

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; SILVA, Suelen Fernandes; SANTOS, Camila Henrique. Escolha e uso do livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: o que revelam os (as) professores (as)? *ReVEL*. vol. 17, n. 33, 2019. [www.revel.inf.br]

ESCOLHA E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE REVELAM OS(AS) PROFESSORES(AS)?

Choice and use of the Portuguese language textbook in Elementary School: what do the teachers reveal?

Solange Alves de Oliveira-Mendes¹

Suelen Fernandes Silva²

Camila Henrique Santos³

solangealvesdeoliveira@gmail.com

suelen_fernandes_silva@yahoo.com.br

h.camila@gmail.com

RESUMO: Esse estudo analisou a escolha e uso do livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental pelos professores de duas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Ancorou-se em autores, tais como: Costa Val (2009); Morais (2012; 2005); Soares (2016); Morais e Albuquerque (2005), objetivando, por um lado, a discussão específica daquele material, por outro, a articulação com o campo da linguagem naquela etapa da escolarização. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que adotou, como técnica de investigação, o grupo focal, realizado no segundo semestre de 2018. Os resultados apontaram para um uso assistemático do livro didático de língua portuguesa acessado nas duas escolas, sobretudo por lacunas presentes no campo da normatividade.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; ensino; língua portuguesa.

ABSTRACT: This essay has analyzed the choice and use of the Portuguese language textbook in Elementary School by teachers from two different schools from the State Department of Education of the Federal District. It was based in others author's works, such as: Costa Val (2009); Morais (2012; 2005); Soares (2016); Morais and Albuquerque (2005), aiming, on the one hand, the specific discussion of that material, on the other hand, the articulation with the field of language in that stage of schooling. It is a qualitative research that adopted as an investigative technique the focus group. It was carried out in the second semester of 2018. The result has pointed out that an unsystematic use of the Portuguese-language textbook in both schools, mainly due to gaps in the field of normativity.

KEYWORDS: textbook; teaching; Portuguese language.

¹ Doutora em Educação; Professora na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB.

² Graduanda em Pedagogia; Universidade de Brasília - UnB.

³ Graduanda em Pedagogia; Universidade de Brasília - UnB.

INTRODUÇÃO

É sabido que, com a instituição do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil, mudanças significativas foram marcadas pelo processo de elaboração, produção, escolha e uso desse material. A partir dos avanços no âmbito das pesquisas, rupturas com escolhas e posturas didáticas foram inevitáveis, desembocando, desse modo, numa ampla crítica às cartilhas quanto a sua qualidade de forma e conteúdo. Gradativamente, o livro didático passou a acoplar concepções de ensino articuladas com as perspectivas teórico-metodológicas da contemporaneidade.

Foi expressiva a mudança histórica daquele programa no ano de 1985, considerando que o professor passou a participar, efetivamente, da escolha desse material. De acordo com Costa Val (2009), como política pública de educação desenvolvida pelo Ministério da Educação, o objetivo do programa, nesse contexto: “é a distribuição gratuita de livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil” (p. 13).

Outro salto qualitativo do aperfeiçoamento do programa ocorreu em 1996 com a avaliação das obras didáticas, objetivando assegurar a qualidade dos livros disponibilizados pelo Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/FNDE). Conforme Costa Val (2009), a partir de 2000 “essa avaliação passou a ser desenvolvida por diferentes instituições universitárias”, cabendo a cada uma a incumbência de uma das áreas de conhecimento, com exceção de língua estrangeira (p. 13).⁴

Os livros didáticos destinados aos estudantes são renovados de três em três anos,⁵ alternando-se sua oferta para cada um dos segmentos (1º ao 5º e 6º ao 9º anos), nomenclatura alterada a partir da edição de 2010 com a ampliação do ensino por nove anos, conforme Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996). Um semestre antes da chegada dos livros, o MEC/FNDE entrega às instituições escolares o Guia Nacional do Livro Didático que intenciona auxiliar os docentes na escolha.

É oportuno destacar que a análise pedagógica definida pelo MEC, desenvolvida, conforme frisamos, desde 1996, vem impactando, qualitativamente, na produção das obras didáticas no Brasil. Nesse contexto, as mudanças no tratamento dos diferentes

⁴A última edição nesse formato foi 2015.

⁵A partir de 2019, esse período se estende para quatro anos.

objetos de saber são inevitáveis (COSTA VAL, 2009). Em contrapartida, concepções de que o professor, ao usar o livro didático, seria um mero executor de tarefas, se evidenciaram, desencadeando, sobretudo na década de 1990, posturas do não uso daquele material. De acordo com Silva (2012), além do aspecto pontuado anteriormente, as críticas asseveraram os erros conceituais, bem com a não concordância com as novas concepções teóricas vigentes. Nessa mesma linha, Albuquerque e Morais (2005) sublinham, além daqueles itens, que “os livros passaram a ser criticados por se constituírem em um campo da ideologia e das lutas simbólicas, revelando um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade” (p. 148).

Diante desse quadro, é que nos propomos, nesse estudo, a analisar, no contexto atual e específico de duas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o (não) uso do livro didático de Língua Portuguesa por parte de docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estariam esses profissionais se valendo das mudanças didáticas, pedagógicas no trato com os diferentes objetos de ensino, da área de língua portuguesa, presentes nesse material?

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O LIVRO DIDÁTICO: ENTRE ANTIGAS E NOVAS PROPOSIÇÕES

Conforme realçamos, o livro didático vem passando por diversas mudanças teórico-metodológicas. Os critérios de avaliação vêm interferindo, diretamente, na apresentação das obras didáticas. Em se tratando do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a articulação dos aspectos da textualidade e da normatividade é evidente. No chamado *ciclo de alfabetização* (1º, 2º e 3º anos), tem ocorrido, de maneira progressiva, maior equilíbrio nas atividades vinculadas aos campos da alfabetização e do letramento. A variação dos tipos e gêneros textuais, assegurando um amplo repertório, também se constitui num aspecto que tem ocupado espaço nesse material.

Todavia, a essa altura de nossa sistematização, voltamos algumas décadas, a fim de destacarmos, na literatura existente, o que predominava no âmbito teórico-didático. Cabe salientar, portanto, que, anterior à década de 1980, predominava, no caso da alfabetização, a concepção de ensino ancorada nos métodos tradicionais (analíticos e sintéticos) (MORAIS, 2012; SOARES, 2016; GALVÃO; LEAL, 2005), o que deu realce ao uso contínuo das cartilhas como suporte que mantinha centralidade nas salas de

aula. Em geral, possuíam um formato fixo, portanto engessado, das etapas que o ensino tinha que trilhar. No caso do método silábico, por exemplo, muito difundido no Brasil, a ordem das letras, dos padrões silábicos, palavras com estruturas silábicas simples, frases e, por fim, textos cartilhados, sem uma coerência interna, marcavam a tônica do trabalho que deveria ser desenvolvido em sala de aula, na alfabetização.

É inegável a contribuição da teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) no rompimento com concepções hegemônicas no campo da didática da linguagem. A teoria rompe com a visão tradicionalmente instituída de se levar em conta apenas a díade: *método utilizado* e a *maturidade da criança que aprende*, a qual desconsiderava a natureza do objeto de conhecimento envolvendo a aprendizagem. A criança era vista como uma ‘tábula rasa’ que precisava ser preenchida com letras e palavras, conforme determinado método.

A concepção de língua, conforme Ferreiro e Teberosky (1985), estava vinculada à aquisição de um código, ou seja, tanto os elementos como as relações do sistema alfabético já estariam, supostamente, predeterminados para o aprendiz. Isto é, unidades como *letras* e *fonemas* estariam disponíveis na mente do aprendiz que, desde o princípio, seria capaz de compreendê-las como o fazem os indivíduos já alfabetizados. Entretanto, no caso de considerar a escrita alfabética como um sistema notacional, nem os elementos nem as relações entre eles estariam predeterminados para o sujeito que aprende.

De acordo com Morais (2005, p. 31), “o código é caracterizado pelo uso de um conjunto de sinais que substituem os sinais de outro sistema notacional, no caso, o alfabético”. Para fazer uso de um código, destaca o autor, é necessário que o sujeito já tenha compreendido como funciona o sistema notacional e apreenda os novos símbolos substitutos. Ao considerarmos esse processo sendo realizado por quem está aprendendo a ler e escrever pela primeira vez, alerta Morais, a tarefa primeira implica num complexo trabalho cognitivo na busca por internalizar as propriedades do sistema alfabético. Em outro estudo realizado, Ferreiro (2003, p. 140) salienta que “se a escrita fosse uma simples codificação, as unidades de análise do oral deveriam se encontrar na escrita, mas não é o caso”.

A partir das várias edições do Programa Nacional do Livro Didático, vem sendo possível apreender mudanças nas proposições de didatização do ensino da linguagem (SOARES, 1999). Tanto os estudos da psicogênese quanto aqueles relacionados à

consciência fonológica (FREITAS, 2004) têm trazido, para o livro didático, propostas que em nada se assemelham às antigas cartilhas, incluindo as de alfabetização.

Considerando o leque de eixos de ensino de língua portuguesa, cabe ainda ressaltar, no caso brasileiro, que a aparição, na década de 1990, do termo letramento, inspirou, também, os novos livros didáticos. Inclusive, é oportuno apontar que a ruptura histórica com os métodos tradicionais de alfabetização ocasionou o que Soares (2016; 2003) e outros estudiosos denominam de desinvenção da alfabetização, o que culminou com livros didáticos que passaram a priorizar um repertório variado de gêneros textuais e uma nítida ausência de propostas de atividades voltadas para a apropriação do sistema de notação alfabética. Nas últimas edições do programa, esse equívoco vem, gradativamente, sendo corrigido, visto que, a concepção de que o letramento dá conta da alfabetização é, antes de tudo, uma incoerência conceitual.

Ainda sobre os novos livros didáticos, é pertinente destacar que aquele formato (prioridade ao eixo do letramento), gerou, no terreno das escolas, uma heterogeneidade nas concepções e usos desse material em sala de aula. De acordo com Morais e Albuquerque (2005), as repostas dos professores alcançam tanto o não uso, quanto a utilização do livro como apoio, pautando a prática em outros materiais, o não uso de um livro específico, mas de vários, e assim por diante.

Os autores supracitados destacam que, embora haja um reconhecimento dos avanços oriundos da implantação do Programa Nacional do Livro Didático pelo MEC, em 1985, os professores permaneceram, de um modo geral, indicando críticas quanto a esse material por não alcançar suas expectativas. Apontam que os livros didáticos que têm chegado às escolas são de um nível muito elevado e, portanto, difíceis de serem explorados.

Diante dessas considerações, entendemos a pertinência em focar, no contexto atual, o tema do (não) uso do livro didático por professores da rede de Estado de Educação do Distrito Federal atuantes nos cinco anos do Ensino Fundamental.

2 METODOLOGIA

Esse estudo foi desenvolvido por meio do Edital 2018-2019 do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília (Proic-UnB) e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo, conforme já posto, foi analisar o (não) uso do livro didático de língua portuguesa nos

anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como campo de realização da pesquisa duas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Configurando-se em um trabalho de natureza qualitativa (ANDRÉ, 2005), a produção de dados se deu por meio da aplicação da técnica de investigação do grupo focal no segundo semestre de 2018. Foram dois grupos distintos, em duas escolas, sendo que, na primeira, obtivemos a participação de oito docentes e, na segunda, de cinco (1º ao 5º anos do Ensino Fundamental).

A entrevista de grupo focal é uma técnica que permite a obtenção de dados qualitativos acerca de questões de natureza complexa, como a implementação de programas. Trata-se de um grupo de discussão com tamanho reduzido, cujo intuito é obter informações de caráter qualitativo em profundidade (GOMES; BARBOSA, 1999). Consideramos pertinente a aplicação dessa técnica investigativa, a fim de obtermos uma avaliação qualitativa do Programa Nacional do Livro Didático por parte dos docentes e de seu impacto nas práticas pedagógicas.

A despeito dos perfis profissional e acadêmicos dos contribuintes com a pesquisa, elaboramos o Quadro 01 que segue:

Quadro 1: Perfis dos(as) professores(as)

	Nome (fictício)	Ano	Experiência no Magistério	Experiência no ano-ciclo	Tempo na SEEDF	Formação (Pós-Graduação)
ESCOLA A	Carla	1º	9	3	9	Sim
	Vandilene	1º	21	4	21	Sim
	Sônia	1º	20	3	17	Não
	Mariana	2º	15	2	15	Sim
	Luíza	3º	10	4	8	Sim
	Andréia	4º	9	4	4	Não
	Marcelo	4º	5	5	1	Sim
	Luis	5º	10	3	7	Não
ESCOLA B	Vanuza	1º	15	2	15	Sim
	Beatriz	2º	28	4	22	Sim
	Alessandra	3º	10	1	21	Sim
	Márcia	4º	25	2	25	Sim
	Bruna	5º	30	3	25	Sim

Os (as) docentes das duas escolas possuíam graduação em Pedagogia, com exceção da professora Sônia. No concernente à pós-graduação lato sensu, somente três profissionais da escola A não tinham cursado. Salientamos, ainda, que, do coletivo que

contribuiu com a pesquisa, a professora Alessandra (3^o ano, Escola B) obteve o título de mestre em Educação.

Para o tratamento dos dados da pesquisa, recorreremos à Análise de Conteúdo Temática. De acordo com Franco (2005, p.20), a “análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Essa autora defende que essa técnica “permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação” (p. 20). Os temas priorizados nesse texto foram: o processo de escolha do livro didático; eixos/campos de ensino de língua portuguesa e a relação com o livro didático eleito nas escolas; uso de outros materiais didáticos. A seguir, as análises.

3 O PROCESSO DE ESCOLHA E DE USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

Ao se remeterem ao processo de escolha do livro didático nas escolas, os (as) docentes realçaram participação efetiva. Segundo eles (as), houve um dia destinado a essa força tarefa. Eis o depoimento da professora Carla (1^o ano, escola A) que esclarece como ocorreu esse momento:

O processo é o seguinte: as editoras mandam os exemplares, nós avaliamos e apontamos aqueles que a gente considera que atenda (sic) melhor o conteúdo das séries [...]. Nós fazemos todo um processo de avaliação de conteúdo. A gente verifica se o tipo de letra está adequado às séries, se o conteúdo vai atender o máximo possível que está previsto no currículo, se a imagem é adequada, se o livro é muito extenso.

É pertinente realçar que, enquanto na escola B os livros eleitos pelos (as) docentes foram acessados; na escola A o mesmo não ocorreu. Por essa razão, durante nossa conversa no grupo focal, expressaram insatisfação/frustração por considerarem que o tempo dedicado à escolha foi perdido e suas opiniões desconsideradas.

No que se refere ao espaço da área de Língua Portuguesa na organização e condução do trabalho didático-pedagógico, os (as) docentes asseveraram reservar momentos diários para esse campo. Sobre esse assunto, a professora Vanuza (1^o ano, Escola B) declarou: “a gente coloca realmente todos os dias. É assim: ou começa com Língua Portuguesa ou termina com Língua Portuguesa, mas todos os dias a gente trabalha. Todos os dias.” Em continuidade a esse tema, o Quadro 02 explicita os eixos priorizados no ensino ao longo da semana pelos (as) professores (as) pesquisados.

Quadro 2: Eixos de Ensino de Língua Portuguesa priorizados no planejamento

Eixos priorizados no planejamento	Escola A								Escola B					T
	1º A	1º B	1º C	2º	3º	4º A	4º B	5º	1º	2º	3º	4º	5º	
Leitura e escrita	X	X	X	X	X				X	X	X			8
Compreensão textual	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X	10
Produção textual						X	X	X		X	X	X	X	7
Gramática e Ortografia						X	X	X			X	X	X	6
Total	2	2	2	2	2	3	3	3	1	3	3	2	3	31

Ao nos reportarmos ao Quadro 2, realçamos a sistematicidade das atividades de leitura e escrita no Bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), assim como o investimento no eixo da compreensão textual. Embora seja um dado esperado, considerando o debate nacional em torno das expectativas de aprendizagem, a exemplo do defendido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), cabe frisar que a ausência do trabalho com ortografia chamou-nos a atenção, haja vista o que defende autores como Moraes (2012) do ensino desse objeto de conhecimento já no segundo e terceiro anos do *ciclo de alfabetização*.

Na mesma direção, é importante sublinhar a não declaração, por parte dos (as) docentes, da prática de produção de textos pelas mesmas razões apontadas anteriormente. Seria essa atividade considerada complexa para essa fase da escolarização? Somente uma das professoras do Bloco Inicial de Alfabetização (Beatriz, 2º ano, Escola B) revelou priorizar esse trabalho em sua turma, já que seus alunos liam e escreviam textos de curta extensão. Pesquisas como a de Oliveira (2010) denunciam, sobretudo em turmas de primeiro ano, a total ausência da proposição de produção textual, já que, na ótica das docentes pesquisadas, por ocasião da pesquisa, os estudantes não teriam uma autonomia para esse nível de escrita. Ao mesmo tempo, defendiam a perspectiva de alfabetizar letrando. Voltamos a realçar que, embora cada turma, cada aprendiz tenha suas singularidades, há alternativas didáticas que possibilitam essa prática na sala de aula.

Na declaração da professora Carla (1º ano, Escola A), ficou evidente o uso do texto objetivando explorar unidades linguísticas menores, embora mencionasse a expressão *estrutura textual*: “priorizo a estrutura textual no sentido de identificar letra, sílaba, palavra, frase (...) É o que nosso currículo propõe e fazer pequenas

leituras, já com produção de inferência, com interpretação do que leu”. Na mesma direção que essa profissional, a preocupação com aspectos da alfabetização (especificamente do sistema de escrita alfabética) também foi sublinhada pela professora Vanuza (1º ano, Escola B):

No meu caso, que é o primeiro ano, é importante o trabalho com os gêneros textuais, que é a partir deles que você vai conduzir as atividades em sala de aula. A partir do texto, mesmo que seja uma parlenda, a partir daquela parlenda você vai trabalhar a letra, vai trabalhar som, vai trabalhar formação de palavra ou até, às vezes, a formação de frases, como a parlenda é pequenininha então dá pra trabalhar isso...

Retomando dados do Quadro 2, asseveramos, ainda, conforme declaração dos (as) professores (as), que o trabalho nas turmas de quarto e quinto anos ficou centrado na compreensão e produção textuais, além da prática de ensino da norma ortográfica e gramática. Curiosamente, não apontaram esse investimento acoplado ao eixo de leitura, o que nos surpreende, já que, concordando com Moraes (2012), é possível articular esses eixos, bem como reservar momentos específicos em que se priorize o trabalho com o campo da textualidade e, em outras ocasiões, com a normatividade da língua.

Com base no cenário descrito pelos (as) professores (as) a despeito dos eixos priorizados no ensino de língua portuguesa, retomamos o assunto do uso do livro didático eleito nas escolas para esse fim. Ou seja, estariam aqueles (as) profissionais didatizando os diferentes objetos de ensino desse campo a partir do livro didático? Ao serem indagados (as) quanto a esse aspecto, já asseveraram que não utilizavam esse material para o ensino de todos os eixos. Foi o que atestou o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: O espaço do livro didático no ensino de Língua Portuguesa

O LD e o enfoque nos eixos priorizados pelos(as) docentes	Escola A								Escola B				
	1º	1º	1º	2º	3º	4º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
Contemplou					X					X			
Não contemplou			X					X	X				X
Parcialmente	X	X		X		X	X				X	X	

Já abrimos a análise do Quadro 3 com o que declaram Moraes e Albuquerque (2005) a despeito do uso do livro didático. Para os autores, os professores sinalizam para uma variação quanto ao espaço que esse material ocupa em suas práticas. Ora

sublinham o não uso que, no nosso caso, alcançaram quatro docentes; ora indicam o livro como apoio, recorrendo a outros suportes. Quanto a esse último item, nossa pesquisa indicou a frequência majoritária: sete docentes. Apenas dois profissionais estavam satisfeitos com o livro didático eleito.

Centrando-se mais nos aspectos da textualidade, dois docentes atuantes no quarto e quinto anos declararam:

Ele contemplou em parte, porque vira e mexe a gente tem que rodar folha, tem que rodar conceitos, o que é verbo, o que é... que às vezes o livro não tem. (Marcelo, 4º ano, Escola A).

Ele só contempla mais interpretação de texto, mas a gramática eu busco em outros livros, porque o livro tem poucas questões de gramática. (Luís, 5º ano, Escola A).

Interessante esse dado dos últimos anos do primeiro segmento (4º e 5º anos), já que, no ciclo de alfabetização, nas primeiras edições do Programa Nacional do Livro Didático, vivemos um movimento semelhante, visto que os livros traziam uma variação de gêneros textuais, mas, em contrapartida, não articulava o campo do letramento com a alfabetização, ou seja, não propunham atividades sistemáticas de análise e reflexão sobre a língua: apropriação do sistema de escrita alfabética, habilidades de consciência fonológica, ortografia.

A professora Márcia (4º ano, Escola B), asseverou esse dado: “na verdade, eu sinto falta de mais exercícios de fixação. A gente trabalha muito no livro os gêneros textuais e interpretação, mas acho que faltam atividades de sistematização mais voltadas à gramática e à ortografia, sabe?”.

Num tom de crítica ao livro didático, a professora Bruna (5º ano, Escola B), concordou com Márcia e atestou o seguinte:

Eu acho que o livro tem muitas divergências em relação às necessidades dos alunos, eu vejo assim. Aí eu tento aproveitar ao máximo os textos, sabe? Eu aproveito o máximo. Mas está muito diferente do currículo... ele enfoca mais os gêneros textuais e aí, como a minha turma é uma turma que tem bastante defasagem, a parte de gramática e ortografia eu acho meio pobre. Tanto é que quando eu fui trabalhar com eles adjetivo no livro, aí eu tive que levar outros conceitos e tal pra maior compreensão dos alunos.

Rememorando as declarações dos (as) profissionais da escola B quanto ao uso do livro didático, cabe retomar o dado de que, mesmo chegando à escola o material por eles (as) eleito, conforme consta em nossos dados, isso não assegurou boa avaliação e uso sistemático, visto que, num geral, consideraram lacunas no eixo da normatividade.

Curioso, porque esse quadro foi semelhante ao que relatou a professora do primeiro ano da mesma instituição. Vejamos o que realçou Vanuza (1º ano, Escola B):

O livro do 1º ano está mais pros alunos que já estão silábico-alfabéticos pra alfabéticos. Ele não contempla muito as crianças que estão pré-silábicas e silábicas. A gente até demorou um pouco pra estar usando, porque justamente é mais complicado pros meninos. Então, assim, a gente fazia muito no quadro, ou ampliando pra reconhecimento do quadro visual deles, porque com o livro eles se perdiam. Então, assim, era mais o visual do quadro, dos cartazes pra eles se localizarem primeiro, porque demorou um pouquinho até eles se localizarem no livro, perceber a página, o textinho... Pra reconhecimento, os alunos pré-silábicos e silábicos têm mais dificuldade. A gente demorou um pouquinho pra estar utilizando o livro, porque não tinham muitas atividades pra eles. A gente demorou até eles se familiarizarem com as letras, com as sílabas, com as palavras, com os textos pra estar desenvolvendo no livro, trabalhando o livro.

Contrariando a visão dos colegas, a professora Beatriz (2º ano, Escola B), da mesma instituição, teceu elogios ao livro didático:

Eu pessoalmente gosto muito do livro que estou trabalhando esse ano. Ele vai dosando os conteúdos igual a gente faz. Olha, ele começa fazendo uma revisão do alfabeto, vai fazendo o letramento, aí depois é que a gente entra nos exercícios... mostra os vários gêneros textuais, começando com bilhetes, cartas, mostra os contos, essas variedades de narrativas [...].

Em síntese, a maioria dos (as) docentes reconheceu que o livro didático abordava, de maneira satisfatória, o eixo do letramento, agregando uma significativa variedade textual, mas, em contrapartida, apontaram várias lacunas no eixo da análise e reflexão sobre a língua/análise linguística. Essa avaliação feita por eles nos impulsionou a indagá-los que outros materiais/suportes didáticos ocupavam espaço em suas práticas.

Segue, portanto, Quadro 4 com a descrição desses materiais/suportes aos quais os (as) professores (as) costumavam recorrer cotidianamente a fim de trabalhar os eixos de ensino de Língua Portuguesa priorizados por eles (elas) e elencados no Quadro 2.

Quadro 4: Materiais/suportes didáticos utilizados pelos (as) docentes

Materiais de apoio a que costumavam recorrer	Escola A								Escola B				
	1º	1º	1º	2º	3º	4º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
Cadernos do PNAIC	X	X	X	X					X	X	X		
Outros livros didáticos					X	X		X				X	X
Internet	X						X	X			X	X	X
Elaboração de atividades em folhas soltas				X			X			X			
Elaboração de caderno de atividades / apostilas	X	X	X			X	X	X					
Livros literários		X									X		
Dicionário												X	

No concernente ao Quadro 4, verificamos, de início, forte influência dos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática dos docentes atuantes do Bloco Inicial de Alfabetização, com sete frequências. Inferimos que a formação continuada oferecida nesse período, certamente estava impactando o chão da sala de aula, quanto aos encaminhamentos didáticos e pedagógicos. Em contrapartida, ao entrecruzarmos esse dado com a não identificação e uso do livro didático de Língua Portuguesa, pela maior parte dos (as) docentes pesquisados, verificamos que há um emaranhado nesse processo que ultrapassa a proposta desse material. Por que trazemos esse aspecto para o debate? Pela aproximação do livro didático com a proposta do PNAIC.

Chama-nos a atenção, também, o uso de materiais didáticos fora de um suporte, a exemplo do caderno de atividades/apostilas (6) que vem, a nosso ver, substituindo o livro didático. Nessa direção, a professora Carla (1º ano) declarou: “nós mesmas fizemos (apostilas) e aí trabalhamos interpretação de texto, formação de palavras... mesclamos os métodos fônico, silábico...”. A escolha por esse material parece revelar maior identificação, por parte dos (as) docentes, com o que didatizam em suas turmas. Pode ser uma explicação para não adesão ao livro didático que, nas últimas décadas, vem superando os antigos métodos de alfabetização e apostando, em alinhamento com

o que se tem evidenciado na literatura específica, na perspectiva de alfabetizar-letRANDo (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2005). Acrescentamos a esse quadro, a existência de um material complementar (livros didáticos) produzido internamente por equipe da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que vem sendo bem utilizado pelos (as) professores (as).

Retomando dados do Quadro 04, outro aspecto bem realçado nos nossos dados foi a busca, na internet, por atividades para serem trabalhadas nas turmas. Contrariamente ao material anteriormente descrito (caderno de atividades/apostilas), esse suporte foi mais utilizado por docentes do quarto e quinto anos, conforme dados do Quadro 4. Entendemos que essas escolhas estavam diretamente vinculadas ao aspecto da normatividade (ensino da gramática, ortografia), já que apontaram essa lacuna no livro didático. Portanto, esses materiais/suportes mais referendados pareciam estar substituindo-o. De maneira genérica, a professora Márcia (4º ano, Escola B) atestou isso: “Recorremos à internet, outros livros, coleções e sequências didáticas também. A gente coloca alguma atividade do livro dentro da sequência e busca materiais à parte pra ir montando, ir complementando”.

É oportuno retomarmos do Quadro 4 o dado de que os (as) professores (as) recorriam a outros livros didáticos (5), objetivando preencher as lacunas do material oficialmente eleito na instituição, mas que, como vimos, esse estava concorrendo com outros suportes/materiais. Interessante frisar que, nesse caso, tal escolha se concentrou mais nas turmas de quarto e quinto anos, asseverando, cremos, a busca por um *melhor* suporte para o ensino da gramática, ortografia. Na contramão desses aspectos realçados, sublinhamos a baixa frequência do trabalho com a literatura, conforme dados do Quadro 4 (2) e, não por acaso, tal investimento foi registrado em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização, já que inferimos maior espaço para o trabalho com a normatividade (gramática, ortografia) nos anos finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental (4º e 5º anos). Outro suporte riquíssimo que poderia ter sido potencializado, o dicionário, só foi utilizado uma vez por uma docente do 4º ano, escola B.

Insistimos em estender o diálogo com os (as) docentes sobre o livro didático escolhido em cada instituição e, mais uma vez, ficou evidente o uso assistemático, complementar. A despeito desse assunto, a professora Luíza (3º ano, Escola A) declarou: “Uso o livro pra complementar. De repente, tem uma coisa muito legal no livro que você pode dar uma introduzida e colocar as crianças pra pensar”. Já o

professor Marcelo (4^o ano) e as professoras Carla e Mariana (1^o e 2^o anos, respectivamente), da mesma escola, priorizaram o livro didático como material para a realização de atividades domiciliares, conforme depoimento da última profissional citada: “Principalmente para tarefa de casa. Na sala, você introduz [o assunto da aula] na folha [avulsa] e consolida no livro ou você introduz no livro e consolida na folha. Depende muito do que você planejou pra aula. O livro é um recurso, um dos recursos.” Esse último depoimento nos leva a refletir que, para além das questões vinculadas ao conteúdo, já postas pelos (as) docentes na presente sistematização, havia uma preocupação em não seguir o livro didático, mas de recorrer a outros materiais, como uma alternativa de superar, também, a concepção já posta por Silva (2012) de conceber esse profissional como mero executor de tarefas. Na mesma linha da professora Mariana (2^o ano), Sônia (1^o ano, Escola A) afirmou utilizar o livro exclusivamente para atividades de casa. Vejamos o que ressaltou:

O livro tinha que melhorar bastante no primeiro ano, gente. Porque é no primeiro ano que a gente mais vê o livro sendo mandado como dever de casa. Depois que eu comecei a mandar, nossa! Eu mesma só mando dever de casa no livro.

É inegável a elevação da qualidade do livro didático no Brasil, entretanto, como já apontamos, os (as) docentes vêm revelando lacunas nesse material e, acoplando-se às singularidades de escolha em cada instituição e rede de ensino, tais fatores vem interferindo, diretamente, na frequência do uso, mas, também, no espaço que o livro ocupa nas práticas pedagógicas. Ao nos remetermos ao depoimento da professora Sônia, fica evidente um uso periférico, o que parece revelar a representação que a profissional tem do material eleito. Daí indagamos: seria eficaz, de fato, o uso exclusivo domiciliar do livro didático? Não caberia à escola, em primeira instância, didatizar o ensino e não seria o livro um dos materiais possíveis para esse fim?

O uso do livro didático para extrair textos que servissem como pretexto para explorar unidades linguísticas menores também foi apontado. Foi o que sublinhou a professora Beatriz (2^o ano): “Tem os textos e aí tem atividades tipo caça-palavras e palavras cruzadas para fixar, e atividades de circular também”. Assim como Morais (2012), entendemos que é possível e importante reservar, conforme tempo didático disposto para o trabalho em sala de aula, momentos específicos para a prática com o letramento, bem como com aspectos vinculados à análise e reflexão sobre a língua. Do mesmo modo, é pertinente articular um trabalho de letrar e alfabetizar,

concomitantemente. Entretanto, pareceu-nos que, nesse caso, o texto servia como suporte (e só) para se explorar outras unidades linguísticas próprias de um ensino mais sistemático no Bloco Inicial de Alfabetização, etapa em que o estudante carece de maior trabalho sistemático.

Atestando o que já fora sublinhado nesse texto, as professoras Márcia e Bruna (4º e 5º anos) realçaram, mais uma vez, a busca exclusiva por textos no livro didático, já que o trabalho com a gramática, na ótica delas, inexistia. Eis o que declararam:

Eu trabalho mais com os textos, interpretação, construção de inferências e produção textual, porque a parte gramatical não tem. Para trabalhar questões gramaticais e ortográficas, eu recorro a outros meios, internet, outros livros e até o dicionário. (Márcia, professora do 4º ano).

Eu trabalho mais com os textos também, a leitura e interpretação. As atividades dele eu uso mais como atividades pra casa. Eu uso bastante pra casa. Então é assim: gêneros textuais, leitura e interpretação dá pra aproveitar, só que a parte de gramática e ortografia eu não gostei, sabe, não atende. (Bruna, professora do 5º ano).

Além dos aspectos já referendados quanto às lacunas do livro didático, conversamos com os professores (as) que outras falhas apontariam nesse material. Por meio dos depoimentos, conseguimos verticalizar mais a discussão em tela. Observemos o que o professor Marcelo (4º ano, Escola A) enfatizou, bem como a professora Carla (1º ano, Escola A), respectivamente:

Não dá conceito, não traz um trabalho de fixação. Eu não sei do primeiro ao terceiro, mas do quarto ano. Além disso, tem linguagens que são rebuscadas demais pra essa turma. Aí, na verdade, você tem que traduzir.

No primeiro ano também faltam exercícios de fixação e tem comandos que mesmo a criança sabendo ler sozinha não consegue entender o que é pra fazer. Eu acho que quem faz livro didático não tem noção nenhuma do que é estar em sala de aula, assim como quem faz as leis, os projetos e tudo mais.

Embora chegassem a reconhecer que o livro didático trazia um trabalho com a normatividade, havia, na ótica dos (as) docentes, algo que truncava o processo de didatização em sala de aula, não só pela ausência de sistematicidade como, também, pela abordagem didática que requereria várias intervenções do profissional. Foi o que a professora Bruna (5º ano, Escola B) atestou:

Lá tem tudo, né? Tem gramática, ortografia, acentuação, só que não é o suficiente. Então, além da pouca exploração da gramática e ortografia, eu acho que são textos, assim, que não tem muito a ver com a realidade, sem muito

contexto com a realidade e não prende a atenção dos alunos, porque na minha turma eu tenho alunos de 10 a 13 anos. Então, assim, tinha que ter um meio termo. E os textos são muito grandes, cansativos, e os enunciados das questões são de difícil compreensão. Eu acabo tendo que explicar o que tem que fazer, porque eles não entendem.

Foi, portanto, de notória percepção que, em ambas as escolas, apareceram críticas acerca da extensão dos textos e complexidade dos enunciados. Para os (as) professores (as), o livro didático agregaria mais qualidade se simplificasse os enunciados das questões.

Na escola A, alguns professores demonstraram certo saudosismo no tocante à utilização das cartilhas em sala de aula. Ao perguntarmos se os livros didáticos guardavam semelhanças em relação a esse material, obtivemos as seguintes respostas:

Não, nenhuma! Não chega aos pés... (Vandilene, 1º ano).

As cartilhas eram melhores. Eu alfabetizava 45 meninos com a cartilha. (Sonia, 1º ano).

Olha só que interessante o que a colega falou. Ela alfabetizava 45 meninos com a cartilha, hoje, com um livro didático, você não consegue alfabetizar 20. (Marcelo, 4º ano).

Agora o que acontece? Eu acho que a questão não é a cartilha. Eu acho que a questão é a formação do professor e a perspectiva que ele tem do ensino-aprendizagem. Porque dentro de sala eu, enquanto professora, recorro a um pouco de cada método. Não existe um único método perfeito, fechado. Entendeu? Porque cada aluno você atinge de uma forma diferente, aí você precisa ter domínio e a cartilha tem que ser um recurso, entendeu? E aí ela, enquanto recurso, assim como o livro didático, como um vídeo, um livro da biblioteca, vai ter vantagens e desvantagens e você vai ter que saber usá-la. (Carla, 1º ano).

Esses professores destacaram que as cartilhas são objetivas e que, em contrapartida, os livros didáticos são subjetivos, dificultam a compreensão dos alunos e, às vezes, até mesmo do professor. Para eles, o trabalho repetitivo das cartilhas favorecia a memorização e fixação dos conteúdos. Inclusive, as professoras do 1º ano elaboraram um caderno de atividades, conforme dados do Quadro 04 para explorarem mais o alfabeto e a formação de palavras. Já os professores dos quarto e quinto anos adotaram uma apostila para trabalharem ortografia, gramática. Em contrapartida, houve divergências do que apontado anteriormente pelas professoras da escola B, o depoimento de Vanuza (1º ano) atesta esse abismo nas formas de conceber o papel do livro didático na alfabetização:

Em relação aos alunos de agora as cartilhas não atenderiam. A gente trabalha os textos, né? Na cartilha são textos limitados. Esse livro que eu estou agora, o que sinto falta é de novidade. Ele é dividido por três unidades, que é tudo o mesmo tema. Eu acho maçante, porque não tem variedade, passa a vida inteira em cantigas populares e contos. É chato, a gente cansa, é cansativo, não tem novidade. Pra alfabetizar ele é cansativo. Eu prefiro as sequências didáticas e uso o livro dentro das sequências. É muito mais vantajoso [...].

Observamos que, enquanto na escola A os profissionais tenderam a criticar mais o livro didático e, no caso da alfabetização, defenderem as antigas cartilhas, na escola B, o ensino parecia estar ancorado em textos: seja partindo daquele material ou de outros suportes/atividades. A seguir, algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pontuamos, esse estudo analisou o (não) uso do livro didático de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram que a utilização desse material, considerando os (as) docentes que contribuíram com a pesquisa, assumiu, essencialmente, função complementar no trabalho pedagógico. Considerando esse dado, eles (as) declararam recorrer a outros materiais/suportes didáticos que exploravam, sistematicamente, aspectos vinculados à normatividade (ortografia, gramática).

Os (as) professores (as) realçaram, ainda, que houve controvérsias quanto ao processo de escolha, de modo que, em uma das instituições pesquisadas, o livro acessível para o trabalho em sala de aula não foi compatível com o que elegeram, coletivamente, o que, na ótica deles (as), gerou uma adesão ilegítima. Apesar disso, ao relatarem o espaço que o livro ocupava em suas práticas, houve aproximações quanto ao uso assistemático, ou seja, parece que o fato de acessar o livro eleito também não assegurou uma prática sistemática, considerando as lacunas apresentadas pelo material.

Sobre esse último dado, inferimos que, independente da qualidade do livro didático de língua portuguesa, na visão dos (as) professores (as), pairava um entendimento de não exclusivizar o uso desse material, de modo a buscarem, como complemento em suas práticas, outros suportes/materiais.

Por fim, sublinhamos que essa diversidade quanto ao uso e função do livro didático certifica, em nossa compreensão, que esse material pode avançar rumo a um maior equilíbrio entre os campos da textualidade e da normatividade. Enquanto

programa de alcance nacional e considerando o investimento realizado, é crucial voltar a atenção para tais aspectos, pensando o cotidiano escolar e, mais diretamente, a sala de aula.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 12. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei n. 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do professor alfabetizador: Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC/ SEB, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça. Sobre o PNLD. In: COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Escrita e oralidade: unidades, níveis e consciência metalingüística**. In: FERREIRO, Emília. (Org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª Edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Maria Elasir Seabra; BARBOSA, Eduardo F. **A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos**. São Paulo: Educativa - Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, 1999.

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

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. O livro didático de alfabetização e perspectivas de trabalho. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. 2010.

SILVA, Cristiana Vasconcelos do Amaral e. **O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Anais da 26^a reunião anual da Anped. Caxambu: ANPEd, 2003.

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

Recebido em 2 de julho de 2019.

Aceito em 21 de agosto de 2019.