Como os professores utilizam os novos livros didáticos de alfabetização avaliados com as maiores menções pelo pnld

SILVA, Ceris S. Ribas da – UFMG

GT: Educação Popular/ n.06

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

O processo de avaliação de livros didáticos, realizado pelo Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD) para as séries iniciais do ensino fundamental, voltadas para as práticas de alfabetização, tem se pautado por critérios fundamentados em referenciais teóricos de base construtivista ou interacionista¹ - estudos pertencentes à corrente da Psicologia Cognitiva - caracterizando-se, dessa forma, como material compatível com as novas propostas pedagógicas no campo do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Como consequência, a oferta de livros didáticos para as escolas do país tem se baseado em um conjunto de propostas fundamentadas nessas novas tendências, consideradas por especialistas como as mais adequadas para o ensino e aprendizagem, fato esse que tem contribuído para a extinção da produção de livros didáticos vinculados aos chamados métodos tradicionais de alfabetização.²

Pretendo analisar neste trabalho as práticas de ensino de escolas que adotaram os novos livros didáticos de alfabetização, avaliados nos PNLDs de 1998 e de 2000 e que obtiveram os melhores conceitos.³ Desta forma, o eixo e a análise das investigações estão centradas no processo de apropriação, pelos professores, dessas novas propostas pedagógicas. A análise das práticas dos professores participantes desta pesquisa é realizada a partir do levantamento de depoimentos que reconstituem as formas de uso dos livros utilizados em sala de aula. O propósito é compreender as estratégias adotadas pelos docentes, para conduzirem o trabalho de alfabetização e, ao mesmo tempo, identificar elementos ou aspectos transformadores da prática escolar contidos nesses livros. O objetivo central do trabalho é procurar desvendar como se desenvolvem as ações e o modo de refletir dos

¹ - Vide LIMA 1990.

² - São considerados métodos tradicionais de alfabetização os métodos de natureza sincrética (alfabético, fônico e silábico) ou analítica (global e eclético).

³ - Vide Capítulo III, que trata da organização e implementação da Política de Livros Didáticos no Brasil. Nesse capítulo será apresentada a definição dos critérios de avaliação adotados no PNLD.

professores quando procuram implementar as novas propostas dos livros didáticos de alfabetização adotados . Neste sentido, é importante identificar quem são estes professores e o que os leva a escolherem esses livros, bem como conhecer suas concepções sobre alfabetização e a compatibilidade entre elas e as novas propostas .

II- METODOLOGIA

O objeto de pesquisa

O processo de avaliação de livros didáticos realizado pelo governo federal tem se pautado por critérios que, em detrimento de outras correntes, favorecem a legitimação dos referenciais teóricos de matriz construtivista ou interacionista para as práticas de alfabetização do país. Isso ocorre porque têm sido eliminadas, nesse processo de avaliação, antigas propostas de ensino, representantes dos métodos tradicionais de alfabetização que regeram as práticas das escolas do país durante décadas.

Podemos, portanto, considerar as atuais propostas de alfabetização como um novo *corpus* de conhecimento sobre ensino da linguagem escrita, que inaugura um novo referencial teórico e que, conseqüentemente, deverá provocar alterações nas práticas escolares, por exigir que os professores incorporem novos procedimentos de ensino e aprendizagem (planejamento, recursos didáticos, formas de intervenção e de avaliação) na realização de seu trabalho docente.

Outro aspecto importante sobre a política de avaliação de livros didáticos do Governo Federal refere-se ao movimento de adesão e incorporação dos pressupostos dessas novas propostas de alfabetização. Os dados nacionais sobre a escolha de livros didáticos vêm revelando que se, em um primeiro momento, as escolas tendem a escolher os livros mais representativos desse novo *corpus* de conhecimentos sobre ensino da linguagem escrita, em um segundo momento, tendem a substituí-los por livros que trazem propostas próximas àquelas pertencentes aos métodos das cartilhas tradicionais de alfabetização.

Desta forma, o objeto desta pesquisa é a investigação sobre o uso, nas escolas públicas, de livros didáticos de alfabetização classificados com a menção de Recomendado no PNLD

de 1998, com vistas a se compreender como se desenvolve o trabalho pedagógico com esse tipo de livro, quais são as formas de apropriação que os professores fazem de suas propostas e o que os leva a substituir o livro escolhido logo após o primeiro ano de trabalho.

Sobre as condições em a pesquisa foi realizada

As características da investigação desenvolvida levaram à opção de realizá-la por meio de estudo de caso⁴ de natureza qualitativa, ao tomar como referência os depoimentos sobre as práticas de alfabetização de alguns profissionais, pertencentes a seis escolas de redes públicas, sendo duas da rede municipal de Belo Horizonte e quatro da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A intenção dessas escolhas era a de levantar e analisar as práticas de sala de aula, com a atenção centrada nas formas de uso, pelas professoras, do livro didático adotado. A perspectiva era a de compreender as relações que as profissionais estabeleciam com a proposta pedagógica inaugurada pelos novos livros de alfabetização produzidos no país. Isso significava considerar principalmente o processo de ensino e não o produto final desse processo, a aprendizagem dos alunos, o que demandaria outro tipo de pesquisa. Portanto, tornava-se fundamental compreender como os diferentes elementos do contexto escolar interferem nas ações docentes, como a complexidade da sala de aula se torna elemento central das análises e como ocorre a relação dos docentes com os saberes que fundamentam as propostas dos livros didáticos melhor classificados pelo PNLD. Assim, a intenção principal foi a de captar as características do pensamento e das ações dos profissionais que atuavam nas classes de alfabetização, descrevendo os procedimentos didáticos adotados, procurando as recorrências e as relações entre eles, atentando para as decisões que tomam quando dialogam com os saberes que fundamentam as propostas dos livros.

Trata-se, portanto, de uma investigação de natureza qualitativa, uma vez que o seu objeto gira em torno da experiência desses profissionais em sala de aula. Ou seja, a prática pedagógica vivida em diferentes momentos pelos profissionais é captada como fluxo cuja

⁴ - Esta pesquisa enquadra-se na categoria de uma “pesquisa descritivo-explicativa”, adotando definição apresentada no relatório da pesquisa *“Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”* (1999), e se caracteriza por procurar identificar, descrever e explicar um fato ou fenômeno. Como procedimento de investigação optou-se pelo “estudo de caso”, uma vez que possibilita a exploração de tudo que seja importante ou relevante ou possivelmente significativo para o fenômeno investigado neste trabalho: a prática de alfabetização de um grupo de professoras, pertencentes a diferentes escolas públicas (SOARES, 1999).

narrativa, expressa nas idéias, exemplos, valores e atitudes dos profissionais, foi reconstituída pelos depoentes em forma de discursos, sempre carregados de motivações e significados subjetivos. Nesse sentido, considero os profissionais das escolas, sujeitos deste trabalho, pessoas pertencentes a determinado grupo social com suas crenças, valores e significados. Conseqüentemente, trabalho com um objeto que é complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação, como todo objeto das ciências sociais, como afirma MINAYO (1996).

Os procedimentos metodológicos adotados

Para a seleção dos casos eleitos para estudo, optou-se como critério inicial pela identificação de escolas públicas mineiras que se enquadrassem no perfil do que se buscava investigar: escolas que, no período de 1999 a 2001, tivessem adotado algum dos livros de alfabetização com a menção de Recomendados (que a título de simplificação, a partir desse momento serão nominados como **Rec**) para as séries iniciais de alfabetização e que os tivessem substituído, após o uso, por outro de menor classificação.

O trabalho de investigação apoiou-se em dados coletados em seis escolas. Os estudos se desenvolveram em duas etapas. A primeira procurou conhecer as escolas, seus projetos pedagógicos, sua forma de participação no PNLD e as impressões iniciais sobre os livros didáticos adotados. Para isso, foi utilizado um questionário padronizado, como instrumento para coleta de dados. Esse questionário foi organizado contendo um conjunto de questões fechadas e abertas para captar alguns aspectos relevantes da pesquisa, tais como: caracterização geral das escolas (tendo como principal foco sua organização e os projetos pedagógicos); perfil dos profissionais entrevistados; avaliação do livro didático adotado. Esse questionário, geralmente, era preenchido primeiramente pela coordenadora pedagógica da 1ª série e, em seguida, pelas professoras indicadas por esse profissional.

Durante os contatos preliminares, destacaram-se, nos depoimentos dos profissionais, as formas de envolvimento com as propostas do livro adotado, incluindo posições de adesão e de resistência. No caso dos profissionais que afirmaram identificar-se com a proposta, apareceram com mais freqüência explicações de ordem mais externa ao seu trabalho,

geralmente relativas à organização da escola, para justificar a substituição do livro didático nos anos seguintes. As professoras que afirmaram não terem se adaptado à proposta do livro, por sua vez, fizeram, mais do que outras, referências voltadas para os resultados da aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, o fato do livro não ser adequado à clientela da escola ou de não dar ênfase ao processo de decodificação e codificação da escrita em seus conteúdos. Esse último argumento era apontado como razão do fracasso do livro em sala de aula.

No interior dos dois grupos, destacavam-se alguns depoimentos mais consistentes e abertos, no sentido de até apontarem exemplos que reconstituíam, o mais próximo da realidade, como essas práticas pedagógicas se constituíram em sala de aula. Esse fator foi decisivo para a escolha de algumas profissionais, com as quais se pretendia aprofundar os dados, visando coletar maiores informações relacionadas aos procedimentos didáticos adotados, às interpretações das abordagens do livro, às críticas e valores que se constituíam nas relações que as professoras estabeleceram durante o uso do livro didático recomendado pelo MEC.

É a partir desse levantamento que se iniciou a segunda etapa da investigação que teve como foco reconstituir alguns elementos identificadores das práticas desenvolvidas pelas escolas, durante o período da utilização dos livros didáticos. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, para essa etapa, a realização de entrevistas individuais que foram guiadas por um roteiro de questões, em que se procurava identificar aspectos indicadores das práticas docentes que pudessem caracterizar melhor as formas de uso dos livros adotados. Esse roteiro, com frequência, foi definido a partir das análises preliminares realizadas com os dados apresentados nos questionários preenchidos previamente pelo professor. A entrevista teve como finalidade verticalizar os dados obtidos no questionário, solicitando a descrição de situações vividas, formas de abordagens de alguns conteúdos do livro, além da coleta de algum tipo de evidências materiais, como, por exemplo, a apresentação de cópias de atividades desenvolvidas pelos professores. Buscou-se, portanto, enfatizar principalmente uma análise mais qualitativa do processo de uso do livro didático, considerando as formas

de apropriação da sua proposta e as razões de sua substituição por outro de menor classificação no PNL D.

III- SOBRE AS FORMAS DE USO PELOS PROFESSORES DOS NOVOS LIVROS DIDÁTICOS

1- Sobre a relação das professoras com o livro didático

- A transposição didática das propostas

O conceito de transposição didática foi adotado neste trabalho por se relacionar com o modo de apropriação, no contexto escolar, dos saberes produzidos no campo intelectual. Para melhor compreendê-lo, os teóricos que abordam esse conceito propõem que se faça a distinção entre “*o saber sábio*”, “*o saber a ensinar*” e “*o saber ensinado*”. CHEVALLARD (1985) trata dessas distinções e define o *saber sábio* como aquele que corresponderia ao saber científico, produzido pelos especialistas e pesquisadores num determinado contexto histórico-cultural. Trata-se de um saber que tem especificidades próprias ao ser produzido no seu campo original, mas que sofre alterações quando passa desse contexto de origem para o ambiente escolar. Essas alterações, segundo PERRENOUD(1993:24), referindo-se ao trabalho de Chevallard, são denominadas processo de transposição didática, uma vez que o *saber sábio* “*sofre segmentações, cortes, progressão, simplificação, traduções em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos (manuais, fichas, brochuras)*”.

Esse processo de alteração faz com que o *saber sábio* se transforme em um saber a ser ensinado, semelhante àqueles presentes nas propostas curriculares e nos livros didáticos. O *saber ensinado* pode corresponder ou não àquele proposto a se ensinar, uma vez que o currículo real não corresponde ao currículo prescrito ou ao currículo escrito. Considera-se que o planejado é diferente do realizado, assim como o ensinado é diferente do aprendido.

Nessa perspectiva, o trabalho do professor, que busca modificar sua prática por meio de novos livros didáticos por ele adotados, pode ser interpretado como resultado de prováveis alterações que introduz na sua ação cotidiana, conforme vão se delimitando e se definindo, nesse processo, as necessidades de aprendizagem dos alunos. Sua prática, portanto, vai

sendo considerada como resultado das novas definições que o professor introduz no *saber a ensinar*, de modo a, como afirma⁵ CHEVALLARD(op.cit), “*reestabelecer a compatibilidade entre o sistema de ensino e seu ambiente, entre a sociedade e sua escola*”.(pg-26)

As práticas dos professores, quando utilizam os livros que adotam a cada ano, vão produzindo alterações nas propostas à medida que são usados em diferentes realidades escolares. Cabe investigar, portanto, como e, até que ponto, os saberes ensinados em sala de aula se distanciam ou não dos saberes ensinados, ou seja, das propostas presentes nos livros didáticos, recomendados pelo MEC. Sob essa perspectiva teórica, é possível identificar nos depoimentos dos profissionais, participantes desta pesquisa (professoras e supervisoras), alguns aspectos que regulam a prática de alfabetização, quando fazem uso de livros didáticos recomendados pelo MEC. Dentre estes aspectos destacamos a organização dos tempos escolares, os critérios de seleções e as adaptações realizadas pelos docentes.

- O momento considerado adequado para se introduzir o livro

O modo de apropriação pelas professoras das propostas dos novos livros didáticos de alfabetização, no contexto escolar, decorre das situações de ensino e aprendizagem que se configuram na sala de aula. Essas situações exigem que tomem determinadas decisões sobre a forma considerada mais adequada de conduzirem a prática pedagógica. Geralmente as decisões dos professores apóiam-se no resultado de avaliações dos alunos, que ocorrem em momentos estratégicos, logo no início do ano letivo, em períodos pré-estabelecidos no calendário escolar e, de maneira mais informal, cotidianamente. Por isso, as avaliações assumem uma função estruturante no cotidiano do trabalho escolar, ao regular diretamente as práticas pedagógicas.

Analisando os relatos das supervisoras sobre a organização do trabalho nas escolas, pode-se concluir que os critérios de enturmação utilizados ainda estão relacionados à idéia dos pré-requisitos, colocados principalmente em relação ao domínio do sistema da escrita.

⁵ - A tradução da citação do trabalho de Chevallard é de minha responsabilidade.

Conseqüentemente, a classificação das classes de alunos irá gerar diferentes orientações para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Podemos evidenciar na maioria dos depoimentos colhidos que prevalece na organização das escolas uma determinada lógica dos tempos escolares de que nos fala ARROYO (1995). Trata-se de uma lógica que possui uma série de características, sendo uma delas a de organizar os tempos e espaços da instituição escolar, em torno dos “conteúdos” a serem ensinados, tomando como referência o desempenho ou desenvolvimento dos alunos para aprendê-los. Segundo essa lógica, podemos afirmar que existe uma *lógica temporal transmissiva* que define o momento considerado adequado para o início do trabalho em sala de aula com o livro didático adotado. Essa lógica cria um caráter “precedente” e “acumulativo” dos conteúdos, de sua transmissão e aprovação. Desta forma, sob essa lógica, os alunos só podem ter acesso ao livro depois de dominarem certos conteúdos, (especificamente o domínio do código da escrita) uma vez que são considerados pré-requisitos para o trabalho a ser desenvolvido com os alunos em fase inicial da alfabetização.

A partir do momento em que o livro didático é introduzido na sala de aula, sua forma de uso, sempre regulada pelas avaliações cotidianas e formais do desempenho dos alunos, passa a ser controlada pelas repercussões que as mudanças introduzidas no trabalho docente trazem no desempenho dos alunos. Essas repercussões definem a freqüência de uso do livro na rotina da sala de aula e as formas consideradas mais adequadas de sua utilização. No último caso, importa destacar que suas propostas, inevitavelmente, passam por transformações, uma vez que o livro didático é utilizado principalmente sob a lógica *da seleção* de seus diferentes componentes (conteúdos e aspectos gráficos).

- Os critérios de seleção

Todas as professoras entrevistadas, ao serem solicitadas a descrever como era a sua prática pedagógica com o livro didático, relataram alguns critérios na seleção, como procedimentos usuais de suas relações com as propostas do livro. A recorrência de alguns desses critérios em todos os depoimentos nos faz supor que a seleção configura-se como um importante recurso, por meio do qual as professoras decidem pela escolha ou não de determinados componentes básicos do livro. Esses critérios são definidos pelas necessidades que o professor julga importantes para a aprendizagem dos alunos e pelas características do modo

de ensinar a ler e escrever de cada professor. Guiando-se por esses critérios, surgiu, no conjunto dos depoimentos, uma série de princípios seletivos, que podem ser acionados individualmente ou conjugados, dependendo da realidade de cada sala de aula, das necessidades pedagógicas do professor ou da sua experiência e formação. Apresento-os pela ordem de frequência em que foram citados, iniciando por aqueles que obtiveram menor recorrência nos depoimentos dos profissionais.

a- A definição de conteúdos

Um critério seletivo que surge em dois depoimentos refere-se à preferência pelos conteúdos do livro didático. Essa característica do trabalho docente também é apresentada como uma importante categoria na pesquisa realizada pelo CEALE (2001), quando analisa o processo de escolha e uso de livros didáticos, em escolas de diferentes regiões do país. Nos casos identificados por essa pesquisa, destaca-se a importância dada por algumas escolas aos conteúdos, como o estudo do sistema alfabético e à leitura, tendo como referência a qualidade da seleção textual, juntamente com as atividades de análise dos textos e de produção de textos escritos.

No caso desta pesquisa, a seleção em função dos conteúdos é mais restrita e está muito relacionada com o perfil profissional de duas docentes que manifestaram esse tipo de preferência. São, particularmente, professoras identificadas pelas supervisoras de suas escolas como profissionais que realizavam uma prática pedagógica considerada mais “alternativa” e que demonstravam grande interesse por questões relativas ao ensino da Língua escrita, evidenciado através de participações frequentes em cursos de atualização sobre essa temática.

No conjunto desses depoimentos, a posição adotada pelas duas professoras refere-se ao livro didático como um instrumento auxiliar e não exclusivo na prática cotidiana de alfabetização. Nas situações que descrevem, seu uso é parcial, sujeito a complementações, seja de outros materiais impressos (livros de literatura, jornais e revistas periódicas, por exemplo), seja de outras atividades, criadas conforme as necessidades de aprendizagem dos alunos.

b- O tratamento dos textos

Um outro dado que chama atenção, em todos os depoimentos levantados, refere-se ao trabalho com o sistema alfabético, específico com as turmas de alunos em fase inicial da alfabetização. Quando se trata de ensinar essas turmas de alunos a ler e escrever no processo de sistematização da base alfabética, as professoras passam a se guiar pelas metodologias que privilegiam a ênfase nos aspectos de decodificação e codificação. Por isso, avaliam negativamente os textos longos, presentes nos livros didáticos, julgando-os um componente pouco apropriado para ser utilizado com os alunos que se encontram nessa etapa inicial do processo de alfabetização.

Partindo desta perspectiva de trabalho, a maioria das professoras relatou considerar a presença de textos curtos o principal aspecto positivo do livro didático e, por isso, o componente do livro mais utilizado para conduzir a prática de alfabetização. Podemos observar que as justificativas, para a escolha de textos com essa característica, baseiam-se nas possibilidades que oferecem para a condução da atividade de leitura em sala de aula. As professoras explicam que com os textos mais curtos *“os alunos não se cansam; logo, não perdem o interesse, se esforçando para ler até o final”*.

Outra explicação para o uso de textos curtos no processo de alfabetização é que possibilitam ao professor controlar a participação de toda a turma, por meio da utilização de estratégias de leitura coletivas, nas quais pode acompanhar o desempenho de todos ou da maioria dos alunos. Além disso, esses textos são utilizados como instrumentos para contextualização de diferentes elementos do sistema alfabético, tais como: identificação e estudo de determinadas palavras, frases, decomposição de palavras em sílabas ou simplesmente a identificação de letras.

É interessante observar ainda que, de uma maneira geral, as professoras argumentam que os textos presentes nos livros didáticos “são bons”, mas não são adequados para o tipo de alunos que possuem. Em fase inicial da alfabetização, os textos mais longos, não só pelo tamanho, mas também pela complexidade relativa ao significado ou sentido, segundo elas,

acabam desencorajando a leitura pelos alunos, pois apresentam dificuldades de compreensão e não permitem que se faça a exploração mais sistemática de alguns aspectos do sistema da escrita. Assim, afirmam que os livros didáticos recomendados na avaliação do PNLB “*são bons para alunos que já sabem ler, pois os livros só trabalham com textos longos*”. Explicam, também, que, para atender às necessidades de aprendizagem das suas turmas de escola pública, a maioria, em fase inicial de alfabetização, utilizam principalmente os textos mais curtos, como as parlendas, poemas, rimas e músicas.

c - As modalidades e os tipos de atividades propostas

É diante da ênfase dada à sistematização da base alfabética, uma vez que as atividades presentes nos livros não são consideradas como adequadas para alfabetizar os alunos, que os critérios de seleção vão se guiando cada vez mais para o trabalho de codificação e decodificação. Nesse contexto, talvez possamos compreender porque a escolha do livro didático, para a maioria dos entrevistados, seja regulada pela preferência por determinados tipos de atividades que ele apresenta. Nesse sentido, é quase unânime a preferência das atividades de natureza mais lúdica, como as cruzadinhas, jogos de memorização (forca, baralhos, dominó, diagrama), como pode ser visto no material anexo. Para a maioria das profissionais entrevistadas, a seleção de atividades é bem pontual, restringindo-se a atividades isoladas, desconsiderando a interdependência desse tipo de atividade com as outras presentes na mesma unidade do livro ou seus diferentes conteúdos.

Esse critério de escolha é justificado com alguns argumentos. O primeiro refere-se ao fato de serem atividades passíveis de solução com autonomia pelos alunos. Explicam que “*os alunos sabem resolver sozinhos*”. Trata-se, portanto, de um importante aspecto para o manejo da sala de aula, pois são atividades que permitem que os alunos requisitem pouco ou quase nada de orientação do professor, o que lhe permitirá dedicar-se a outras tarefas sem ficar sobrecarregada tendo que dar orientações o tempo todo e assistindo individualmente os alunos.

O segundo argumento é o de que, pelo seu caráter lúdico, os alunos têm interesse e se prestam a resolvê-las sem resistência. Ou seja, atender aos interesses lúdicos dos alunos, funciona como uma estratégia de organização do trabalho em sala de aula que torna a prática pedagógica menos monótona, repetitiva e cansativa para os alunos e, ao mesmo tempo, não traz transtornos para o trabalho do professor. Talvez sejam nesses momentos que o docente percebe que pode tornar o ensino agradável, o que é, talvez, reconfortante para ela nas suas relações com os alunos. Dessa forma, o fato de a preferência das professoras pelas atividades lúdicas significar a preferência daquilo que agrada ao aluno, também deve ser levado em conta. Esse entusiasmo e os interesses, decorrentes desse tipo de atividades, resultam sempre numa faceta positiva para a maioria dos docentes no exercício do magistério.

As professoras argumentam, ainda, que esse tipo de atividade também se presta ao trabalho de memorização dos grupos silábicos em estudo pela turma. Assim, constitui-se em um recurso de apoio, podendo ser utilizada como um complemento de seu trabalho. Verifica-se, nesse caso, que a importância dada à habilidade de memorização se dá no sentido de promovê-la com prazer, através de formas interessantes que envolvam os alunos nas tarefas propostas. Há, nesse sentido, o reconhecimento da necessidade de se introduzir formas de trabalho na sala de aula que tornem o aprender mais interessante e menos “doloroso” para as crianças. Nos depoimentos levantados, destaca-se a preferência pelas atividades voltadas para a memorização de conceitos e definições, geralmente explorados por meio de joguinhos.

Quando agregamos as preferências de escolhas das professoras por textos curtos e por atividades de natureza mais lúdicas, podemos perceber que ocorre uma separação do trabalho de leitura e de decodificação (estudo do sistema alfabético), revelando que são consideradas situações específicas em suas práticas de alfabetização. A conduta das professoras de separarem o trabalho de leitura e de decodificação pode ser interpretada como uma tentativa atual de conciliação dos métodos que conhecem e que garantem o trabalho de decodificação junto com o desenvolvimento da habilidade de compreensão dos

textos orientado pelas inovações pedagógicas que incorporam do discurso acadêmico e das políticas educacionais que são implementadas nas redes públicas de ensino.

e. A recontextualização das propostas dos livros didáticos pelas professoras

A relação das professoras com o livro didático é orientada pela estratégia de seleção dos seus componentes básicos para o ensino da escrita, por considerá-los os mais adequados para serem introduzidos e desenvolvidos em sua sala de aula. Na teoria de Bernstein, a seleção dos conhecimentos que compõem o discurso pedagógico, transformada, em nosso caso, na prática de alfabetização desenvolvida pelas escolas, é apenas uma das etapas de recontextualização de que nos fala o autor. No caso da utilização da estratégia de seleção de diferentes componentes do livro didático pelas professoras, indica-nos como a proposta dos livros, conforme os termos do próprio autor, é deslocada de seu contexto original, recolocada e refocalizada na sala de aula, passando, assim, por transformações que reposicionam o livro didático em relação a outros discursos. Ao se guiar por esses princípios, o professor constitui uma ordem e ordenamentos próprios para a prática de alfabetização, o que faz com que ela não possa ser identificada com qualquer discurso por ela recontextualizado, neste caso, com a proposta do livro didático. Como afirma Bernstein, “*ela não tem qualquer discurso próprio que não seja um discurso recontextualizado.*” (p-259).

Este aspecto da prática das professoras ficou evidenciado durante o trabalho de pesquisa, quando foram solicitadas a apontar, no livro didático, as atividades que mais gostaram/selecionaram para trabalhar com sua turma, buscando reconstituir a forma como foram conduzidas em sala de aula, considerando: o ordenamento adotado, as explicações dadas aos alunos para execução da atividade e a avaliação do desempenho do aluno. Foram exatamente esses relatos que possibilitaram uma visão mais objetiva da relação das professoras com a proposta didática do livro, pois, a partir deles, surgiram indicações de como as situações de aprendizagem dos alunos criavam necessidades de alterações na formulação original das atividades ou conteúdos que eram escolhidos.

Essas alterações implementadas pelas professoras ocorrem em função, principalmente, das tentativas de adaptar as atividades do livro didático às necessidades de aprendizagem dos seus alunos e ao seu próprio estilo ou forma de conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. Uma das características desse processo, ressaltada nos depoimentos, é a homogeneização do trabalho que se faz através de um mesmo sequenciamento e *compassamento dos conteúdos*, manifesto na utilização de atividades que são comuns à todos alunos. Desta forma, a prática de alfabetização fica centrada no sistema alfabético que se torna o conteúdo principal e comum a ser trabalhado com todos alunos, em um mesmo ritmo, devendo, portanto, também, ser avaliados através de instrumentos comuns. Como vimos anteriormente, na análise dos diferentes critérios de seleção adotados, tem-se como um dos aspectos centrais da relação com o livro didático a possibilidade do domínio do sistema alfabético, ou seja, da capacidade de codificação e decodificação no ensino da leitura e da escrita.

As professoras que trabalham com turmas iniciantes no processo de alfabetização descrevem algumas dificuldades de compreensão desses alunos em relação ao vocabulário ou à temática dos textos que selecionam do livro didático para a atividade de leitura. Conseqüentemente, explicam, essa dificuldade exige que desenvolvam atividades paralelas às do livro, com a finalidade de simplificar as informações contidas no texto. Vale notar que esse tipo de procedimento didático da professora, perfeitamente compatível com um trabalho de leitura que se preocupe com a exploração dos sentidos, tem por finalidade acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as temáticas dos textos, exigindo do professor a elaboração de atividades complementares. Do seu ponto de vista, o livro adotado em sala de aula aborda, muitas vezes, temáticas distantes da realidade cultural dos alunos, tornando-se, assim, difíceis para sua compreensão.

Também vimos que uma conduta muito comum, identificada no conjunto das professoras que participaram da pesquisa, foi a de redirecionarem o foco das atividades escolhidas no livro didático para o trabalho de sistematização da base alfabética. Segundo as explicações dadas, isso ocorre porque as atividades do livro para estudo do sistema não são adequadas para os alunos que se encontram na fase inicial do processo de aprendizagem da linguagem escrita. Diante dessa limitação da proposta dos livros, algumas professoras tendem a

recorrer aos princípios dos métodos tradicionais de alfabetização, toda vez que se vêem frente a um impasse na aprendizagem dos alunos. Nesse caso, os textos selecionados do livro podem ser utilizados de forma secundária, uma vez que o centro é a apresentação de determinadas palavras-chave, que serão objeto do trabalho de codificação e decodificação. Não há como desconsiderar, no entanto, que mesmo nessas situações, o contato com os textos de boa qualidade se faz, o que significa um aspecto positivo, mesmo que o professor não se detenha nas atividades previstas no livro. Esse aspecto nos leva a refletir sobre as contribuições, mesmo que indiretas, que pode haver para o trabalho do professor, quando tem acesso a materiais didáticos de qualidade.

Tais procedimentos configuram o trabalho de recontextualização do conhecimento escolar pelos professores que tem como principal objetivo definir uma forma de abordagem dos conteúdos, julgada mais adequada, para que sejam apropriados pelos alunos. Além disso, temos que considerar que, ao lerem os textos, ainda que, na forma como conduzem as atividades, os professores não tenham os textos como ponto central de seu trabalho, certamente outras coisas vão ocorrendo, além do domínio do sistema alfabético, como o próprio contato dos alunos com textos de boa qualidade.

Considerações finais: sobre as razões que levam os professores a substituírem o livro didático

Pelo conjunto dos dados apresentados, já é possível fazermos algumas inferências sobre os motivos que levaram as escolas participantes desta pesquisa a substituir os livros avaliados com as maiores classificações no PNLD, que adotaram, por outros com menores classificações.

- Adequação do livro ao perfil dos alunos: alunos em fase inicial da alfabetização

Como foi visto no trabalho de investigação, um argumento muito comum para as razões da substituição do livro didático, melhor avaliado pelo PNLD, por outro, de menor classificação é o *perfil dos alunos*, tendo em vista principalmente o fato desses alunos se encontrarem em fase bem inicial do processo de aprendizagem da escrita. Isso significa que o livro didático não é considerado adequado para o trabalho com aquele tipo de classes de

alunos oriundos das escolas públicas. Nesse argumento, está implícita a idéia do pré-requisito da aquisição dos conhecimentos básicos do sistema da escrita (saber codificar e decodificar) como condição de uso do livro, uma vez que os livros trabalham com textos mais longos, complexos e de diferentes gêneros desde o início de sua organização. Nesse caso dos conhecimentos básicos da escrita, os tipos de textos presentes nos livros, as formulações das atividades, os tipos de tarefas a serem executadas, de forma autônoma, dependem, segundo muitos depoimentos, da habilidade de leitura dos alunos para a compreensão e execução do que lhes é solicitado.

A identificação das limitações das propostas pedagógicas dos livros didáticos analisados, principalmente na abordagem do estudo do sistema da escrita, aponta para a necessidade de se considerar outro aspecto dessa questão para compreendermos, de forma mais ampla, esse tipo de relação que a escola estabelece entre o livro didático. Isso significa considerarmos que os livros com propostas de alfabetização construtivistas têm privilegiado muito mais o letramento dos alunos, ao investirem em um conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura e produção de textos pelos alunos em diferentes situações de usos, em detrimento do estudo mais sistemático dos conhecimentos lingüísticos, especificamente, das relações entre fonemas e grafemas que constituem o estudo do sistema da escrita, ou seja, pertinentes ao processo de alfabetização.

- As novas exigências colocadas para o professor

Uma outra questão básica, enfatizada ao longo da pesquisa e apresentada por algumas professoras para a substituição do livro didático, está relacionada às suas condições de trabalho, tendo em vista as novas exigências que o desenvolvimento da proposta do livro traz para a sua prática pedagógica. Utilizando um certo tom que poderia ser visto, até certo ponto, como confessional, algumas professoras desabafaram durante as entrevistas, dizendo que a decisão de substituir o livro se dera pelo fato de que ele apresentava maiores exigências ao seu trabalho.

Essas exigências, no entanto, podem ser analisadas em diferentes perspectivas. Uma delas refere-se à necessidade que uma prática renovada tem de atualização profissional. Alguns

docentes explicam que uma má repercussão do uso do livro didático em algumas escolas está relacionada com um sentimento de impotência das professoras, diante das dificuldades que o magistério apresenta. Nesse sentido, relatam a necessidade de atualização profissional para trabalharem de forma coerente com os pressupostos do livro didático, como pode ser verificado nas falas dos profissionais:

“Ele, pra falar a verdade, é um pouco suspeito, porque eu não li a orientação dele, não tive um preparo... Achei o livro disponível na biblioteca pra usar livremente... Eu fui muito sortuda por não ter grandes problemas, mas, na verdade, não foi uma coisa preparada.”
(Escola F, prof^a. Claudia)

Algumas explicações dos profissionais sobre as razões do abandono do livro didático, Recomendado pelo PNLD, estão relacionadas com o tipo de atividades que o livro propõe. Isso porque, segundo explicações, além de exigirem o domínio da leitura pelo aluno, muitas atividades também dependem da orientação do professor e, como tal, não são passíveis de serem realizadas com autonomia por todo tipo de turma. Exemplificam esse caso, referindo-se principalmente aos enunciados de várias atividades, presentes no livro, elaboradas com um conjunto muito grande de informações e/ou de passos a serem cumpridos, que só se tornam passíveis de resolução, se o aluno contar com a leitura do professor para conduzi-lo ou se ele tiver domínio dessa habilidade.

Os livros didáticos com propostas pedagógicas de cunho interativo possuem atividades que privilegiam o trabalho cooperativo entre os alunos, como condição para sua realização. Nesse sentido, é comum, nos livros ALP e LETRA VIVA, a presença de atividades que condicionam sua realização a partir de discussões, comparações e troca de informações entre os colegas da sala de aula. Esse tipo de atividade significa para o professor, entre outros aspectos, que saiba organizar a sala de aula de tal forma que, além de permitir a execução das tarefas, saiba também encaminhar de perto o processo de trabalho dos alunos.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel González. Quando a escola se redefine por dentro. *Presença Pedagógica*, n.6, nov/dez,1995.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, código e controle*. Petrópolis. RJ: Vozes, 1996.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. In: *Recherches en didactique des mathématiques*. Paris: La pensée Sauvage, 1985.

MEC. *Guia de livros didáticos; 1ª a 4ª séries*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto (MEC); CENPEC, 1996.

_____. *Guia de livros didáticos; 1ª a 4ª séries*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto (MEC); CENPEC, 1998.

MINAYO, Maria Cecília S. *O desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

NOT, Louis. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difel, 1979.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993:24.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986

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

_____. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (1961-1989)*. Belo Horizonte: INEP/ANPED, 1999.

Livro didático

CÓCCO, Maria Fernandes et HAILER, Marco Antonio. *ALP, Alfabetização: Análise, linguagem e pensamento. Um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista*. São Paulo: Editora FTD, 1995.