

PERFEITO, Vânia Márcia Silvério; MENDES, Solange Alves de Oliveira. O que revelam professoras alfabetizadoras acerca da escolha e uso do livro didático de Língua Portuguesa?. *ReVEL*. vol. 17, n. 33, 2019. [www.revel.inf.br]

O QUE REVELAM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ACERCA DA ESCOLHA E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA?

What do the literacy teachers reveal about the choose and usage of Portuguese textbook?

Vânia Márcia Silvério Perfeito¹

Solange Alves de Oliveira Mendes²

vmsperfeito@gmail.com

solangealvesdeoliveira@gmail.com

RESUMO: O estudo analisou concepções de professoras alfabetizadoras do Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal acerca da escolha e do uso do livro didático de Língua Portuguesa. Para isso, ancorou-se em contribuições teóricas de autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2016), Morais (2012) e Albuquerque e Morais (2011), entre outros. Para esta investigação foram realizadas entrevistas semiestruturadas, no segundo semestre letivo do ano de 2018, com professoras que atuavam nos três anos da alfabetização. A partir das informações, as análises apontaram para o uso assistemático do livro, devido às fragilidades existentes, a exemplo da extensão dos textos, da priorização do letramento em detrimento de atividades que promovessem a apropriação do sistema de escrita alfabética e consciência fonológica, e da ausência de textos da tradição oral. Assim, as docentes recorriam a outros materiais de apoio à aprendizagem do Programa Nacional Biblioteca da Escola, com vistas a suprir lacunas do livro didático utilizado.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; alfabetização e letramento; ensino.

ABSTRACT: The study has analyzed conceptions by literacy teachers of the Initial Literacy Block from a public school of the State Education Secretary of Distrito Federal on the choose and usage of Portuguese Language textbook. The research has considered contributions from theoretical authors as Ferreiro and Teberosky (1999), Soares (2016), Morais (2012) and Albuquerque and Morais (2011), among others. For this investigation, semi-structured interviews were carried in the 2018 second semester with teachers who work in the three years of literacy. The analysis from investigations pointed to the unsystematic use of the textbook due to weakness presented, as example the texts extension, priority for literacy in detriment of activities that promote appropriation of the alphabetical writing system and phonological awareness, and the absence of the texts from the oral tradition.

¹ Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

² Professora na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Doutora em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPEP).

Thereunto, the teachers appealed to other learning support materials from the School Library National Program in order to fill in the gaps from the textbook used.

KEYWORDS: textbook; literacy; teaching.

INTRODUÇÃO

O tema investigado vem se constituindo em expressivo objeto de estudo no campo da alfabetização, pois, nas últimas três décadas, novas concepções relacionadas ao ensino e ao aprendizado da Língua Portuguesa na Alfabetização passaram a ser divulgadas no Brasil. Deste modo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), os documentos orientadores da prática pedagógica passaram a defender a não utilização das antigas cartilhas, seguindo tendências teórico-metodológicas nacionais (BRASIL 2012).

As críticas às cartilhas não se limitaram à presença dos pseudotextos, mas, também, acerca das concepções de alfabetização, já que as atividades priorizavam (e ainda priorizam) a escrita como codificação e decodificação. Conforme acentua Morais (2012), isso sugere uma perspectiva empirista associacionista de ensino e aprendizado da língua.

As cartilhas marcaram (e ainda marcam) a alfabetização, visto que, historicamente, vem resistindo às concepções contemporâneas de ensino da linguagem. Deste modo, até a década de 1980, foi o principal material didático utilizado para o ensino da leitura e da escrita. Assim, diante das inovações teóricas na área de alfabetização e da institucionalização do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), em 1985, os livros de alfabetização têm passado por alterações. Em 1996, foi iniciado o processo de avaliação pedagógica do material inscrito no PNLD.

Nas primeiras edições do PNLD (1985-1994), houve prioridade ao eixo do letramento. Os livros contemplavam uma diversidade de tipos e gêneros textuais, mas o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e as atividades de consciência fonológica não assumiram lugar de destaque, o que vem influenciando os docentes a buscarem apoio em cartilhas, assim como em outros materiais didáticos. Entretanto, as últimas edições já vêm priorizando, também, as atividades de análise e reflexão sobre a língua.

Diante do exposto, é relevante compreender o processo de escolha e uso desse material por parte das professoras, de modo a analisar a frequência, assim como os tipos de atividades que ocupam maior espaço na condução do trabalho com língua portuguesa no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Do mesmo modo, é pertinente identificar os limites e as possibilidades oferecidas pelo uso do Livro Didático (LD), no ponto de vista das docentes em relação aos eixos de ensino da Língua: a oralidade, a leitura, a produção de texto e a análise linguística.

Na primeira seção, apresentamos as principais mudanças no ensino da Língua Portuguesa e alguns impactos nos livros didáticos de alfabetização. Posteriormente, descrevemos o percurso metodológico do estudo. Em continuidade analisamos os critérios que definem a qualidade dos livros didáticos de alfabetização, bem como seu uso nas concepções das professoras que contribuíram com a pesquisa.

1 AS MUDANÇAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E OS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO

A partir da década de 1980, surgiram diferentes teorias para explicar o problema da alfabetização no Brasil. Com os estudos nas áreas da linguística, psicolinguística e sociolinguística, os conceitos relacionados ao ensino da leitura e da escrita também sofreram modificações. O foco do ensino passou para os sujeitos e seu processo de construção das aprendizagens. Uma das teorias mais divulgadas foi a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), que assinala o percurso evolutivo pelo qual as crianças passam ao reformular hipóteses acerca da linguagem escrita.

Os autores descrevem que, no campo da psicologia, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979-1999), divulgada no Brasil em 1986, evidenciou que as crianças se apropriam do sistema alfabético de escrita por meio de um processo evolutivo que promove a reflexão sobre o seu funcionamento. Ainda nesta esfera, estudos analisaram a relação entre habilidades de consciência fonológica e o êxito na alfabetização, apontando para a necessidade de promover na escola, desde a etapa de Educação Infantil, oportunidades de reflexão sobre as palavras.

Em decorrência dos embasamentos linguísticos derivados dos estudos da psicogênese e da consciência fonológica, a leitura e a escrita passaram a ser

idealizadas em aspectos Dialógicos e Interativos, conforme salientam Koch e Elias (2014). Por um longo tempo, o ensino de Língua Portuguesa enfatizou a gramática tradicional, com foco na estrutura e em atividades sem fins reflexivos, centrando em exercícios de análise e de classificação de regras que se tornaram sagradas pela gramática tradicional, abandonando o desenvolvimento de competências linguísticas como, por exemplo, a leitura e a oralidade. O texto era utilizado apenas como pretexto para análises e classificações.

Conforme Soares (1998), a nova perspectiva promove uma ruptura com os princípios orientadores tradicionais, que se baseavam nos aspectos estruturais do ensino de língua e no padrão culto, o que estabelecia o dialeto de prestígio social da época. Face a essas mudanças, surgiram novos princípios que dão origem a transformações expressivas nas práticas de ensino, novas competências linguísticas como, por exemplo, os eixos de ensino de Língua Portuguesa, isto é, a Leitura, a Produção de Texto, a Oralidade e a Análise Linguística.

Suassuna (2006) esclarece esses eixos,

Leitura - deve permitir ao aluno construir os caminhos pelos quais ele atribui sentido ao dizer do outro. Produção de textos escritos - deve levar o aluno a sua visão de mundo. Linguagem oral - deve dar margem a que o aluno participe, enquanto cidadão, do debate social. Análise linguística - deve contribuir para que o aluno, refletindo sobre a língua, busque e construa explicações cada vez mais sistemáticas e articuladas sobre seu funcionamento (p.30).

Com a chegada de novas perspectivas teóricas, os métodos tradicionais de alfabetização foram colocados em debate. Para Mortatti (2010), questionou-se a centralidade do ensino ancorado nos métodos, por meio do uso sistemático de cartilhas e dos testes de prontidão. Neste caso, Moraes (2012) aposta em metodologias de trabalho com a alfabetização, o que significa incluir propostas didáticas sistemáticas para o ensino da escrita alfabética, bem como para ler e produzir textos de curta extensão.

Desta forma, com o processo de *desmetodização da alfabetização*, formou-se um vácuo no processo de didatização. Assim, nesse estágio, os textos cartilhados foram postos em xeque, o que ocasionou a busca por textos reais. Moraes (2012, p. 15) defende uma metodologia de orientação construtivista que

pressupõe que a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código, e como nos ensinaram Ferreiro e Teberosky, seu aprendizado envolve um

complexo trabalho conceitual, que é completamente desconsiderado pelos métodos tradicionais de alfabetização.

Para Soares (2016), o termo *desmetodização ou desinvenção da alfabetização* é entendido como a desvalorização do ensino da escrita alfabética e supervalorização do letramento. Portanto, ao propor a reinvenção do ensino da alfabetização, afirmou a necessidade de vários métodos para este ensino, pois, para a autora, não há como reduzir a complexidade desse processo a apenas um método. Por isso, esclarece que se entende por métodos de alfabetização “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina de alfabetização” (SOARES, 2016, p. 16). Contudo, é preciso sublinhar que Soares (2016) e Morais (2012) recorrem a termos distintos (métodos-metodologias) que em nada se assemelham aos antigos métodos de alfabetização.

Na década de 1990, outra perspectiva se consolidou no Brasil: o tratamento do ensino da leitura e da escrita como práticas de letramento. Houve a necessidade de a escola proporcionar aos aprendizes domínio dos “usos e funções sociais” da leitura e da escrita (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2008). Assim, surgiram duas orientações de *natureza didática* nos textos acadêmicos e curriculares sobre alfabetização: a primeira orienta a considerar a alfabetização como um processo de apropriação do SEA e a segunda, volta-se à prática de letramento ou imersão na cultura escrita (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

O termo letramento é definido por Soares (1998) em duas dimensões: ao desenvolvimento de habilidades individuais, cognitivas e metacognitivas; e ao conjunto de práticas sociais conectadas à leitura e à escrita. Esta última lembra o que Tfouni (1995, p. 20) pontuou: “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

O conceito de letramento foi expandido para letramentos e, na atualidade, refere-se às múltiplas linguagens, como a digital, a literária, entre outras, e envolve diferentes culturas e contextos culturais. Portanto, no processo de didatização da leitura e da escrita, faz-se imperioso levar para o ambiente da sala de aula diferentes tipos e gêneros textuais, visto que essas experiências ambicionam aproximar-se das práticas de leitura e escrita presentes na sociedade.

Nesse contexto educativo e na defesa de uma concepção sociointeracionista de ensino, as discussões concernentes à didática do ensino da Língua Portuguesa aumentaram significativamente. Dessa forma, iniciou um processo de propagação de profundas mudanças nas práticas pedagógicas do ensino da leitura e da escrita.

Como afirmam Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), as mudanças ocorridas no campo da alfabetização, com os estudos do letramento, desencadearam uma crescente mudança no perfil dos manuais que passamos a chamar de novos livros de alfabetização. Eles assumiram, nos últimos tempos, diferentes formatos didáticos e propostas pedagógicas. Conforme sinaliza Chartier (2007), essas podem ser entendidas como mudanças de natureza didática (relativas às definições dos conteúdos) e pedagógica (modalidades de organização dos alunos na sala de aula, emprego do tempo, formas de avaliação etc.).

Desde o final da década de 1970, assistimos a críticas severas quanto à utilização de livros didáticos (LD). O uso desse material foi vinculado a uma prática tradicional de ensino e à desqualificação profissional de professores. Passaram a ser criticados, também, por apresentarem erros conceituais e por divulgarem preconceitos ou ideologias, revelando pontos de vista parciais. É oportuno destacarmos que esse material vem atravessando sucessivas mudanças de forma e de conteúdo, de modo que as perspectivas teórico-metodológicas no campo do ensino da língua portuguesa vêm influenciando, diretamente, o conteúdo apresentado pelo livro didático. Conforme sublinhamos, alfabetizar numa perspectiva para o letramento tem sido a tônica das propostas curriculares oficiais no nosso país. Objetivando apreender um pouco dessas transformações, explicitamos, na continuidade dessa sistematização, alguns aspectos teóricos de constituição desse material didático.

A despeito desse assunto, Morais e Albuquerque (2008) examinaram as mudanças observáveis nos novos livros de alfabetização, substitutos das cartilhas. As análises desse material reconheciam o repertório textual oferecido, mas lamentavam-se da ausência de atividades para ensinar a notação alfabética. Albuquerque e Morais (2011) asseveram que, no Brasil, nos últimos 20 anos, os livros destinados à alfabetização passaram por mudanças decorrentes de vários aspectos, tais como: Desta forma, os autores ressaltam dois outros fatores: por um lado, as mudanças de natureza teórica decorrentes do desenvolvimento de pesquisas nas diferentes áreas de ensino, por outro, aquelas mudanças resultantes da implantação do Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD) que, além de distribuir os livros para as redes públicas de ensino passou, também, a avaliá-los.

Assim, Ferreira, Albuquerque, Cabral, Tavares (2009), afirmam que:

[...] na década de 1980, as práticas tradicionais de alfabetização e os livros didáticos a elas vinculados, passaram a ser amplamente criticados, uma vez que continham textos forjados (os “pseudotextos”) e atividades que, de certa forma, destruíam a língua, reduzindo, equivocadamente, a iniciação da criança no mundo da escrita às tarefas de “codificar” e “decodificar” palavras tolas ou estranhas, sem qualquer propósito comunicativo (p. 27).

Desta maneira, as práticas tradicionais e os livros didáticos de alfabetização (as cartilhas) foram criticadas, por apresentarem um amontoado de frases soltas e sem significados, sem finalidade comunicativa, impedindo as crianças do acesso às práticas sociais de leitura e escrita. Nesse contexto que o uso do livro foi associado à desqualificação profissional de professores, necessitando ser superado (BRASIL, 2012). De acordo com Albuquerque e Morais (2011), os recursos didáticos mais usuais nas práticas de alfabetização de crianças, é o livro didático, tendo em vista sua presença afeiçoada nas salas de aula, desde séculos passados. Acreditamos ser um dos recursos, considerando que seu poderio vem cedendo lugar a uma não sistematicidade de uso.

O PNLD vem passando por inúmeras modificações desde sua implantação, em função dos diferentes paradigmas educacionais, das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o que evidencia, segundo Batista (2003), a busca constante para solucionar problemas e dar uma resposta adequada à complexa realidade do LD nos contextos editorial e educacional brasileiros.

Em síntese, o livro didático, no contexto atual da alfabetização brasileira, é visto como instrumento básico, central e institucionalizado para a veiculação e sistematização de conhecimentos. Sua relevância pode ser observada nas políticas públicas que posicionam o Brasil como o país com um dos maiores programas de distribuição de livros. Na atual história da educação, esse material passou a ser foco de pesquisas e, somente agora, na contemporaneidade, passou a ser objeto de estudo em pesquisas voltadas a compreender o significado deste recurso nas salas de aulas e o uso que alunos e professores fazem dele (TEIXEIRA, 2013).

2 METODOLOGIA

O estudo foi realizado no segundo semestre do ano de 2018, em uma escola da rede pública do Distrito Federal. Teve como foco analisar as concepções de professoras alfabetizadoras acerca do LD recomendado pelo PNLD e utilizado no BIA para subsidiar as aprendizagens no cotidiano de três grupos-classe.

Conforme sinaliza André (2015), adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa. Para a produção dos dados, recorreremos à entrevista semiestruturada, objetivando explorar certos temas, tais como a compreensão das docentes acerca do ensino da leitura e da escrita presente nesse material didático, bem como as apreciações das alfabetizadoras acerca das potencialidades e fragilidades do recurso.

As três professoras tiveram suas identidades preservadas. Foram nomeadas por: Camélia (1º ano); Gardênia (2º ano) e Hortênsia (3º ano). A professora Camélia cursou Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em Orientação Educacional. Tinha, à época, seis anos de docência na SEEDF, sendo três na alfabetização. A professora Gardênia cursou o normal médio, Pedagogia e pós-graduação em Orientação Educacional, Administração e Educação Infantil. Atuava há 30 anos em turmas de alfabetização. Por fim, a professora Hortênsia cursou o normal médio, Pedagogia e pós-graduação em Ensino Superior. Tinha 28 anos de atuação, sendo 21 anos na alfabetização.

Para esta sistematização, priorizamos os seguintes temas: critérios elencados pela escola para a escolha da coleção didática; a frequência em que o LD era utilizado nas três turmas; as contribuições oferecidas pelo livro à prática docente e a progressão do ensino de língua no BIA, presentes no livro didático.

Deste modo, as informações foram categorizadas, apresentadas e discutidas na terceira e quarta seções.

3 OS CRITÉRIOS QUE DEFINEM A QUALIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO

O Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) vem ocupando um lugar de destaque nas políticas públicas educacionais e exerce função relevante no processo de ensino-aprendizagem, como recurso de apoio ao professor e ao estudante. Constitui-se em um material didático que organiza o saber a ser ensinado nas escolas, e por isso

passa por “um processo de seleção, segmentação, organização em sequências progressivas, o que os torna didatizados” (BRASIL, 2015, p. 20).

No âmbito das discussões sobre a seleção e o uso dos livros, concordamos que a qualidade de suas propostas didáticas e pedagógicas é basilar na alfabetização das crianças. Em decorrência da deficiência e da inadequação dos referidos livros, o MEC passou a submetê-los à avaliação, de forma a orientar os professores para a escolha deste recurso. (Brasil, 2012). Assim, analisamos por meio das declarações das professoras, os critérios elencados pela equipe pedagógica da escola nesse processo de escolha.

As três professoras participaram do processo de seleção do LDLP na escola em que atuavam. Ao relatarem os elementos considerados na avaliação, foram categóricas ao afirmar que um dos critérios utilizados consistiu na extensão dos textos. Vejamos o que declarou a professora do primeiro ano:

[...] fomos orientadas a manusear os livros [...] pré-selecionamos cinco títulos. Focamos no processo de alfabetização, nos gêneros, nos tipos de letras, no tamanho dos textos, no lúdico: quadrinhas, contos, cantigas, elementos da língua, consciência fonológica, alfabeto, ordem alfabética [...] (Camélia 1º ANO).

Na avaliação de Camélia, a coleção utilizada no período de 2016 a 2018 trazia textos extensos para o trabalho com o 1º ano. Citou a relevância da prática com a ludicidade e elencou critérios para escolha da nova coleção (2019 a 2022), apontando como foco o processo de letramento, atentando-se, entre outros aspectos, para a extensão dos gêneros, bem como as atividades de alfabetização, a exemplo do trabalho com os tipos de letras (cursiva, imprensa, maiúscula e minúscula). A professora expôs aspectos dos dois campos: alfabetização e letramento, de forma não conjugada, mas o que revelou, para nós, essa preocupação em apreender, no livro didático, tais aspectos.

A professora do segundo ano expôs:

[...] os livros do 1º ao 5º ano têm que ser de uma mesma coleção [...] o que abraça a alfabetização, não abraça o 4º e 5º anos [...] ficou a escolha dos 4º e 5º anos [...] agora são quatro anos [...]. Escolhemos, considerando: a alfabetização, o letramento, a letra caixa alta e demais tipos e os quatro eixos da língua (Gardênia – 2º ANO).

Na análise da professora Gardênia, a escolha de uma só coleção para os anos iniciais (1º ao 5º anos) não contempla os dois blocos. Já a professora do terceiro ano relatou:

[...] escolhemos observando os conteúdos, com cuidado de ter continuidade de um ano para o outro [...] preocupação de não escolhermos livros de alfabetização com textos muito grandes, pois os que estamos usando são enormes, [...] para termos no livro um suporte para trabalhar melhor com as crianças. (Hortênsia – 3º ANO).

Os critérios listados pela professora Gardênia constituíram-se na observação dos conteúdos e na progressão desses de um ano para outro, e gêneros textuais de curta extensão e mais acessíveis aos estudantes.

Por meio das explanações das docentes, observamos que houve organização coletiva para a escolha da coleção, orientada pela coordenação pedagógica e equipe gestora. Elencaram critérios, tais como processo de alfabetização, atividades de consciência fonológica, gêneros textuais (extensão e variedade), tipos de letras (caixa alta ou imprensa maiúscula, imprensa minúscula, cursiva maiúscula, cursiva minúscula), eixos da LP e a progressão dos conteúdos, considerando cada ano do BIA (1º, 2º e 3º).

A partir de critérios definidos, a equipe pedagógica pôde analisar cuidadosa e coletivamente as coleções didáticas, consultando o guia apresentado pelo PNLD/MEC, sem desconsiderar a adequação ao Projeto Político-Pedagógico da escola, objetivando alcançar melhores resultados nas práticas alfabetizadoras.

4 O USO DO LIVRO DIDÁTICO NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS

O LD contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica quando cumpre algumas das funções, como:

[...] propiciar e orientar uma interação adequada entre o professor e os alunos, em torno dos conhecimentos a serem ensinados [...] colaborar para que os aprendizes e docentes atinjam os objetivos e metas estabelecidos no planejamento escolar; auxiliar no processo de construção dos conhecimentos de diferentes áreas, indicando diferentes possibilidades e recursos didáticos adequados (BRASIL, 2015, p. 23).

Sabemos que cada professora cria distintas maneiras para associar a proposta do LD à sua forma de trabalho e às necessidades de ensino e aprendizagem junto ao seu grupo-classe. Portanto, esse suporte/recurso pode adquirir distintos papéis na prática pedagógica (BRASIL 2015, p. 30-31):

[...] destinar-se a diferentes leitores [...]; servir a diversas formas de mediação entre professor e alunos; assumir papel central ou secundário no desenvolvimento do trabalho cotidiano; constituir-se instrumento de aprendizado para o aluno, ao contribuir para a organização das atividades do professor; apresentar-se como complemento dos processos de ensino e aprendizagem, por meio do aprofundamento de temas/conteúdos eleitos para estudo ou selecionando atividades que contribuam para a fixação de conteúdos ensinados; ser utilizado de forma individual ou coletiva.

Quanto à utilização do livro em sala de aula, as docentes relataram aspectos nele explorados:

[...] leio os contos, conversamos e mando atividade para casa [...] textos grandes exigem inferência que eles ainda não têm; fica muito desgastante [...]. Uso porque é um direito do aluno, mas não é determinante nesse momento da alfabetização (Camélia– 1º ANO).

Para a docente, o uso não sistemático do livro foi atribuído por não o considerar adequado ao nível dos estudantes. Citou a ausência de textos da tradição oral, tais como quadrinhas, trava-línguas e parlendas, por atenderem ao desenvolvimento da consciência fonológica. Sobre esse assunto, Gardênia revelou:

[...] utilizo três vezes ou mais na semana [...]. O livro utilizado é o “Aprender juntos: Letramento e Alfabetização”. Não abraça todos os gêneros textuais, [...], cada capítulo deveria trabalhar um gênero (Gardênia - 2º ANO).

Na opinião da professora, o livro não alcança todos os gêneros textuais, embora seja utilizado com frequência em sala de aula. É válido ressaltar que nenhum livro alcança todos os gêneros textuais. Com relação à frequência em que o livro é utilizado, a professora do 3º ano declarou:

[...] utilizo, duas ou mais vezes, conforme o conteúdo que está sendo trabalhado. [...] os textos são muito grandes para as crianças. Acho reduzida a parte de gramática [...] as crianças cansam nas leituras. Uso mais como tarefa de casa (Hortênsia- 3º ano).

Para a professora, os textos são longos e a gramática, restrita. Porém, afiançou empregá-lo duas ou três vezes durante a semana, aproveitando-o mais como tarefa para casa. Assim, as professoras Camélia e Hortênsia transferem para casa o trabalho com o LD, justificando pela extensão dos textos. Contrapondo essa atitude, consideramos que constitui tarefa do(a) professor(a): planejar as atividades contidas no LD, buscando entender o que os estudantes já sabem e o que precisam aprender, retomando e aprofundando sempre que for necessário.

Morais (2012) alerta que, nessa fase da escolarização, é conveniente a produção textual e seu refinamento por meio da revisão; o domínio da correspondência letra-som; a internalização da norma ortográfica; a perspectiva do alfabetizar letrando; a textualidade (organização composicional, coerência, coesão e escolha do léxico adequado ao gênero) e a normatividade (observância da ortografia, uso da concordância verbo-nominal, emprego dos tempos verbais e da regência verbal). Defende o ensino sistemático da norma ortográfica para os estudantes que apresentam autonomia leitora e escritora ao final do 2º ou início do 3º ano.

Em alusão ao conhecimento das orientações curriculares que norteiam o trabalho com a Língua no BIA, as professoras citaram atividades que desenvolviam com o livro, tais como: leituras, incluindo as obras de literatura; oralidade por meio do relato e argumentações; produção textual a partir de histórias lidas, glossários e encenações. Segundo Hortênsia, o currículo da SEEDF privilegiava o eixo da leitura, indo em direção ao que os livros de alfabetização preconizavam, isto é, o eixo do letramento em detrimento das atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Conforme Albuquerque e Morais (2011), as pesquisas revelam que os atuais livros têm contemplado uma diversidade de gêneros representativos de diferentes esferas de circulação social. Portanto, defendem o equilíbrio entre o trabalho de leitura e produção de textos em articulação à aprendizagem do SEA. Sobre a integração da escrita alfabética com os demais eixos (Leitura, compreensão e produção textual, oralidade e conhecimentos linguísticos), as professoras apontaram:

[...] quando entendi que se fizer um texto, um glossário, produzir uma frase, eles vão entender, vai fazer sentido [...], é o caminho mais certo [...] importante é deixá-lo escrever [...] O LD focou em atividades de leitura e quase nada no Sistema de Escrita Alfabética, exigindo um nível de compreensão que as crianças ainda não têm (Camélia – 1º ANO).

Na opinião de Camélia, “o livro faz a articulação entre os eixos Língua”. Hortênsia concordou com a articulação ao declarar que “o livro favorece mais do que ficar dando atividade xerografada”. As três professoras foram unânimes quanto à extensão dos textos, bem como em afirmar que o repertório maior é textual e quase nada de atividades do SEA.

As professoras concordaram sobre a eficácia em planejar as atividades articulando os eixos da LP fazendo uso de situações contextualizadas. Para as atividades de letramento, disseram procurar vinculá-las aos diferentes gêneros textuais. As professoras do segundo e terceiro anos relataram que o LD poderia trazer maior variedade de gêneros. Gardênia alegou que “fica muito em gramática, perde tempo”. O discurso dirigiu-se à variedade de gêneros textuais e ao pouco investimento no eixo da normatividade.

Os textos focavam mais em narrativas e informações, segundo Hortênsia, “não tem bilhete, convite, bula, receita, [...] tem poucas parlendas e cantigas infantis”. Já Camélia garantiu que “contempla variados gêneros, porém, textos grandes, de difícil compreensão textual para o estudante do 1º ano”. Para ela, o LD do 1º ano, ao contemplar situações lúdicas, favoreceria a aprendizagem. Acerca do assunto, Morais (2012, p. 99) endossa que

[...] os alfabetizandos vivenciem situações lúdicas, explorando jogos que, explicitamente, fossem idealizados para fazê-los brincar com as palavras, de modo a poderem, mais facilmente, compreender as relações entre as partes orais e escritas das mesmas. [...]. Os jogos com palavras convivem perfeitamente com as práticas de leitura e produção de textos, no dia a dia escolar.

É oportuno repensar a prática da alfabetização a partir da ludicidade em um movimento mútuo, enquanto fonte de prazer e conhecimento dentro do espaço escolar. Essas atividades propiciam a interação da criança consigo mesma e com o outro, a construção de regras para si e para o outro; cria e recria, a cada jogo ou brincadeira, o mundo que a cerca e, por conseguinte, aprende. Deste modo, a ludicidade favorece o avanço do alfabetizando no processo de aprendizagem.

Sobre as atividades de compreensão textual presentes no LD, Camélia ponderou: “há equilíbrio entre os níveis de leitura, mas tivemos dificuldade em encontrar uma coleção que contemplasse do 1º ao 5º ano”.

A professora Gardênia chamou a atenção para os três níveis de leitura: a explícita, a inferencial (implícita) e a crítica (questões de opinião), considerando que são diferentes; porém, complementares. “A leitura explícita, o livro abraça, entretanto, o trabalho com as inferências é menor, poderia ter mais questões críticas e avaliativas. Ser mais equilibrado. Poucas questões inferenciais e avaliativas” (2º ano). A professora Hortênsia relatou que o LD traz “mais questões de localizar informações explícitas no texto. Acho que deixa a desejar em outros. Não é equilibrado”.

Em relação à leitura inferencial, colocada como desafio para os estudantes de seis anos, ressaltamos que a metodologia da leitura pode ser desenvolvida na oralidade, ou o professor atuar como escriba, ao fazer uso de estratégias que potencializem esse nível. Entendemos que o leitor competente percorre todos esses níveis, sendo mediado pelo professor para chegar à construção do sentido do texto.

Assim, Albuquerque e Morais (2011) realçam, para além da diversidade de gêneros, o trabalho voltado à compreensão leitora, explorando algumas estratégias, tais como a ativação dos conhecimentos prévios; localização de informações explícitas; antecipação e checagem de hipóteses; inferência; extrapolação (leitura crítica ou avaliativa, responsável pela argumentação); além da exploração lexical.

Para as professoras, o equilíbrio almejado nas atividades de compreensão textual presentes nos livros possibilitaria, aos estudantes, localizar informações explícitas. Entretanto, eram poucas as questões voltadas ao desenvolvimento de inferências e para a argumentação dos textos lidos. No entanto, percebemos que não se tratava apenas de uma análise de como esse eixo aparecia no LD, mas das concepções das professoras acerca desse trabalho. Isso ficou claro com a declaração da professora do primeiro ano.

Em relação aos eixos da Língua, a potencialidade delatada pelas professoras Camélia e Gardênia enalteceu a variedade de gêneros textuais, antes não ofertados nos livros. Porém, Camélia asseverou como fragilidade a inadequação ao universo infantil e ao ensino do SEA. A dificuldade dos estudantes, para a docente do 1º ano, estava na produção escrita. Gardênia destacou como fragilidades as “atividades de compreensão textual, que envolvem inferências e argumentação”. Já Hortênsia, ao definir o livro como ruim para a aprendizagem da leitura e da escrita, argumentou como fragilidade a contextualização, por extrapolar “os níveis dos alunos [...]. Textos grandes, poucas variedades de gêneros, faltam questões inferenciais, priorizam

narrativas, poucas atividades voltadas à análise linguística [...]”. Para ela, os estudantes estavam bem em leitura por causa do projeto que desenvolviam em sala de aula.

De acordo com Albuquerque e Morais (2011), o LD de alfabetização tem inovado na categoria textual, pois as coleções têm contemplado tanto textos para serem lidos pelo professor, como textos mais curtos, que podem ser lidos pelos alunos. Para os autores, a produção de textos, aperfeiçoada a cada edição do PNLD, contemplava a escrita de diferentes gêneros em situações contextuais claras, ainda que necessitasse melhorias. Contudo, houve consenso na explicitação das professoras face à variação dos gêneros textuais trazidos pelo livro didático. Do mesmo modo, como ponto negativo, declararam a extensão dos textos.

A análise linguística foi apontada pelas professoras Gardênia e Hortênsia como a grande dificuldade dos aprendizes. Para a professora Gardênia, as convenções constituem-se fáceis apenas para alguns, a exemplo da “acentuação, pontuação e ortografia; as regrinhas na escrita das palavras [...] tem uma regrinha: entre vogais, o S tem som de Z”. Clarificou que, à medida que amadurecem, os estudantes “vão memorizando [...] com jogos, de forma lúdica”.

Faz-se necessário clarificar que a análise linguística é parte do saber do falante nativo, por isso é compartilhada por todos os indivíduos que falam determinada língua. Portanto, a língua materna faz parte, mas a AL é que se constitui num trabalho didático. Já a gramática normativa tradicional diz respeito às normas e às prescrições que, em muitos casos, se diferenciam da língua cotidiana. Portanto, a análise linguística diferencia-se da gramática normativa (OLIVEIRA, 2005). Ambos os termos foram mencionados pela professora Hortênsia.

De acordo com Bunzen (2009), a propósito dos conhecimentos linguísticos, verifica-se que há sinais de mudanças expressivas no processo de seleção e organização metodológica do LD, na tentativa de inovar o tratamento dado à análise linguística nos livros para os anos iniciais. Segundo o autor, várias coleções têm se empenhado em proporcionar os objetos de ensino de maneira a beneficiar a reflexão sobre a língua, enquanto outras coleções misturam enfoques tradicionais com perspectivas atuais.

Por fim trazemos as conclusões, assinalando as potencialidades e os limites do livro de alfabetização, por meio das concepções das professoras, para o ensino da leitura e da escrita no período inicial da escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e discussões sobre o livro didático contribuem para seu aperfeiçoamento, com vistas a articular o ensino do sistema de escrita alfabética aos demais eixos da Língua. Desta maneira, analisar as escolhas, o uso e as reflexões das alfabetizadoras em relação ao Livro Didático (LD) para o ensino da Língua Portuguesa e que constituíram os eixos dessa investigação, possibilitou o entendimento de como as alfabetizadoras se apropriaram das novas teorias postas para a leitura e a escrita. Elas refletiram, também, sobre a produção do material disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD).

Para apropriação das novas teorias, quando da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, as coleções didáticas de alfabetização passaram a promover a inserção e a convivência da criança com o mundo da escrita, ampliando e diversificando progressivamente o seu letramento e o domínio da escrita alfabética. Nessa abordagem, os livros de alfabetização, substitutos das tradicionais cartilhas, surgiram trazendo textos autênticos e de diferentes gêneros. Assim, para alcançar esses objetivos, passaram a apresentar propostas pedagógicas para cada eixo de ensino.

Entretanto, ainda com avanços qualitativos, compete aos docentes considerar o papel do LD como apoio, e não um roteiro rígido. Ao lançar mão dos textos e das atividades propostas, compete ao professor selecionar e/ou complementar as áreas que se revelarem insuficientes. Contudo, as alfabetizadoras demonstraram certa resistência à sua utilização, empregando-o de forma pouco sistemática e, por vezes, fragmentada.

As professoras explicitaram a diversidade de gêneros textuais como potencialidade, e a ausência de textos de tipologias instrucionais e de tradição oral como fragilidade. Desta forma, nas análises das entrevistadas, o livro apresentou boa variedade de gêneros, mas aqueles pertinentes ao trabalho com alfabetização não foram priorizados. Cabe destacar, também, a secundarização do uso de suportes como, por exemplo, o próprio LD.

Na compreensão das professoras, o livro necessitava ganhar maior significação para o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia dos estudantes. Entretanto, não há como negar ou depreciar seu uso, pois se constitui, na maioria das vezes, como

principal material escrito, manipulado e lido de forma sistemática pelos estudantes (BRASIL, 2012).

As declarações das três docentes evidenciaram a ausência de uma apreciação mais atenta da didatização da Língua Portuguesa sugerida nos atuais livros de alfabetização, uma vez que eles vêm ressaltando o trabalho com a leitura e produção de textos, ainda que deixando lacunas, a exemplo das atividades que promovem a apropriação do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica. Suas respostas revelaram, também, determinadas dificuldades no uso desse material ao citarem que os textos longos não ajudavam no processo de alfabetização.

Por meio desses relatos, observamos que na escolha do material teve uma relativa organização/estudo, houve certa autonomia e critérios para escolha, mas, mesmo assim, isso não ocasionou num uso sistemático do livro didático.

Em síntese, as decisões sobre a escolha do LD demandam participação ativa dos profissionais das escolas e análise criteriosa de diversos aspectos. Em conformidade com o proposto, observamos, por meio dos relatos das professoras, que os critérios para a seleção do livro didático foram refletidos e debatidos pela equipe pedagógica. Do mesmo modo, seu uso deve ser fruto de discussões coletivas, considerando as contribuições e os limites no planejamento pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**. Maio/agosto, 2008.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e MORAIS, Artur Gomes de. Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da (Org.). **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais**. 1ª edição. Curitiba: Editora CRV, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus Editora, Série Prática pedagógica, 2015.

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.

BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores alfabetizadores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e

linguagem. Edição revisada e ampliada Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Caderno 04 / Ministério da Educação – Brasília: MEC, SEB, 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Tradução Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

BRASIL. MEC/SEB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9.394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1997.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BUZEN, Clécio. Conhecimentos Linguísticos na Escola: Como Livros Didáticos Vêm Caminhando Nesse Terreno Nebuloso? In: **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Col. Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale/FaE/UFMG, 2009.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; CABRAL, Ana Catarina; TAVARES, Ana Cláudia. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? In VAL, Maria da Graça Costa. **Alfabetização e Língua portuguesa: Livros didáticos e Práticas Pedagógicas**. Coleção Linguagem e Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação (FaE). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 3ª Edição. 10ª Reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Novos livros de alfabetização: Dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. **Livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania**. Coleção Linguagem e Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE); autêntica, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. V. 15 n. 44. maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo. Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SUASSUNA, Livia. Instrumentos de Avaliação em Língua Portuguesa – Concepções de Linguagem em jogo. In: **Anais do 2º Seminário de Estudos em Educação e Linguagem** - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife - PE, 2006.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **Livro didático de alfabetização**: o ponto de vista da Pesquisa acadêmica. Universidade Federal do Paraná - UFPR. Grupo de Trabalho Cultura, Currículo e Saberes. Agência Financiadora CAPES 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

Recebido em 2 de julho de 2019.

Aceito em 4 de outubro de 2019.