuais”; “textos curtos e de fácil compreensão”; “textos coerentes e de acordo com a

realidade”). Não se verificaram respostas quantitativas e qualitativas que mencionassem o trabalho com a produção textual (cuja responsividade poderia ser tanto positivamente quanto negativamente) e com a capacidade discursiva do aprendiz (tanto oral quanto escrita). O trabalho com o eixo Produção de Textos foi bem avaliado pelo MEC, conforme explicita o *Guia: Língua Portuguesa*: “Ao apresentar propostas relevantes e adequadas de práticas de escrita pertencentes a gêneros diversos, a coleção contribui para a formação do aluno-produtor autônomo de textos” (BRASIL, 2006b, p. 73). Quanto ao eixo de ensino Linguagem Oral, o trabalho foi considerado deficiente, o que se verifica pelo trecho:

O ponto mais fraco da coleção é o trabalho com a linguagem oral. Não são exploradas adequada e significativamente as diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita da linguagem ou entre os diversos falares do Brasil. Em certos momentos, há mesmo uma abordagem estereotipada da oralidade, que a reduz à conversa informal. A coleção também não relaciona traços da língua padrão a gêneros orais próprios de situações formais e públicas. Não há atividades de compreensão de textos orais, nem são propostos gêneros orais diversos para a produção, pois a obra limita-se a sugerir ‘discussão de opinião’ e ‘conversa’. Ao longo de todos os volumes, são criadas muitas oportunidades de uso da linguagem oral na interação em sala de aula (BRASIL, 2006b, p. 74).

Esse aspecto poderia ter sido mencionado pelos professores como falho, mas não o foi, isto é, não houve uma responsividade para a ausência ou a precariedade do trabalho. Não explicitam também críticas ou elogios ao trabalho (ou ausência de trabalho) com valores e princípios éticos. A propósito, o *Guia: Língua Portuguesa* declara que:

A coleção contribui, em certa medida, para a formação de cidadãos éticos, imbuídos de valores democráticos e de responsabilidade social. Perguntas feitas a partir dos textos submetidos à leitura, propostas de produção de textos de opinião e discussões informais sobre temas políticos ou controversos suscitam reflexões e posicionamentos relevantes sobre preconceitos, estereótipos, preservação do meio ambiente, direitos da criança e respeito ao próximo (BRASIL, 2006b, p. 74-75).

Evidencia-se ainda, nos dizeres dos docentes, a incorporação de clichês educacionais: “Diversidade de gêneros textuais” é um deles. A nosso ver, os pontos positivos apontados pelos docentes são o mínimo que se espera de um LDP.

É preciso avançar mais, tanto no que se refere à elaboração da obra por parte do autor quanto na maneira como a percebem seus leitores-professores.

Acerca dos dizeres dos professores em relação aos pontos positivos da obra ENAP, sintetizamos que eles consideram haver muitos pontos positivos porque:

- há textos curtos e de fácil compreensão;
- há diversidade de gêneros textuais;
- há conteúdos de gramática e ortografia;
- é visualmente adequado.

**Tabela 15** – Nível de dificuldade encontrado para escolher um livro didático de linguagem.

<b>Pouco</b>	7	8,1%
<b>Algum</b>	24	27,9%
<b>Suficiente</b>	11	12,8%
<b>Não responderam</b>	44	51,2%
<b>Total</b>	86	100%

Para a questão sobre o **nível de dificuldade encontrado para escolher um livro didático de linguagem**, 27,9% dos respondentes atestaram que encontram algum nível de dificuldade para escolher um LD de linguagem. Outros 8,1% disseram encontrar pouca dificuldade. Dificuldade suficiente foi informada por 12,8% dos professores. A maioria dos sujeitos (52,2%) preferiu não responder à questão. Algumas justificativas para as respostas foram:

- **Professor 4/Escola V** (assinalou a categoria Algum): “Nós, professores, escolhemos de acordo com a nossa realidade, mas a escolha final nunca é a nossa opção. O que percebemos é que muitos autores não sabem e não conhecem o trabalho escolar, apenas escolhem qualquer texto ou conteúdo e produzem o livro. Conhecem apenas o tema, mas não como desenvolver e trabalhar. Existem livros de escolhas totalmente incoerente, e poucos bons. Em relação a “A Escola é Nossa”, conceituo como um livro bom e que houve muito aproveitamento. Infelizmente a escolha não depende de mim.”

- **Professor 9/Escola V** (assinalou a categoria Algum): “Excesso de informações ou até questões (tudo muito junto, sem uma organização ou espaçamento que tornasse as propostas mais claras e acessíveis às crianças). Falta de um trabalho (paralelo) mais amplo com ortografia e classes de palavras (pois o professor não precisaria ficar buscando outras fontes para tal) e isto é importante para nossa língua, ela é feita de inúmeras regras que devem ser trabalhadas.”
- **Professor 1/Escola II** (assinalou a categoria Algum): “Poluição visual (muitas atividades em uma página); Textos desinteressantes; Atividades repetitivas e cansativas”.
- **Professor 1/Escola III** (assinalou a categoria Muito, agrupado à categoria Algum na tabela): “Diversidade textual, análise linguística, produção textual, relevância social, variação linguística, coerência entre textos e faixa etária à qual se destinam, coerência com a proposta pedagógica da escola, aplicação social dos elementos de leitura e escrita.”
- **Professor 1/Escola IV** (assinalou a categoria Algum): “A escolha é coletiva, o que dificulta a adequação à realidade do aluno (a escolha é coletiva a nível de município, o que se torna importante quando se pensa em uma diretriz do município). O tipo de letra nos de alfabetização<sup>42</sup>. O espaço para o registro do aluno.”
- **Professor 4/Escola XI** (não assinalou a categoria na tabela Likert): “Ilustrações malfeitas. Histórias sem nexos. Histórias fora da realidade. Falta de atividades que envolvam recorte e colagem.”

Mais uma vez, frente aos dados, deparamo-nos com o professor queixando-se que nem sempre a escolha do LD com o qual vai trabalhar é feita por ele (Professor 4/Escola V). O processo de democratização da escolha dos LDs, previsto pelo PNLD, esbarra em percalços do cotidiano, como a necessidade de se

---

<sup>42</sup> Ao mencionar “tipo de letra”, o professor está se referindo ao uso da letra maiúscula ou das letras maiúscula e minúscula, concomitantemente. Muitos professores preferem, para os dois primeiros anos do EF, LDs que tragam todos os textos e comandos apresentados ao aluno em letra maiúscula (caixa alta), que é como as crianças geralmente se familiarizam melhor com a escrita.

fazer uma escolha unificada no município por motivos como o rodízio de professores e de alunos nas escolas, conforme enuncia o Professor 1/Escola IV. Sendo assim, a escolha, por vezes, é delegada a um grupo, que representa os demais e, embora decida em nome dos demais, utiliza primordialmente os seus critérios nessa decisão.

Concordamos com as percepções do Professor 4/Escola XI no que se refere à existência de obras, de modo geral, em que há ilustrações malfeitas e histórias sem nexos. De acordo com nossa experiência no contato com publicações didáticas, esses aspectos são bastante recorrentes e procuramos, em nossas obras, minimizar esse problema o máximo possível.

Inferimos ainda, por meio dos dados, que os professores, de modo geral, não encontram grandes dificuldades no momento de fazer a escolha do livro de linguagem. Esse fato nos intriga, pois, considerando todos os demais posicionamentos dos professores nas respostas anteriores, levando-se em conta ainda a quantidade de livros que são aprovados e que, por um espaço de tempo muito curto, ficam à disposição dos professores para a análise e a decisão pela adoção, seria de se esperar que os docentes considerassem mais dificultosa a seleção de um LDP. No entanto, por atuarem em um município que possui uma proposta pedagógica bem definida, talvez isso faça com que recorram às obras cujas resenhas do *Guia* estejam em convergência com seus posicionamentos. Talvez ainda outro motivo da facilidade da escolha seja o fato de a maioria dos professores terem formação em Letras (conforme demonstrado no Gráfico 2) e, assim, a disciplina de Língua Portuguesa lhes ser mais familiar. De qualquer maneira, as percepções desses docentes acerca da escolha do livro de linguagem nos instigam a novas investigações, que podem vir a ser feitas futuramente<sup>43</sup>.

Em relação às dificuldades encontradas pelos professores-respondentes para escolher o livro de linguagem com o qual trabalhará, sintetizamos que se referem a:

- impossibilidade de o professor ter a palavra final no processo de escolha;
- falta de uma opção de livro que contenha abundância de atividades de gramática normativa e ortografia;

---

<sup>43</sup> Para aprofundar as questões referentes às escolhas dos professores, ver Batista e Costa Val (2004), Cassiano (2007) e Gonçalves (2010).

- inadequações gráfico-editoriais;
- incoerência entre o nível do conteúdo da obra e o ano a que ela se destina;
- incompatibilidade com a proposta pedagógica da escola;
- presença de textos inadequados;
- ausência de textos diversificados.

Para questão que solicitava ao respondente que fornecesse **sugestões para a melhoria da obra** (sem o uso da escala Likert, portanto, sem a confecção de tabela), colhemos os seguintes dados:

- **Professor 2/Escola I:** “Enriquecer as atividades de ortografia e gramática.”
- **Professor 1/Escola IV:** “Deve haver uma melhor adequação quanto aos níveis de alfabetização. Por exemplo, o de 1ª série é muito puxado para o início do ano, com o de 2ª série acontecia o mesmo.”
- **Professor 2/Escola III:** “Trabalhar mais a parte gramatical e ortográfica.”
- **Professor 2/Escola II:** “Unidades menores para não se tornarem cansativas. Textos menos extensos.”
- **Professor 1/Escola III:** “A preocupação com uma coleção integradora, que abranja, de forma sistêmica, o maior número possível de gêneros, não se esquecendo de que a leitura e a escrita devem ser ensinadas o mais próximo possível da realidade de nossos alunos.”

Inferimos, por meio dos dados (os enunciados/os dizeres dos respondentes), que os professores têm a percepção de um LDP ideal aquele em que há um número vultoso de atividades de gramática e ortografia. Embora em algumas enunciações o professor preconize a gramática contextualizada, não podemos ter certeza de como devem ser as atividades de gramática e ortografia: de reflexão e uso ou que privilegiem a gramática normativa e o treino ortográfico. Não podemos ter clareza também a que se refere o professor quando sugere que seria oportuno enriquecer as atividades de gramática e ortografia. *Enriquecer* quererá dizer aprimorar o trabalho, fazê-lo de maneira mais reflexiva e discursiva ou em maior

quantidade de atividades? Aqui, também, como em relação ao já visto nos questionamentos anteriores, há indicadores que sugerem investigações. Por ora, cabe-nos circunscrever essa percepção nos limites de nossa pesquisa.

A respeito do trabalho com os conhecimentos linguísticos na obra, o *Guia: Língua Portuguesa* enuncia:

Ainda no eixo da leitura, também são explorados recursos linguísticos para a compreensão do texto quanto a características de gêneros e processos estilísticos, estéticos e literários. [...] No eixo da análise linguística, por meio de abordagens centradas, sobretudo, na observação, análise e generalização de regularidades, a coleção promove reflexões sobre a estrutura e os usos da língua, embora sem muito uso de nomenclatura (BRASIL, 2006b, p. 73-74).

Chama-nos também a atenção o fato de terem por idealização livros com unidades (mais) curtas. Esse posicionamento diverge da postura assumida por eles em outras enunciações de formar leitores e trabalhar mais os gêneros textuais, por exemplo. Como seria possível propor no LDP um bom trabalho com gêneros, por meio de sequências didáticas, cujo objetivo é, entre outros, desenvolver a capacidade leitora, sendo realizado por meio de unidades curtas?

Nesse quesito, podemos nos perguntar como formar bons leitores por meio do predomínio de textos curtos<sup>44</sup>, como sugere o Professor 2/Escola II? A nosso ver, a percepção do Professor 1/Escola III parece ser a mais próxima do que preconizam os PCN. Contudo, ao enunciar: “não se esquecendo de que a leitura e a escrita devem ser ensinadas o mais próximo possível da realidade de nossos alunos”, o que compreende o docente por “realidade dos alunos”? Seria a realidade cognitiva deles? Ou cultural? Ou sócio-histórica? Ou geográfica? Ou subjetiva? Ou outra? Não sabemos, apenas fazemos elucubrações a respeito.

Assim, frente aos dados obtidos, podemos inferir que o livro seria melhor caso contemplasse:

- mais atividades de gramática e ortografia;

---

<sup>44</sup> Convém esclarecermos nosso ponto de vista de que a qualidade textual/discursiva de um texto não está necessariamente atrelada à sua extensão. Há textos longos de inquestionável qualidade e há textos longos que não colaboram para um processo de leitura profícuo. Do mesmo modo, há textos curtos cuja textualidade é comprometida e há textos curtos de excelente qualidade (por exemplo, os minicontos de Marina Colasanti e Julio Cortázar ou os haicais, forma poética composta de três versos, de origem japonesa e cultivada por poetas brasileiros, como Guilherme de Almeida, Paulo Leminski e Alice Ruiz). O que defendemos é que as práticas sociais requerem leitura de textos de variadas extensões, incluindo os longos.

- melhor adequação entre o (conteúdo) do livro e o ano a que se destina;
- unidades menos extensas;
- textos menos extensos;
- trabalho mais profícuo com os gêneros.

A última questão do questionário, que, do mesmo modo que a questão anterior, também não apresentou a escala Likert, oportunizava ao professor tecer **comentários de qualquer natureza sobre a obra**. Poucos foram os que responderam a essa questão. Algumas das respostas transcrevemos a seguir:

- ✓ **Professor 2/Escola III:** “O livro didático ajuda muito o trabalho dos professores, mas não pode ser a única fonte de pesquisa (trabalho). O professor deve tê-lo como uma ferramenta para trabalhar com seus alunos a fim de que os mesmos possam progredir e tenham vontade de buscar novas informações referentes aos assuntos trabalhados.”
- ✓ **Professor 1/Escola IV:** “Particularmente, gostei muito da coleção. Adequava-se bem à minha concepção de alfabetização e à minha prática, o que pode variar de acordo com cada professor.”
- ✓ **Professor 2/Escola IV:** “O livro nunca deve se prender a um único referencial, deve oferecer sempre mais ao aluno e levá-lo à curiosidade e à pesquisa.”
- ✓ **Professor 3/Escola V:** “Que os livros procurem, além da interpretação e vocabulário, contemplar exercícios de gramática e ortografia e diminua a poluição visual.”
- ✓ **Professor 8/Escola V:** “Os livros didáticos melhoraram muito em relação há anos anteriores. Penso que são muito importantes para o processo de ensino-aprendizagem, pois foram pensados e analisados por especialistas. Muitas pessoas fazem críticas aos livros didáticos quando usados na íntegra. Mas digo que com eles se garante o mínimo de qualidade, fugindo do espontaneísmo de alguns professores que muitas vezes por trabalhar o dia todo e às vezes à noite não preparam suas aulas como deveriam.”

Verificamos, nessas enunciações, posicionamentos semelhantes aos da questão anterior e das demais questões. Os professores reiteram seus dizeres sobre o fato de o LD ser um importante instrumento de trabalho na sala de aula, mas que não deve ser o único recurso utilizado. Consideram que o LDP deve instigar o aluno a novas leituras, a ter autonomia em seu processo cognitivo. Caberia aqui, frente ao posicionamento de requerer textos curtos, unidades curtas etc., ponderar acerca das concepções de leitura dos professores, objeto investigado por Gonçalves (2008).

Bastante oportuna para as nossas reflexões é a fala do Professor 8/Escola V, ao rebater as críticas daqueles que condenam o uso integral do LD (geralmente, seus próprios colegas de profissão). O que se verifica, no discurso docente, de modo geral, é a asseveração de que não utilizam o livro totalmente, pois fazê-lo seria algo inaceitável para um bom professor. A opinião do Professor 8/Escola V, que ocupava na época o cargo de coordenador pedagógico, vai de encontro a esse discurso. Concordamos com tal opinião, pois, embora o LD não deva realmente ser o único recurso do professor, nada impede que seja utilizado integralmente em sala de aula, pois, no que se refere ao processo de elaboração autoral/editorial, passa por um processo de planejamento de conteúdos e objetivos e é desenvolvido para que possa fornecer atividades didáticas para o ano letivo. Assim, o professor que queira e julgue viável utilizá-lo integralmente, obviamente, fazendo uso de outros recursos, não deveria se sentir como se estivesse sendo um professor “tradicional”, no sentido disfórico do termo.

### 3.2 A ATITUDE RESPONSIVA ATIVA DOS PROFESSORES ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONCLUSÕES

O diálogo — entendido não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja — consiste na forma de interação humana por excelência. O LDP, esse gênero do discurso, é um instrumento semiótico por meio do qual se estabelece o diálogo entre autor (autor do LD) e leitor (professor/usuário do LDP). Ao considerarmos que todo texto é originário de alguém e dirige-se para alguém, sendo um elo na cadeia da comunicação verbal, um diálogo ininterrupto e constante, conforme propõe Bakhtin e

Voloshinov (1995), veremos que a ação dos professores de ler e utilizar o LDP é o que concretiza esse discurso.

Os enunciados/dizeres dos professores nos fornecem indicadores acerca do instrumento de ensino e aprendizagem *livro didático de língua portuguesa*. Voltar o olhar para a atitude responsiva ativa desses sujeitos é um exercício vital — visto que poderá validar o nosso fazer — para o processo de constituição autoral, processo este que não se finda; ao contrário, está em constante movimento de formação e transformação. Portanto, tais indicadores podem nos auxiliar no processo de (re)elaboração do manual didático, de modo a aprimorá-lo.

Após interagir com os sujeitos de nossa investigação e os autores em cujos pensamentos expressos buscamos referenciais para nossas análises e conclusões, temos indicadores acerca do que os docentes pensam/dizem a respeito do LDP e de como dele se utilizam. Pudemos descobrir, a partir de nossa investigação, entre outros aspectos, que os sujeitos da pesquisa:

- Enunciam ser o LDP um importante instrumento de ensino e aprendizagem, com o qual contam em sala de aula.
- Referem-se ao LDP como um dos recursos para ensinar e buscam por outras fontes para complementar suas aulas.
- Dizem preferir obras que tenham sido referendadas pelo MEC.
- Atribuem valor eufórico, isto é, valor positivo, a livros que instigam a pesquisa e as leituras extras.
- Fazem uso quantitativo mediano do LDP.
- Expressam preferir LDPs que apresentem diversidade de gêneros; diversidade temática; textos que consideram curtos; abundância de atividades de gramática e de ortografia.
- Enunciam preferir livros que sejam visualmente agradáveis.
- Dizem considerar muito importante a presença de imagens no LDP.
- Concebem o texto imagético como uma referência, algo que ajuda a esclarecer a realidade e também algo que auxilia na compreensão do texto verbal.

- Não são leitores/usuários constantes do manual do professor; recorrem a ele em caso de dúvidas sobre o que se pretende com determinada atividade ou para conferir alguma resposta.
- Enunciam lamentar não poder usar o livro que haviam escolhido por ocasião do período de escolha do PNLD.
- Atribuem nível de dificuldade mediano para escolher os livros de linguagem com os quais trabalharão.
- Expressam serem aptos a co-participarem do processo de aprimoramento dos livros escolares.

Esses dados nos permitem dizer que a atitude responsiva ativa dos professores em relação ao discurso que é proposto pelo LDP consiste em um processo subjetivo, em que diversos fatores sócio-históricos acabam por interferir: quem são esses professores; como ocorre o desenvolvimento profissional deles (a formação inicial e a continuada); em que consiste a política de escolha do LDP da realidade à que pertencem, entre outros.

Foi-nos possível inferir também que o LDP possui relevância para os professores e que estes anseiam por um livro de qualidade. Também por meio da análise de nossos dados, aventamos que os professores encontram dificuldades em obter um LDP que lhes seja de fato útil e com o qual possam estabelecer diálogo (ou seja, a idealização do LDP por parte dos professores) . Ao fazermos a relação de o que estabelecem os documentos oficiais (PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais, Editais, Guia do Livro Didático) com dizeres dos professores, podemos perceber que nem sempre o que os professores desejam/necessitam é o que se prescreve oficialmente como prática válida.

É notória a angústia dos professores em relação à discrepância entre o ano/o nível a que o LDP se destina e o nível cognitivo em que se encontram os alunos. Por isso, na medida do possível, remanejamos os volumes do LDP entre os anos, buscando uma melhor e possível adequação. Os docentes queixam-se de não poderem, muitas vezes, realizar suas escolhas com autonomia, pois há um movimento na escolha do LDP e nesse movimento nem sempre se ouve a voz de todos (ou de cada um).

Desse modo, podemos aventar que o diálogo entre autor de LDP e professor deve ocorrer com frequência e constância com vistas ao contínuo aprimoramento das práticas advindas do uso do LDP.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve por motivação primeira, conforme já explicitamos, a busca pela compreensão do que dizem os professores acerca do LDP e de como o utilizam (especialmente em relação à obra *A Escola é Nossa Alfabetização e Língua Portuguesa*). Também buscamos indicadores que nos levassem a um aprimoramento do fazer autoral.

Para nos lançar ao desafio de investigar, estabelecemos previamente objetivos, sendo o objetivo geral conhecer qual é a atitude responsiva ativa dos professores sobre o que lhes é enunciado por meio do LDP. Neste sentido, a pesquisa nos levou a juntar informações e a chegar a considerações acerca de nossas inquietações, manifestadas no problema delineado.

Com o intuito de alcançarmos nossa meta, fizemos um percurso que incluiu as principais ações: a problematização sobre a atitude responsiva ativa dos professores em relação ao LDP; a coleta de dados; a análise dos dados à luz do referencial teórico e a escritura deste relatório. Nesse percurso, deparamo-nos com problemas e dificuldades, de naturezas distintas e diversificadas, como a questão do tempo, sempre inimigo do pesquisador; a dificuldade em fazer contato pessoal com os professores sujeitos da pesquisa; a não adesão dos professores contatados à pesquisa, entre outros, os quais certamente interferiram no processo e no resultado obtido.

Trilhado o caminho, podemos afirmar que muitas aprendizagens (enquanto pesquisadora e autora) ocorreram. Essas aprendizagens nos impulsionam a novos desafios de pesquisa, para que pontos inconclusos e inacabados neste momento venham a ser (re)visitados e (re)discutidos. Temos por premissa que pensar e repensar nosso fazer (docente/autoral/acadêmico) são atitudes que devem estar sempre presentes em nosso cotidiano. É preciso buscar constantemente subsídios para um fazer melhor.

Os dizeres dos professores (nossos dados) nos indicaram que o LDP é um instrumento bastante presente nas salas de aula, considerado pelos docentes como um material de apoio do qual fazem uso parcial. Os dados indicaram ainda que os professores têm por LDP ideal aquele que esteja adequado à realidade

social, econômica, regional e cognitiva de seus alunos. Também por isso consideram-se atores fundamentais no processo de melhoria dos LDPs.

Pudemos atestar ainda, por meio de nossa investigação, que é preciso mais estudos sobre a produção, avaliação e uso dos LDs de linguagem. Em nossa ação de pesquisar, percebemos novos temas que merecem ser investigados, tais como, as concepções de leitor e leitura desses professores; os saberes que mobilizam no momento da avaliação e escolha do LDP com o qual irão trabalhar; como se situam em relação ao seu desenvolvimento profissional; que representações fazem de si enquanto professores dos anos iniciais do EF.

Essas foram as conclusões a que chegamos, nem definitivas nem absolutas, e que não podem ser aplicadas a todas as realidades, mas a uma dada realidade, parcial, circunstancial e singular. Contudo, elas nos permitem dizer que aos professores importa que o LDP esteja presente na sala de aula e que seja adequado às suas necessidades. Possibilitam asseverar ainda que a formação docente (inicial e continuada) precisa ser constantemente aprimorada, pois é esta que possibilitará ao professor, entre outras capacitações, realizar uma boa escolha e fazer um uso o mais adequado possível do material didático.

Em suma, os dizeres dos sujeitos desta investigação corroboram com nosso pressuposto de que o LDP consiste em um importante e singular instrumento de interação humana, próprio para ser gestado, apreendido, apropriado, contralido, reinventado. Nisso, todos — professores, pesquisadores acadêmicos, autores/editores, avaliadores, pais, alunos — temos muito a colaborar.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Maria Emantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução de: Estetika slovesnogo tvortchestva.

\_\_\_\_\_. **O freudismo**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2004. Tradução com base na versão francesa (Paris, Lês Editions de Minuit, 1977) e na americana (Nova Iorque/Londres, Seminar Press, 1973).

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOSHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: um esboço crítico. 7. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-68.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; CABRERA ZÚÑIGA, Nora. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, 2005. p. 47-72.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça. (Org.). **Livros de alfabetização e de Português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BETTO, Frei. **A obra do artista**: uma visão holística do Universo. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. **Dizeres, poderes e instituições nas respostas de professores de língua portuguesa em situação de formação**. 2010. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRANDALISE, Loreni Teresinha. **Modelos de medição de percepção e comportamento**: uma revisão. Disponível em: <[www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf](http://www.lgti.ufsc.br/brandalise.pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/CEB, Parecer CEB 4/98, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC/CEB, Resolução nº 7, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. **Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm)>. Acesso em: 8 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2007: alfabetização: séries/anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2007: Língua Portuguesa: séries/anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação de inscrição de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série do PNLD 2007**. Disponível em: <[www.google.com.br/search?sourceid=chrome&ie=UTF-8&q=edital+pnld+2007](http://www.google.com.br/search?sourceid=chrome&ie=UTF-8&q=edital+pnld+2007)>. Acesso em: 03 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010**. Disponível em: <[www.abrale.com.br/Edital%20PNLD%202010.pdf](http://www.abrale.com.br/Edital%20PNLD%202010.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Edital de convocação de inscrição de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013**. Disponível em: <[www.fnde.gov.br/index.php/pnld2013-edital/download](http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld2013-edital/download)>. Acesso em: 29 dez. 2010b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale, 2005. p.74-117.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

CAMARGO, Isaac Antonio. Imagens em mídia: presenças no mundo. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de. (Org.). **Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça**. Londrina: Eduel, 2007. p. 91-104.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital**

internacional espanhol (1985-2007). 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler.** Campinas, SP: Alínea, 2003.

CAVÉQUIA, Marcia Paganini. **A Escola é Nossa: Alfabetização.** São Paulo: Scipione, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Escola é Nossa: Português: 1ª série.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Escola é Nossa: Português: 2ª série.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Escola é Nossa: Português: 3ª série.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Escola é Nossa: Português: 4ª série.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira.** 5. ed. rev.e atual. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

CORACINI, Maria José R. Faria. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1999. p. 17-26.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **O porvir: desafios da linguagem do século XXI.** Curitiba, PR: Ibepex, 2007.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual.** 3. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Tradução de A primer of visual literacy.

FARIA, Ana Lucia G. de. **Ideologia no Livro Didático.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. Tradução de: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAG; Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. O livro didático em questão. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: Brait, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 295-314.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GONÇALVES, Heleomar. **Futuros formadores de leitores**: em que concepções de leitor, leitura e texto se conduzem?. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

GONÇALVES, Maria Silvia. **Escolha do livro didático e pluralidade metodológica**. Disponível em:

<[www.abrale.com.br/biblioteca/Escolha%20do%20livro%20e%20pluralidade%20metodologica.pdf](http://www.abrale.com.br/biblioteca/Escolha%20do%20livro%20e%20pluralidade%20metodologica.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2010.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *versus* pesquisa Quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia**: teoria e pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

IBGE: **Cidades@**. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/cidadesat](http://www.ibge.gov.br/cidadesat)>. Acesso em: 20 nov. 2010.

JORGE, Marcos. **Pesquisa em Educação**. Aulas ministradas no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, no período de março a julho de 2009. Anotações pessoais.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 3 ed. Campinas: Pontes: 2004.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9 ed. Campinas: Pontes: Unicamp, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentido**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em aberto**: livro didático e qualidade de ensino, Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

LIMOLI, Loredana. Leitura da imagem e ensino de língua materna. In: LIMOLI, Loredana; MENDONÇA, Ana Paula Ferreira de. (Org.). **Nas fronteiras da linguagem**: leitura e produção de sentido. Londrina: Gráfica Editorial Mídia, 2006. p. 61-70.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Metodologia Qualitativa**. Texto organizado para fins didáticos, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo: 1876-1994. São Paulo: Unesp, 2000.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros Textuais**: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. Aulas ministradas no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, no período de março a julho de 2010. Anotações pessoais.

NEIVA JÚNIOR, Eduardo. **A imagem**. São Paulo: Ática, 2002.

PEREIRA, Camila. 103 milhões de livros didáticos. **Revista Veja** [online]. mar. 2009, ed. 2.104 (18 mar. 2009), p. 11. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/180309/p\\_118.shtml](http://veja.abril.com.br/180309/p_118.shtml)>. Acesso em: abr. 2010.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Bakhtin e as identidades sociais: uma possível construção de conceitos. **Revista Philologus**, v. 40, 2008. Disponível em: <[www.filologia.org.br/revista/40/bakhtin%20e%20as%20identidades%20sociais.pdf](http://www.filologia.org.br/revista/40/bakhtin%20e%20as%20identidades%20sociais.pdf)>. Acesso em: 15/05/2009.

PNUD, 2000. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20\(pelos%20dados%20de%202000\).htm](http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-M%2091%2000%20Ranking%20decrecente%20(pelos%20dados%20de%202000).htm)>. Acesso em: abr. 2010.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: avaliação, escolha, usos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 7-14.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e formação de leitores**: vivências teórico-práticas. Londrina: Eduel, 2009.

\_\_\_\_\_. Leitura na graduação: para apalpar as intimidades do mundo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Leitura e visão de mundo**: peças de um quebra-cabeça. Londrina: Eduel, 2007. p. 1-11.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SAMPAIO, Francisco Azevedo de Arruda; CARVALHO, Aloma Fernandes de. **Com a palavra, o autor**: em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático. São Paulo: Sarandi, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em aberto:** livro didático e qualidade de ensino. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. p. 10-15.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O Processo de leitura realizado pela fórmula “Estudo do Texto” no livro didático de língua portuguesa. **Signum**, Londrina, n. 13/2, p. 453-470, dez. 2010.

TEIXEIRA, Cristina Helena E. Tinoco. A gramática visual e o livro didático. In: I SILID/SIMAR, 2007, Rio de Janeiro. **Anais....** Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2007. Rio de Janeiro. p. 1-6.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução de: Thought and language.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA<sup>45</sup>

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003. Tradução de: *Activité langagière, textes et discours: pour un interacionisme sócio-discursif*.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

CRUZ, Vitor. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lisboa: Porto, 2007.

DIONISIO, Ângela Paiva e outros. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris Salete Ribas da. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 93-117.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. Tradução de Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira, revista e atualizada pelo autor. São Paulo: EDUSP, 1985. Tradução de: *Books in Brazil: a history of the publishing trade*.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 10. ed. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2006. Tradução de: *Introduction à l'analyse de l'image*.

KOCH, Ingedore V.; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Livro didático e língua portuguesa: uma parceria antiga e mal resolvida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993. p. 52-65.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rosaura Eichenberg, Rubens Figueiredo e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Tradução de: *Reading pictures: a history of love em hate*.

---

<sup>45</sup> Embora não tenham sido citadas textualmente ou parafraseadas, essas referências subsidiaram a elaboração de ideias para a organização/clareza do pensamento e tecitura desse texto. Conforme apregoa a teoria sociodiscursiva, um discurso constrói-se invariavelmente por meio de outros discursos, outros "já-ditos".

\_\_\_\_\_. **Uma história da Leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.  
Tradução de: A history of reading.

PAIVA, Ângela Dionísio; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SAPELLI, Marlene Lucia S. (Org.). **Livro didático: a serviço de quem?** Cascavel: Assoeste, 2005.

TEIXEIRA, Cristina Evelyn Tinoco. **A multimodalidade do gênero “livro didático de língua inglesa”:** imagem, texto e função. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

YANO, Daniella de Cássia. **O silenciamento da vozes críticas no livro didático.** 2005. 207 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

## APÊNDICE

**APÊNDICE A**

Caro(a) Professor(a), pedimos sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo. Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder. Elas comporão, com outros dados, o *corpus* de pesquisa de Marcia A. Paganini Cavéquia, orientada pela prof<sup>a</sup>. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende, nos anos de 2009 e 2010, e passarão pelos trâmites de divulgação de pesquisa, preservando sua identidade. A pesquisa refere-se ao livro didático A Escola é Nossa Alfabetização/Língua Portuguesa. Caso não tenha utilizado esse livro, é importante que assim mesmo você preencha os dados iniciais do questionário, responda às questões de 1 a 4 e o devolva à pesquisadora. Independentemente de sua situação (ter ou não usado a obra), você tem a opção de não responder a nenhuma questão, caso entenda que não deva fazê-lo. Em caso de dúvida, pode recorrer ao e-mail: lucinea@uel.br. Obrigada.

Escola: \_\_\_\_\_

Tempo de docência:

\_\_\_\_\_

Turma(s) para a qual leciona:

\_\_\_\_\_

( ) Graduação em \_\_\_\_\_

Há quanto tempo concluiu sua graduação?

\_\_\_\_\_

Demais titulações:

( ) Especialização em \_\_\_\_\_

( ) Mestrado em \_\_\_\_\_

( ) Doutorado em \_\_\_\_\_

( ) Outro (Qual?) \_\_\_\_\_

Há quanto tempo obteve sua última titulação: \_\_\_\_\_

Por favor, responda às questões a seguir, lembrando que é muito importante que o faça da maneira mais completa que puder.

- 1) Para os processos de ensino e de aprendizagem **você considera os livros didáticos:**

<b>Importância de livros didáticos nos processos de ensino e aprendizagem</b>	<b>Valor numérico atribuído</b>	<b>Assinale com X sua resposta na linha desejada</b>
Muito importantes	1	
Importantes	2	
Razoavelmente importantes	3	
Muito pouco importantes	4	
Não são importantes	5	

Justifique, por favor, sua resposta.

---



---



---

- 2) Você considera importante que sejam feitas **pesquisas sobre livros didáticos**, com o intuito de melhorá-los?

<b>Importância das pesquisas sobre livros didáticos</b>	<b>Valor numérico atribuído</b>	<b>Assinale com X sua resposta na linha desejada</b>
Muito importantes	1	
Importantes	2	
Razoavelmente importantes	3	
Muito pouco importantes	4	
Não são importantes	5	

Justifique, por favor, sua resposta. Se necessário, utilize o verso da folha.

---



---



---

3) Qual o nível de importância que você atribui à SUA participação nesta pesquisa?

<b>Importância de sua participação nesta pesquisa</b>	<b>Valor numérico atribuído</b>	<b>Assinale com X sua resposta na linha desejada</b>
Muito importante	1	
Importante	2	
Razoavelmente importante	3	
Muito pouco importante	4	
Não é importante	5	

Justifique, por favor, sua resposta. Se necessário, utilize o verso da folha.

---



---



---

4) Em relação ao livro didático A Escola é Nossa Alfabetização/Língua Portuguesa, adotado pelos professores do município no PNLD 2007, você

- a.  utilizou em 2009
- b.  utilizou em 2008
- c.  utilizou em 2007
- d.  utilizou em 2006
- e.  nunca utilizou e, portanto, não poderá responder às questões abaixo

Justifique a não utilização, se for o caso.

---



---

Mencione a(s) turma(s)/série(s) com a qual utilizou a obra.

---

- 5) **Como você avalia** o livro didático A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa e com o qual trabalhou?

Sua avaliação em relação ao livro didático A Escola é Nossa - Língua Portuguesa / Alfabetização	Valor numérico atribuído	Assinale com X sua resposta na linha desejada
Muito bom	1	
Bom	2	
Mediano	3	
Precário	4	
Muito precário	5	

Justifique, por favor, sua resposta. Se necessário, utilize o verso da folha.

---



---



---



---



---

- 6) Qual a **abrangência** da utilização do livro didático A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa **em suas aulas**?

Nas aulas, o livro didático A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa era	Valor numérico atribuído	Assinale com X sua resposta na linha desejada
Totalmente utilizado	1	
Bastante utilizado	2	
Moderadamente utilizado	3	
Raramente utilizado	4	
Nunca utilizado	5	

Justifique, por favor, sua resposta.

---



---

- 7) Por quanto **tempo da aula** você fazia uso do livro didático A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa?

<b>Tempo da aula que você fazia uso do livro didático A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa</b>	<b>Valor numérico atribuído</b>	<b>Assinale com X sua resposta na linha desejada</b>
De 100 a 80% do tempo	1	
De 79 a 60% do tempo	2	
De 59 a 40% do tempo	3	
De 39 a 20% do tempo	4	
19% do tempo ou menos	5	

Comente sua resposta, dizendo **como** se dava a utilização do livro didático mencionado.

---



---

- 8) Com que frequência você fazia **uso do encarte intitulado “Assessoria Pedagógica”**, constante do livro do professor, da obra A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa?

<b>Frequência do uso da Assessoria Pedagógica, encarte destinado ao professor, da obra A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa</b>	<b>Valor numérico atribuído</b>	<b>Assinale com X sua resposta na linha desejada</b>
Sempre	1	
Frequentemente	2	
Às vezes	3	
Raramente	4	
Nunca	5	

Comente sobre o **modo como você fazia uso** da Assessoria Pedagógica.

---



---



---



---



---



---

- 9) Que grau de importância você atribui aos **comentários e respostas sugeridas** ao professor, pela autora, no livro A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa?

<b>Importância dos comentários e sugestões de respostas no livro didático A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa</b>	<b>Valor numérico atribuído</b>	<b>Assinale com X sua resposta na linha desejada</b>
Muito importantes	1	
Importantes	2	
Razoavelmente importantes	3	
Muito pouco importantes	4	
Não são importantes	5	

Justifique sua resposta.

---



---



---

- 10) Além do livro didático, com que frequência você fazia **uso de outros materiais de leitura para suas aulas?**

<b>Frequência do uso de materiais de leitura independentemente do livro didático para as aulas</b>	<b>Valor numérico atribuído</b>	<b>Assinale com X sua resposta na linha desejada</b>
Sempre	1	
Frequentemente	2	
Às vezes	3	
Raramente	4	
Nunca	5	

Especifique os **materiais de leitura** dos quais você fazia uso e **os meios de obtê-los** (biblioteca escolar, acervo pessoal, internet, outros). Se não fazia ou fazia pouco uso, por favor, escreva o **porquê**.

---



---



---

- 11) O livro didático A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa motivava a busca por **outras leituras** a serem levadas para as suas aulas?

<b>Motivação do livro didático A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa para a busca por outras leituras</b>	<b>Valor numérico atribuído</b>	<b>Assinale com X sua resposta na linha desejada</b>
Sim, muito	1	
Sim, frequentemente	2	
Sim, mas moderadamente	3	
Sim, mas raramente	4	
Não	5	

Justifique sua resposta.

---



---



---



---

- 12) Qual o grau de **importância** que você atribui às **imagens** que aparecem no livro didático A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa?

<b>Importância das imagens do livro didático A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa</b>	<b>Valor numérico atribuído</b>	<b>Assinale com X sua resposta na linha desejada</b>
Muito importantes	1	
Importantes	2	
Razoavelmente importantes	3	
Muito pouco importantes	4	
Não são importantes	5	

Explique, por favor, a sua escolha na questão anterior, exemplificando, se possível, **o modo como você utilizou as imagens** do livro didático A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa.

---



---



---



---

- 13) As **imagens** apresentadas na obra A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa são eficientes para colaborar com os processos de ensino e aprendizagem?

<b>Colaboração das imagens do livro didático A Escola é Nossa - Alfabetização/Língua Portuguesa para os processos de ensino e aprendizagem</b>	<b>Valor numérico atribuído</b>	<b>Assinale com X sua resposta na linha desejada</b>
Muito	1	
Suficiente	2	
Alguma	3	
Insuficiente	4	
Nenhuma	5	

Justifique sua resposta, escrevendo de que maneira **as imagens apresentadas na obra colaboram** com os **processos de ensino e aprendizagem**.

---



---



---

- 14) A obra A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa ofereceu **contribuição** para a **formação de leitores** (seus alunos)?

<b>Contribuição da obra A Escola é Nossa - Alfabetização/Língua Portuguesa na formação de leitores</b>	<b>Valor numérico atribuído</b>	<b>Assinale com X sua resposta na linha desejada</b>
Altamente significativa	1	
Muito significativa	2	
Significativa	3	
Pouco significativa	4	
Nada significativa	5	

Justifique sua opção de resposta, escrevendo como A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa ofereceu **contribuição** para a **formação de leitores**.

---



---



---



---



---



---

- 15) Quantos **pontos positivos** você aponta em relação ao livro didático A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa?

Quantidade de pontos positivos que você atribui ao livro didático A Escola é Nossa - Alfabetização/Língua Portuguesa	Valor numérico atribuído	Assinale com X sua resposta na linha desejada
Muitos	1	
Suficientes	2	
Alguns	3	
Poucos	4	
Muitos poucos	5	

**Liste**, por favor, os **pontos positivos** considerados e **explique** sua resposta dada à questão anterior. Se necessário, utilize o verso da folha.

---



---

- 16) Qual o **nível de dificuldade** que você enfrenta para escolher um livro didático de linguagem para trabalhar com seus alunos?

<b>Nível de dificuldade encontrado para escolher um livro didático de linguagem</b>	<b>Valor numérico atribuído</b>	<b>Assinale com X sua resposta na linha desejada</b>
Muito pouco	1	
Pouco	2	
Algum	3	
Suficiente	4	
Muito	5	

**Liste as maiores dificuldades** que você enfrenta para escolher um livro didático de linguagem para trabalhar com seus alunos. Destaque as principais, em ordem de importância, **começando pela mais difícil** e terminando com a menos difícil (sem limite de quantidade; se necessário, continue no verso da folha).

---



---



---

- 17) Que **sugestões** você oferece para a **melhoria da obra** A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa? Por favor, justifique suas sugestões. Se necessário, use o verso da folha.

---



---



---



---

- 18) Há **algo mais** que queira **comentar** sobre a obra A Escola é Nossa – Alfabetização/Língua Portuguesa, ou sobre as obras didáticas de modo geral em relação ao seu trabalho?

---



---



---

**ANEXOS**

**ANEXO A**

## A escola é nossa 104840

### Conhecendo

Editora Scipione

A obra se organiza em duas partes. Na primeira delas aparecem as seguintes unidades: *Desenhos e símbolos*, *O alfabeto*, *Letras e sílabas*, *Letra cursiva* e *As vogais*. O tema principal dessas cinco unidades está relacionado aos diferentes tipos de letras e a sua distinção de outros símbolos ou sinais; à noção de que palavras são escritas com letras; à utilização dos nomes próprios para a exploração das letras do alfabeto e de sílabas; e ao conhecimento das vogais identificando-as em diferentes palavras.

A segunda parte do livro é composta de 36 unidades. Em cada uma delas é apresentado um texto, seguido de atividades a ele relacionadas. Essas atividades visam desenvolver capacidades relativas à leitura e ao domínio do princípio alfabético. Após essas atividades aparece uma das seguintes seções: *Produção escrita*, *Produção oral* e *Produção oral e escrita*, nas quais os alunos deverão produzir textos de gêneros e tipos variados. A maioria das seções que são apresentadas refere-se a produções de textos escritos – ora no próprio livro ora em outro suporte.

A última seção, *Atividades para brincar*, reúne atividades lúdicas e apresenta um material para que a criança recorte, cole e escreva.

Ao final da obra são apresentadas *Sugestões de leitura*, contendo mais de 60 títulos de livros da literatura infantil.

O livro é acompanhado pelo Manual do Professor, que traz as observações e indicações dirigidas ao docente, ao lado das atividades destinadas ao aluno. Ao final, o manual descreve os objetivos da obra, suas características, fundamentação teórica e algumas orientações



Márcia Aparecida Paganini Cavéquia

104840

didáticas. Possui ainda comentários e orientações para cada unidade com propostas de novas atividades complementares e referência bibliográfica.

## Avaliando

A **proposta pedagógica** desta obra está centrada no domínio do princípio alfabético, sem perder de vista os aspectos relacionados aos usos e funções da escrita, ou seja, ao desenvolvimento de habilidades de interação pela escrita. Enfatiza atividades que envolvem o aluno em situações socialmente significativas de leitura e escrita, valorizando a variedade de contextos de circulação dos textos lidos e escritos.

Os pressupostos da proposta estimulam o reconhecimento de que o aprendizado da criança começa muito antes de ela iniciar sua educação formal e de que cabe à escola dar continuidade a esse aprendizado. Para tanto, o professor precisa conhecer o que a criança já sabe sobre a língua escrita e compreender como ocorre o processo de apreensão desse objeto do conhecimento. Nessa

perspectiva, a proposta valoriza as hipóteses dos alunos em relação à escrita, suas capacidades já desenvolvidas e suas experiências prévias com materiais e suportes pertinentes à circulação social da escrita.

No trabalho com a **alfabetização**, a obra apresenta quantidade e diversidade de atividades com objetivo de fazer com que a criança compreenda o sistema de escrita alfabético por meio da reflexão sobre as relações entre a escrita e a pauta sonora e do desenvolvimento da consciência fonológica, entendida como reconhecimento de palavras e segmentos sonoros – como rimas, sílabas e sons existentes no início, no meio e no final de palavras compostas com sons semelhantes e diferentes.

Na abordagem do sistema de escrita, a

progressão é clara e adequada. As unidades são organizadas enfatizando especialmente o trabalho com letras e sílabas. Toda a primeira parte do livro destina-se a auxiliar a criança a compreender que utilizamos letras para escrever, a conhecer as letras do alfabeto, a diferenciar letras de outros sinais ou sistemas de representação e a identificar a sílaba como unidade fonológica. Embora sejam exploradas diferentes estruturas silábicas, não fica evidente a preocupação em trabalhar a quantidade de letras e de sílabas numa palavra. Trabalha-se também a construção de um repertório de formas fixas, por meio de identificação de nomes próprios e de palavras-chave selecionadas a partir dos textos.

A **seleção textual** se caracteriza pela variedade de gênero, tipo e tema. Quanto ao gênero, há contos, letras de música, parlendas, poesias, pinturas, bilhetes, receitas, propagandas, reportagens, placas e história em quadrinho, dentre outros. A coletânea traz autores representativos no espaço da produção literária, como Ricardo Azevedo, Sonia Junqueira, Ziraldo, Ruth Rocha e Vinícius de Moraes. Há também textos da tradição oral e de domínio popular, com variadas extensões, sendo que a maioria está ligada ao universo infantil. Predominam os textos autênticos e integrais. Nos

casos de textos adaptados ou nos quais se optou pelo recorte, são indicadas as supressões e há manutenção da unidade de sentido. Além disso, os textos são apresentados com seus créditos de autoria e publicação.

As atividades de **leitura** propostas em todas as unidades são bastante variadas. Buscam contribuir, especialmente, para o desenvolvimento de capacidades relacionadas a habilidades de retirar do texto informações explícitas, realizar inferências, aplicar idéias expressas no texto a outras situações ou responder a indagações por ele suscitadas, construir o sentido global do texto, formular hipóteses e dominar princípios de adequação da leitura ao gênero do texto. Há atividades que propõem a leitura, com autonomia, de palavras ou de sentenças e leitura silenciosa e em voz alta. As capacidades de distinguir os pontos de vista de autores das opiniões do leitor não são contempladas, embora o livro apresente oportunidades para tal exploração.

Na **produção de textos escritos**, o livro busca situar o aluno com relação ao propósito da escrita, embora em geral esse propósito seja a exposição dos textos em sala de aula. Os gêneros solicitados são bastante diversificados: lista,

progressão é clara e adequada. As unidades são organizadas enfatizando especialmente o trabalho com letras e sílabas. Toda a primeira parte do livro destina-se a auxiliar a criança a compreender que utilizamos letras para escrever, a conhecer as letras do alfabeto, a diferenciar letras de outros sinais ou sistemas de representação e a identificar a sílaba como unidade fonológica. Embora sejam exploradas diferentes estruturas silábicas, não fica evidente a preocupação em trabalhar a quantidade de letras e de sílabas numa palavra. Trabalha-se também a construção de um repertório de formas fixas, por meio de identificação de nomes próprios e de palavras-chave selecionadas a partir dos textos.

A **seleção textual** se caracteriza pela variedade de gênero, tipo e tema. Quanto ao gênero, há contos, letras de música, parlendas, poesias, pinturas, bilhetes, receitas, propagandas, reportagens, placas e história em quadrinho, dentre outros. A coletânea traz autores representativos no espaço da produção literária, como Ricardo Azevedo, Sonia Junqueira, Ziraldo, Ruth Rocha e Vinícius de Moraes. Há também textos da tradição oral e de domínio popular, com variadas extensões, sendo que a maioria está ligada ao universo infantil. Predominam os textos autênticos e integrais. Nos

casos de textos adaptados ou nos quais se optou pelo recorte, são indicadas as supressões e há manutenção da unidade de sentido. Além disso, os textos são apresentados com seus créditos de autoria e publicação.

As atividades de **leitura** propostas em todas as unidades são bastante variadas. Buscam contribuir, especialmente, para o desenvolvimento de capacidades relacionadas a habilidades de retirar do texto informações explícitas, realizar inferências, aplicar idéias expressas no texto a outras situações ou responder a indagações por ele suscitadas, construir o sentido global do texto, formular hipóteses e dominar princípios de adequação da leitura ao gênero do texto. Há atividades que propõem a leitura, com autonomia, de palavras ou de sentenças e leitura silenciosa e em voz alta. As capacidades de distinguir os pontos de vista de autores das opiniões do leitor não são contempladas, embora o livro apresente oportunidades para tal exploração.

Na **produção de textos escritos**, o livro busca situar o aluno com relação ao propósito da escrita, embora em geral esse propósito seja a exposição dos textos em sala de aula. Os gêneros solicitados são bastante diversificados: lista,

104840

ficha, bilhete, receita, cartaz, diálogo, história em quadrinhos, convite, entrevista, capa (de livro e vídeo) e resenha de livro. Há atividades de escrita espontânea, em dupla, com ajuda do professor ou outro escriba. Algumas atividades de produção de texto contam com planejamento, porém fica pouco evidente o processo de revisão a ser realizado pelo aluno nessas produções.

A **linguagem oral** é trabalhada na obra, com oportunidades para que os alunos produzam textos orais e ampliem seu vocabulário. As propostas de produção de textos orais são de conversas com os colegas, relato de histórias, declamação de poesias e elaboração de entrevista. As atividades consistem, quase sempre, em responder oralmente a questões que levam o aluno a retirar do texto informações explícitas, levantar hipóteses, inferir ou a argumentar e defender sua opinião sobre algum tema a ele relacionado.

O **Manual do Professor** apresenta os pressupostos da obra de forma clara e didática. Contempla reflexões sobre vários tópicos do processo de ensino-aprendizagem, tais como: a) práticas de letramento a serem propostas aos alunos; b) estratégias de leitura relativas aos textos da obra; c) relevância da exploração dos conhecimentos prévios dos alunos e da socialização de suas produções; e d) sistematização do trabalho com as dificuldades ortográficas, abordada em cada unidade da segunda parte da obra. Há, ainda, sugestões para articulação com outras áreas de conteúdos e para intervenções junto a alunos cujo rendimento seja considerado aquém ou além do esperado.

O projeto **gráfico-editorial** destaca-se pela sua boa qualidade visual e pela adequação quanto aos recursos gráficos empregados. Os títulos e subtítulos são apresentados numa estrutura

Este livro apresenta, de maneira equilibrada, atividades envolvendo a aquisição do sistema alfabético e situações funcionais ou de uso efetivo das capacidades de leitura e produção textual. Essas atividades, levando o aluno a refletir sobre suas hipóteses e avançar em suas concepções, criam condições para que ele se aproprie do sistema alfabético-ortográfico e desenvolva suas habilidades de interação pela escrita.

A proposta investe progressivamente na produção autônoma dos alunos, a partir de uma seleção textual de qualidade, que contempla diversos tipos e gêneros de textos. Essa progressão é estimulada também pela análise das produções dos alunos e de suas dificuldades, de forma a tornar mais consistente a apropriação das convenções do sistema de escrita.

104840

hierarquizada e evidenciados por meio de recursos gráficos. As imagens e textos estão disponibilizados de forma adequada e equilibrada e podem contribuir para a compreensão dos textos e atividades.

**U**EM SALA DE AULA - Este livro poderá fundamentar um trabalho adequado e consistente em torno da alfabetização e das práticas de letramento, especialmente se houver algum investimento do professor nas poucas lacunas que apresenta. Com relação à linguagem oral, será importante que o professor recorra a outros materiais além do livro, e organize situações para exploração desse componente do ensino, realizando comparações entre usos, funções e características da linguagem oral e escrita. Sugere-se que o professor explore de maneira mais sistemática textos de tradição oral ou representativos de diferentes falares apresentados no livro. O mesmo ocorre com o trabalho de revisão textual e com as oportunidades de autocorreção, que precisam ser exploradas mais sistematicamente em sala de aula. O professor poderá se orientar pelas discussões sobre avaliação cotidiana do desempenho dos alunos presentes no Manual do Professor e desenvolver novas estratégias de condução das ações avaliativas. Poderá, ainda, se apoiar nas orientações apresentadas em relação aos agrupamentos dos alunos para expandir o trabalho interativo proposto pela obra, criando situações efetivas de participação das crianças nesse processo de avaliação.

**ANEXO B**

Coleção

## A escola é nossa 014674

### Conhecendo

Editora Scipione

Organizada em seis unidades temáticas no primeiro volume e, em sete nos demais, a coleção apresenta seções variadas de leitura, produção e análise lingüística, além de situações destinadas a atividades lúdicas.

No volume 1, os temas explorados são: fadas e bruxas, histórias populares, animais de estimação, poesia, preservação da natureza e semelhanças e diferenças entre meninos e meninas. No volume 2, encontram-se os seguintes temas: habitação, palavras, crianças, contos de fadas, televisão, esportes e personagens. O volume se volta para livros e leitura, viagem e turismo, preconceito, seres imaginários, ecologia, fábula e humor. Finalmente, o volume 4 reúne textos que tratam de invenções e inventores, saúde, medo, poesia, trabalho infantil, educação e heróis.

Cada unidade é dividida em seções cuja presença não é regular e obrigatória. Por sua vez, as seções apresentam subdivisões, de acordo com cada eixo de ensino. No eixo da leitura, tem-se: *Abertura*, *Momento de leitura (1, 2, 3...)*, *Mais leitura*, *Interpretação oral*, *Interpretação escrita*, *As palavras no texto*, *Comparação entre os textos* e *Para saber mais*. No eixo da produção escrita, são as seguintes as subseções: *Produção escrita*, *Refletindo sobre a escrita*, *Um pouco de escrita*, *Produção oral e escrita*. A produção oral apresenta como subseções: *Produção oral*, *Um pouco de conversa* e *Produção oral e escrita*. O trabalho com os conhecimentos lingüísticos vem organizado nos subitens *Pensando sobre a língua* e *Com que letra?*.



Marcia Aparecida Paganini Cavéquia

O volume 1 conta ainda com uma parte final de *Atividades em letra cursiva*, que propõe exercícios para ajudar a desenvolver o traçado das letras, conforme explica o Manual do Professor.

Propõe-se, ainda, a realização de atividades especiais nas seções *Fazendo arte e Produção não-verbal*. Os textos de cada unidade recobrem gêneros e domínios discursivos diversos e as atividades variam em sua formulação nas diversas seções do livro. O trabalho com os três eixos do ensino de língua é realizado muitas vezes de modo integrado, embora haja seções específicas para cada componente.

Não é do feitio da coleção a apresentação de textos complementares; essa ausência, todavia, não parece acarretar grandes prejuízos, dada a diversidade de textos presentes e a indicação de outras fontes geralmente relacionadas aos temas das unidades, o que propicia ao professor condições de aprimorar o tratamento dado aos temas.

O Manual do Professor apresenta tanto os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a organização da obra quanto algumas orientações aos docentes ao longo das unidades, além das respostas dos exercícios propostos aos alunos e orientações para procedimentos a serem adotados quando da realização de algumas das atividades. Divide-se nas seguintes seções: *Objetivo da obra, Características da obra, Concepção de ensino-aprendizagem, Orientações didáticas, Comentários e sugestões unidade a unidade, Anexo de respostas e referências bibliográficas.*

## Avaliando

Com uma seleção de textos de diversos gêneros e contextos sociais de produção e circulação, a coleção está centrada, prioritariamente, em práticas de leitura e escrita. Ainda que o construtivismo oriente essas atividades, bem como certas reflexões acerca dos usos e da estrutura da língua, não é a única linha da **proposta metodológica** da obra, pois a exposição de conceitos também encontra espaço no eixo da análise lingüística. Os textos costumam ser abordados como veículos de tema ou como exemplares de gênero, mas, em certos momentos, também servem para a realização de exercícios de aplicação dos conhecimentos gramaticais trabalhados. Muitos desses textos, entretanto, mesmo servindo a tais propósitos, também trazem consigo pertinentes questões referentes a processos de compreensão.

A **coletânea de textos** desta coleção traz uma

boa diversidade de gêneros e tipos textuais. Textos autênticos, consistentes, integrais, devidamente creditados e de extensões distintas proporcionam o contato com diferentes temas, abordados sob perspectivas diversas. Assim, os textos apresentam diferentes gêneros, tipos, falares e contextos sociais de produção e circulação, inclusive o literário. Ainda que não haja, no que se refere a prosadores e poetas, uma significativa diversidade de época, região e nacionalidade, já que os autores literários selecionados pela coleção, em sua maioria, são contemporâneos e da região Sudeste do país. Não há fidelidade ao suporte dos textos da mídia impressa, os quais, muitas vezes, são rediagramados e apresentados com novas ilustrações.

O eixo da **leitura** apresenta algumas lacunas, em especial quanto a exercícios que desenvolvam

A coleção apresenta textos de qualidade, com temas que ampliam o horizonte de valores do aluno e lançam questões relevantes para a formação da cidadania. A obra indica os contextos de produção e circulação dos textos da coletânea e dos textos a serem escritos. As práticas de escrita, normalmente contextualizadas, recobrem um universo amplo de gêneros. Os volumes permitem a exploração de várias estratégias de leitura, ainda que algumas capacidades não sejam substancialmente trabalhadas. No eixo da análise lingüística, embora o foco esteja na ortografia e na morfossintaxe, conhecimentos textuais e discursivos também são trabalhados.

Entretanto, a obra não apresenta um tratamento adequado da oralidade, embora favoreça a interação oral em sala de aula. Não são sugeridos ao professor procedimentos de avaliação; a auto-avaliação é proposta apenas para o eixo da produção escrita.

as capacidades de generalização, comparação de informações e elaboração de previsões quanto ao texto e sua verificação. Tais ausências, no entanto, não desmerecem o conjunto da obra, que contribui significativamente para a formação de um aluno-leitor de textos verbais e imagens, concebendo a maioria de suas práticas de leitura como situações de interação leitor-autor: as finalidades da leitura costumam ser definidas e os aspectos do contexto de produção dos principais textos são recuperados. A ênfase na apreciação do leitor, centrada em aspectos estéticos e afetivos e em valores políticos e éticos, estabelecem confrontos e aproximações de pontos de vista, estimulando o aluno a interagir com os textos, manifestar empatia ou não, o que é especialmente importante na formação do leitor nas séries iniciais.

A partir de atividades de compreensão oral e escrita bem formuladas, o aluno é levado a localizar e reproduzir informações, não só por meio de questões mais simples, cuja resposta está explícita no texto, mas também por meio de questões que exploram aspectos do gênero, familiarizando o aluno com consultas aos créditos dos textos e com certas convenções necessárias aos procedimentos de leitura de cada gênero. Embora em situações esparsas, o desenvolvimento da fluência é favorecido por meio de indicações de leitura silenciosa, em voz alta, em forma de jogral ou dramatizada.

A obra também apresenta exercícios que ativam os conhecimentos prévios do aluno pertinentes ao tema abordado e exploram a compreensão do texto local e globalmente. Já as habilidades inferenciais de leitura só estão bem representadas a partir do volume 2, com atividades de compreensão de texto em que o aluno precisa operar com informações explícitas para concluir, por inferência, alguns dados implícitos no texto.

Ainda no eixo da leitura, também são explorados recursos lingüísticos para a compreensão do texto quanto a características de gêneros e processos estilísticos, estéticos e literários. Quanto à intertextualidade, os textos costumam ser articulados entre si por gêneros, em detrimento das relações temáticas. Ainda assim, diferentes abordagens de um determinado tema são comparadas, até porque a temática é um dos critérios de seleção e agrupamento dos textos nas unidades.

Ao apresentar propostas relevantes e adequadas de **práticas de escrita** pertencentes a gêneros diversos, a coleção contribui para a formação do aluno-produtor autônomo de textos. Ora abrangendo apenas alguns aspectos, ora explorando com detalhes uma ampla variedade deles. Várias propostas explicitam as condições de produção e circulação dos textos e favorecem a construção da textualidade, sobretudo no âmbito da elaboração temática. Por outro lado, ao

explorar as convenções da escrita, a obra normalmente opta por uma abordagem muito geral, apresentando somente orientações sobre legibilidade e escolha do tipo da letra. Embora não apareçam tão freqüentemente em todos os volumes, as indicações para planejamento, revisão e reelaboração das produções contribuem para o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas sociais de escrita.

O ponto mais fraco da coleção é o trabalho com a **linguagem oral**. Não são exploradas adequada e significativamente as diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita da linguagem ou entre os diversos falares do Brasil. Em certos momentos, há mesmo uma abordagem estereotipada da oralidade, que a reduz à conversa informal. A coleção também não relaciona traços da língua padrão a gêneros orais próprios de situações formais e públicas. Não há atividades de compreensão de textos orais, nem são propostos gêneros orais diversos para a produção, pois a obra limita-se a sugerir ‘discussão de opinião’ e ‘conversa’. Ao longo de todos os volumes, são criadas muitas oportunidades de uso da linguagem oral na interação em sala de aula.

No eixo da **análise lingüística**, por meio de abordagens centradas, sobretudo, na observação, análise e generalização de regularidades, a coleção promove reflexões sobre a estrutura e os usos da

língua, embora sem muito uso de nomenclatura. As atividades propostas tomam não só a palavra e a frase como unidade de análise, mas também o texto, e propiciam a aplicação dos conhecimentos apreendidos privilegiando, sobretudo, a memorização do conteúdo trabalhado, ainda que às vezes relacione o objeto do aprendizado a situações contextualizadas, que demandam do aluno habilidades mais complexas. Nas seções destinadas especificamente à análise da língua, o foco está centrado nos conteúdos fonó-ortográficos e morfossintáticos. Conhecimentos textuais e discursivos também são explorados adequadamente, em especial nas atividades de leitura e produção escrita, possibilitando a integração dos eixos de ensino da língua. A principal lacuna nesse eixo consiste no fato de a obra não favorecer que os conteúdos sejam sistematizados, retomados ou relacionados a conteúdos vistos anteriormente, salvo em casos inexpressivos, o que faz com que a abordagem construtivista perca em qualidade.

A coleção contribui, em certa medida, para a formação de cidadãos éticos, imbuídos de valores democráticos e de responsabilidade social. Perguntas feitas a partir dos textos submetidos à leitura, propostas de produção de textos de opinião e discussões informais sobre temas políticos ou controversos suscitam reflexões e posicionamentos relevantes sobre

preconceitos, estereótipos, preservação do meio ambiente, direitos da criança e respeito ao próximo. Alguns tópicos das seções destinadas à oralidade também são usados para a discussão de atitudes, tais como o respeito à fala do colega e à opinião divergente. As diferenças também são valorizadas, em especial nos últimos volumes, com textos representativos de diversidades étnicas, regionais, culturais e lingüísticas.

O **Manual do Professor** ressalta a importância do trabalho interdisciplinar, mas traz poucas orientações concretas nesse sentido, ainda que haja momentos propícios em algumas unidades temáticas. O manual também não apresenta orientações visando a articulação dos conteúdos entre si, nem sugestões explícitas de leituras complementares para o docente. Entretanto, as referências bibliográficas apresentadas contribuem para a ampliação do

universo de leitura do professor.

Por fim, o trabalho com a avaliação é limitado na coleção. O **Manual do Professor** não apresenta nem sugere atividades de avaliação para nenhum dos eixos de ensino; apenas discute, na exposição dos pressupostos teórico-metodológicos, a noção de avaliação que julga ser pertinente – a avaliação processual. Já atividades de auto-avaliação aparecem freqüentemente, mas apenas no eixo da produção escrita.

O projeto **gráfico-editorial** é um aspecto positivo da obra. Os sumários dos volumes são funcionais, ainda que não contenham algumas subseções importantes e recorrentes nos volumes, o que pode dificultar a sua localização. A coleção favorece o contato do aluno com diferentes linguagens visuais, com imagens e textos distribuídos nas páginas de forma adequada e com equilíbrio.

**U** EM SALA DE AULA - Para o encaminhamento de um trabalho satisfatório com a coleção, o professor deve se valer dos aspectos positivos da obra e, se possível, adaptá-los de acordo com as particularidades da turma. A qualidade dos temas e dos textos pode dar subsídios à construção de projetos temáticos que envolvam um bimestre ou semestre letivo. As indicações de livros, filmes, CDs e sites relacionados aos temas podem constituir importante apoio ao professor na condução das etapas de um projeto temático, além de aprofundar as discussões éticas e políticas suscitadas pelos textos da coleção. As propostas de escrita fornecidas pela obra podem orientar o professor na elaboração de outras atividades. Ainda nesse eixo, se submetido à seqüência dos volumes, o aluno poderá incorporar os procedimentos de planejamento, revisão e reelaboração de textos.

No entanto, devem ser consideradas algumas estratégias para compensar a ausência de um trabalho significativo com gêneros orais. Também devem ser complementados alguns aspectos ligados ao eixo da leitura e acrescentados outros procedimentos de avaliação e auto-avaliação da aprendizagem, pois a obra não apresenta considerações nesse sentido para todos os eixos de ensino.