UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

"*GUIA DE LABIRINTO*"

ANÁLISE DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DO MEC

DENISE LEMOS GOMES

Sorocaba/SP

Junho /1999

UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

"Guia de Labirinto"

ANÁLISE DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DO MEC

DENISE LEMOS GOMES

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Sorocaba/SP

Junho / 1999

Gomes, Denise Lemos

"Guia do Labirinto" - Análise do Guia do Livro Didático do MEC. Sorocaba, 1999. 179p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Sorocaba, 1999.

1. Guia do Livro Didático - Sorocaba. I. Título.

T
Classe: 371.32
G613a
1999 ex.
Acervo: 56214

Restrito mestrado

"Guia de Labirinto"

ANÁLISE DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DO MEC

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto: (presidente)

Profª. Drª Lucila Schwantes Arouca

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Sorocaba

DADOS CURRICULARES

DENISE LEMOS GOMES

NASCIMENTO: 15 de março de 1964

NATURALIDADE: brasileira

FILIAÇÃO: Anisio Gomes e Eunice Lemos Gomes

FORMAÇÃO: Segundo grau: Colégio Integrado Anglo Véritas

Superior: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sorocaba.

(Letras – Administração Escolar – Supervisão Escolar)

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Santana- SP.

(Pós graduação lato sensu em Administração Escolar)

TÍTULO: Professora de Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa

CARREIRA UNIVERSITÁRIA: Professora

ASSOCIAÇÕES DE CLASSE A QUE PERTENCE: Centro Professorado Paulista

Aos meus avós, pais

e minha filha

Luciana.

AGRADECIMENTOS

Diante da imagem assustadora do "Guia de labirinto", encontrei na base de minhas origens, sedimentada pelos meus avós, e nas palavras de incentivo deles a mola propulsora para ousar adentrá-lo.

E foi lá que tive grandes e boas surpresas. Nele eu não estava só e nem perdida, meus pais estavam, passo a passo ao meu lado, garantindo a manutenção do meu rumo. Além deles, pude sentir a presença de amigos que direta e indiretamente auxiliaram e partilharam deste momento comigo.

As saídas, com todo esse apoio, não eram ilusórias e me conduziram a novos lugares e possibilidades.

Nas encruzilhadas, contei sempre com as orações (e elas foram ouvidas por Deus), principalmente das tias, que torceram para que a direção escolhida me levasse às melhores reflexões e até transformações pessoais e profissionais.

Nessa empreitada percebi o verdadeiro Guia, meu orientador, que não me guiou, mas que foi muito além, pois me conduziu, interferiu no meu grau de percepção e consciência enquanto profissional de educação e que, baseado numa relação de respeito e amizade, me assistiu, assessorou e apoiou, mostrando a força que existe dentro de cada um de nós.

Durante todo o percurso pairou uma "luz cheia de graça" (e essa é a origem etimológica de seu nome): Luciana, minha filha, que esteve brilhando e iluminando meus caminhos...

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **10**

2 AÇÕES QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO DESENVOLVIDAS PELO MEC **12**

A QUESTÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E AS AÇÕES QUALITATIVAS **22**

BLOCO 1 - REORGANIZAÇAO DO SISTEMA ESCOLAR 25

CÓDIGO LEGAL PARA O ENSINO BRASILEIRO *26*

GERENCIAMENTO DO SISTEMA ESCOLAR *28*

REFORMULAÇÕES CURRICULARES *28*

BLOCO 2: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL 30

BLOCO 3: SISTEMAS DE AVALIAÇÃO 32

SAEB E SARESP *32*

EXAME NACIONAL DE CURSOS *35*

ENEM (EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO) *37*

BLOCO 4: MATERIAL PEDAGÓGICO 38

PLANO NACIONAL DE SALA DE LEITURA *39*

O LIVRO DIDÁTICO *39*

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) *40*

3 A PRESENÇA DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO REGULAR NO BRASIL **43**

PERFIL HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO **44**

A QUESTÃO DA INVERSÃO DA AUTORIA **47**

A QUESTÃO IDEOLÓGICA NOS LIVROS DIDÁTICOS **49**

O MODELO ATUAL DO LIVRO DIDÁTICO **52**

O CARÁTER ENCICLOPÉDICO ESCOLAR E O LIVRO DIDÁTICO **55**

A AULA E O LIVRO DIDÁTICO **57**

O LIVRO DIDÁTICO E A FUNÇÃO DOCENTE **59**

4 ALGUMAS OBJEÇÕES AO LIVRO DIDÁTICO NÃO INCORPORADAS PELOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO MEC. **61**

5 O GUIA DO LIVRO DIDÁTICO **67**

COMO NASCEU O GUIA 67

A INSTITUIÇÃO DA COMISSÃO DE ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO 69

A CAPA DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO 70

ORGANIZAÇÃO DO GUIA E FINALIDADES EXPRESSAS 73

A REPRESENTAÇÃO ICÔNICA NA AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO. 76

PÁGINAS INTRODUTÓRIAS 77

INTRODUÇÃO DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO 79

OS LOCUTORES E INTERLOCUTORES DO GUIA 81

A IMAGEM DO LOCUTOR 81

A IMAGEM DOS INTERLOCUTORES 83

OS CRITÉRIOS COMUNS DE ANÁLISE 84

PÁGINA INTRODUTÓRIA DOS PRINCÍPIOS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA 84

AS RESENHAS 87

ANÁLISE DE LIVROS E RESENHAS 89

6 A ESCOLA ESCOLHE 112

O PROCESSO DE SELEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA 120

OS DESDOBRAMENTOS DO ANO LETIVO DE 1998 122

O EFEITO DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO PEDAGÓGICO NA ESCOLA 130

7 OBSERVAÇÕES E RECOMENDAÇÕES 131

ANEXOS 134

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 170

RESUMO

Este trabalho divide-se em duas partes: uma geral e outra específica. Na parte geral, preocupei-me com a contextualização do documento a ser analisado, o Guia do Livro Didático, dentro do panorama educacional.

Procurei aprofundar-me naquilo que é a peça principal do Guia, o livro, e explicitar alguns dos vários "olhares" relacionados a esse objeto que foram propostos por estudiosos ao longo dos tempos.

Busquei também fazer a análise detalhada do Guia do Livro Didático, apontando aspectos que necessitariam de reflexão tais como: a) o Guia do Livro Didático não traz concepção de educação única, mas utiliza como referenciais teóricos aqueles que aproximam-se das teorias construtivistas, socio-construtivistas. b) o Guia legitima o livro didático da mesma forma como já vinha sendo elaborado. c) o Guia do Livro Didático não distingue qualitativamente o livro pelas resenhas apresentadas. A codificação dessas resenhas é feita pelo recurso iconográfico "estrelas" que, foram utilizadas para classificar os livros. d) o Guia apresenta multiplicidade de interlocutores e locutores o que torna o discurso do mesmo impreciso. e) o Guia no que diz respeito a Língua Portuguesa, reconhece a fragmentação do ensino em redação-gramática-literatura. f) o Guia do Livro Didático não interferiu nas práticas escolares.

A parte específica, fundamentada em estudo de caso realizado em 1998 com professores da rede pública de ensino de Sorocaba, São Paulo, levou-me à conclusão de que existe um conjunto de medidas relacionadas aos profissionais da educação (e não somente aos materiais) que precisaria ser posto em ação.

Foi possível observar que nem o Guia do Livro Didático, nem qualquer instrumento que conflitue com o senso comum do professor tem alguma eficiência nas transformações das práticas escolares.

A alteração (para melhor) em alguma ação pedagógica da sala de aula só será sentida a partir de investimentos na formação do docente e capacitações constantes, realimentadas ao longo do processo, que interfiram no grau de percepção e consciência do professor relativamente às suas práticas.

ABSTRACT

This task divides in two parts: one general and other specific. In the general part, I worried about the contextualization of the paper being analysed, the Guide of the Didactic Book, within the educational scene.

I tried to improve on that es the main point of the Guide, the book, and clearing some of the several "lookings" linked to this object that were suggested by studious people along the time.

I also searched to do the detailed analysis of the Guide of the Didactic Book, pointing aspects that would need reflexion such as: a) the Guide of the Didactic Book does not bring concepcion of as only education, but uses as theoretical reference those ones which approach of constructivists, social constructivists b) the Guide legitimates the didactic book as the same way as it has already been elaborated c) the Guide of the Didactic Book does not distinguish qualitatively the book by the summaries presented. The code of these summaries is done by iconographic source "stars" wich , by themselves, are enough to classify the books. d) the Guide presents multiplicity of inter speakers and speakers what turns the discourse of the same inaccurate. e) the Guide concerns to the Portuguese Language, recognizes the fragmentation of the teaching in composition – grammar – literature. f) the Guide of the Didactic Book did not interfere in the scholar practice.

The specific part, based on study of the case accomplished in 1998 with public school teachers of Sorocaba, São Paulo, took me to the conclusion that exists a set of measures related to the professional of education (and not only to the material) wich would need to be put in action.

It was possible to see that neither the Guide of the Didactic Book, nor whatever instrument which disagrees with the commom sense of the teacher has some efficiency in the changing of the scholar practice.

The modification (for better) in some pedagogic action of the classroom will only be felt from the investments in the teacher background and constang qualifying courses, replenished along the process, wich interfere in the degree of perception and consciousness of the teacher relatively to his practice.

1 INTRODUÇÃO – EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

Este trabalho tem por finalidade a análise do **Guia do Livro Didático**, especificamente na área de Língua Portuguesa, produzido pelo MEC no ano de 1997 para a 1ª a 4ª série, de modo a verificar em que medida ele cumpre a função que seu organizador lhe atribui na introdução dirigida ao "professor", a saber,

> contribuir para a escolha do livro didático,(...) ajudando [o professor] a refletir sobre questões relativas à qualidade das propostas veiculadas pelos livros: os conceitos são corretos? São adequados? Os exercícios ajudam o aluno a pensar? As ilustrações contribuem para a correção de textos? (p.3)

Pretendi analisar o Guia do Livro Didático, sua organização, composição, discurso, eficiência técnica e relações com o interlocutor nomeado (o professor) e com os interlocutores implícitos.

Para desenvolver este trabalho, tratei de:

a) localizar a avaliação dos livros didáticos que vem sendo desenvolvida pelo MEC desde 1995 no conjunto das ações de Estado que têm efeito qualitativo sobre a educação pública brasileira;

b) retomar o debate sobre o papel dos livros didáticos na Educação, considerando seu processo de produção e as concepções de ensino e de língua que veiculam;

c) fazer a análise global do Guia e, especificamente, a análise da área de Língua Portuguesa, considerando os critérios estabelecidos para a avaliação e a estrutura das resenhas;

d) e, finalmente, apresentar o acompanhamento do processo de seleção do livro didático para a 1ª a 4ª séries em uma escola pública de um bairro periférico de Sorocaba, São Paulo.

O estudo de caso se fez a partir da análise de entrevistas realizadas com os professores, análise de resenhas e do livro didático selecionado pela escola e o acompanhamento da aplicação deste pela Unidade Escolar no ano de 1998.

A estrutura da dissertação foi organizada como se segue: no capítulo 2, busquei apresentar as ações qualitativas em educação desenvolvidas pelo MEC; no capítulo 3, discuti o papel dos livros didáticos no ensino; no capítulo 4, apontei algumas críticas ao livro didático feitas por autores ao longo dos tempos; no capítulo 5, fiz a análise geral do Guia e, especificamente, da área de Língua Portuguesa. Procurei comentar algumas resenhas

confrontando seus aspectos e critérios estabelecidos para a avaliação com os livros analisados; no capítulo 6 descrevi o processo de seleção do livro didático para a 1ª a 4ª série, em uma escola pública de Sorocaba-SP, e comentei como se deu a aplicação do livro escolhido nessa escola; no capítulo 7 apresentei as considerações e recomendações finais; contém os anexos e finalmente relacionei as referências bibliográficas.

2 AÇÕES QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO DESENVOLVIDAS PELO MEC

Redutores, infantilizantes, banalizadores do conhecimento, fortemente ideológicos, anacrônicos, alienantes, domesticadores. Mas, também, inevitáveis, necessários, mal menor.

Dada a insatisfação geral e as inúmeras críticas à qualidade dos livros didáticos, o MEC tomou para si a responsabilidade de disciplinar este setor editorial, através de um processo de avaliação que, hipoteticamente, pudesse ser capaz de modificar o panorama atual, melhorando a qualidade dos livros didáticos.

A preocupação com o livro didático é antiga, mas foi apenas nas últimas décadas que algumas ações foram propostas, pois antes não havia condições objetivas para o Estado brasileiro investir nesse aspecto, mas sim em outros mais emergenciais.

A princípio, poder-se-ia entender a edição do Guia do Livro Didático (e o processo de avaliação que a sustenta) como uma ação isolada do Estado. De fato não é. Ela se articula a um conjunto de outras ações, todas ligadas à educação

A própria elaboração e existência do Guia é prova do reconhecimento e reafirmação de que, principalmente no Ensino Fundamental, o livro didático é praticamente imprescindível dentro da atual estrutura de ensino.

O fato de o Guia tomar como objeto a ser avaliado os livros existentes no mercado significa que o Governo aceita a proposta de ensino por eles estabelecida, ao invés de colocar uma proposta alternativa. Sua estratégia é, deste modo, disciplinar o mercado, apostando que os livros com avaliações negativas serão naturalmente eliminados, seja porque não serão mais comprados, seja porque as editoras tratarão de substituí-los. De alguma forma, a atuação do MEC neste processo parte do pressuposto de que "atualmente, o livro didático é o eixo em torno do qual gira o processo de aprendizagem. Para a grande maioria dos professores, a ausência ou, até mesmo, o atraso na sua remessa significa desnorteamento."(cf. Moyses e Aquino, 1986: 6)

Já que minha intenção é investigar neste capítulo o efeito qualitativo da avaliação dos Livros Didáticos desenvolvida pelo MEC no conjunto das ações de Estado, faz-se necessário inicialmente explicitar o que considero ação quantitativa e ação qualitativa na área da educação pública de educação. *Ação quantitativa* é toda aquela que tenha influência direta na oferta de vagas do sistema, enquanto *ação qualitativa* é toda e qualquer ação do Estado que,

não tendo efeito direto sobre a oferta de vagas, incide na organização do sistema escolar, visando ao estabelecimento de um novo serviço.

A relação entre ações qualitativas e quantitativas é complexa. Algumas vezes, ações quantitativas podem implicar perda de qualidade; noutras oportunidades, as ações qualitativas podem ter como subproduto o aumento efetivo do número de alunos, por exemplo, através da diminuição substancial de evasão e repetência ou das políticas de melhora da qualidade da escola que estimulem a rematrícula.

O processo da universalização da atenção escolar no ensino fundamental e seus efeitos sobre o sistema público de ensino.

A questão das políticas de Estado de educação no Brasil remonta ao século XIX. Desde então, ainda que a escolarização tenha começado antes, vem ocorrendo um processo contínuo de escolarização da sociedade, com incorporação progressiva de novos segmentos sociais, seja em função das demandas e lutas sociais, seja em função do próprio processo produtivo.

A universalização da educação, isto é, a expansão dos processos formais e regulares de ensino para todos os indivíduos em idade escolar, é um processo resolvido já há algum tempo no Primeiro Mundo (em alguns países, esse processo se consubstanciou na virada do século XX). No entanto, em países do Terceiro Mundo, entre eles o Brasil, a expansão das redes públicas de ensino para todos os segmentos sociais é recente[1].

---

[1] "O exame da participação dos níveis de ensino no total de matrículas iniciais, nos últimos vinte anos, sugere um redesenho da estrutura do sistema educacional do país (gráfico 4). O ensino fundamental, que em 1970 respondia por cerca de 90% do total de matrículas, vem diminuindo sua participação no conjunto do sistema, ao lado da progressiva expansão dos demais níveis de ensino..."

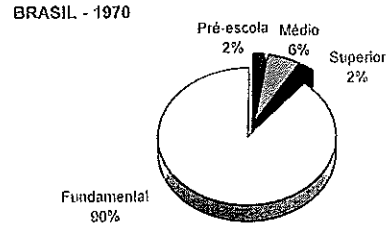
"A dinâmica deste movimento ganha um significado próprio nos últimos dez anos. A magnitude dos segmentos populacionais atendidos pelo sistema de ensino — ao todo 43,6 milhões de alunos ..."

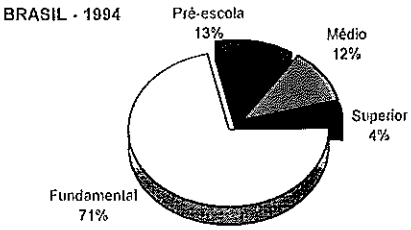
Por este quadro, constata-se expansão do atendimento e a universalização do acesso ao ensino fundamental. A expansão do atendimento "deve-se ao esforço do setor público, cuja participação na oferta de matrículas é sistematicamente ascendente e predominante em relação ao setor privado". "O ensino fundamental, desde meados da década de 60, já coloca o setor público em destaque na oferta de matrículas, atingindo quase 90% da cobertura; nos anos 90, chama a atenção sua significativa expansão no atendimento da pré-escola e do ensino médio: em 1994, a rede pública passa a responder por cerca de 77% da matrícula desses dois níveis de ensino".

No caso brasileiro, a opção pela universalização do ensino fundamental implicou o rearranjo do sistema público de ensino, com forte ênfase no aspecto quantitativo em detrimento da qualidade da educação. O Estado, a partir da década de 50, transferiu progressivamente a responsabilidade do ensino dos filhos para a classe média, justificando a necessidade de atender outro segmento social menos favorecido, isto é, transferiu os custos de financiamento da educação fundamental e média dos seus filhos, através do estímulo à iniciativa privada de ensino. Assim, pode-se dizer que os segmentos médios, com maior nível social de consumo, com maior poder de influência política, com grau de instrução mais elevado, migraram da escola pública para a escola privada.

Nessa nova organização, construiu-se, através da existência de duas redes, um *apartheid* social na área da educação, de modo que o que diferencia, hoje, a escola pública da particular não são nem os currículos nem a qualidade do serviço, ainda que haja diferenças, mas a reunião, nas instituições de ensino, de segmentos sociais homogêneos: a escola privada atende os segmentos médios e a pública, o pobre.

A classe média, até por instinto de sobrevivência e tentativa bem ou mal sucedida de manter-se na posição de classe, busca a escola particular, porque ali encontra seus pares. O fator fundamental na decisão dos pais de matricular seus filhos em uma escola privada não está na opção de um ensino que ofereça mais qualidade ou tradição religiosa, mas por opção: colocá-los na escola pública implicaria uma convivência social inadequada para estes.





Evolução da Matrícula por Grau de Ensino (em mil)

	Pré-escola	Fundamental	Médio	Superior
1970	374	15.895	1.119	425
1975	566	19.549	1.936	1.073
1980	1.335	22.598	2.819	1.377
1985	2.482	24.770	3.016	1.368
1991	5.264	29.204	3.770	1.565
1994	5.687	31.220	5.073	1.661

FONTE: MEC/SEDIAE/SEEC.

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO

O processo de transição ocorreu entre os anos 50 e os anos 70, consubstanciando-se definitivamente na década de 80, quando se verificou forte expansão do sistema e a progressiva transferência dos alunos dos segmentos médios do setor público para o privado. O processo, do ponto de vista da distribuição sócio-geográfica, inicialmente se manifestou nos grandes centros urbanos, mas se expandiu progressivamente para todo o país, inclusive para as cidades de porte médio e pequeno[2].

Durante o período da expansão do sistema, entre os anos 50 e 80, o esforço do Estado esteve voltado essencialmente para a ampliação do número de vagas no ensino fundamental, isto é, predominou a preocupação com o aspecto quantitativo da educação. Deste esforço, resultou uma rede de ensino público que é capaz de cobrir praticamente toda a demanda por escola.

A porcentagem da população, segundo a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1996:6), em idade escolar (7-14 anos) assistida pela escola atualmente está em torno de 96%. Os demais 4% estão fora dela ou por problemas localizados, ou pela distribuição de vagas (as famílias disputam vagas das escolas vicárias), ou ainda por problemas sociais pelo total nível de pauperização da população que sequer consegue colocar os filhos na escola. Na zona urbana isso é marcado pela miséria que afasta as crianças do estudo e, na zona rural, além da miséria há a necessidade de trabalhar na lavoura.

Sirva de exemplo a campanha "Toda criança na escola", levada a cabo pelo MEC em 1998 e 1999. É evidente sua motivação política, porque o Governo pretendia neutralizar o discurso de oposição, chamando para si a preocupação com a escolaridade das crianças, que é hoje uma questão política muito forte. Com isso, a campanha quis passar a idéia de que o Governo estava empenhado em superar um problema crônico de educação. Ao mesmo tempo, pretendeu transferir a responsabilidade pela educação do Estado para a sociedade civil e,

---

[2] Recentemente, porém, observa-se significativo crescimento de matrículas no ensino público e redução nas escolas particulares, resultante da crise econômica social. Em reportagem do jornal **Folha de São Paulo**, foi possível verificar que: "As escolas particulares estão perdendo clientela para a rede pública. (...) Isso se deve a dois fatores: Por um lado, a classe média ficou mais pobre. Outro fator é que havia no início da década o que é chamado de bolha demográfica (muita gente nascida na mesma época) em idade escolar "Evidentemente não há razão para se crer que isso seja uma tendência da educação, mas sim uma circunstância conjuntural em função do empobrecimento de alguns setores da classe média. Do ponto de vista da estrutura ele continua intacto. (**Folha de São Paulo**, 3º caderno p. 1 - 11/10/98 "Renda familiar baixa condena 40% das crianças a exclusão")

principalmente, para os responsáveis, já que se é preciso fazer propaganda para persuadir os pais a levar as crianças à escola.

De qualquer maneira, para poder desencadear uma campanha com um mínimo de legitimidade e eficiência, era preciso que houvesse capacidade de absorver a demanda, inclusive a que se criaria com a campanha, para que ela não tivesse efeito contrário ao pretendido. É isso que permite afirmar que a campanha, independente dos interesses políticos, reflete um estado de coisas, que é a cobertura universal de ensino.

Enfim, pode-se afirmar que a questão relativa à oferta de vagas, que, de certa maneira, concentrou os esforços do Estado nos últimos 50 anos, está razoavelmente equacionada. O que ocorre são problemas de absorção de crianças na escola, porque a oferta de vaga está mal distribuída ou porque suas famílias vivem situação de indigência tal, que toda a vida social fica comprometida. Idealmente, o sistema teria condição de atender à demanda.

A escola no Brasil, até o começo do século XX, é um fenômeno que abrange essencialmente os segmentos médios e apenas circunstancialmente os segmentos populares[3]. Havia, é fato, escolas de periferia e, em certos lugares, escolas rurais. No entanto, não se alcançou nem se buscava a universalização do ensino. Acompanhando os processos históricos do século XX, é possível perceber que a progressiva expansão do sistema resulta de duas demandas: a demanda por escolaridade regular dos segmentos antes excluídos e a exigência da qualificação e a da ampliação da população urbana em função da industrialização (a explosão demográfica criou uma forte demanda por educação).

A questão da universalização torna-se imperativa como necessidade de progresso e, nesse sentido, é consensual. Por outro lado, é praticamente impossível do ponto de vista da política do Estado, se se quisesse manter o padrão de qualidade das escolas públicas. Do ponto de vista de estratégia de organização do Estado, foi proposto um rearranjo do sistema, em que, ao lado de uma enorme rede de escola pública sem qualidade para atender à massa trabalhadora, estabeleceu-se uma rede privada de ensino para atender os segmentos médios.

---

[3] Os dados do relatório apresentado no dia 16 de julho de 1998 pela vice-presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento, BID, Nancy Birdsall, e a declaração feita por ela mesma que "A performance da América Latina e do Brasil em educação tem sido muito fraca. Os registros no Brasil refletem, ao longo das últimas três décadas, uma média de altos níveis de escolaridade dentro de uma minoria de lares ricos e de baixos níveis em grande número de lares pobres" (Jornal : folha de São Paulo 3º caderno p.1 17/7/98 "Pobre do Brasil vai menos à escola, diz BID)

Abandonou-se o sistema público que havia até os anos 50 (o qual servia os segmentos médios), com escolas e professores de qualidade, e fez-se uma enorme rede de escolas públicas, que, no final dos anos 90, atinge a cobertura universal, mas de baixa qualidade.

Há, entretanto, dificuldades concretas do ponto de vista da qualidade do ensino, e é aí que se verifica um conjunto de ações de Estado que visam, hipoteticamente, resolver o problema qualitativo.

É possível observar baixa produtividade no setor educacional, tendo em vista que o nível médio de formação é insuficiente para as demandas atuais do sistema. Isto é, a má qualificação do trabalhador implica sujeitos que consomem menos, produzem menos e necessitam de investimentos sociais altos e praticamente sem retorno. Além de ser alto o custo administrativo-financeiro, o sistema permanece inchado com as altíssimas taxas de retenção e evasão escolar.

Os problemas de ordem qualitativa se manifestam por: programas desatualizados, procedimentos pedagógicos desarticulados e impróprios, baixo nível de qualificação docente, falta de pessoal de apoio nas escolas, ausência de biblioteca e aparelhamento em geral, grande evasão e repetência, poucos anos de estudo na escola e pouco tempo de permanência na escola por dia[4].

A expansão do ensino fez com que, por um lado, houvesse recrutamento de profissionais menos preparados e, por outro, que aqueles que se formavam a partir do modelo desses profissionais não tivessem também bom preparo. Magda Becker Soares, no artigo "Um olhar sobre o Livro Didático", tece comentários a respeito da mudança de autoria dos livros didáticos, observando que os autores da primeira metade do século eram personalidades de

---

[4] Os dados do anuário de indicadores educacionais da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico: OCDE, referentes a 95 e 96, divulgado em 23/11/98, comparou indicadores dos 29 países membros da OCDE, a maioria desenvolvidos, com os de 14 países em desenvolvimento convidados, entre eles Brasil, Argentina e Chile.

O estudante brasileiro de 1º Grau é um dos que passam menos tempo em sala de aula entre todos os 43 países pesquisados. São 667 horas por ano contra 791 horas nos países da OCDE... Todos os alunos de 1º grau dos países do Mercosul estudam mais do que os brasileiros. Apesar de a LDB estabelecer que estados e municípios devem se esforçar para aumentar a carga horária até chegar ao tempo integral (manhã e tarde), até agora só o Estado de São Paulo e Distrito Federal expandiram a carga horária diária de quatro para cinco horas.

Dos 36,4 milhões de alunos matriculados no 1º grau, 19,7 milhões estudam mais de quatro horas por dia, e 16,7 milhões, quatro horas ou menos.

renome..."após os anos 60, autores de livros didáticos são quase sempre professores em exercício naquelas séries para as quais escrevem seus manuais..."(cf. Soares 1996:59)

Apesar de o professor ser das classes baixas, suas representações ideológicas continuam sendo as das classes médias, o que cria um conflito muito grande. É o caso, por exemplo, do professor, que insiste em dizer que cabe à escola ensinar a norma culta, e não é falante desta. Desajustado para cumprir a função que lhe é atribuída, tenta reproduzir cartilhas, livros e a fórmula da escola antiga. Tais afirmações são confirmadas pelas observações feitas por Batista no artigo: "Os (as) Professores(as) são "não leitores"?", o autor destaca que "a imprensa denuncia o baixo grau de letramento dos docentes, revelado por seus usos da escrita ou por suas práticas de leitura" e prossegue comentando a respeito do discurso das editoras quanto ao professor e o livro didático descartável, destacando que a "gradação de dificuldades no livro se dá em atendimento ao novo tipo de professor..." e "na falta de condições do professor".(cf Batista 1998:24) Pesquisa feita sobre os docentes e suas relações com a leitura revelaram que "os professores lêem pouco e têem pouca familiaridade com impressos voltados para o desenvolvimento de sua formação profissional (cf. Gatti,1994) "e que suas leituras para o prazer revelariam distância em relação à cultura tida como legítima, cuja transmissão lhes seria delegada."(cf. Setton, 1994)

Na década de 40, o curso de magistério era freqüentado fundamentalmente por estudantes oriundos das camadas médias. A partir dos anos 70, este segmento abandonou progressivamente a opção pelo magistério, que passou a ser procurado por segmentos originários das camadas populares. Uma clara evidência da mudança no perfil do aluno dos cursos de magistério é a criação, em São Paulo, de um novo tipo de escola de magistério - O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), um projeto voltado para alunos originários das camadas populares, com critérios de seleção que incluem origem social, bolsa de estudo e período integral.

Em síntese: a universalização do ensino foi conseguida à custa do sacrifício da qualidade do ensino, com achatamento do salário dos profissionais da educação, incorporação de segmentos menos qualificados no processo de ensino de educação, deterioração dos prédios escolares, falta de infra-estrutura para atender alunos. Com base nos dados da

evolução salarial do quadro do magistério (1987/1997), oferecidos pela Secretaria de Estado da Administração (set/97)[5], é possível verificar que em:

Março87	*PEBI recebia R$ 550,00 PEBII R$700,00*
Março 88 - Fev. 90	*PEBI recebia R$500,00 PEBII R$600,00*
Março 90- Dez.90	*PEBI recebia R$580,00 PEBII R$ 690,00*
Jan. 91	*PEBI recebia R$ 500,00 PEBII R$600,00*
Jan. 92- Dez 92	*PEBI recebia R$420,00 PEBII R$ 500,00*
Jan. 93-Dez 93	*PEBI recebia R$390,00 PEBII R$ 480,00*
Jan. 94-Dez 94	*PEBI recebia R$390,00 PEBII R$450,00*
Jan. 95	*PEBI recebia R$450,00 PEBII R$500,00*
Jan. 96-Dez 96	*PEBI recebia R$510,00 PEBII R$610,00*
Jan. 97-Set. 97	*PEBI recebia R$580,00 PEBII R$670,00*
Out.97-Dez. 97	*PEBI recebiaR$610,00 PEBII R$710,00*

Tais dados mostram relativa recuperação salarial, que é conseqüência do processo de mobilização dos docentes depois de seu salário ter chegado a um limite mínimo de sobrevivência. Os números apresentados, no entanto, não invalidam a análise que fizemos no que diz respeito à mudança de perfil do professor.

Olhando para a história, notamos que, entre 1987 e 1997, o salário em 1997 recuperou-se em termos de valor do salário de 1987. Daí é possível concluir que o que se teve foi uma recuperação de salário recente, já que os dados mostram que, de 90 a 94, houve achatamento e, de 94 a 97, recuperação de um mínimo salarial muito próximo dos índices de 1987. Essa recuperação diz que o salário em Reais do professor correspondente ao salário de março de 1987; no entanto, esse salário não tem base em valores reais, ou seja, o poder de compra de 1997 não tem o mesmo poder de compra de dezembro de 1987.

Trata-se, portanto, de uma conclusão enganosa. A base é a atual moeda – o Real –, quando deveria ser o poder de compra; neste caso, não teria a aparente recuperação ou, pelo menos, ela não teria tido a força suposta.

---

[5] (Secretaria do Estado da Administração, set/97. Jornal Escola Agora ano III nº 14 out/97 SEE)

Em reportagem do Jornal Folha de São Paulo, cuja manchete era *"Professor diz trabalhar mais para manter padrão de vida"*, há a declaração de um professor que desistiu de trabalhar na rede pública por causa da queda nos salários. Ele faz uma observação dizendo que *"para compensar o baixo salário, o professor aumentou a carga horária". (Folha de São Paulo 15/10/98, C3, p1).*

A mudança do perfil do profissional da educação ocorreu, porque antes ele era recrutado fundamentalmente nos segmentos médios da população; passou a ser recrutado nos anos 70, principalmente nos segmentos médios-baixos. Essa mudança de perfil tem como causa a redução salarial.

Segundo dados do MEC/Inep, apenas 43,8% professores do ensino fundamental no Brasil que dão aulas em escolas de 1° grau haviam concluído algum curso de nível superior em 1996.[6]

O baixo nível do profissional vem sendo discutido há muito tempo. É um assunto largamente estudado a que não vou me ater. Apenas a título de ilustração, vale registrar que o problema se manifesta ainda hoje, conforme se pode perceber pela cobertura da imprensa. Na **Folha de São Paulo** de 19/10/98, se lê a seguinte notícia:

> "Há 779 mil professores de ensino fundamental sem diploma de 3° grau (56,1% da categoria). Dos 779 mil professores sem diplomas universitários, 124 mil não fizeram o 2° grau: eles são 63,7. Hoje 169,7 mil professores precisam ainda cursar os antigos 1° ou 2° graus".[7]

A baixa qualificação vem sendo sistematicamente afirmada. Ela aparece em reportagem recente sobre educação a respeito dos baixos índices de aprovação dos alunos. No *artigo "Má formação de docente explica nota baixa"*, atribui-se aos salários baixos — que selecionam professores menos capacitados —, à formação deficiente nas faculdades e didática mal-orientada, os péssimos resultados em Matemática obtidos por alunos da Rede Estadual de São Paulo no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo.[8]

---

[6] Folha de São Paulo, 3°C, p4,. 25/07/98, "780 mil professores têm de voltar a estudar"

[7] Folha de São Paulo, 4° caderno, p.2, 19/10/98, "O desafio dos professores leigos".

[8] Folha de São Paulo, 3° caderno, p.5, 10/6/98"Má formação de docente explica nota baixa".

O repórter Fernando Rossetti, para justificar o mau aproveitamento dos alunos, aponta como principal causa os salários baixos, que selecionariam professores menos qualificados. Esse argumento também se manifesta nas falas oficiais de Secretários de Educação, bem como na análise dos reitores das universidades.

A questão da qualificação profissional é uma preocupação evidente em âmbito estadual, tanto que foi colocada numa indagação do SARESP para os alunos. No relatório final dos resultados da 1ª aplicação *SARESP 1996 VOL I*[9], houve a seguinte indagação feita aos alunos: *"O que dificulta a aprendizagem nas diferentes disciplinas?"*. O resultado foi o seguinte:

Na sua opinião o que mais dificulta a aprendizagem em...é	**Português**	**Matemática**	**Ciências**	**História**	**Geografia**
A sua falta de interesse e/ou Indisciplina na sala de aula	D-19,76 N-19,79	19,96 18,98	18,12 17,30	25,51 24,59	24,36 23,62
A falta de conhecimento e/ou Domínio da matéria pelo professor	D20,50 N 22,69	25,56 26,76	19,89 21,58	22,25 21,88	22,10 23,01
A falta de professores, equipamentos, materiais e recursos didáticos	D 16,96 N 17,53	15,49 16,43	25,57 28,32	17,53 19,78	18,05 20,33
O número excessivo de alunos na classe	D 18,85 N 21,58	16,73 18,69	17,77 16,59	18,32 20,29	18.85 20,11
A dificuldade de aprendizagem dos alunos em conteúdos dados nas séries anteriores	D 23,93 N 18,41	22,26 19,14	18,66 16,22	16,38 13,46	16,64 12,93
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

D - diurno **N** - noturno

O fato de um número significativo de respostas afirmar que o principal problema está na qualificação do professor pode indicar a percepção dos alunos do problema, mas pode também indicar que essa afirmação ganhou corpo de senso comum, passando a circular como resposta possível entre os alunos.

---

[9] Documento Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo SARESP Relatório Final dos Resultados da 1ª aplicação – Volume I SP. 1996 p.69.)

Talvez fosse interessante supor como seriam as respostas dos alunos numa questão aberta em que não houvesse alternativas. Perguntar qual é o maior problema, sugerindo-o, acaba criando a possibilidade de indução da resposta. É possível verificar distribuição bastante eqüitativa das respostas, já que qualquer uma delas pode ser tomada como verdadeira. A questão parece inútil, a não ser que fosse possível estabelecer certas estratégias de ação diretas com o aluno, o que não é o caso.

Ao expandir o sistema, incorporando segmentos antes excluídos dentro de uma realidade política social nova, a despreocupação com a questão qualitativa significa, na verdade, perda de referência. Os referenciais antigos não valem mais, não se aplicam tão bem e não se construíram referenciais novos, mas se constituem apenas do ponto de vista teórico acadêmico. Objetivamente, pressupõem o gerenciamento de escola com um tipo de profissional que não existe.

A escola traz, por tradição, as concepções de ensino de outra realidade, o que acaba criando uma situação paradoxal: a escola pública de hoje não passa de um simulacro da escola ideal da classe média, ou seja, não é a mesma escola dos anos 50, porque a estrutura do gerenciamento é diferente., assim como a qualidade do prédio, o profissional que atua nela e o público assistido. Se existe alguma coisa em comum, é a manutenção da concepção conteudista e corretiva de ensino, fruto do problema de anacronismo dos currículos brasileiros.

A questão atual da educação pública e as ações qualitativas:

A ampliação de vagas no sistema público de ensino, ainda que para atender uma demanda real, do modo como foi feita, com achatamento da qualidade e perda de paradigmas, criou um problema novo: existem vagas, se não para todas, para quase todas as crianças, mas persistem a evasão e a repetência, isto é, a criança vai para a escola mas não fica, ou fica e não avança, não aprende. Este problema está ligado primeiramente à expansão do sistema sem que houvesse reajuste do próprio sistema e investimento qualitativo na formação dos professores.

Em declaração ao jornal **Folha de São Paulo**, o ministro da Educação Paulo Renato Souza afirmou que o sistema de ensino brasileiro perde R$ 3,96 bilhões com a reprovação e o

abandono da escola de 1° grau. A taxa de reprovação no ensino fundamental, segundo o Ministério da Educação, foi, no ano passado, de 11,4%, e a de abandono, de 11,1%.[10]

Dizer que houve redução do número de reprovações não quer dizer que houve melhora no ensino ou no aproveitamento do aluno, mas sim que a estratégia do Estado e das Instâncias Públicas da Educação de forçar a redução da reprovação está sendo bem-sucedido.

A segunda dificuldade, diretamente articulada à primeira, está em definir o que ensinar (conteúdos) e como ensinar (métodos, modelos), reconhecendo para quem se vai ensinar. Nas próximas seções procurarei discutir mais a respeito de tais dificuldades.

A fim de organizar a leitura e análise, tentei distribuir as ações do Estado em quatro blocos:

BLOCOS	Bloco I	Bloco II	Bloco III	Bloco IV
FINALIDADE	Reorganização do Sistema escolar	Qualificação profissional dos trabalhadores da educação	Avaliação do Sistema	Oferta de material pedagógico
PRINCIPAIS AÇÕES	Código legal para o ensino brasileiro (LDB)	Programas de formação e aperfeiçoamento oferecidos por órgãos do Estado	Exame Nacional de Cursos (Provão)	Municiamento das escolas de todo tipo de suporte para a ação pedagógica.
	Reestruturação das redes federais e estaduais de ensino	Política Salarial	ENEM	Plano Nacional Sala de Leitura
	Reformulações curriculares	Formação a distância	SAEB	Programa Nacional do Livro Didático
			SARESP	

Os quatro blocos apresentados, ainda que de maneira às vezes difusa e até mesmo contraditória, se inter-relacionam e estão assim organizados muito mais para efeitos analíticos do que como blocos estanques que tenham sido propostos dessa forma como ações do Estado.

O primeiro bloco seria aquele articulado à reorganização do sistema escolar, cujas evidências estão nos seguintes aspectos: investimento das propostas e atividades que visam

---

[10] Folha de São Paulo, 8/10/98, c3, p.3, "Cresce aprovação de alunos no 1° grau"

estabelecer um código legal de base e direção do ensino brasileiro: as propostas de reestruturação das redes federais e estaduais de ensino, com reorganização do sistema escolar (Código Legal do Ensino Brasileiro: LDB), redistribuição dos alunos e reformulações do currículo.

O segundo bloco seria aquele relacionado à qualificação profissional dos trabalhadores da educação, ação marcadamente inconstante e dependente das tendências políticas em níveis municipais e estaduais. De qualquer modo, elas estão presentes através de programas de formação e aperfeiçoamento, pelo estabelecimento de políticas salariais e por propostas mais recentes de formação a distância, tais como TV Escola e Telecurso 2000.

O terceiro bloco estaria ligado aos sistemas de avaliação, que vêm ganhando bastante peso por estarem em consonância com as propostas desenvolvidas em nível dos organismos internacionais. Nesse caso, o exemplo de maior publicidade é o Exame Nacional de Cursos, o chamado Provão. No entanto, cabe lembrar também outros, como Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e os sistemas de avaliação escolar nacional - SAEB (Sistema Nacional de Educação Básica) - e estaduais, como o SARESP (Sistema de Avaliação da Rede de Ensino de São Paulo).

Finalmente o quarto bloco seria aquele relativo à oferta de materiais pedagógicos, que se caracteriza fundamentalmente pelo provimento da escola de todo o tipo de suporte para a ação pedagógica, tais como instalação de sala ambiente, sala de microcomputadores, biblioteca, distribuição de livros didáticos e documentos de apoio.

Pela divisão proposta no quadro das ações qualitativas, pode-se inferir que a atual política de educação do Estado Brasileiro está ligada a dois pontos principais: investimento do Estado em educação — custos e verbas e busca de eficiência do sistema.

Cabe observar que é possível encontrar coerência interna no conjunto de ações, ainda que nem sempre se possa estabelecer articulação evidente. Tal coerência se manifesta fundamentalmente na submissão desse conjunto de ações ao projeto político de Estado e de sociedade, o que pressupõe uma visão política, econômica, social. No entanto, os produtos finais de cada ação trazem concepções e propostas conflitantes com essa mesma política, já que acabam por incorporar na elaboração das propostas especialistas que têm outra concepção de Estado, de educação e que tentam responder demandas político-sociais nem sempre condizentes com a política geral de Estado.

Nos tópicos seguintes, analisarei especificamente cada bloco. Minha intenção, porém, não é fazer a avaliação detalhada das ações, mas apenas caracterizá-las, visto que o objeto deste trabalho é a análise do Guia do Livro Didático.

BLOCO 1 - REORGANIZAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR

No que diz respeito à reorganização do sistema, o ponto fundamental está na otimização dos serviços e na garantia do funcionamento mínimo das escolas, tentando dar conta de tensões resultantes da conjuntura político-econômica brasileira, em que se verifica, em função do processo de exclusão, o aumento da violência, o descontrole da sexualidade infantil e juvenil e o uso de entorpecentes.

Veja-se o caso do Estado de São Paulo, em que se implantou um processo de **redistribuição dos alunos nas escolas,** numa ação da Secretaria do Estado de São Paulo, no Governo Mário Covas, na gestão da secretária da Educação Rose Neubauer. Tal processo implicou uma alteração extrema do sistema, em que as escolas, antes de 1º e 2º grau ou de 1º grau completo, se redistribuíssem em basicamente três níveis. O aspecto mais significativo da proposta prevê a separação em prédios distintos dos alunos do então Ciclo Básico (CB) à 4ª série dos de 5ª a 8ª e 2º grau, sob o argumento de que teriam classes adequadas à faixa etária, com mobiliário apropriado e material pedagógico disponível.

A redistribuição do sistema criou problemas significativos do ponto de vista de como se entende a questão da educação. Entre outros, o problema da distância da casa até a escola, que cria uma dificuldade pedagógica e não administrativa, como se afirma, causando evasão. A idéia de separação estanque por segmentos é imprópria, e os argumentos mais profundos não foram divulgados, sequer assumidos oficialmente.

Provavelmente, os motivos objetivos que levaram os técnicos a uma proposta completamente contrária ao que vinha se propondo e entendendo como condução pedagógica resultam da situação particular por que passa a sociedade brasileira nos grandes centros urbanos (uso de droga, aumento da violência e descontrole da sexualidade na escola). A redistribuição resultaria, portanto, antes da desagregação do sistema que de qualquer proposta pedagógica que se justificasse em algum nível.

A finalidade básica da **reorganização do sistema escolar** externada pelo Estado é de adequar programas e currículos em função das demandas sociais e das reflexões sobre a educação e construir um sistema mais eficiente e dinâmico no funcionamento. Na prática, a

proposta de divisão da escola em blocos (1ª a 4ª, 5ª a 8ª) reflete e reproduz o *apartheid* social de que falei anteriormente. É uma proposta contrária à tendência geral do ensino. Ela segmenta os grupos de docentes e discentes, desarticula o processo de escolarização e compartimentaliza e isola conteúdos e objetivos educacionais.

CÓDIGO LEGAL PARA O ENSINO BRASILEIRO

No que diz respeito ainda à reorganização do sistema escolar, destaca-se a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996, publicada no Diário Oficial da União, de 23/12/96, data em que entrou em vigor). Ela tem por objeto estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, sobretudo legitimando as grandes reformas que estão sendo feitas com grande velocidade na educação, tanto por iniciativa do MEC, quanto de Estados e Municípios.

Dentro deste enfoque, as mudanças introduzidas no Título IV – "Da Organização da Educação Nacional" – são indicadoras privilegiadas desse novo papel da LDB e por essa razão vêm contempladas neste bloco.

Muitos foram os autores que comentaram, criticaram e refletiram a respeito dessa Lei. Destaquei Antonio J. Severino, cujo trecho transcrevi abaixo, pois considerei que tal autor faz considerações interessantes e pertinentes às reflexões que se fazem necessárias.

O início do processo de construção da formulação da legislação se deu assim que a Constituição de 1988 foi promulgada. Os princípios básicos apontados eram a garantia de verbas públicas somente para as escolas públicas, gratuidade, gestão democrática da Educação, valorização dos profissionais do ensino através da garantia de um piso salarial profissional. Estes foram temas de seminários, conferências, congressos acadêmicos e sindicais que ocorreram pelo país afora. Entendendo a importância da questão, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, de fundamental valor no processo constituinte, rearticulou-se e desdobrou-se em Fóruns estaduais e municipais com o objetivo de aglutinar forças e intervir no processo.

Em 1993 o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública conseguiu a aprovação, na Câmara dos Deputados, de um projeto de LDB que expressou a síntese de propostas diferenciadas e que foram acordadas ao longo do processo.

Ao chegar ao Senado, no entanto, configurou-se um cenário de disputa entre dois projetos distintos: o substitutivo Cid Sabóia, expressando as propostas do Fórum, e o projeto Darcy Ribeiro, articulado com a base governista presente no Senado e na Câmara dos Deputados. Tão logo Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência da República, a matéria passou a ser apreciada e

o senador Darcy Ribeiro, que elaborou o projeto foi nomeado relator na Comissão de Constituição e Justiça. Através de manobras regimentais esse projeto substituiu o originário da Câmara dos Deputados, e o espaço de atuação do Fórum limitou-se à apresentação de emendas ao texto em discussão no Senado Federal.

Antonio Joaquim. Severino – FEUSP, tece algumas considerações sobre os pontos substantivos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o exercício da educação: "uma visão menos tecnicista da formação dos jovens; a descentralização administrativa da condução do processo educacional; a vinculação mais clara dos recursos financeiros aos objetivos visados; a maior preocupação com a formação do educador e com suas condições de trabalho; a insistência na elaboração de um Plano Nacional de Educação; a reafirmação da universalização de direito à educação; a abertura de espaço para a injunção do poder público em situação de omissão frente a suas responsabilidades; a determinação da chamada escolar; o destaque dado aos sujeitos/educandos em condições especiais, inclusive aos povos indígenas; o reconhecimento de identidade e culturas plurais em articulação com a unidade nacional".

Antonio Joaquim Severino em artigo *"Sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destaca: "As qualidades da lei são as qualidades dessa nova perspectiva político-social, mas as suas limitações são igualmente os defeitos do vagalhão neoliberal, mais uma vez uma suposta boa idéia fora de seu lugar. Querendo atender os interesses de gregos e troianos ao mesmo tempo, ou seja, atender às necessidades da massa da população carente mas sem sacrificar em nada os egoísticos interesses das elites hegemônicas, o texto da lei ecoa ideologia em excesso. Como tal perde muito de sua força transformadora que dela seria legítimo esperar..." Mas o enviesamento neoliberal do projeto acarreta graves perdas em relação ao projeto original. Pouca ênfase é posta no caráter participativo e democrático da gestão do sistema..."*

Vale a pena lembrar que as diretrizes e bases da educação nacional que reordenam de fato a educação caminham por fora da LDB: nas medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de lei encaminhados ao Congresso pelo Executivo e nas resoluções do MEC[11]

Antonio Joaquim Severino foi muito perspicaz ao analisar a lei e apontar sua maior contradição que é afirmar que atende às necessidades da massa da população carente, e que ao mesmo tempo mantém os privilégios das elites dominantes. Além disso, traz à tona da

---

[11] Suplemento de Educação APEOESP / Jornal APEOESP, março/97"Nova LDB: uma avaliação necessária").

discussão quais são realmente as verdadeiras diretrizes e bases da educação nacional: as medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de lei e resoluções.

GERENCIAMENTO DO SISTEMA ESCOLAR

Além da LDB, que estabelece um conjunto de diretrizes gerais, observa-se uma série de transformações radicais na estruturação das escolas ao longo dos tempos. Assim, em alguns Estados se buscaram novas formas de gerenciamento escolar, na tentativa de acompanhar tais mudanças e principalmente com a intenção de deixar a "marca" do Governo nos projetos implantados.

Há inconstância no que diz respeito às organizações de rede. Nos últimos Governos, várias investidas foram feitas. Os CIACs e as Escolas-Padrão foram reformulações que ficaram apenas na lembrança e que não significaram avanços pedagógicos, até pela falta de continuidade.

A preocupação com qualidade de ensino tem sido uma constante em documentos oficiais, principalmente naqueles que sustentam novos projetos. Assim, por exemplo, em documento publicado em 1991, a Secretaria da Educação de São Paulo, tendo como secretário Fernando Morais, ao apresentar a proposta da Escola Padrão, insiste em afirmar como aspectos fundamentais a Autonomia, a Avaliação do Sistema, a Capacitação, o novo Calendário, a nova Jornada, entre outras.

Sabemos que tais políticas nunca foram implementadas, como se pode constatar pela redução dos salários dos professores durante o Governo Fleury, mas existe um discurso de Estado que insiste em falar de qualidade na escola.

REFORMULAÇÕES CURRICULARES

O problema das propostas de reorganização curricular é que quase nunca estão articuladas a processos mais gerais de mudança da organização escolar. Tornam-se, por isso mesmo, como, muitas vezes, incompatíveis com a atual qualificação do professor, com a própria tradição escolar. Elas acabam mostrando-se pouco operantes, ainda que tenham efeito significativo no plano do discurso. De um lado, há a ação de natureza social no debate sobre o currículo, que, de alguma maneira, interfere nas discussões curriculares; por outro lado, há as políticas de Estado que incorporam este debate.

E é nesse jogo que os currículos vão se construindo, ora no plano do discurso, ora incorporados apenas nas políticas de Estado.

É possível notar que o atual debate em torno da reorganização curricular remonta ao início dos anos 80, com os projetos de estabelecimento de currículos municipais e estaduais. Este processo é resultante tanto da constatação do fracasso escolar, o que cria um problema para o Estado, que está constantemente afirmando sua vontade de investir em qualidade, quanto de pressões de determinadas categorias sociais, no caso específico dos professores e da universidade, que se articulam com uma visão de redemocratização do papel do Estado, ocasião em que se falava em escola libertadora, transformadora, com currículo novo e com crítica à concepção de escola autoritária (cf. Britto, 1997).

A reorganização curricular se deu em Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, em função da legislação, que prevê que o estabelecimento dos currículos e programas é da competência destes e não da União. Esse movimento culminou num certo consenso sobre o anacronismo do currículo efetivo, que não é nem aquele traçado pelas universidades nem o que se produziu nas Secretarias de Educação, mas o que se consubstancia nos programas de exames de concurso públicos, nos livros didáticos e no senso comum do professorado e, em alguns casos, dos próprios pais.

As propostas da Secretaria da Educação nunca foram aplicadas em toda sua extensão, até por contradições internas do sistema. Era inviável aplicar o currículo da CENP de Língua Portuguesa, se os livros didáticos adotados pelas escolas mostravam-se incompatíveis com a proposta e não se previam mecanismos para que o professor dispusesse de material pedagógico alternativo ou condições de produção de material adequado para tal implementação.

As transformações curriculares vão ocorrer diretamente através das referências nacionais com um peso político suficiente e indiretamente por outras ações, entre as quais o **Guia do Livro Didático,** como veremos a seguir.

Os PCNs, além de terem atropelado a Lei de Diretrizes e Bases, já que a antecederam, traduzem muito mais a opção do grupo hegemônico do momento que a efetiva demonstração de uma política coerente e comprometida com as carências daqueles que precisam da educação.

As lideranças governamentais da área educacional afirmam que pretendem estabelecer com os PCNs, pela primeira vez, uma referência nacional do que é uma boa escola. Além das

matérias tradicionais, o novo currículo proposto pelo MEC inclui temas como ética, orientação sexual, meio ambiente, diferenças culturais e saúde.

A falta de investimento na formação dos professores e as condições indigentes da grande maioria das escolas públicas brasileiras são justamente o principal obstáculo para que os parâmetros sejam algo mais que uma carta de boas intenções.

As conseqüências positivas ou negativas da aplicação dos PCNs só vão aparecer em longo prazo. Os PCNs são recentes e não se tem ainda avaliação precisa do seu processo de implementação. O fato de se caracterizarem como parâmetros e não como currículo, além de determinarem uma visão muito mais de princípios do que de programas definidos, não tem efeito objetivo sobre os currículos reais.

O fato é que os PCNs estão tendo algum efeito pelo menos como discurso. Os livros didáticos mais recentes trazem etiquetas em suas capas com a mensagem "conforme os PCNs"; os manuais para o professor se apresentam mais detalhistas e com o discurso mais interacionista-construtivista, ainda que a prática não tenha mudado.

BLOCO 2: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

O Segundo Bloco de ação do Estado ligada à qualidade são as relativas à capacitação profissional. O reconhecimento pelo Estado da qualificação insuficiente do docente fica evidente em propostas como a de educação continuada em cursos de formação, TV. Escola.

A questão da **qualificação profissional** tem sido uma bandeira fundamental das instâncias representativas das categorias, que têm vinculado a questão da qualificação, diretamente ligada às políticas sindicais, à questão da remuneração salarial. Não existe qualificação profissional sem bons salários. A desvalorização da própria profissão com salários baixos atrai profissionais menos competentes e pouco envolvidos com a Educação. A formação regular é parte da qualificação. O programa de Governo abre a formação regular sem o mínimo controle e, ao mesmo tempo, propõe cursinhos suplementares ou complementares, o que é paradoxal, pois sem acompanhamento não há resultados efetivos.

Nos últimos tempos, tem-se tomado como dado que a qualificação profissional apresentou significativa piora em função da expansão da rede universitária privada com um projeto deliberado de abandono da questão qualitativa na formação profissional. Nesse

sentido, o Estado, para minimizar o problema, têm proposto cursos de formação continuada[12], oferecidos pelas Secretarias de Educação, através de suas delegacias e seccionais. Cabe questionar a função de tais cursos que dizem qualificar melhor o professor, pois é possível notar subjacente a esta prática uma forma de controle do docente, já que os cursos buscam adequar melhor o professor às propostas curriculares, que teriam, entre outras, a função de sustentar a linha política que, num determinado momento, trata o Estado como propriedade sua. Confirmando esta hipótese, é possível observar que apenas os cursos autorizados pela CENP, em SP, e pelo CETEPAR, no PR ,contam pontos para ascensão na carreira.

Outra tentativa de qualificação do professor é o programa TV Escola, elaborado para ser um instrumento na formação à distância dos professores. "*A penetração da TV Escola no dia-a-dia de professores e alunos ainda deixa a desejar. Segundo pesquisa realizada, o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (Nepp) da UNICAMP constatou que, em abril de 1998, 98% das escolas receberam o kit, 92% têm o equipamento funcionando, mas apenas 64% gravam os programas transmitidos pela TV Escola*".[13]

Pedro Paulo Poppovic, Secretário de Educação a Distância do MEC, declarou que

"O maior desafio é mudar o modo de gestão e a maneira de atuar dos professores...O bom professor não vê porque precisa desse material pedagógico adicional. O mau professor se sente ameaçado e acha que a TV vai substituí-lo"[14]

Neste momento, essa é a ação menos prestigiada, quase não havendo investimento, talvez porque a formação seja lenta (não se forma um indivíduo em 2 ou 3 anos) e, portanto, de pouco interesse político, pois não há repercussões. Ou seja, já se percebeu que, no tempo em que dura um mandato, não é possível transformar o professor em um sustentador de uma política. Bem ou mal, em que se pese toda a discriminação por parte dos que se julgam mais esclarecidos, o trabalho do professor, seja tradicional, seja "incompetente", acaba se

---

[12] Objetivo do Programa de Educação continuada: "promover o desenvolvimento profissional dos educadores da Rede Estadual de 1° grau, constituindo um corpo técnico capaz de implementar um novo modelo de escola –Escola de Cara Nova-, com vistas a reverter o quadro atual de fracasso escolar, assegurando à clientela: acesso, permanência e aprendizagem bem sucedida".(Encarte Educação Paulista: Corrigindo Rumos, **A ESCOLA DE CARA NOVA**, Programa de Educação Continuada Governo do Estado de São Paulo – Secretaria de Estado da Educação – FDE SP, julho 1997, p. 9.)

[13] Suplemento de Educação APEOESP, Jornal APEOESP, março/97, "Nova LDB: uma avaliação necessária".

[14] Jornal Folha de São Paulo C3 p.7 1° julho/98 "TV Escola não tem alcance desejado"- Marta Avancini (enviada especial de Brasilia

constituindo em uma resistência, uma vez que desconfia do que vêm a ser as propostas curriculares.

Além disso, serve de argumento para a redução no investimento na formação continuada o fato de que, segundo os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica de 1995, os cursos voltados para os profissionais da educação praticamente não têm efeito qualitativo, não refletindo em melhores resultados do sistema de avaliação. Em outras palavras, seriam ineficientes, não têm cumprido as funções desejadas. Daí a decisão de investir cada vez menos na área de qualificação profissional.

BLOCO 3: SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

De certa maneira, os sistemas de avaliação se articulam com as propostas internacionais e com a concepção de política de massa, já que, na verdade, pressupõem esse tipo de relação. Os objetivos ditos oficiais são os de coletar dados para pensar as ações que devem ser realizadas, além de estabelecer um padrão comum de ensino regular através de sistemas de avaliação de reconhecimento público.

O 3° Bloco refere-se à questão do sistema de avaliação, que, por sua vez, faz parte de toda uma política internacional de educação. São pautadas em experiências internacionais. A finalidade do sistema de avaliação seria definir o controle de qualidade da educação. Não deveria ser simplesmente esse o objetivo de verificar o que já se sabe, mas criar fatos políticos sociais que conduzissem e que atuassem na organização social escolar. Assim como todas as ações que, de alguma maneira, buscam atuar sobre o problema da evasão e retenção da educação brasileira, o sistema de avaliação também deveria incidir sobre essas questões.

SAEB E SARESP

O MEC acredita que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) possa identificar alguns problemas da escola e que isso é um ótimo começo para melhorá-la. O SAEB é o maior processo de avaliação padronizado do país, incluindo coleta de dados escolares e uma prova de verificação de conhecimento e de habilidades. Foi aplicado pela primeira vez em 1995, na 4ª e na 8ª série do ensino fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Em 1997, foi aplicado novamente, nas mesmas séries. A avaliação foi respondida por

uma amostra de 167.196 estudantes das 27 unidades da Federação, de escolas públicas e particulares[15].

A segunda edição do SAEB revela um quadro catastrófico no ensino brasileiro. O desempenho médio dos alunos da 3ª série do Ensino Médio em provas de Português, Matemática e Ciências equivale ao que seria esperado de estudantes da 8ª série do ensino fundamental (1º grau). Já estes obtêm notas que deveriam ter sido atingidas quatro séries antes.

Os atuais governantes parecem crer na eficiência de instrumentos de avaliação de rede para alcançar um resultado eficiente sobre o ensino e têm como idéia que essas avaliações venham a orientar as políticas públicas na área educacional[16].

O Sistema de Avaliação de Rede de Ensino de São Paulo (SARESP), com características semelhantes ao sistema nacional, foi realizado duas vezes, cobrindo, em 96, os alunos de 3ª e 7ª séries e, em 97, os de 4ª e 8ª séries. Como as duas séries de 1997 são seqüências das duas de 1996, a pesquisa considera que está lidando com os mesmos alunos e, portanto, supõe ser possível avaliar o que aprenderam de um ano para outro.

No entanto, a idéia de que o Sistema de Avaliação de Rede de Ensino de São Paulo, o SARESP, "contribuirá para a formação de uma cultura de avaliação no Estado"[17] é descabida. Não encontra respaldo na realidade escolar e muito menos consegue mudar a cultura escolar. Enquanto não houver solução para o problema disciplinar da escola, não

---

[15] Testes semelhantes haviam sido feitos nos anos de 1991 e 1993, mas não incluíam o 2ª grau, nem abrangiam escolas da rede privada. Os resultados dos anos anteriores também não permitiam comparações entre os conhecimentos aprendidos pelos alunos das diversas séries, nem possuiam um método que indicasse se, de um ano para outro, o sistema de ensino do país está evoluindo ."(Revista: Isto é 27/11/96 – p.54 "O desafio da Educação(Eliane Trindad e Guilherme Evelin). Minas Gerais foi o Estado com o melhor desempenho no último SAEB 1998.

[16] O Estado mineiro pioneiramente faz uma avaliação de aprendizado com todos os alunos da rede pública ao final de cada ano. Com isso, a média estadual de português evoluiu de 5,3 para 7,3 numa nota que vai até dez. E mais, Minas conseguiu vencer até mesmo as desigualdades regionais dentro do próprio Estado, juntamente com esta prática buscou atrair a comunidade para dentro da escola, investir em material didático, dar maior autonomia para a direção da Unidade escolar além de procurar oferecer o melhor piso salarial do País aos profissionais da educação."(Revista: Isto é 27/11/96 – p.54 "O desafio da Educação (Eliane Trindad e Guilherme Evelin)). Minas Gerais foi o Estado com o melhor desempenho no último SAEB 1998.

[17] Jornal Escola Agora Ano I nº 4 abril 1996 SEE – SP p.2. "O Sentido da Avaliação" Rose Neubauer - Secretária da Educação.

haverá alteração no sistema de avaliação escolar. Os professores usam a prova como instrumento disciplinar e não de avaliação.

Ignorando os efeitos do instrumento de avaliação, seus defensores tomam-no como neutro, capaz de aferir o conhecimento, desconsiderando-se o resultado do sistema usado para isso. De fato, o aluno é condicionado por esse instrumento. Não se avalia o que o sujeito sabe, mas se ele sabe do jeito que é solicitado no teste. Por exemplo, se sabe operar com testes de múltipla escolha. As provas, inicialmente previstas para aferir o produto de certa prática pedagógica, acabam virando referência de ensino. Tais sistemas de avaliação têm forte influência na padronização dos conteúdos das práticas escolares, acabando por estabelecer o currículo, já que o professor organiza sua aula e seu programa buscando preparar o aluno para a prova, a exemplo do que acontece atualmente com os vestibulares e provas públicas.

Essas avaliações não são somente uma prova-teste, elas têm efeitos e conseqüências. É impossível elaborar um sistema de avaliação auto-suficiente. Acreditar que ações desse tipo possam resolver o problema do ensino é ter uma concepção tecnicista de educação e sociedade.

O SARESP apresenta uma série de problemas. Esse sistema de avaliação, que, hipoteticamente, não deveria ter nenhum efeito direto sobre o sistema interno de avaliação, acaba modelando o que se ensina na escola. Os professores passaram a querer ensinar o que é solicitado no SARESP, e isso legitima programas e currículos, à medida em que se optou por examinar o currículo real e não o currículo desejável.

A Associação de Leitura do Brasil redigiu, no editorial do seu Boletim Informativo, uma carta-aberta à profª Rose Neubauer, Secretária de Educação do Estado de São Paulo, a fim de "expressar sua indignação com o caráter preconceituoso e antipedagógico da questão 2 da prova de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), aplicada a todos os alunos de 5ª série da rede pública estadual e de várias escolas particulares em maio de 1998. (cf ALB1998: 1,2).

O tema da questão partia da fala da personagem Chico Bento, e a solicitação era para que identificassem a alternativa correta para completar o enunciado "A fala de Chico Bento no penúltimo quadrinho mostra que ele", trazia como resposta a afirmação "vive na zona rural e não sabe falar corretamente". O comentário feito pela ALB foi o seguinte: "a resposta evidencia desconhecimento lingüístico e , ao associar este falar hipoteticamente errado com a origem da personagem ("vem da zona rural"), expressa evidente preconceito contra

significativo segmento da população brasileira". A ALB evidencia ainda que: "a questão contraria a orientação oferecida tanto pelos documentos de ensino de Língua Portuguesa elaborados pela CENP e distribuídos às escolas públicas estaduais, como pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. É fato que os livros didáticos mantêm, em sua maioria, concepção de língua e de ensino de língua estreita, às vezes preconceituosa e anticientífica. Por isso mesmo, entre os critérios adotados pela Equipe da Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, responsável pela elaboração do Guia do Livro Didático, o preconceito seja fator de exclusão do livro analisado. A presença de uma questão como a que consta na prova do SARESP seria, portanto, razão suficiente para que um livro que porventura a reproduzisse fosse excluído do Guia do Livro Didático.

Na mesma carta, a ALB conclui dizendo: "a pergunta sobre a fala de Chico Bento reforça o preconceito social, agride diretamente cidadãos brasileiros, invalida o instrumento de avaliação [SARESP] e reprova a política educacional da Secretaria, que, desta forma, ao invés de promover a educação, a cultura e a cidadania, contribui para que muitos dos alunos da rede estadual de ensino, oriundos da zona rural, emudeçam perante a voz oficial que desautoriza sua cultura e sua variedade lingüística".

A prova não é elaborada para verificar a competência e o conhecimento, mas os "saberes escolares", resgatando currículos ultrapassados e muitas vezes até conceitos preconceituosos, como o exemplo acima comentado.

Evidentemente, existem outros sistemas de avaliação de rede em outros Estados, como Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, etc., mas a título de exemplificação considerei aqui apenas o do Estado de São Paulo. Os sistemas não são idênticos, mas têm princípios mais ou menos comuns e semelhantes.

EXAME NACIONAL DE CURSOS

No discurso do MEC, o Exame Nacional de Cursos é parte de um projeto geral de avaliação das escolas. Procura-se justificá-lo dizendo-se que o Governo precisa detectar onde estão as deficiências, para investir mais, corrigir rumos e traçar políticas que estimulem a melhoria da qualidade do ensino.

O Exame Nacional de Curso, conhecido como Provão, foi implantado em outubro de 1996 pelo MEC. É realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação. É um exame a que se submetem

obrigatoriamente os alunos do ensino superior do curso avaliado (caso o aluno não faça a prova, fica impedido de retirar o diploma. Se perder o exame ou tirar nota ruim, pode novamente submeter-se à prova no ano seguinte). No ano de 1999, serão avaliados os cursos de: Administração, Comunicação Social, Direito, Economia, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Letras (apenas as habilitações em: a) Língua Portuguesa e respectivas literaturas; b) Língua Portuguesa e Estrangeira Moderna e respectivas literaturas; c) Língua Portuguesa e Clássica e respectivas literaturas), Matemática (incluindo Ciências – habilitação plena em Matemática), Medicina, Medicina Veterinária e Odontologia.[18]).

O MEC também avalia as instituições. Esta parte é feita por meio de visitas de especialistas, que verificam as condições dos laboratórios e das bibliotecas do curso, além da qualificação do corpo docente e da jornada de trabalho.

O objetivo da avaliação é ter um indicador de eficiência de ensino na graduação universitária, para nortear decisões de credenciamento de cursos. A partir do desempenho dos alunos, o MEC dá uma nota média para o curso. Os alunos que participam do Exame Nacional de Cursos respondem a um questionário em que avaliam as instituições e os docentes.

O exame é elaborado por comissões contratadas pelo MEC, que montam as diretrizes da prova para cada curso, com base no perfil que o profissional da área deve ter. A partir das diretrizes, outras equipes montam as provas que têm o mesmo conteúdo para todas as escolas.

Na verdade, o exame é um instrumento único de forte pressão, à medida em que valoriza as escolas dentro do mercado. Escolas bem avaliadas acabam sendo supervalorizadas no mercado competitivo do ensino particular superior. Assim, este exame tende a ser um sistema de controle das instituições educacionais, atuando indiretamente na questão da formação da qualidade das Universidades, que formam a maior parte dos professores,atuantes na rede pública de ensino.

O Provão apresenta alguns perigos e limitações. Exemplo disso é que a qualidade do curso passa a ser medida pelo domínio de pequena parte do conhecimento teórico. O Provão pode, quando muito, verificar se o aluno aprendeu o currículo mínimo de sua área. Não é por

---

[18] INEP – Provão – Exame Nacional de Cursos http://www.inep.gov.br/enc/default.htm

meio da reprodução do currículo básico que se obterão cursos de qualidade. É imprescindível cumprir com padrões mínimos de qualidade e funções de uma universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Além do mais, poderá incentivar a criação, dentro das próprias universidades, de "cursinhos" preparatórios para o exame ou que os currículos sejam direcionados à preparação dos alunos para esse tipo de prova. Isso pode alterar o modelo do Ensino Superior, ao estabelecer a orientação do curso em função do Provão[19].

No momento em que se supervalorizam estes instrumentos em detrimento de outros, a educação não é ação política, e sim técnica, o que é lamentável. Confundir uma política de avaliação com uma política educacional é um erro.

ENEM (EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO)

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi proposto pelo INEP e teve sua primeira edição em 1998. Para seus propositores, o ENEM tem como objetivo principal "ser como uma credencial para milhões de jovens brasileiros, não só na luta pela conquista de um espaço no mercado de trabalho, como também poderá servir como critério de acesso à universidade"[20].

O exame testa os conhecimentos que o aluno adquiriu durante o curso secundário, uma espécie de Provão do 2º grau. Procura verificar mais a capacidade de lidar com as informações do que decorar.

Esse exame tem características diferentes dos outros sistemas de avaliação já implantados, pois pretende incidir sobre o sujeito avaliado, ainda que sirva eventualmente para avaliação de rede. Seu objetivo não é uma avaliação estatística, pretendendo atingir o indivíduo e habilitá-lo. O Governo crê que ele poderá ser usado como credencial para milhões de jovens brasileiros, não só na conquista de um espaço no mercado de trabalho, como

---

[19] Além dos conteúdos tradicionais de cada curso foram testados no Provão 1998, a capacidade dos formandos de resolver problemas, os conhecimentos sobre questões emergentes da sua área de formação e as noções de ética adquiridas pelos futuros profissionais.(Jornal do MEC Brasília DF Ano X nº 8 Março 1998 p.12 "Provão abordará temas emergentes de cada curso")

[20] Revista Istoé nº 1475 7/1/98 p.34 Perspectiva 1998 – "Estamos no rumo certo" – Paulo Renato Souza - ministro da Educação.

também de critério de acesso a cursos profissionalizantes, faculdades e universidades, ou seja, uma alternativa ao tradicional vestibular[21].

BLOCO 4: MATERIAL PEDAGÓGICO

O 4º Bloco destacado refere-se à ação de oferta de material pedagógico, entendido como todo tipo de instrumento, aparelho ou produto que venha a ser utilizado nas práticas de ensino, tais como: computadores, *softwares* pedagógicos, biblioteca, livros didáticos e paradidáticos.

O reconhecimento de que é necessário dar à escola um suporte para que ela possa desenvolver com propriedade as atividades pedagógicas fez com que a Secretaria da Educação investisse em novos recursos. De fato, essa preocupação sempre esteve presente em algum item do orçamento, já que se inclui desde aquisição de giz, apagador, materiais esportivos, até a oferta de produtos, tais como o livro didático, enciclopédias, vídeos e computadores.

Da questão do chamado suporte pedagógico, é possível fazer uma distinção entre aqueles materiais de uso diário, como giz, apagador, papel e aqueles materiais que seriam os especificamente pedagógicos. Os primeiros ficam quase sempre no orçamento da escola; os segundos, em grande parte, são providos por outros órgãos da própria Secretaria. Deste segundo, destaca-se fundamentalmente o livro didático.

É verdade que, durante um certo tempo, em função das críticas ao livro didático e das discussões sobre o processo de formação das pessoas, houve outros investimentos com certa regularidade de outros materiais como livros de leitura, enciclopédias, biblioteca do professor, kits de ciência.

---

[21] O MEC negocia com as instituições de ensino superior que passam a conviver com o exame de final de 2º grau. O vestibular vem perdendo o monopólio de acesso à universidade e essa poderá aderir e utilizar os resultados das provas como parâmetros para o ingresso do estudante no ensino superior. Além das provas de raciocínio verbal e matemático, as universidades poderão exigir que os candidatos a suas vagas se submetam a outros testes para medir habilidades e aptidões específicas. O modelo é o mesmo adotado nos EUA. Lá as Universidades mais prestigiosas estabelecem o numero mínimo de pontos que os alunos devem obter no Scholastic Aptitude Test para pleitearem uma vaga. (Revista **ISTOÉ** - 27/11/96 p. 56, "O novo vestibular")

PLANO NACIONAL DE SALA DE LEITURA

Um dos programas mais conhecidos na área de Língua Portuguesa talvez tenha sido o Plano Nacional de Sala de Leitura (PNSL), cuja finalidade fundamental era oferecer às escolas uma quantidade de livros de leitura e uma biblioteca do professor.

A FAE, a partir de 1984, com o programa conhecido como "Sala de leitura", oficializou o "Canto da leitura". Estes programas contavam com unidades móveis de livros de literatura infantil que podiam ser utilizados para enriquecimento da prática escolar. As unidades móveis facilitam o intercâmbio e rodízio dos livros entre classes e até escolas.

Com referência ao PNSL, percebi, como vice-diretora de uma escola pública estadual, que o projeto é descontínuo e está desarticulado de um projeto de biblioteca, já que não se pensa nas instalações nem nos requisitos básicos para propiciar o espaço ideal de leitura, estudo e pesquisa.

Enquanto não houver incentivo real para dinamizar as bibliotecas, oferecendo condições para que se tenha espaço adequado, estantes, mesas, cadeiras, bibliotecário e orçamento anual para novas aquisições e aprimoramento no atendimento, jamais conseguiremos desenvolver o imaginário da criança e muito menos o gosto pela leitura.

O LIVRO DIDÁTICO

Muitos autores europeus produziram livros didáticos já no século XIX, e estes eram usados nas escolas brasileiras (cf. Soares, 1996:56,57). No entanto, pode-se dizer que a questão do livro didático se manifesta, do modo que está hoje estabelecida, somente a partir do momento em que se organiza o projeto de universalização da educação. Ocorre a massificação do ensino e com ela novo material, o livro didático, com outras características, as quais estaremos analisando no próximo capítulo.

Os Governos buscam desviar o foco do problema principal, que é a formação e atualização dos professores e, ao deixar de investir nisso, tentam justificar os gastos feitos com material pedagógico, principalmente com o livro didático.

O projeto do livro didático, ainda que tenha sido feito de maneira extremamente problemática, pelos critérios de escolha, como distribuição e operacionalização, foi o que menos sofreu para ser implantado. Isso ocorre porque a escola de hoje não funciona sem o livro didático.

A política do MEC de aquisição do livro didático, num certo momento se colocou como sendo democrática, dando a liberdade de escolha, aos professores, baseada em consulta pura e simples dos livros. Reconhecendo a ineficiência desse processo, o MEC passou a propor o sistema de avaliação do livro didático.

> Foi evidenciado nas conclusões e recomendações de tal avaliação que "é urgente que se estabeleça uma política clara do livro didático, estabelecendo-se padrões e programas mínimos capazes de orientar os autores e permitir que os órgãos responsáveis exijam das editoras qualidade e compromisso. Os livros de 1ª a 4ª séries avaliados mostraram problemas graves." (MEC/FAE/PNLD, 1994:53)

Tais resultados não corresponderam aos interesses pragmáticos do Governo, já que nessa avaliação pouca coisa restava para uma ação politicamente estabelecida. O Governo pretendia continuar comprando livros e eles estavam condenados.

À medida em que o Governo tem um programa de tal dimensão, com poder político e social tão sensível às demandas sociais, tinha de buscar instrumentos para intervir nesse processo. O **Guia do Livro Didático** pretende interferir na qualidade do produto do livro didático, como determina o decreto n.º 91.542 de 29 de agosto de1985, já explicitado. Com ele, o legislador pretendia:

> "universalizar e melhorar o ensino de 1º grau, visando à valorização do professor na análise, seleção e indicação dos títulos, a oferta de parâmetros definidores da qualidade do livro, como Guia à sua aquisição" (MEC/FAE/PNLD, 1994:2).

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Em 19 de agosto de 1985, pelo Decreto n.º 91542, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático, pelo então presidente da República José Sarney, com o objetivo de distribuir livros escolares a todos os estudantes matriculados nas escolas públicas e comunitárias do país, o que demonstra que já estava em pauta a universalização do ensino, garantindo a qualidade pedagógica e física do livro e sua reutilização, pelo menos nos três anos subsequentes à sua aquisição. O programa objetivava a participação do professor nas ações de análise, seleção e indicação dos títulos e a oferta de parâmetros definidores de sua qualidade, como Guia à sua aquisição (MEC /FAE/ PNLD ,1994 p.2).

O PNLD é estabelecido em 1985 e começa a atuar em 1986. A partir desta política, o MEC passa a ser um grande comprador de livro didático, usando grande soma de dinheiro. Insatisfeito com o processo em função da má qualidade dos livros didáticos, falta de critérios de escolha e avaliação por parte dos professores, já decorridos oito anos do PNLD, o MEC entendeu como necessária a instituição de um grupo que tivesse aval constitucional. Tal

comissão era indicada por instâncias representativas da educação brasileira, tais como Secretaria do Ensino Fundamental (SEF), Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Associação Nacional de Pós-Graduação e de Pesquisa em Educação (ANPEd). Buscou no conjunto de instâncias governamentais e não-governamentais aqueles que tivessem representatividade e que legitimassem a indicação para que não fosse indicação técnica do ponto de vista do MEC. Propõe a esse grupo que se faça uma avaliação do livro didático de 1ª a 4ª séries, analisando os conteúdos programáticos e os aspectos metodológicos.

A FAE, que coordenava o processo, estipulou que os livros a ser avaliados seriam os dez mais usados e requisitados pelos professores em cada área de conhecimento. Isso não quer dizer que os dez livros mais usados seriam os melhores disponíveis no mercado ou os mais atualizados.

O que ocorreu foi a reprovação de praticamente todos os livros e do próprio modelo de ensino. Portanto, o produto do trabalho dessa comissão não cumpriu certos interesses imediatos do MEC, já que não podia interferir no modelo. As editoras, por sua vez, questionavam o que seria conveniente para o modelo de ensino vigente.

O processo atual de avaliação do livro didático, cuja expressão de maior visibilidade é o **Guia do Livro Didático**, busca estabelecer um modelo de avaliação mais amplo, com critérios mais gerais, isto é, a avaliação do livro didático e a publicação do Guia têm a função de coordenar o processo de escolha do livro didático. Coloca-se como intermediário para que o processo seja bem sucedido, além de atuar em todo o sistema, no particular, que aqui está totalmente desconsiderado.

O Guia traz a análise dos livros didáticos existentes no mercado e tenta estabelecer uma escala de qualidade, o que significa estabelecer e reforçar um modelo. É por isso que livros de diferentes propostas metodológicas podem ser incluídos na listagem. Neste sentido, o MEC não estabeleceu nenhum programa, apenas reforçou o que tem e resolveu trabalhar o que tinha no mercado, mantendo o compromisso da compra de qualquer livro.

Houve, portanto, uma decisão pragmática e eficiente do ponto de vista político, decisão que foi feita com tal visibilidade dentro dos jogos de mercado, que ganhou relevância maior que os critérios de 1985, quando foi feito um trabalho pontual, de um grupo chamado para analisar um número pequeno de livros.

O Guia dirige o mercado, atuando diretamente sobre a escolha e indiretamente sobre a produção, à medida em que aparece como a "voz oficial do sistema educacional". A intenção subjacente ao Guia é a de "jogar o jogo". Em primeiro lugar, pela própria necessidade, pois na atual estrutura da sala de aula, o livro didático não é apoio, é condição. Em segundo lugar, porque há a função tácita dos currículos estabelecidos pelos didáticos.

3-A PRESENÇA DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO REGULAR NO BRASIL

A análise crítica ao livro didático remonta basicamente aos anos 70, mas há debates anteriores. A existência de manuais de instrução programada para professores primários, elaborados pelo então Ministério da Educação e Cultura e pela Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (1969), com o título "Como utilizar o livro didático", é prova de que já havia preocupação com a qualidade deste instrumento. O objetivo principal deste manual era "treinar mestres para a utilização do livro didático em classe"; na página dirigida ao professor, menciona-se o decreto n.º 59355, de 4 de outubro de 1966, que criou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, com a finalidade de "incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do MEC relacionadas com a produção, edição, aprimoramento e distribuição de livros técnicos e de livros didáticos no país" (MEC/COLTED RJ. 1969:3).

A atual discussão crítica sobre o livro didático vai se centrar tanto nos aspectos formais quanto nos aspectos ideológicos. Ela possui várias posições intermediárias, mas basicamente tem oscilado entre duas grandes tendências. [22]

A primeira tendência questiona o livro didático em si, sua pertinência e concepção: não é contra o uso de materiais de apoio didático pedagógicos, admitindo livros que sirvam de apoio à sala de aula com uma função didática, mas questiona o livro que se organiza de tal maneira que venha a ser o próprio regente da aula, substituindo a função do professor e necessariamente se articulando com uma concepção de ensino centrada na transmissão do conhecimento e na repetição e reprodução de modelos fixos.

A segunda concepção considera o livro didático do ponto de vista pragmático. Não vendo possibilidade de um ensino de massa sem a intermediação do livro didático, acaba assumindo que este é necessário, e o que se pode fazer é investir na produção de produtos de melhor qualidade, mais adequados à escola pública e à atual formação do professor, com certa organização lógica, coerentes e próximos da realidade do aluno. Parece que esta segunda tem sido a opção adotada pelo atual Governo, até porque o que se discute é a questão qualitativa e não o modelo do livro didático. Pelo menos, isso é o que se pode depreender da proposta do **Guia do Livro Didático** explicitada na página dirigida ao professor:

> Assim, além de orientar sua escolha, o Guia tem-se revelado um instrumento norteador para a produção de materiais didáticos cada vez melhores" (p.3)

O Guia é o grande exemplo das ações do Governo que apontam para a prevalência plena do livro didático, tanto em médio como em longo prazo. As ações do Governo não sugerem nenhum tipo de transformação significativa dentro do produto didático. A idéia é melhorar a qualidade do livro, já que não havia sobre ele até então nenhum controle "oficial".

Do ponto de vista da pesquisa, dos estudos realizados sobre o livro didático, encontramos duas diferentes linhas: uma pesquisa que pretende certa neutralidade, não só no que se refere ao livro didático, mas também a todos os conteúdos da escola, neutralidade encarada como observação do fato em si e não de um posicionamento em relação ao fato; a outra é a pesquisa engajada, participativa, que, ao mesmo tempo em que tenta descrever, observar, "descortinar" o objeto, trata-o, comprometendo-se politicamente com o fato . Do ponto de vista da prática, há os que refutem a idéia de livro didático e não o usem, mas, para estes, a postura oficial manda dizer que não sabem usá-lo ou não estão preparados para tal.

Na introdução do **Guia do Livro Didático,** distribuído em 1997 para as escolas públicas federais e estaduais de todo Brasil, afirma-se que:

> "O livro didático tem sido um instrumento valioso e fundamental para o professor – nele estão organizados e imediatamente disponíveis os conteúdos básicos dos programas de ensino; estão, também, atitudes e valores que se pretende preservar procedimentos já testados, orientações para o estudo, abertura para o mundo" (p.9)

Se o livro é um instrumento valioso e fundamental para o professor, se lá estão organizados e disponíveis os conteúdos básicos dos programas de ensino de atitudes e valores, é porque se acredita que o livro didático cumpra as funções que lhe estariam sendo delegadas. Certamente, há no mínimo algum exagero nesta afirmação. Hipoteticamente, não era de se esperar que os Guias estabelecessem os conteúdos básicos dos programas de ensino. Sabemos que até hoje não existe um programa definido. De qualquer maneira, para poder melhor entender e refletir esta afirmação, é preciso avançar na discussão, fazer a análise mais detalhada da organização e do funcionamento dos livros didáticos. É isso que faremos a seguir.

---

[22] Entre os muitos estudos recentes sobre Livro didático destacam-se: Ruz J.R. , (1991), Pinto, R.P. (1982), Franco, M.L.P.B. (1982)

PERFIL HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático teve espaço e penetração ímpares, mas sua história é relativamente recente, ainda que se possam encontrar ecos ao longo dos tempos.

Uma autora que procura situar o livro didático numa perspectiva histórica é Soares (1996). Em seu artigo "Um olhar sobre o livro didático", discute a questão desse instrumento, convidando o leitor a analisá-lo sob a perspectiva do que "é", do que "tem sido", do que "foi" o livro didático:

Levando adiante sua proposta, a autora se dispõe a olhar o livro didático desde a perspectiva da História do Ensino e da Sociologia do Ensino, ou seja, um olhar que busque uma perspectiva histórica. A questão básica que subjaz a seu estudo é a tentativa de identificar desde quando o livro didático está presente na educação regular. Respondendo à sua própria pergunta, a autora nota que o livro didático teria surgido na Grécia antiga, "persistiu ao longo dos séculos, sempre presente nas instâncias formais de ensino em todas as sociedades, como documenta a História da Educação" (p. 54). Ao longo da história, o ensino teria sempre se vinculado indissociavelmente a um livro escolar.

É preciso ler com cuidado certas afirmações de Soares. Primeiro, vale esclarecer que "educação regular", obviamente no processo histórico apontado pela autora, que remete a 3.000 anos da História da Educação, tomou formas muito diferenciadas; portanto, o que chamou de educação regular não é propriamente uma escola de massa, articulada em sala e disciplinas, mas toda proposta de ensino sistemático; a mesma coisa vale com relação aos livros: o que a autora chama de livro didático é qualquer livro produzido com o objetivo de orientar, instruir o aluno: um livro que vise introduzir o leitor num determinado assunto ou tema.

Assim, os livros escolares, na concepção de Soares, são "o resultado de uma longa história da escola e do ensino". O caráter essencialmente padronizado do livro didático deve-se ao fato da

> "escola ser uma instituição burocrática, portanto, fundamentalmente ortodoxa: nela se ordenam e se hierarquizam tarefas e ações, organizam-se e distribuem-se em categorias alunos e professores, divide-se e controla-se o tempo, regula-se e avalia-se o trabalho; sobretudo, seleciona-se, no amplo campo da cultura, dos conhecimentos, das ciências, das práticas sociais, os saberes e as competências a serem ensinadas e aprendidas" (p. 55).

Desta forma, "na escola, o saber, para ser ensinado, aprendido, avaliado, sofre um processo de seleção, segmentação, organização em seqüências progressivas, é, em síntese,

didatizado, escolarizado" (p. 55). Não é difícil perceber que o livro didático representa uma das estratégias sociais e educacionais para a concretização e operacionalização desse saber escolarizado,seletivo, segmentado e seqüenciado.

Existe um discurso pedagógico que tenta trazer de forma articulada e organizada para o aprendiz determinado saber que pode ser remontado à Grécia antiga, à medida em que já produziam textos pedagógicos naquela época. No entanto, aquilo que se considera livro didático, ou seja, um material produzido especificamente para ser consumido em grande quantidade nas escolas regulares, seja como condição de aula ou de apoio, é um fenômeno relativamente recente. É o resultado de uma nova concepção de escola, cuja característica é a expansão e massificação do ensino.

Não é por acaso que, no Brasil, esse processo só tenha ocorrido muito recentemente, como frisa Soares: (1996:57)

> "Só a partir de 1930 que medidas nacionalizadoras, associadas à expansão da rede de ensino e à criação das Faculdades de Filosofia, propiciaram condições favoráveis ao aparecimento de autores e edições de livros didáticos em nosso país. (...) A partir dos anos 60, cresce e diversifica-se extraordinariamente a produção de livros didáticos no Brasil."

O caráter didatizante da escola, se permite a emergência do livro didático, não a supõe, porque essa ação didático-pedagógica poderia ser feita, como de fato foi durante muitos anos, pelo próprio mestre. Há padronizações dos saberes que estavam dados muito mais pela organização do tecido social escolar do que da necessidade. Não é então o caráter didatizante da escola, mas são as condições do exercício da atividade pedagógica na sociedade contemporânea na escola moderna.

No Brasil, a expansão de vagas nas escolas resultou na necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores. O nível de ensino superior caiu, houve abertura indiscriminada de escolas para suprir uma demanda nova, o que baixou o nível de formação dos professores. Conseqüentemente houve rebaixamento salarial daqueles em exercícios e para os ingressantes nesse campo.

A origem da classe social do professor também mudou, criando uma nova população profissional. As condições de formação e trabalho precárias, associadas à formação profissional deficiente do docente, impede sua autonomia intelectual, o que faz com que se buscasse a padronização das práticas de ensino, a facilitação e o suporte material (livro

didático) para desenvolver o trabalho. O livro didático passa então a ser o padronizador, facilitador e universalizador do ensino[23].

O fato de o livro didático ter passado de uma possibilidade a uma necessidade e de instrumento de apoio do professor a elemento definidor da organização da própria aula fez com que ganhasse uma dimensão tão grande que se tornou um grande negócio. Da produção editorial brasileira, aproximadamente dois terços são diretamente ligadas à escola e 40% são livros didáticos (cf. Freitag et alii, 1997)

No ano de 1997, o Governo Federal adquiriu 50 milhões de exemplares de livros didáticos para atender crianças apenas de 1ª a 4ª série. Em 1999, segundo propaganda oficial do MEC exibida em TV, serão 68 milhões. Esse grande mercado implicou naturalmente a diversificação de oferta e grande quantidade de títulos. Não é de estranhar, portanto, que haja um número cada vez maior e uma competição mais ferrenha em que se precisa "maquiar o produto", como destaca Soares:

> "No passado, houve livros didáticos com numerosas e sucessivas edições, utilizados por 40, 50 anos nas salas de aula; nas últimas décadas, o número de edições de um mesmo livro didático é bem menor, seu tempo de vida nas salas de aula não ultrapassa cinco, seis anos." (...) "multiplicam-se os autores e as obras, e consequentemente diminui o número de edições e o número de exemplares vendidos". (p. 57 e 58)

A QUESTÃO DA INVERSÃO DA AUTORIA

O autor do livro didático era, ainda na primeira metade deste século, pessoa reconhecida publicamente, um especialista da área que resolvia dar sua contribuição à educação. Hoje, autores são profissionais bem-sucedidos na prática de aula, professores desinibidos, com facilidade para ensinar, pessoas que foram construindo recursos circunstanciais para resolver os problemas e, pelo sucesso do modelo, transpuseram-no para um livro didático.

No 2º grau, destaca-se geralmente o professor-comunicador de cursinho, ágil em manusear os conteúdos programáticos supostos nos exames vestibulares, e, no 1º grau, a alfabetizadora de muitos anos que resolveu transformar sua experiência individual numa espécie de modelo de ensino, tornando o caminho suave para professores e alunos.

---

[23] Essas afirmações serão localizadas nas falas dos professores entrevistados: A Escola Escolhe, Capítulo 6.

O autor do livro didático não é, assim, produtor do conhecimento, mas elaborador de roteiros. Tem um suposto objetivo de vir a apresentar o conteúdo enciclopédico (com a diferença de que é um conteúdo enciclopédico para decorar e não de consulta); tenta estabelecer o roteiro que permita a aquisição de certas habilidades ou procedimentos e conhecimentos.

Soares (1996) fala das mudanças de referência destacando que a ampliação de mercado para o livro didático originou a

> "alteração do valor social e cultural atribuído aos livros didáticos, afastando-se por isso da autoria deles os intelectuais de alta qualificação científica e educacional, principais responsáveis por sua produção na primeira metade do século. (...) "Cresce o número de autores de didáticos, quase sempre professores dos níveis em que ensinam". (p. 63).

O autor praticamente desaparece. Ocorre a absolutização da informação, os modelos são relativamente homogêneos, lembrando os produtos típicos de cultura de massa, à medida em que um produto é lançado, imediatamente faz sucesso, é imitado. Devido à forte competição de mercado, as editoras vêm tentando explorar a questão da autoria, apesar de ter o conhecimento do fim dela em alguma medida. Buscam colocar livros no mercado com nomes consagrados de autores. Alguns livros de Língua Portuguesa trazem como autores pessoas que têm seu nome dentro da área. É o caso, por exemplo, do livro **Escrever e criar... é só começar!**, de Ruth Rocha e Anna Flora, autores renomadas da literatura infantil. É o jogo do mercado, em que é mais fácil inserir um livro de autor com nome conhecido.

A autoria mudou, o perfil do autor foi alterado. Evidentemente nada garante que um livro seja bom porque o autor que o produz é uma pessoa renomada da área, até porque as especificidades didático-pedagógicas fazem com que sujeitos, que sejam grandes conhecedores de Biologia, Geografia, Física, Língua Portuguesa, não necessariamente sejam pessoas que construam materiais didáticos eficientes. Assim, "a autoria do livro didático está associada predominantemente ao sujeito escritor, considerado autor, enquanto que a sua autoridade é legitimada pela editora que o valida. Trata-se da força do aparato editorial a serviço do aparelho ideológico escolar enquanto um aparelho ideológico de estado"(Souza, 1996: 57)

O limite da não-autoria está nas chamadas "apostilas", que surgem no mesmo momento do ciclo atual do livro didático (anos 60) e ganham impulso com o desenvolvimento tecnológico na área gráfica, porque facilitariam a produção de material impresso através de fotocópias *off set*, que tornaram quase artesanal o produto. Em função desse processo, que

barateou o custo, foi possível produzir livros para escolas (apostilas), que se expandiram nos chamados sistemas de *franchising* educacional. A vantagem da apostila é que ela não enfrenta os custos operacionais de mercado, reduz o custo de produção, não paga vendedor, não tem distribuidor ou representantes. Estes três elementos consomem grande parte do preço do livro. Vende-se o modelo de escola. É a completa padronização do ensino. Iniciando num primeiro momento num curso que está fora do sistema regular do ensino, a ponto de não ser dedutível do imposto de renda, ela foi penetrar o sistema regular de ensino, na medida em que passou a reproduzir o modelo do cursinho, a especialização da aula, a fragmentação maior das disciplinas e subdisciplinas, mas é a padronização da aula. Evidentemente o mercado que a apostila encampa é pequeno, mas caracteriza uma concepção de educação anônima. O autor desaparece, não assina, o conhecimento perde autoria, fica absoluto em si[24]

Estas observações, a multiplicação das edições, a velocidade das substituições, o fim da autoria apontam para uma situação bastante paradoxal do livro didático. De um lado, é a produção editorial menos valorizada intelectualmente, porque basicamente é reprodução; de outro, é aquela que tem dado maior lucro para as editoras, aquela as sustenta.

A QUESTÃO IDEOLÓGICA NOS LIVROS DIDÁTICOS

O processo de análise dos livros didáticos tem gerado grande debate público. Apesar de muitos pontos estarem em questão, alguns deles têm despertado maior interesse na mídia: aquele que diz respeito aos chamados erros de conteúdos e às questões de preconceito.

Essa discussão não é recente. Já há algum tempo os estudiosos têm chamado a atenção para o caráter extremamente ideológico das produções didáticas. Mesmo quando não há problema de conteúdo dos textos e das apresentações dos conteúdos dos livros didáticos, a associação não é casual. Há, de fato, um vínculo entre educação regular e livro didático, que é

---

[24] É curioso salientar que a Secretaria do Estado de São Paulo ao criar o Projeto de Reorganização da trajetória escolar: Classe de Aceleração, com o objetivo de eliminar a defasagem entre série e idade regular de matrícula da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, solicitou a elaboração de material que pouco ou nada se difere de alguns didáticos ("três estrelas") do mercado, nele não consta o nome dos autores que fizeram a coletânea de textos e atividades. A confirmação da não identificação da autoria propriamente dita, desse material, se dá nas páginas de apresentação inicial, dirigida aos professores. Ela é assinada por : "As autoras": (Ensinar prá valer Modulo 1 – Livro do professor – Classe de Aceleração Secretaria do Estado da Educação – Governo do Estado de São Paulo Fundação para o Desenvolvimento da Educação 1998:14).

Vale a pena refletir que se existem equipes para pensar um material pedagógico, que se diz eficiente para o ensino público, é lamentável continuar consumindo os didáticos que são impostos pelo mercado editorial. (Reorganização da trajetória Classe de Aceleração documento de implementação Secretaria do Estado da Educação, Governo do Estado de SP. FDE. SP) 1998, p.3.

gerado pela estruturação do sistema escolar na sociedade industrial de massa. Se as sociedades estão organizadas sobre a base do modo de produção capitalista, as escolas desempenham primordialmente, embora não exclusivamente, a função de inculcação da ideologia dominante. Então, esta acaba sendo sua função maior.

A função do Estado é manter a coesão de estrutura de uma formação social, independentemente dos discursos democratizantes. É difícil identificar uma ação do Estado que não seja a de permitir às classes dominantes assegurar a exploração da classe trabalhadora. Utiliza-se para isso do aparelho repressivo, que objetiva garantir a exploração pela violência física ou administrativa, e do aparelho ideológico, que objetiva inculcar a ideologia dominante pela família, escola, sindicatos, partidos, meios de comunicação.

O aparelho escolar, ao desempenhar sua função de inculcação da ideologia dominante, submete a clientela, tanto da classe dominante como e principalmente da classe dominada, à visão de mundo de que a estruturação da sociedade em classes e a exploração de uma pela outra devem ser encaradas como naturais. (Cf. Nosella, 1981)

A classe dominante não impõe à sociedade sua imagem, mas impõe-se à sociedade e, portanto, a imagem dela se sobrepõe, é mais forte, quase exclusiva. A escola tenta representar o papel de instituição com objetivos culturais neutros. A ação pedagógica desenvolvida obriga os alunos a interiorizarem ensinamentos e princípios de maneira contínua e metódica, formando um hábito que permanece. Tais ensinamentos e princípios geram práticas e atitudes que favorecem o modelo sócio-econômico-político, defendido pela classe dominante, e isso vem sendo reforçado nos temas e textos propostos nos livros didáticos.

Para Eco (1972: 15),

> "a confiança que temos, instintivamente, no livro de leitura, não é devida aos méritos deste último, mas às nossas fraquezas, que os livros de leitura criaram e alimentaram") "nossas câibras morais e intelectuais e muitas das nossas idéias correntes contorcidas e banais".

Eco argumenta que a seleção dos textos de leitura para o ensino elementar trata de questões como a família, a pátria, a linguagem e o trabalho, entre outros, de "maneira falsa, grotesca, risível", e, deste modo, "educam os jovens para uma falsa realidade, enchem sua cabeça com lugares-comuns, com coisas chãs, com atitudes não críticas" (p.16). O mundo que projetam não corresponde sequer ao momento histórico em que vivemos. Os livros são "manuais para pequenos consumidores acríticos, para membros da maioria silenciosa" (p.16).

Foi consultando o índice de vários livros que Bonazzi e Eco (1972) puderam constatar que cada editor costuma publicar mais de um livro e que os mesmos autores fazem parte de coquetéis de diferentes colaborações ou então assinam sozinhos um, dois ou três livros" (p.17).

Os autores compilam simplesmente a maioria dos textos e produzem no máximo dois ou três. A base comercial destas compilações explica "o enraizado conservadorismo, o delirante reacionarismo arcaico e a freqüente tendência fascista das obras" (p.17). Nas análises feitas, os pesquisadores verificaram que trechos dos grandes autores aparecem nos didáticos como que "falsificados e carregados muitos deles de conotações deploráveis" (p.19).

Eco conclui que, para satisfazer a maioria dos consumidores, os autores precisam "manter o livro didático ao nível do óbvio ululante, do corriqueiro, do acrítico, da imbecilidade respeitável" (p.18), o que é lamentável, já que desta forma não conseguiremos curar nossas câibras morais e intelectuais e muito menos estaremos abertos a idéias.

Nosella (1979) reproduziu a pesquisa de Eco/Bonazzi no Brasil e constatou os mesmos fenômenos, referentes ao caráter ideológico de dominação social das lições do livro didático e destacou que a função do livro didático é a de "mascarar um mundo real", trazendo com características constantes a "esteriotipação e a idealização, com a função de fixar modelos", que servirão para oferecer mais lucro para a classe dominante. Outra característica evidenciada foi a "celebração do relacionamento vertical (doador/receptor)". Verificou que os textos na sua maioria não se referem aos problemas da sociedade e natureza. A autora destacou ainda como características dos textos que compõem o livro "a valorização dada a todo tipo de sacrifício", com o objetivo de alienar-se cada vez mais, aceitando a condição que é imposta.

A análise do MEC mostra que tem havido substancial redução do preconceito. O policiamento que se fez contra certos valores como constitutivos da sociedade, como cor, gênero, raça foram incorporados pelos didáticos. Os textos edificantes fundamentais próprios dos livros didáticos analisados por Eco e Bonazzi foram substituídos por outros textos que valorizam a competitividade, individualidade, o entretenimento, a "criatividade". Isso tem a ver com a fase de mundo de globalização, internacionalização. Os livros didáticos continuam tendo caráter fortemente ideológico, continuam atuando com a função de inculcadores dos valores dominantes da sociedade capitalista.

A seleção de temas mudou, mas não mudou o caráter ideológico do livro didático. É a reconstituição do espaço público que, com a mudança do núcleo da produção de consumo no modelo capitalista, passando a trocar as questões referentes à família para as de indivíduo, de trabalho solidário para competitividade, de Nação para Mundo. (Cf. Britto, 1999)

O MODELO ATUAL DO LIVRO DIDÁTICO

Lins, ao analisar algumas obras dedicadas ao ensino de Português de 5ª a 8ª séries, publicadas nos anos setenta, denunciou que nos livros didáticos é evidente

> "a incompetência e por vezes a má fé que regiam a escolha de textos, minada por uma série de vícios", constatou que "na diagramação, nas cores, nos enfeites havia um ar de teatro". (Lins , 1997:127)

A introdução dos livros "era aliciadora, sem perder de vista certos recursos dos técnicos de vendas" (p.127). O autor dos didáticos assume um papel sedutor em relação ao aluno, relação inteiramente falsa de fraternidade e igualdade" (p.128). O discurso do autor assemelha-se ao de animador de auditório" (p.128).

A quantidade de ilustrações encontradas nos didáticos leva-os a parecer revistas de histórias em quadrinhos, baseado em que estamos na era da imagem e que o aluno está habituado à TV e às revistas em quadrinhos. Isso estaria gerando resistência à página escrita, segundo Lins. Imaginando uma estratégia de aproximação entre conteúdo e aluno, ocorre o uso (ou abuso) dos desenhos para transmitir noções elementares, com caráter sempre cômico, ou pretensamente cômico, num "delírio iconográfico".

Os livros didáticos se pautam em função de certa necessidade de mercado e de que buscam organizar-se fundamentalmente para suprir a demanda de mercado muito mais do que movidos por interesses didático-pedagógicos. Isso faz com que tenha características muito particulares. Entre elas, a tentativa de aproximação de outros recursos da comunicação moderna.

Percebe-se o ar de teatro da diagramação, das cores, dos enfeites, a questão aliciadora das introduções; o papel sedutor, a pseudo-igualdade, a luta pelo mercado gerou a pseudobusca da proximidade com o leitor.

É possível constatar alguns destes aspectos nos trechos abaixo destacados do livro **Eu vou construindo Alfabetizando II - Ciclo Básico**, produzido pela Editora do Brasil. As

autoras - Vera Regina Rodrigues Schinor, Marli Aparecida Billato de Oliveira, Maria Ester Figueiredo Garcia e Arlete Aparecida Elisbão (p.3) - dirigem-se ao leitor da seguinte maneira:

> Criança querida
> Você vai com certeza, CONSTRUIR um mundo melhor.
> Sabemos que já navegou bastante e que esta viagem trouxe-lhe grandes descobertas.
> O convite agora é para seguirmos mais adiante. Temos muito ainda para conquistar...
> O mundo é imenso e podemos através dos livros penetrar-lhe mais e mais.
> Neste livro conhecemos muitas coisas: gente nova, modos de vida, jeitos de ser...
> Você vai ainda SE conhecer melhor.
> As suas descobertas lhe permitirão alterar roteiros nesta sua viagem.
> Vá... Navegue... Redescubra... Mude o mundo. Encontre o "seu" lugar. Ele existe!
>
> Carinho
> Regina
> Arlete
> Ester
> Marli".

A forma sedutora como as autoras apresentam o livro exemplifica muito bem o que Lins observa quanto à pseudo-aproximação leitor-autor. A página introdutória, dirigida aos alunos, fala em "construção de mundo melhor", em possibilidade de "grandes descobertas", faz um "convite para conquistar...[este mundo]", e acena com a possibilidade das descobertas feitas por eles, além de afirmar que ele [aluno] tem um lugar neste mundo, reafirmando a idéia da pseudo-igualdade, também lembrada pelo mesmo autor.

Outro livro que serve de exemplo é **"Letra Viva" – Programa de Leitura e Escrita**, editado pela Formato e que tem como autoras Maria Alice Setúbal, Beatriz Lomônaco, Izabel Brunsizian. Na apresentação, elas afirmam:

> "Este livro foi feito para ajudar você a aprender a ler e a escrever.
>
> Você, certamente, já tem algumas idéias a respeito da leitura e da escrita, afinal existem coisas escritas por todos os lados e lugares, não é mesmo?
>
> Antes de começar as lições do livro você vai brincar um pouco nesta página, observe que, na ilustração, aparecem coisas escritas em muitos lugares, com ajuda de seus colegas e de sua professora, descubra o que é para fazer:
>
> Neste livro, você vai trabalhar e se divertir com muitos jogos, brincadeiras músicas, poesias e histórias. Muitas histórias e vai descobrir que aprender a ler e a escrever é também uma história. Uma história que tem começo mas não tem fim: você sempre vai ter coisas para estudar e aprender, coisas para ler e escrever – cada vez mais, cada vez melhor...
>
> AS AUTORAS." (p.5)

As perguntas nos livros didáticos se constituem e são elaboradas de forma a colocar o professor fora do contexto, ausente. "Faça você"; "Reúna-se com seus colegas" seriam propostas que deveriam partir do professor e não ordens dadas pelo livro.

A questão da facilitação nos livros didáticos não decorre de opção individual de um autor, mas de uma concepção de educação. No **Manual de Instrução Programada** para professores primários — "como utilizar o livro didático" (MEC/COLTED 1969) —, verificamos que se destaca tal questão quando se aponta como livros didáticos ideais para as crianças aqueles que procuravam apresentar assuntos complexos sob forma simples. A questão proposta era:

> "Indique qual dos itens abaixo corresponde a uma das características do bom livro didático para crianças:
>
> A- Não leva em conta o nível de compreensão dos alunos
>
> B- Serve tanto para as crianças como para um aluno de Universidade.
>
> C- Usa linguagem simples
>
> D- Tem o maior número possível de palavras pouco usadas ou de significado confuso.
>
> E- Apresenta assuntos mais simples numa linguagem complexa"(p.16).

Esperava-se, neste manual de instrução programada, que se assinalasse a alternativa C. Tal idéia, portanto, pauta boa parte da produção dos didáticos dos anos 70 e não há porque supor que esta concepção tenha sido abandonada, apesar da pedagogia contemporânea apontar outra direção.

Vale refletir a respeito de quais são os textos pertinentes num trabalho escolar e à cultura escolar de hoje. Não se está querendo dizer que certos textos são proibidos. Hipoteticamente, a escola pode trabalhar com vários tipos de textos, mesmo aqueles que os alunos aprendem na vida sozinhos. Nesse sentido, podem estar incorporados no programa pedagógico, com a finalidade de, ao fazer uma reflexão sobre esse tipo de texto, identificar sua estrutura, seu significado, seus objetos, seus interesses ocultos implícitos.

O que chama atenção no caso específico do livro didático é que a facilitação conduz à formação de um leitor, se tanto, capaz de entender somente textos facilitados. É importante perceber que aquilo que o aluno aprende sozinho na vida dele os professores não precisam ensinar na escola (Britto, 1994). Se o professor não coloca o sujeito em contato com experiências desafiadoras, de textos mais sofisticados e mais elaborados, a possibilidade de ele vir a ser leitor é muito pequena.

Lins questionou a validade de um livro constituído no interior do "delírio iconográfico"; mostrando que os autores buscam disfarçar o estudo em brincadeira, fez o seguinte alerta:

> "o que se pode esperar da capacidade de leitura e da compreensão do texto de alunos mimados com a imagem?"(p.137) (...) "os alunos se tornarão prováveis consumidores de fotonovelas, histórias em quadrinhos e passivos espectadores de TV. (p.137). Assim como nas novelas, os textos dos livros didáticos se apresentam como lições da vida, o autor adverte que "a vida é uma coisa muito diferente dessa Disneylândia pedagógica"(1997:138).

Há um mimetismo do livro didático relativamente ao universo do aluno, meramente reproduzindo o senso-comum nas estratégias de organização do próprio livro. As estratégias, que se aproximam da propaganda, podem ter função persuasiva muito grande, mas muito provavelmente não são próprias para promover ou estimular o trabalho de crítica e reflexão.

De qualquer maneira, dadas as finalidades estabelecidas pelos agentes desse discurso, é possível dizer que foram bem sucedidos; não se pode, no entanto, supor que o papel da escola é conseguir a adesão do aluno para determinado discurso. Ao contrário, espera-se que desenvolva atividades intelectivas e que permita a própria crítica. Para essa finalidade os recursos dos livros didáticos são muito ruins.

Alguns autores têm destacado que o problema dos didáticos não se reduz à questão dos conteúdos vinculados, mas à sua própria organização que legitima a cultura escolar seletiva e excludente. Entre estes autores, está Arroyo (1992:50):

> "os conteúdos do ensino são concebidos como entidades sui generis. (...) e que "os conteúdos obedecem a uma organização e a uma economia própria, a uma lógica e a exigências que se justificam por si mesmas, pela lógica da história de cada disciplina. Os conteúdos de cada disciplina, a seqüência, as precedências, as avaliações e os domínios tidos como básicos, pouco têm a ver com o direito à formação básica do cidadão comum".

O CARÁTER ENCICLOPÉDICO ESCOLAR E O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático tem um duplo caráter: é enciclopédico e, ao mesmo tempo, é roteiro. É enciclopédico, à medida que traz um conjunto de informação sobre um assunto. Por exemplo, História da Literatura no 2º grau ou teoria gramatical de 1ª a 4ª série. Mas, se tem esse caráter enciclopédico, não tem o modo de organização típico das enciclopédias, já que estabelece um conjunto de procedimentos regulares e rotineiros, cuja finalidade é conduzir o sujeito ao domínio de certos saberes e ao exercício de certas práticas. Enquanto instrumento que conduz, treina o aluno, não é enciclopédico: não é para ser guardado ou consultado, pois a única forma de utilizá-lo é como roteiro de aula no dia-a-dia. Por isso mesmo, em sua

organização, não há entradas por verbetes, não há forma possível de pesquisar que não seja a estabelecida pelo índice. Assim, não pode, a exemplo de uma enciclopédia, ser objeto de consulta, não serve para tanto, ainda que, infelizmente muitas escolas públicas sejam constituídas quase que somente por didáticos.

O livro didático se estabeleceu como roteiro há muito tempo, mas progressivamente, em função dessas estratégias de instrução dirigida, cada vez mais torna-se urgente do processo de ensino aprendizagem e não apenas material de complemento pedagógico. A diferença dos manuais antigos que usavam livros nos anos 30/40 para os mais recentes é que os de hoje são mais diretivos, fechados e compartimentalizados e, nesse sentido, constituem um roteiro de aquisição de um saber ou de aquisição de procedimento.

O grau de detalhamento e o nível de informação, assim como o tipo de exposição, não são bem definidos no livro didático. O nível de informação é estabelecido pela cultura escolar. Um exemplo disso, específico da Língua Portuguesa, é o conceito de narrador e o estudo sobre ele. O grau de detalhamento vai até o ponto que se estabeleceu na cultura escolar que é necessário. Não se discute, por exemplo, o estudo do foco narrativo e confunde-se foco narrativo com tipo de narrador.

No que diz respeito à gramática escolar — uma espécie de reprodução dos compêndios gramaticais mais modernos, que, por sua vez, são uma espécie de desenvolvimento, de explicitação, tomando como roteiro a Nova Gramática Brasileira (NGB) —, todos os conteúdos definidos na NGB terão grau de detalhamento diferenciados. Os demais são ignorados ou tratados aleatoriamente.

O binômio "conteúdo necessário-estratégia de facilitação", referente ao modo de apresentação do conteúdo é outro caso interessante. Por um lado, a suposição do nível do aluno sugere um grau de facilitação; por outro, os conteúdos "necessários" são estabelecidos a partir da cultura escolar

O autor, para entrar no mercado, utiliza a facilitação e, nas estratégias de apresentação do livro, investe na sedução das palavras. Não há diferença substancial entre um livro e outro e, portanto, é importante ter estratégias de *marketing*. Os conteúdos são basicamente idênticos, a diferença vai se dar na "maquiagem" dos livros.

Em algumas áreas, o outro binômio "enciclopédia-habilidade" é muito evidente: Ciências e Estudos Sociais são prova disso, pois há o caráter informativo dos conteúdos próprios da disciplina. Em Português, à medida em que se reduziu objetivamente o caráter

informativo sobre a língua, seja pela estratégia de facilitação, seja pela crítica transformadora do construtivismo, e se valorizou o aspecto instrumental operacional. Reduziu-se o seu caráter enciclopédico.

O livro busca trazer informações organizadas por áreas de conhecimento em que o que prevalece são as verdades estabelecidas, consensuais das áreas correspondentes de Ciências; busca apresentar os conteúdos da maneira que é considerada mais acessível ao leitor.

A enciclopédia é livro de referência. Se precisamos de determinada informação específica, porque estamos estudando, pesquisando ou discutindo a respeito de um assunto qualquer, procuramos na enciclopédia. Pesquisamos nela tal qual procuramos uma palavra no dicionário (por ordem alfabética) ou pelo índice remissivo (geralmente o Volume 1 traz o índice geral e remete o leitor a todos os verbetes em que há ligação com o assunto que está sendo pesquisado. É evidente que nem todas as consultas precisem necessariamente de índice, mas no exemplo citado, ele é fundamental).

O livro não oferece nem uma nem outra possibilidade. A única maneira de conhecer o livro didático é conhecer o livro, numa leitura linear hipoteticamente progressiva e acumulativa. Já a enciclopédia pode ser de duas naturezas: ou de área com grau maior de aprofundamento ou gerais e, portanto, mais superficiais. Na enciclopédia há as mesmas informações do livro didático, só que concentradas nos verbetes com muito mais detalhamento do que os vários capítulos deste último. O livro "picota" e transforma a assunto geral em assuntos subdivididos em blocos específicos criando peças que vão se compondo com informações bem definidas e fechadas. Arroyo (1992: 50) afirma que os conteúdos de cada disciplina, a seqüência, as procedências, as avaliações e os domínios tidos como básicos, têm pouca relação com o direito à formação básica do cidadão comum. Eles se justificam na lógica interna de cada disciplina."

A AULA E O LIVRO DIDÁTICO

A questão do uso do livro didático pelo professor em sala de aula está sendo estudada no Brasil por vários autores. Foi em um desses estudos que Britto (1997:253) defendeu que

> "O livro didático é muitas vezes a única fonte de informação e atualização do professor, (...) assumindo a responsabilidade de estabelecer programas, organizar conteúdos, elaborar exercícios, formular o currículo de 1° e 2° graus."

A organização do livro didático pressupõe que as aulas tenham o mesmo tamanho, a mesma ordenação, disposição, seqüência de atividades. Se determinado conteúdo,

hipoteticamente a ser trabalhado na escola, é maior que o outro, a diferença dele com relação ao outro é que terá aulas mais longas (50 minutos) para concluir o assunto, subdividindo o conteúdo.

Britto (1977) comenta a respeito do livro do professor que traz respostas prontas, seqüências de aulas definidas e falas que o docente deve dizer, tal qual um *script*. Afirma que tais instruções "transformam o professor em autômato" (p.253).

Antonio Augusto G. Batista fez uma análise da aula de Português e, ao "olhar" para ela, percebeu que o livro didático dirige em grande parte o discurso do professor na instância da aula.

> "Na instância do exercício [aula], cabe ao autor de um livro didático a seleção de conteúdos, a definição dos objetivos gerais do ensino, a construção das formas de organização e progressão da produção discursiva e , na relação com cada aluno, o ensino dos conteúdos e saberes e o estabelecimento de instrumentos para objetivação de suas relações com esses conteúdos e saberes. Todas essa ações , no entanto, existem apenas em estado virtual e precisam ser atualizadas na instância da aula. Nela, cabe ao professor realizar essa tarefa, refazendo, de acordo com as bases fornecidas pelo livro didático e por sobre elas, um trabalho cujas principais linhas de orientação já estão dadas." (Batista, 1997:97)

É claro que são instâncias diferentes (professor e livro), até porque o lugar social do professor está previsto antes e independentemente do livro didático. Mas, de qualquer maneira, do modo como a aula se compõe, este parece ser o grande elemento de orientação de alguns profissionais da educação.

É evidente que a falta de qualificação do professor é prejudicial com ou sem o livro didático. No entanto, do modo como se organiza o ensino brasileiro, a concepção de ensino é imposta pelo livro didático, independentemente da qualidade do docente. Prova disso são as escolas consideradas de bom ensino, particulares e públicas, que adotam sistematicamente o livro didático.

Segundo Geraldi, "a adoção do livro didático significa a filiação do professor às concepções que orientaram a organização do livro didático adotado, ainda que estas concepções (sobre educação, sobre ensino, sobre aprendizagem, sobre a área de conhecimento específico) não sejam claramente explicitadas pelo autor do livro."(cf. Geraldi, 1988:4)

Nem sempre é levado em conta, no momento da elaboração de didáticos, que o indivíduo possui vários registros devido às relações interpessoais. A escolha do léxico comum ao âmbito onde o material vai circular, assim como a adequação de registro à série à qual se destina, são cuidados fundamentais ao produzir um didático.

A escolha do registro adequado não é sinônimo de "falar como o aluno" nem de "ficar no universo do aluno". A simplificação da linguagem está dentro do "jogo" da produção para a escola e para o público médio que não tem acesso ao universo da escrita. Osakabe (1982:23) afirma que:

> "o texto que está acessível ao aluno e fora da escola é o texto facilitador, tanto nas formas sintáticas como nas questões de valores e conteúdos".

O mercado editorial obriga os autores de livros didáticos a apresentarem obras aparentemente atualizadas. Britto (1997: 256) destaca que :

> "ao mesmo tempo em que respondem às demandas do senso comum, mostram a incorporação das novas reflexões científicas, particularmente daqueles que vêm se impondo como um novo paradigma da educação e que se vulgarizaram na década de 1980". (...) É através desta incorporação que se pretende legitimar o livro didático como antena social e lhe garantir o espaço na cultura escolar"

A formatação atual dos livros didáticos corresponde, como destaca Britto (1997:256) fundamentado na análise de Batista, "ao caráter essencialmente conteudístico e normativo ou corretivo, o princípio da acumulação progressiva, a repartição do tempo em atividades bem definidas":

> "é na redução da dispersão e da heterogeneidade das formas de interlocução que a presença do livro didático mais se impõe. O livro determina falas e os comportamentos possíveis, instituindo voz fixa e norteadora de todas as ações. Além disso, apresenta-se como portador do conhecimento verdadeiro e necessário, de modo que cabe ao aluno apenas apreendê-lo. O fato de trazer também as respostas aos exercícios e de usar um estilo de interlocução direta com o aluno faz com que o professor se transforme em gerente da aula, com a finalidade de garantir que o processo ocorra normalmente" (Batista, 1997:257).

As conclusões do grupo de trabalho instituído pelo Ministério de Educação para estabelecer critérios de adoção de livros de 1ª a 4ª séries para distribuição nas escola públicas corroboram a seguinte análise:

> "O livro didático é um indicador do perfil da cultura brasileira e um dos pilares de sua manutenção tal como está: expressa a visão da escola e do papel do professor como um mero repassador de informações estratificadas, obsoletas e errôneas, imune à concepção de que um mundo em mudanças vertiginosas de valores, da ciência e da tecnologia exige, acima de tudo, indivíduos com capacidade de resolver problemas novos para sobreviver, portanto, de pensá-los" (FAE/MEC, 1994: 103).

O LIVRO DIDÁTICO E A FUNÇÃO DOCENTE

Para abordar este tópico, decidi me reportar ao passado e destacar primeiramente que, de tempos em tempos, o perfil do professor sofre mudanças.

Conforme Geraldi (1995), no século XIV e XV, os mestres se caracterizavam como produtores de conhecimentos, saber e reflexão. O professor não era visto como alguém a ser instruído, mas sim como um sábio.

Nos primórdios do mercantilismo, o mestre se constituiu por saber um saber que transmite. Passa, então, de produtor para transmissor de conhecimento. É nessa época que surgem as idéias de escola para todos, a universalização do ensino. Intermediando a atividade de produção de conhecimento e a atividade de ensino, surge a necessidade da produção do material didático para auxiliar no trabalho de transmissão.

No mundo tecnologizado, muda-se a identidade e o trabalho do professor, que passa a escolher o material didático a ser usado na sala de aula; a controlar o tempo do contato do aluno com o material; define a quantidade e o tempo para desenvolver os exercícios; compara as respostas do aluno com as do "livro do professor"; marca o dia da verificação da aprendizagem.

Ao longo da história, percebem-se que as três identidades e funções do professor pontuadas por Geraldi são: o professor produtor de conhecimento, o professor transmissor de conhecimento e o professor controlador da sala de aula.

No trabalho com o livro didático não é mais o professor que diz o que é para fazer:: ele é excluído do processo pedagógico, pois se dá a interlocução direta texto-aluno. O livro didático tem funcionado como modelo-padrão, autoridade absoluta, o critério último de verdade. Ele estabelece o roteiro de trabalho para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia de sala de aula e ocupa os alunos por muitas horas em classe e em casa (fazendo os deveres).

Docentes e discentes tornam-se escravos do livro didático, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar. O conteúdo ideológico é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica. Em outras palavras, o professor passa a ser o grande mediador dos conteúdos, na maior parte ideológicos, veiculados pelos livros didáticos.

4-ALGUMAS OBJEÇÕES AO LIVRO DIDÁTICO NÃO INCORPORADAS PELOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO MEC.

Muitos foram os autores que constataram limitações e equívocos do livro didático e objeções a esse instrumento.

Osman Lins, no livro **Problemas Inculturais Brasileiros – do ideal e da glória**, ressalta que na identificação das obras que constam do livro didático falta geralmente data da edição inicial e referências pertinentes e precisas. Geralmente, só aparece o nome do autor. Não há indicação sobre a obra a que pertence o texto, referência de outras obras do escritor, época em que viveu, etc. Essa deficiência de referência gera um distanciamento do aluno ao escritor.

Lins aponta o abandono dos textos clássicos nos livros didáticos e a mudança radical para os contemporâneos, ressaltando que o conjunto de textos é praticamente igual em todos os casos. Essa mudança do clássico para o contemporâneo dificulta o acesso do aluno a aspectos culturais e históricos contidos naqueles textos. O livro didático está preocupado em incorporar novas linguagens, buscando um perfil mais moderno, tenta valorizar tratamentos considerados politicamente corretos de temas sociais. Analogias, comparações ou conclusões, tomando como base textos clássicos, dificilmente são propostas.

A preocupação em neutralizar as diferenças sócio-culturais e econômicas é também denunciada por Lins é percebida em muitos textos dos livros didáticos.

A diagramação, as cores, os enfeites dos livros são enfocados por Lins, para quem tais aspectos dão ao livro ar de teatro, de história em quadrinhos. O autor emprega o termo "delírio iconográfico" e adverte que isso pode comprometer mais tarde a capacidade de leitura e compreensão de texto dos alunos.

O autor do livro didático assume papel de sedutor, cria falsa relação professor-aluno de igualdade e fraternidade. Usa para isso um discurso de animador de programa. A introdução do livro didático tem tom aliciador, percebendo a antropomorfização contida nele: "quero ser seu companheiro" (Lins 1977 p: 129).

Os livros didáticos, portanto, para Lins, são redutores, infantilizantes e banalizadores do conhecimento. Tanto a facilitação quanto o delírio iconográfico e os demais aspectos evidenciados por Lins buscam atender a uma necessidade do mercado.

Umberto Eco e Mariza Bonazzi (1980) apresentam uma análise de didáticos italianos, procurando fazer um levantamento dos preconceitos, anacronismos e conformismo ali contidos. Na introdução, Eco aponta o efeito pernicioso da ideologização decorrente do livro-texto sobre todas as crianças que têm acesso ao livro didático. Denuncia que os livros trabalham com o óbvio, o corriqueiro e o acrítico, "próximo da imbecilidade respeitável" (p.18), distanciando o usuário da reflexão da realidade.

O autor emprega o termo "ilusionismo didático" para traduzir que os textos dos livros didáticos buscam mascarar problemas como a pobreza do país, a fome, subnutrição, doenças, etc. Isso é prova de que a educação é voltada para o silêncio e acomodação; que as pessoas são preparadas para consentir, aceitar a opressão e manter a disciplina imposta, tudo isso sendo coroado pelo privilégio da purificação da alma, que também é sugerida nos textos.

Eco adverte que, ao retirar trechos dos textos, fragmentando os originais dos grandes autores, esses últimos aparecem falsificados, e os textos carregados de conotações nada pertinentes. Esse aspecto dificulta o reconhecimento do aluno quanto às obras e características dos diversos autores.

A análise dos livros italianos foi feita pelo autor no período pós-guerra e talvez seja por esta razão que usa de exagero retórico ao falar que "a base comercial das compilações dos livros explica o enraizado conservadorismo, o reacionarismo arcaico e a freqüência tendência fascista dos livros." (p. 17)

As coletâneas de texto feitas pelos autores dos livros didáticos são essencialmente uma seleta de discursos edificantes, fortemente ideológicos e anacrônicos que visam atender ao mercado das adoções.

Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella (1981) denuncia a falsa visão contida nos textos do livro didático. Nosella examinou 20.000 páginas de livros didático e as ordenou por temas que confirmaram a ideologia dominante presente neles. A autora, assim como Lins, destaca, além disso, a presença da neutralização das diferenças nos textos dos livros didáticos. Apesar de seu referencial teórico ser outro, a estratégia de análise e apresentação do livro são semelhantes às idéias de Bonazzi e Eco.

Nosella defende a tese da existência de "um único livro didático", apoiando-se na idéia de que ele reproduz o único sistema sócio-econômico. A "ficcionalização do mundo" é outro aspecto que a autora aborda, mencionando que o mundo descrito nos livros didáticos não correspondem ao real. Isso seria bastante negativo para a formação de crianças que se

distanciam da realidade e que, portanto, dificilmente saberão refletir criticamente a respeito do mundo.

A autora coloca que as idéias principais de cada tema constituem o núcleo comum de todos os temas para reforçar as justificações e explicações dadas pelo livro. A retomada das principais idéias é uma estratégia de inculcação sutilmente planejada.

Assim como Eco fala do ilusionismo didático, para Nosella os livros didáticos fazem parte de um grande arranjo de educação alienante, domesticadora, que se articula com os demais instrumentos e aparelhos do Estado no sentido de construir sujeitos omissos ao sistema. Os livros valorizam todo tipo de sacrifício para que a criança possa suportar melhor a alienação, dominação e exploração.

Magda Becker Soares, em seu artigo "*Um olhar sobre o livro didático*", não apresenta objeções ao livro didático, tratando do aspecto sócio-histórico. Nesse estudo histórico, percebeu que os livros didáticos são agentes do processo, reiterpretando e mantendo o "status quo". A autora registra a mudança do perfil dos autores do livro didático, que deixam de ser pessoas reconhecidas publicamente ou especialistas da área e passam a ser professores bem-sucedidos, que registram sua experiência de sala de aula. Anota também que os autores passam a exercer funções antes exclusivas do professor, assumindo de certa forma a responsabilidade das atividades docentes.

O livro didático em questão, escrito por Bárbara Freitag, Wanderly F. da Costa e Valéria R. Motta, é um documento de análise encomendado pelo MEC. Nele, as autoras buscam fazer uma discussão do livro didático em âmbito mundial, sem desvinculá-lo do contexto geral do sistema educacional brasileiro, numa reflexão da produção cultural e literária, em especial da literatura infanto-juvenil. Argumentam que o livro didático comanda a prática didática, sendo encarado pelos professores como critério de verdade e última palavra. As autoras questionam que a reflexão do professor ficou embotada em função disso. O conteúdo ideológico dos livros é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica.

Para elas, o professor ou a escola, com esse instrumento em mãos, não precisam pensar em estabelecer um roteiro de trabalho para o ano letivo, pois ele cumpre esse papel . Ele dosa até as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula. O livro didático ocupa alunos por horas e horas a fio em classe e em casa (fazendo deveres), sem objetivo claro e sem resultados significativos. Os professores e alunos tornam-se escravos dos livros

didáticos, perdendo autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino aprendizagem deveria criar.

O objetivo de Antonio Augusto G. Batista em **Aula de português – Discursos e saberes Escolares** não é a análise do livro didático, mas sim da aula. Procura nesse livro questionar o que se ensina na aula de Português: "quando se ensina Português, o que se ensina?". O que é interessante é que, olhando para o livro didático diretamente, Batista evidencia objetivamente que em grande medida a aula tem um vínculo indissolúvel com o atual modelo de livro didático:

> "O livro didático fornece o conjunto de textos escritos que constroem e predispõem os interlocutores a horizontes da interlocução que se realiza na instância da aula. Constrói grande parte de suas estratégias e de formas de articulação e de progressão de discurso"(p.80)

O autor aponta que as razões da aula passam pela acumulação de conhecimento progressiva. A seriação escolar reforça essa organização, que combina com o livro didático, que é elaborado por unidades e sessões, de forma que os conteúdos são fragmentados e distribuídos nas diferentes séries:

> "Um primeiro texto inicia a seqüência trazendo tópicos que serão abordados em seguida por um conjunto de novos textos construídos como exercícios."(p.81)

A construção do tempo escolar como um espaço de tempo útil é traçada pela unidade do livro didático. Batista adverte que "o cronograma escolar é concretizado e controlado pelo livro didático" (p. 121).

A redução da dispersão e da heterogeneidade das formas de interlocução da aula são marcadas pelo livro didático, que ofereceria o mesmo texto, a mesma resposta, padronizando conhecimentos, não respeitando a diversidade de interlocução. A partir da análise da organização do livro didático, é possível deduzir as possibilidades de interlocução por ela proposta e permitida.

Outra característica que decorre da cultura do livro didático é a objetivação e a avaliação das relações dos alunos com os conhecimentos, o saber definido para o aluno:

> "Ao livro didático cabem as funções de definir o conjunto de saberes a ser transmitido e suas formas de progressão e de organização; cabem ainda as funções de ensinar – através dos textos primeiros – e de propor exercícios que, por um lado, assegurem esse ensino, e por outro, exponham as relações dos alunos com os saberes que se ensinam e a aprendizagem que delas realizam." (p.96)

A manutenção da finalidade corretiva da interlocução entre professores e alunos está subjacente ao livro didático, que reforça a autoridade do professor enquanto gerente da aula.

Além disso, uma das instâncias fundamentais indicadas pelo autor é a instância do exercício em contraposição à instância da aula que é o próprio livro didático: a instância do exercício. O autor afirma que a instância do exercício dirige, alimenta, circunstancializa a instância da aula, sustentando-a.

Além disso, reconhece que esse modelo de ensino e aula não permitiria a multiplicidade do modo de ser, achar, pensar, discutir do aluno. Esse raciocínio objetivamente questiona o livro didático, senão na sua existência em si, pelo menos nesse tipo de organização que apresenta. Parece difícil que um livro que respeite o modelo de aula descrita por Batista possa contribuir ou efetivamente trabalhar a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Britto (1997) busca responder principalmente à seguinte pergunta: *"Que conhecimentos lingüísticos são interessantes para o sujeito no mundo de hoje e de que modo ele os adquire?"*. É partindo desse questionamento que as idéias vão se apresentando para compor o livro. Um dos capítulos trata de discutir o livro didático e sua participação no processo de formação dos conceitos que se usam sobre língua e gramática.

Segundo Britto, o livro didático acabou assumindo a responsabilidade de estabelecer o programa das escolas, organizar conteúdos, elaborar exercícios, formular o currículo efetivo de 1ª e 2º graus, estabelecer a gradação de conteúdos, definir a metodologia do ensino aprendizagem, estabelecer a avaliação em sala de aula, enfim, definir o modelo de ensino.

Britto expõe que o livro didático, tal qual está formulado, resulta de uma organização da escola. O livro didático pauta a aula, mas antes disso foi pautado por ela. Há, portanto, um processo dialético: a aula não existe sem ele, é imprescindível. "A educação não funciona sem o livro didático" (cf. Soares).

Pela leitura dos autores estudados, é possível afirmar que os livros didáticos são idênticos na sua essência, nenhum deles rompendo com o processo de aula descrito por Batista. Todos mantêm interlocução direta com o aluno, todos são materiais para uso do aluno, trazem o livro do professor pouco instrutivo, todos são auto-suficientes e autocentrados.

O MEC, ao traçar os critérios para a elaboração do Guia do livro didático, teve de desconsiderar as objeções elencadas pelos autores mencionados, pois, caso contrário, nenhum livro didático seria aprovado.

As objeções do MEC ficaram, portanto, em outro plano, muito mais voltadas ao aspecto do corrigível, sem pretender mudar a essência do livro. Nessa perspectiva, não fazia sentido estabelecer como critério de avaliação que o livro fosse construtivista, e o MEC realmente não faz isso, porque tem claro que a aula também não é construtivista.

No interior da proposta de classificação dos livros, elaboração do **Guia do Livro Didático** pensada pelo MEC, é possível achar certas diferenças pontuais e particulares quanto à qualidade entre um livro e outro. Evidenciaram-se diferenças gerais e superficiais com relação aos aspectos editoriais, gráficos, de correção dos conceitos aplicados, de diversidade de exercícios, de seleção textual.

Um outro tipo de análise, que levasse em conta as objeções aqui levantadas, pressuporia outro tipo de material de apoio pedagógico, com função diferente do atual, que tivesse outra relação com a escola e que, por conseqüência, se aproximasse dos fundamentos básicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

5- O GUIA DO LIVRO DIDÁTICO

COMO NASCEU O GUIA DO LIVRO DIDÁTICO

A discussão do livro didático atual, tal qual o conhecemos hoje, remonta a 30 ou 40 anos, mas ele é um produto antigo. Magda Soares aborda a questão numa análise de reconstrução histórica que se coloca numa linha de parentesco e continuidade de objetos de mundos diferentes. Essa descontinuidade nos permite cautela na leitura da autora. É impossível comparar o livro didático hoje com o que se queria se chamar de livro didático na época dos gregos, Idade Média, Renascimento ou mesmo na escola do século XIX.(cf. Soares 1996:53-63)

Os livros que se ofereciam como didáticos, até a década de 50, tinham o formato de seletas, acompanhadas de alguns questionários e exercícios. Nesse sentido, sua organização mostrava aspectos próximos aos traçados hoje (a idéia de unidade e de exercícios a partir de um texto), mas não poderiam ser chamados de livros didáticos da mesma forma que os atuais. Estariam mais próximos das publicações conhecidas como paradidáticas.

Os paradidáticos ficcionais, informativos e de literatura trazem atividades além de seu material de leitura. Essas propostas podem vir no próprio texto, no caso dos paradidáticos informativos, ou numa espécie de suplemento, no caso dos de literatura infanto-juvenil. A exemplo do didático, trazem um conteúdo correspondente a uma disciplina, mas não se apresentam na forma de série por ano escolar.

Nas últimas décadas, o Estado brasileiro tem estabelecido vários procedimentos para aquisição e distribuição do livro didático. A partir do ano de 1985, com a instituição do PNLD, este processo acabou concentrado nas mãos Governo Federal. As enormes dificuldades operacionais e as críticas ao tipo de aquisição e distribuição do livro didático, bem como as críticas quanto à própria qualidade do livro didático, fizeram com que o MEC buscasse intervir no mercado. Vale lembrar que se trata de um mercado muito significativo. No ano de 1997, segundo declaração do ministro da Educação, Paulo Renato, o MEC comprou nada menos que 50 milhões de livros (cf. Freitag. et alii, 1997)

Em vista disso, o Ministério da Educação propôs a realização de uma avaliação dos livro didáticos, que se consubstanciou, entre outras coisas, na publicação do **Guia do Livro Didático**, distribuído para as escolas públicas, federais e estaduais, com a finalidade de

instrumentalizar o professor em sua escolha. Pode-se dizer, em primeira instância, que o motivo fundamental dessa ação se dá pelo reconhecimento da precariedade do processo de seleção, da diversidade de livros e da má qualidade de muitos. Além disso, o Guia teria efeito direto sobre a produção: espera-se que, no momento em que o Guia chegue às mãos das editoras, elas busquem, em função da avaliação de seu produto, o aperfeiçoamento de seu material.

A primeira tentativa de interferência no processo de escolha dos didáticos do Estado Brasileiro, em sua história recente (3ª República), foi a constituição de um *grupo de avaliação*, que deveria elaborar parâmetros a partir da análise dos livros mais usados nas escolas. O relatório apresentado pela comissão se constituiu num conjunto de critérios, mas não apontava, segundo os editores, nenhuma alternativa de como e o que corrigir. Nesse sentido, não poderia ter esse papel, uma vez que esta não era a sua função.

Os parâmetros traçados, se não serviram para regulamentar nem disciplinar o mercado (já que a maioria punha em questão a legitimidade do livro), serviram como uma espécie de ponto de apoio para a criação de outra comissão, que cumprisse tal papel.

Não está em questão, neste momento, se os livros didáticos são legítimos ou não e se o atual modelo de livro didático é o melhor. Suspendendo essas duas questões que faziam e fazem parte do debate acadêmico, a proposta do MEC passa a ser mais pragmática: dentre os livros disponíveis no mercado, quais os mais eficientes ou apropriados?

Como política de Governo, a avaliação foi instituída com a finalidade de redefinir as compras do Estado a partir da seleção dos livros didáticos, para evitar que pelo menos se continuasse a enviar para as escolas livros de baixa qualidade e com conteúdos preconceituosos e com erros conceituais.

A estratégia agora é mais poderosa. O Guia não apenas, numa primeira instância, seleciona os livros que têm o mínimo de adequação e exclui aqueles com problemas conceituais, como também interfere diretamente no processo produtivo, à medida que *ranqueia* os livros, criando uma grande pressão sobre as editoras para que produzam materiais a partir das considerações e dos critérios propostos. Portanto, o processo de avaliação tem efeito não só sobre a seleção, mas também sobre a própria produção dos didáticos.

O Guia é a ponta do processo porque funciona na indicação qualitativa do produto e é fator fundamental no efeito da avaliação. A avaliação, por si só, teria um efeito pequeno sobre o mercado, já que não alcançaria nem a escola particular nem a opinião pública. O Guia se faz

presente no processo para dar mais densidade institucional ao produto, além de aparecer como legitimador da ação.

A INSTITUIÇÃO DA COMISSÃO DE ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

O Guia do Livro Didático é uma estratégia da atual política do Estado que, de alguma maneira, pretende intervir na qualidade do produto didático, como determina o decreto n.° 91.542 de 19 de agosto de 1985,que institui o PNLD:

> "Universalizar e melhorar o ensino de 1° grau, visando à valorização do professor na análise, seleção e indicação dos títulos, à oferta de parâmetros definidores da qualidade do livro, como Guia à sua aquisição."

O mesmo decreto instituiu que

> "a distribuição de livros escolares aos estudantes das escolas públicas do país tem a intenção de garantir a qualidade pedagógica e física dos mesmos e sua reutilização pelo menos nos três anos subsequentes à sua aquisição, reduzindo consequentemente os gastos da família com educação".[25]

Em 1997, com base na avaliação dos livros didáticos apresentados ao MEC no ano anterior, concretizou-se a publicação da primeira edição do **Guia do Livro Didático** de 1ª a 4ª séries. A avaliação dos livros foi feita por uma equipe de especialistas, uma para cada disciplina, que analisou aqueles apresentados pelas editoras. O parecer foi enviado às editoras, antes mesmo da publicação do Guia. Os critérios de avaliação consideravam, segundo Egon Rangel (coordenador dos trabalhos da área de Língua Portuguesa), desde as orientações do manual do professor até aspectos visuais das páginas. Livros com erros de informação ou de conceito ou que expressassem qualquer tipo de preconceito de origem, raça, sexo ou cor seriam automaticamente excluídos. O manual do professor, além dos exercícios resolvidos, deveria oferecer orientação teórica, bibliográfica e sugestões para atualização do professor e do aluno. Quanto à parte visual, julgava-se a disposição gráfica de textos e imagens. O desenho de uma página precisaria estar integrado ao conteúdo e deveria motivar o aluno, por exemplo, facilitando a leitura de textos longos e escolhendo ilustrações objetivas, informativas e pertinentes ao assunto tratado.(cf Rangel 1997)

Em síntese, pode-se dizer que a realização de um processo de avaliação dos livros didáticos disponíveis no mercado das várias disciplinas que compõem o currículo básico de 1ª

---

[25] Atualmente, há uma nova política. A escola deveria, a partir de 1998, receber livros todos os anos para todas as crianças, o que é até positivo, pois o livro didático é, para muita gente, o primeiro e talvez o único material de posse de texto escrito que teria e seria muito bom se fosse delas.

grau e o lançamento de um Guia do Livro Didático, distribuído às escolas de todo Brasil, deveria provocar uma reflexão do professor quanto à qualidade do material pedagógico utilizado em sala de aula.

O ministro da Educação, Paulo Renato, em declaração à Revista **ISTOÉ**, justifica a elaboração do Guia como forma de orientar os professores na escolha do material pedagógico:

> "Fizemos um catálogo em que cada publicação vem acompanhada por um parecer técnico. Assim os professores vão poder escolher melhor." (p.42)

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC), com essa ação, pretendia que chegasse às mãos dos professores da rede pública o Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries. O documento contém análises e avaliações pedagógicas dos livros inscritos no Programa Nacional do Livro Didático, incluindo livros de alfabetização, que tencionava provocar o aprofundamento dos estudos e discussões sobre o livro didático. É possível dizer que o Guia, se não é o mais importante do ponto de vista objetivo, é o mais importante do ponto de vista da estratégia política, pois dá visibilidade ao leitor, legitima o processo e ratifica a autonomia do professor (a escolha em última análise é do professor).

Na revista **LECIONARE – GUIA DO EDUCADOR**, em que se comenta o efeito da divulgação dos resultados da avaliação feita pelo MEC, fica evidente a posição por parte do MEC da importância do Guia na transformação do padrões de escolha e uso do Livro didático na escola:

> "O Guia de Livros didáticos de 1ª a 4ª séries, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e distribuídos às escolas públicas, fez menos barulho do que a lista dos livros reprovados, divulgada pela imprensa em junho/97, algumas semanas antes do Guia. O resultado dessa seleção de livros, no entanto, foi o suficiente para mudar o perfil do mercado editorial brasileiro que movimenta cerca de 50 milhões de exemplares todos os anos e representa a receita principal de boa parte das editoras. Transformou algumas pequenas editoras em líderes na preferência dos professores e exclui da sala de aula títulos tradicionais, campeões de venda das grandes editoras. Num primeiro momento, o Guia causou mais impacto no mercado editorial do que na sala de aula. Pelo levantamento da Fundação Nacional do Estudante (FAE), em setembro /96, apenas 25% dos mais de 40 milhões de livros a serem distribuídos às escolas em 1997 faziam parte da lista dos recomendados. São os próprios professores que escolhem os livros a serem usados. O levantamento indica que a maioria das escolas ainda não adotou o Guia do MEC como parâmetro na escolha de seus livros, preferindo obras já conhecidas. Ou, então, porque os professores não tinham conhecimento da avaliação feita pelo MEC". (p.9)

A CAPA DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO

O marco temporal — 1998 (vide anexo p.169) ocupa toda a extensão, em frente e verso, da capa do Guia. Atrás, há a sigla MEC e, por extenso, Ministério da Educação e

Desporto. Abaixo tremula a bandeira brasileira. Na parte inferior da capa, encontram-se os dizeres: "Brasil em ação". Deste fundo datado, submerge um "recorte", não centralizado, onde, na parte superior, observa-se a inscrição: "Guia de Livros Didáticos 1ª a 4ª série" e, na parte inferior, lê-se "PNLD 98".

A ilustração, que ocupa o espaço entre os dizeres, apresenta um único sujeito. Ora, se no mundo há livro didático e você é solitário, desprotegido, perdido, incapaz de se achar, há também o MEC que, em sua bondade, oferece o Guia para **apoiar e ajudar.** Visto desta maneira, não é de estranhar que se proponha o livro didático como formador do professor.

O uso dos verbos apoiar e ajudar implica supor que o ajudado, é incapaz de realizar uma tarefa de sua competência, de selecionar seu próprio material de trabalho. Tal incapacidade fica ainda mais reforçada quando se afirma que o livro didático é formador do professor.

Esta estratégia é comum no discurso publicitário: faz acreditar que o sujeito é único e sugere que seja o mais belo, o mais forte, o mais sedutor, mas antes constrói nele a falta de um desses atributos e só depois oferece o produto para suprir a deficiência. Aqui faz acreditar que está perdido, ou que é possível que se perca. Faz acreditar que está sozinho e que não há como se achar, nem com quem se achar no interior da escola. Depois disso, oferece-se o Guia para suprir o isolamento, para estabelecer um laço entre o sujeito que dá e o que recebe, fazendo-o acreditar que vai ser o mais capaz de escolher. Mas haverá somente uma ilusão de estar com os outros, já que o Guia basta para sair da situação. Aliás, a reunião com colegas vai se dar em função do Guia, conforme afirmação do último parágrafo da página dirigida ao professor.

A imagem central mostra um homem diante de um labirindo construído com livros. Como entrar aí e não perder-se?. É o Guia, então, um Guia de Labirinto? Labirinto não como um lugar sem saída, mas um lugar onde todas as saídas são ilusórias, já que conduzem a lugar nenhum, conduzem mais exatamente ao lugar em que se está. É um perder-se-em-si-mesmo, é um estar sempre vendo uma possibilidade de saída, mas que não leva a nada?

É curioso estar num labirinto de livros, já que a imagem que se constrói dele é de fonte de saber, é caminho, é direção, é saída.

O Guia seria aquele que conduz ao lugar certo, o que conheceria o melhor caminho. Neste sentido, talvez esteja querendo se postular como aquele que é capaz de tirar a educação

do labirinto em que se encontra. Labirinto que, pelo menos em parte, seria conseqüência da falta de disciplina e de controle do mercado editorial brasileiro.

A imagem é a de um sujeito diante do labirindo — único, do sexo masculino, careca, meia idade, formalmente trajado; a camisa é de colarinho, combinando com gravata e terno; as cores do traje são harmônicas, quase em degradê; complementam a imagem de sobriedade os óculos redondos de modelo convencional. O homem, é claro, aparece carregando um livro na mão, mas lembra muito mais o burocrata de Brasília que o professor do Piauí, já que é homem, enquanto a maioria dos professores são mulheres.

Chama atenção, no entanto, que esse homem se coloca do lado de fora do labirinto, olhando para ele como se fosse um espectador, reforçando a idéia dos burocratas de Brasília, (os que estão dentro do labirinto são os professores.).

Há um contraponto entre a imagem assustadora de labirinto e as cores harmônicas apresentadas. A situação é apresentada com leveza nas cores, sem agredir, sugerindo aparente conforto.

O sujeito encontra-se de mão no queixo, numa postura indagativa, como quem pergunta de um caminho. Poderíamos pensar que é um professor que, diante da dúvida sobre que livro optar, fica sem saída, sem saber o melhor caminho, dada as múltiplas possibilidades; mas essa possibilidade, no entanto, se descaracteriza pelo perfil do sujeito apresentado que não permitiria ser o professor, porque se trata de um sujeito que traz embaixo dos braços um livro de cor neutra, "apagada", tendendo para o marrom claro, preso físicamente (e não só físicamente) ao sujeito, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis (como reflete Silva em seu artigo "Livro Didático: do ritual de passagem à ultrapassagem").

Atrás desta personagem, nota-se o labirinto de livros de cores vivas e variadas de tamanhos e grossuras padronizados, assim como a forma e tamanho, sempre idênticas. Alguns livros abertos, outros semi-abertos, não parecem sugerir a idéia de Ligya Bojunga Nunes de livro como construtor de mundos, como tijolos, mas a idéia de livros como bloqueio, obstáculo, como elemento de perdição.

O horizonte, ao fundo, em tons rosa e violeta, leva a crer que o labirinto dos livros não se esgota, vai muito além do que a vista alcança. A quantidade de livros sugerindo infinito, reflete a diversidade de livros didáticos (aproximadamente 40% do mercado editorial brasileiro).

ORGANIZAÇÃO DO GUIA E FINALIDADES EXPRESSAS

O Guia contém duas partes. A primeira traz as resenhas dos títulos recomendados, agrupados por área de conhecimento. Os livros são assinalados com estrelas, indicando sua classificação: ** recomendados com distinção; ** recomendados; e * recomendados com ressalvas.)

Os *recomendados com distinção* seriam "os livros que se aproximariam do ideal, apresentando propostas críticas e instigantes" (p.11); já os *recomendados* "cumpririam os requisitos mínimos de qualidade exigidos, havendo uma ou outra restrição circunstancial" (p.11). Em geral, seria considerado (recomendado) conforme os critérios do Guia "aquele que estimularia o aluno a desenvolver trabalhos de pesquisa e a vincular o conhecimento com a realidade em que vive. Leva-se em conta a proposta pedagógica, os textos usados e os tipos de exercícios"; finalmente, os livros *recomendados com ressalvas* "seriam aqueles que tivessem restrição pertinente" ....

As explicações de enquadramento dos livros nas categorias contêm conceitos genéricos, relativos e abstratos, como "os livros aproximam-se do ideal", "há uma ou outra restrição", ou ainda "possuem restrição pertinente". Ideal é um conceito que não pode ser descrito por critérios mensuráveis ou verificáveis e, portanto, torna-se subjetivo, resulta de um consenso aparente. "Há uma ou outra restrição": quando não se diz qual é a restrição é porque parece existir um padrão de normalidade, muito bem estabelecido que permite fazê-la e, já que o livro não foge à normalidade, não tem restrição. Ter "restrição pertinente" é outro conceito de difícil entendimento. É possível existir restrição impertinente? Ou uma gradação de restrições de acordo com a gravidade do problema? E essa gravidade ainda pode ser de vários aspectos, como erro conceitual, problema metodológico ou estratégia de exposição do conteúdo.

A segunda parte traz a relação de outros livros analisados (os "não recomendados") e a justificativa de sua não-inclusão no conjunto dos livros recomendados. "*Não recomendados*" são os que não apresentam erros conceituais ou algum tipo de discriminação, mas trazem propostas pedagógicas consideradas pobres, que não estimulam a criatividade

A inclusão no Guia dos livros recomendados com ressalva e não recomendados é curiosíssima, pois, se é não recomendado ou recomendado com ressalva e se o MEC instituiu uma comissão que avalia o livro, como admitir que faça parte de uma catálogo feito para ajudar o professor a escolher o livro apropriado. Em outras palavras, o livro pode ser usado se

a escola optar por ele, mesmo que a avaliação técnica dos consultores e especialistas contratados não o recomende. Isso pode aparentemente significar que o MEC reconhece que o professor é capaz de fazer uma avaliação diferente, mas na prática significa muito mais um problema com o mercado editorial do que com os professores: a não inclusão dos livros mal avaliados implicaria um problema político muito maior.

Ao fazer uso desta classificação, o Governo admite que o livro pode ser recomendado por natureza. Certamente é uma questão problemática, que, vale frisar, faz parte do debate acadêmico universitário escolar: 1° se se deve usar livro didático; 2° se livros didáticos podem ser recomendados[26].

Não há como negar que a palavra recomendado tem um sentido que não necessariamente é aquele que o avaliador está usando. Obviamente, recomendar alguma coisa é propor a alguém que disponha dela. Recomendado, então, não significa apenas que foi submetido à avaliação e é considerado apropriado.

A palavra recomendado vem de uma tradição de avaliação de livros literários e acabou aplicada ao livro didático sem ter sido feita a análise das implicações de tal terminologia nem de se ter buscado outra mais adequada.

Vejamos alguns exemplos: a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil promove há vários anos uma avaliação anual das publicações brasileiras para crianças e jovens; trata-se do prêmio melhores publicações da FNLIJ, e que conta com a adesão das editoras brasileiras. Tal avaliação é feita por um grupo de 50 votantes, representados nacionalmente. Avaliam-se os livros em várias categorias (teatro, poesia, crônica, conto, novela, romance, tradução), em três etapas: num primeiro momento faz-se a lista de livros recomendados; depois, destes, se selecionam os altamente recomendados; e, finalmente, entre os últimos, se indicam o melhor livro do ano por categoria. Esses são livros com os quais a Fundação se compromete quanto a sua qualidade. "Recomendado" assume caráter claramente de compromisso com a qualidade do livro. A Fundação não faz uma lista de não recomendados. Ao indicar os recomendados, assume que são de boa qualidade.(cf. informações oferecidas diretamente pela FNLIJ ao autor).

---

[26] recomendado [Part. De recomendar] Adj. 1. Que é objeto de recomendação, aviso, conselho, aconselhado. 2. Que é alvo de recomendação ou de empenho. S.m. 3. Indivíduo recomendado (2) (Novo Dicionário da Língua Portuguesa – Aurélio Buarque de Holanda Ferreira)-1986Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro p.1463.

O outro exemplo vem do trabalho de avaliação de livros desenvolvido pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), em 1996, para o MEC. Foram duas avaliações diferentes realizadas praticamente ao mesmo tempo: uma para compor o acervo de livros de literatura de bibliotecas escolares e outro de avaliação de livros didáticos de 5ª a 8ª séries. A ALB fez dois modelos de avaliação, com critérios de avaliação, procedimentos de análise de leitura e terminologias diferentes. Para os livros de literatura, usou o critério já tradicional de *altamente recomendado, recomendado, recomendado com ressalva* e *não recomendado*[27] O fato de não ser recomendado não sugere que o livro não possa ou não deva ser lido, mas sim que a ALB, baseada em seus critérios, não os recomenda para a composição do acervo referido. No caso dos livros didáticos, o critério foi: *adequado, pouco adequado, inadequado*[28]. O argumento básico é o de que um livro didático está adequado a tal ou qual situação de ensino, tem correção conceitual, com fundamentos metodológicos sustentados, estabelece orientação de uso para o professor bem articulada; isto é, reconhece-se que o livro é apropriado para aquilo que se propõe a fazer. Na avaliação da ALB, há o estabelecimento de condição prévia de análise. O livro didático é um instrumento auxiliar na sala de aula e é sob este aspecto que ele é avaliado.[29]

O Guia estabeleceu critérios de exclusão dos livros:

- Desatualização;
- Erros conceituais graves ou formulações que induzam a erros graves;
- Transmissão de valores incompatíveis e preconceitos que maculam a construção da cidadania;
- Experimentos que colocam em risco a integridade física do aluno.

Os critérios adotados para a classificação trazem subjacentes valores subjetivos, às vezes imprecisos, demasiadamente genéricos e que, portanto, não contribuem para uma análise precisa. No critério de exclusão, a desatualização é um exemplo de imprecisão, pois o

---

[27] Há presente nessa terminologia "recomendado com ressalva", o que também é uma incoerência, pois, ou se recomenda ou não um livro. É possível até que na vida diária se faça uma recomendação com ressalvas de um funcionário, produto de limpeza, carro, mas certamente não é uma avaliação pública coerente. Na avaliação ou se admite ou não o produto que se está analisando.

[28] Abaurre, MBM. Et alii Revista "Teoria e Prática" ano 17 junho/98 n. 31 "Avaliação de Cartilhas e livros didáticos: Perguntas a formular"p.5-26)

[29] Britto L.P.L. et alii "Relatório ALB-UNESCO (PNLD/FAE) Processo de Avaliação de livros didáticos de 5ª a 8ª séries e de alfabetização para a composição de catálogo de compras do Programa Nacional do livro didático" - 1996

que se pode entender por desatualização no caso de Língua Portuguesa? Se é o ensino de gramática tradicional, não houve mudança substancial nos últimos cem anos; se é a seleção de textos, certamente colocar textos de cem ou cinqüenta anos atrás não é necessariamente um defeito do livro, pois este pode ser bom apenas com textos de publicações antigas.

Talvez desatualização seja um critério relevante para outras áreas, como Ciências, Geografia, mas, para Língua Portuguesa, apenas para algumas questões conceituais ou no que diz respeito à concepção de ensino, como modelo de prática pedagógica ou concepção de texto.

Dentre os critérios de exclusão dos livros, o autor não parece questionar diretamente nem o modelo de ensino nem a concepção didático-pedagógica do material.

A REPRESENTAÇÃO ICÔNICA NA AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.

De maneira a dar mais visibilidade à avaliação, o MEC adotou um sistema icônico semelhante ao que se usa para classificar hotéis e restaurantes: número de estrelas. Assim, os *recomendados com distinção* recebem três estrelas; os *recomendados* recebem duas; os *recomendados com ressalva* recebem uma; e os *não recomendados* não recebem estrela.

Essa opção, apesar de tornar imediata a percepção do leitor, não se faz sem riscos. O critério de estrelas, na classificação de hotéis, não só indica a qualidade, mas também o preço do serviço prestado, o que permite ao usuário orientar-se na escolha com mais facilidade. Há pessoas que, ao chegar numa cidade, já descartam hotéis 5 ou 4 estrelas, porque sabem que prestam serviços com mais luxo e que, portanto, não estão no seu nível econômico. Isso não significa dizer que um hotel 3 estrelas não a satisfaça. A transferência para a classificação do livro didático não se dá da mesma maneira, já que o que diferencia não são patamares diferentes de satisfação em função do tipo de serviço que se quer, mas da qualidade intrínseca do mesmo produto. De fato, as estrelas na classificação do livro didático só teriam sentido se houvesse um consenso muito grande no valor delas, como ocorre razoavelmente no caso dos hotéis. As estrelas qualificam positivamente o livro e não guardam a neutralidade desejada.

Ao adotar o sistema de estrelas, o MEC lança mão de um valor reconhecido no mercado para identificação de produtos em função da eficiência dessa simbologia, que sugere um menosprezo da capacidade intelectual do professor. As estrelas têm o papel significativo de "poupar" a leitura e a análise do livro didático ou da resenha (como veremos adiante, a leitura da resenha não seria suficiente para o professor estabelecer um bom critério de

avaliação). Lê-se apenas as estrelinhas (e não as entrelinhas), que, por si sós, seriam suficientes.

Ao estabelecer que alguns livros são melhores (mais estrelas) e outros piores (menos estrelas), com a "voz oficial", o Guia incrementa a seleção e o consumo dos livros que estabeleceu como melhores, mesmo que as resenhas não tenham cumprido seu papel por causa de seu distanciamento discursivo. As estrelas se encarregam de distinguir qualitativamente o livro.

Enfim, as categorias em que os livros são incluídos, constituem-se em um modo bem estabelecido, já que se apóiam em referencial de uso geral e todos sabem a distinção entre recomendado, recomendado com ressalva e recomendado com distinção e sabem interpretar a qualidade do produto em função da quantidade das estrelas. As justificativas para os livros estarem em tais categorias estão apoiadas em aspectos genéricos, abstratos, relativos em acordos tácitos.

PÁGINAS INTRODUTÓRIAS

Logo na página 3 do Guia, o professor depara com o texto que lhe é dirigido. Aparentemente, o primeiro texto do Guia parece vir à guisa de prefácio e de documento institucional de uso.

No primeiro parágrafo, se evidencia a proposta de interlocução. O autor dirige-se ao *professor* usando o pronome "você" (e não "senhor"), o que indica tentativa de estabelecimento de vínculo, de aproximação e, ao mesmo tempo, de reconhecimento de que escolher o livro didático é uma necessidade.

O parágrafo seguinte parece justificar que, se a tarefa de escolha é difícil, o Guia se coloca como apoiador no trabalho do professor, argumento presente na essência do Guia dentro do PNLD: "a proposta do Guia é a de ajudar o professor na empreitada da escolha do livro."

No terceiro parágrafo, continua-se construindo a imagem do locutor, que procura responder à questão: "Quem sou eu para lhe falar desse jeito?" E responde dizendo: Eu sou aquele que fez este longo trabalho de análise, que começou em 1996, para, em seguida, atenuar o caráter absoluto de sua avaliação, assumindo que ela está em constante processo de aprimoramento. Procura mostrar a validade do trabalho: "várias obras apresentavam falhas e foram reformuladas para fazer parte do Guia" como livros recomendados. (p. 3). O Guia

assume, ao afirmar que tem a função de "norteador de materiais cada vez melhores", o papel de segundo interlocutor: os produtores de didáticos, editoras e autores e explicita o objetivo do Guia: orientador na escolha e instrumento para a produção de materiais didáticos mais eficientes.

O Guia tem duas funções e a expressão "além de", contida no terceiro parágrafo, confirma isso. Esta outra função é voltada para outro sujeito, mas ao dizer que o "Guia tem se revelado", usando esse pretérito perfeito composto, que em Português tem valor de presente habitual, está reconhecendo que houve avaliações anteriores, coisa que o locutor nomeado desconhece, já que este é o primeiro de circulação pública.

No quarto parágrafo, permanece a estratégia discursiva de aproximação com o professor "o MEC espera continuar sempre contando com sua participação para o êxito do Programa"(p.3) e a conclamação para a operacionalização do PNLD. A partir daí, procura explicar o funcionamento do processo. Interessantemente, nesse parágrafo, o interlocutor-professor desaparece e surge outro interlocutor, que seria a opinião pública de um modo geral e, em particular, as editoras e autores. Através de estabelecimento de critérios de avaliação e de princípios gerais pedagógicos, objetivamente, ainda que não diga, o locutor está confessando para o seu interlocutor nomeado que tem outro interlocutor implícito, aqueles responsáveis pela produção do material didático.

No quinto parágrafo, o locutor assume a posição de humildade no processo de escolha, reconhecendo que não compete ao Guia, substituir a avaliação do professor, mas "ajudá-lo a refletir sobre as questões relativas à qualidade das propostas veiculadas pelos livros". Busca assim balizar a relação interlocutiva que se deve estabelecer entre Guia e professor. É interessante chamar a atenção para esse aspecto, porque o que se espera é que o leitor do Guia possa nas leituras das resenhas vir a encontrar respostas objetivas para tais ou quais perguntas.

O locutor busca reconhecer o direito da independência e autonomia do professor. Estaria assumindo uma posição de relativa humildade ao reconhecer o outro, dando-lhe direito e responsabilidade da escolha e, portanto, coloca-se numa posição subalterna, inferior, de auxiliar, ajudar e não de substituir. Afirma não querer usurpar o lugar do professor nem impor-se ao professor. Busca postura não autoritária nem definitiva, e sim cooperativa e participativa.

No último parágrafo, há um paradoxo. É evidente que a participação do professor é imprescindível, porque a escolha é dele. Poder-se-ia supor daí que a escolha do livro poderia ocorrer sem a participação do professor. O que parece se apontar aqui, num tom de didatismo muito grande, é que a escolha não deve ser individual, mas sim coletiva, ou seja, quem escolhe é a escola e não o professor e, por isso mesmo, deve ser feita coletivamente.

Finalmente, a carta continua com informações mais explicitadas, mais diretas e mais operacionais. Uma delas é a que explica a utilização de códigos de caracterização dos livros para a sua classificação. Novamente, conforme chama a atenção a própria página dirigida ao professor, cada vez que um livro cuja classificação seja recomendada com ressalva, a resenha trará explicitamente um problema apontado para poder respaldar o juízo crítico. O que se espera, portanto, é que o leitor de uma resenha dessa natureza consiga encontrar claramente o melhor livro.

O fechamento do texto é uma exortação exclamativa de que o professor faça uma escolha, o que reforça a obrigatoriedade desta .

A concepção de educação que permeia o documento é a de transferência de conteúdos estabelecidos como verdadeiros, legítimos e necessários. Considera, como um dos critérios de avaliação, a condição informativa e conceitual e não questiona a formatação do livro, não há critérios que perguntem, por exemplo, se o livro didático abre espaços para professor e aluno partilharem idéias.

INTRODUÇÃO DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO

Logo depois da carta dirigida ao professor, vem a introdução, que apresenta a razão de ser do Guia e seus critérios de avaliação. Talvez o primeiro dado a ser notado é que o professor que, na página de abertura — *carta ao professor* — era o interlocutor direto, torna-se objeto do discurso, isto é, 3ª pessoa. Fala-se não mais para ele, mas dele, e, neste sentido, é possível dizer que a interlocução muda. O autor desvia o foco interlocutivo, abandonando o professor e voltando-se para outros agentes sociais: os produtores intelectuais (nas universidades) e para as instâncias produtoras do livro didático (editoras e autores). O professor só foi sujeito no primeiro momento, como acontece em todos os livros didáticos (cabe observar que também nas resenhas as referências do professor são feitas em terceira pessoa).

De um lado, a argumentação que se desenvolve na introdução evidencia a necessidade do livro didático. Aliás, o próprio Guia destaca esse aspecto, ainda que chame a atenção para as limitações e diga que o grande problema é o excesso de publicações sem referenciais claros.

Na introdução, há uma reexplicação do que foi dito na página dirigida ao professor, agora em tom mais neutro, nem tão informal, mas não muito formal: "nele [livro] estão organizados e imediatamente disponíveis os conteúdos básicos dos programas de ensino" (p.9), mas não se faz referência de quais seriam os programas de ensino.

Na introdução, há a afirmação de que o livro didático é instrumento de capacitação e formação do professor. É o mesmo que dizer que o Estado não consegue formar e capacitar o professor minimamente, então propõe alternativas. Reconhece e aceita o papel que o livro didático não deveria ter: instrumento de capacitação profissional. Isso não poderia ocorrer em hipótese alguma, mas o locutor reconhece: "por isso mesmo, selecioná-lo é, muitas vezes, escolher não só uma ferramenta de trabalho, mas um companheiro de caminhada". (p.9)

O Guia adverte que "muitas publicações distanciam-se das propostas curriculares e dos projetos elaborados por Secretarias de Educação" (p.9), contradizendo a citação de que o livro contém os conteúdos básicos dos programas de ensino. "O livro didático tem sido um instrumento valioso e fundamental para o professor – nele estão organizados e imediatamente disponíveis os conteúdos básicos dos programas de ensino." (p.10) Chama a atenção do professora para que a escolha do livro didático seja feita de acordo com seus princípios, afim de não correr o risco de usar um instrumento "dissociado ao seu modo de pensar" (p.9) e menciona que há "princípios e critérios cuidadosamente estabelecidos" (p.9) para analisar os livros didáticos inscritos. Define algumas questões para os docentes das quatro áreas básicas:

> "Que tipo de aluno o livro didático deve se propor a formar?"
>
> "Que contribuição é legítimo esperar que ele traga para a construção de habilidades, atitudes e comportamentos para o exercício da cidadania?" (p.10)

O roteiro constatado nas resenhas resulta das seguintes perguntas fixadas e apontadas na introdução:

- "Que concepções de Ciências, Matemática, Linguagem, História e Geografia os livros manifestam?"
- "Quais os conteúdos privilegiados?"
- "Com que rigor e acertos tais conteúdos são tratados?"
- "Que metodologia é empregada ou preconizada?"
- "Como todos esses aspectos se articulam numa proposta global?"

- "Há coerência entre a proposta didático-pedagógica e o projeto gráfico?"
- "O livro do professor orienta o processo de ensino?" (p.10).

Retoma a referência ao trabalho de equipe para a discussão das questões propostas no momento da escolha do livro didático. Aponta os critérios de exclusão dos livros didáticos. Comenta que serão expostos os princípios e critérios definidos para cada área, destaca que, "como seus resultados foram amplamente discutidos com entidades representativas de autores, editores e professores, representam um primeiro consenso – certamente em processo de contínuo aperfeiçoamento – a respeito de patamares satisfatórios de qualidade em materiais didáticos" (p.11). Menciona a convenção gráfica (estrelas) adotada para classificação dos livros e descreve as qualidades das categorias "recomendados com distinção", "recomendados", " recomendados com ressalvas". Ressalta que para "reverter o quadro adverso da educação brasileira" (p.11) e para que "o livro didático cumpra adequadamente sua função instrumental" (p.11), é necessário articulá-lo com as demais ações de Estado – principalmente os parâmetros curriculares básicos em nível nacional e a formação contínua e de qualidade para o professor.

OS LOCUTORES E INTERLOCUTORES DO GUIA

O Guia possui vários interlocutores e locutores: as editoras, os autores dos livros, os professores do Ensino Fundamental (CB a 4ª série) e a universidade. Os locutores mais evidentes são: o Governo, o MEC, a universidade e os especialistas e coordenadores representantes dessas instâncias.

É possível notar um diálogo quase direto com os autores e editoras de livro didático. Neste diálogo, precisaria convencer as editoras da pertinência das avaliações feitas, bem como da necessidade do controle de qualidade sobre os didáticos.

A comunidade universitária é uma interlocutora interessada em investigar os efeitos e analisar algumas conseqüências do documento do MEC no processo ensino-aprendizagem, além de interessar-se também por questionar os pareceres.

O discurso utilizado, para atingir os vários interlocutores, busca ser, ao mesmo tempo, didático (para atender o interlocutor nomeado: o professor), técnico (para conferir a legitimidade dos pareceres) e de divulgação (para atender ao mercado editorial e demais leigos que queiram envolver-se no debate).

A IMAGEM DO LOCUTOR

O Guia inicia com uma pequena fala dirigida ao professor, identificado desde o primeiro momento como o interlocutor privilegiado. O locutor, em certo momento, reconhece que há um segundo interlocutor, que são os produtores do livro didático: editoras e autores, já que se dispõe a intervir no processo de produção, de maneira a melhorar a qualidade do material disponível no mercado. Veremos mais tarde que há ainda um terceiro interlocutor conforme se evidencia nas análises da resenha. O terceiro é a academia, a universidade.

> "Professor, ao receber este Guia, você tem pela frente uma tarefa: escolher o Livro Didático, (...) que apoiará seu trabalho pedagógico no próximo ano letivo de 1998". (p.3).

Note-se que, usando esta frase, a tarefa parece ser instaurada com o recebimento do Guia, de maneira que se apaga uma parte histórica da função do professor, que é a escolha do material didático com que vai trabalhar. É como se negasse a existência desta tarefa antes da existência do Guia, ou como se negasse a percepção dessa tarefa por parte do professor.

A imagem construída do locutor é a de uma pessoa séria, preocupada com a educação brasileira, que reconhece e sutilmente diz que os livros didáticos são ruins e precisam ser corrigidos e constroem um instrumento que, ao mesmo tempo, ajuda o professor a escolher um livro e interfere no mercado editorial. É um locutor, porém, que não quer impor a sua opinião, mas ser um parceiro.

A exemplo do que fazem os autores dos livros didáticos (Lins), o autor do Guia parece querer assumir uma posição de aliado do professor, com um discurso de aproximação que se coloca ao lado dele para que o trabalho seja melhor. A diferença entre os livros e o Guia é que aqueles parecem querer assumir uma postura ainda mais próxima do professor, como se fossem um igual a ele, também professor: "Eu vim para ajudá-lo." (Isto não é incompatível com o que Soares identifica como autor do livro didático contemporâneo, que deixou de ser alguém da academia para ser o professor comum).

É o mesmo discurso, a mesma construção de imagem. É uma espécie de autoridade que, ao mesmo tempo em que orienta (a posição do bom pai), impõe . A página dirigida ao professor já é uma reprodução do livro didático.

É possível observar uma dupla fala. De um lado, uma fala informal, pessoal, de um locutor que quer aproximar-se de um igual – "você"; "professor"; "reúna-se com seus colegas" –, de outro, uma fala técnica, instrutiva, que explica como deve proceder o professor

para o preenchimento da ficha de escolha do livro, sempre se dirigindo de maneira imperativa e impessoal – "o formulário encontra-se", "o livro de alfabetização deverá", " o MEC fará".

A IMAGEM DOS INTERLOCUTORES

Na página dirigida ao professor, o locutor se dirige ao interlocutor nomeado com um interessante "você", atribuindo-lhe a tarefa da escolha do livro didático. Declara a finalidade do Guia que é "ajudar o professor a escolher o livro didático". Faz referência ao trabalho coletivo, de equipe escolar, ao sugerir que "Procure seus colegas e com eles leia o Guia, analise, discuta e avalie as opções disponíveis para cada disciplina" (p. 7).

Menciona um antigo catálogo para seleção (o qual não continha nenhum tipo de instrução quanto aos livros) e estabelece uma relação pressupondo que o professor já o conhece. Não explica como se deu a inscrição dos livros para análise nem como foi possível que obras que apresentaram falhas fossem reformuladas, muito menos qual o procedimento para que isso ocorresse. A correção das obras poderia ter ocorrido se tivesse havido tempo para a análise, a apresentação da crítica para as editoras, a correção pelas editoras, uma reanálise e a introdução no Guia como recomendados; mas isso não pode ter ocorrido, pois não houve tempo para cumprir todas etapas. Neste momento, o locutor deixa transparecer sua autoridade: há coisas que só ele sabe.

Lembra ainda, na página dirigida ao professor, que "as ressalvas que constam das resenhas apenas exemplificam as falhas detectadas" e diz acreditar que as exemplificações sejam" o bastante para respaldar o juízo crítico", mas que "não cobrem a totalidade dos problemas do livro". Parece procurar isentar-se da responsabilidade de apontar com clareza e exatidão os problemas encontrados nos livros didáticos.

Surge a questão: como o Guia pode ser instrumento norteador para a produção de materiais cada vez melhores se não traz modelo de avaliação? Ele só é modelo à medida que a avaliação negativa tem um peso no mercado editorial. As editoras tentam descobrir o que é um livro bom, comparando o seu com outros que estão no mercado e receberam 3 estrelas, ou seja, é o mercado quem dita o que é um bom livro.

Na tentativa de oferecer parâmetros ao professor, estabelece algumas perguntas: "Os conceitos estão corretos?, Os conceitos são adequados? Os exercícios ajudam o aluno a pensar? As ilustrações contribuem para a compreensão dos textos?" que, de tão genéricas,

supõem uma avaliação que depende muito mais da análise subjetiva do leitor do que de critérios objetivos.

OS CRITÉRIOS COMUNS DE ANÁLISE

A página 13, que contém os critérios comuns de análise, parece exclusivamente dirigida às editoras. Os aspectos gráficos editoriais e a estrutura editorial sugerida é a do livro com identificação clara, sumário elaborado para a localização rápida da informação. Aponta a necessidade de glossário, referências bibliográficas e indicação de leituras complementares.

No que diz respeito ao formato, encadernação e material com que foi elaborado, os critérios básicos são a facilidade de manuseio e durabilidade. O locutor solicita às editoras seguirem os padrões técnicos convencionais de tamanho, formato e gramatura do papel.

Nos aspectos visuais, destaca a necessidade de unidade visual texto-ilustração, *layout* motivador e integrado ao conteúdo. Os desenhos, tamanhos de letras, palavras e linhas necessitam atender a critérios de legibilidade e nível de escolaridade a que o livro se destina.

Recomenda que o livro recorra a diferentes linguagens visuais. Manifesta o desejo de que "textos mais longos sejam apresentados de forma a não desencorajar a leitura, lançando-se mão de recursos de descanso visual" (p.13). Destaca que mapas precisam estar legendados, gráficos e tabelas com fonte e data e as ilustrações acompanhadas dos créditos.

PÁGINA INTRODUTÓRIA DOS PRINCÍPIOS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de se introduzirem os princípios gerais de Língua Portuguesa, há outra ilustração (vide anexo p.169). Trata-se de uma cena em tons de preto, cinza e branco, que traz a imagem de um sujeito reclinado em uma meia-lua (e, ao mesmo tempo, letra C, já que, há na ilustração, uma A e um B, indicando a idéia de que português mexe com letras), com um livro aberto nas mãos, vagando pelo céu, em outra dimensão, próximo das nuvens que se vêem ao fundo.

A ilustração parece trazer à baila a fantasia e o devaneio, como próprios ao ensino de língua materna. Há aí a marca da relação exclusiva livro-indivíduo sem interação ou contato com professor; essa análise faz lembrar a referência de Britto (1998) ao isolamento aluno-material didático, alertando que, se o professor não repensar sua prática, passará a ser apenas "gerenciador" na sala de aula.

A introdução feita especificamente para a área de Língua Portuguesa procura explicitar os princípios pelos quais os livros didáticos de Língua Portuguesa foram examinados. Destaca que o exame "foi feito a partir de uma dupla orientação, levando em conta, de um lado, os objetivos do ensino de Língua Portuguesa fixados pelos Guias Curriculares estaduais e, de outro, a definição de critérios de avaliação dos livros didáticos, elaborada por equipe especificamente contratada pela FAE em 1994" (p.23).

Os princípios gerais estão na concentração do "processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita e no exercício da linguagem oral" (p.23). Determina-se daí a prioridade das atividades de leitura, escrita e expressão oral em situações reais de uso. Evidencia-se o processo de aquisição de língua escrita como "um processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação por meio da leitura e da produção de textos escritos" (p.23).

Os critérios apontados para análise em relação à natureza dos textos foram "a variação e a heterogeneidade lingüística trabalhadas pelo livro didático; textos de autores de língua portuguesa ou boas traduções". Critica-se o uso de pseudotextos, criados apenas para exploração de certos aspectos do conteúdo curricular, dando-se preferência a textos originais e integrais e a fragmentos que preservem a unidade do texto. Inclusive nos livros de alfabetização, espera-se que os textos não sejam "seqüências de sentenças construídas para ensinar a ler e não para ler" (p.25). Quanto à sintaxe, deseja-se que tenha nível adequado de coesão; do léxico, que esteja de acordo com a realidade lingüística e sociocultural da criança; e, das ilustrações, que sejam utilizadas "sem excessiva dependência entre texto e desenho" (p.26).

Em relação ao trabalho de leitura com os textos, espera-se que haja a "reconstrução do sentido do texto pelo aluno", e não apenas "atividades de localização de informações" (p.26). A produção de texto deve "contemplar o uso social da escrita" (p.26) e as atividades propostas "vinculadas a situações concretas de interlocução" (p.26), envolvendo diferentes tipos e gêneros de textos.

Os conhecimentos de gramática no livro didático devem ter peso menor, devendo ser trabalhados em situação de uso e os exercícios de gramática, de modo a "propiciar a construção dos conceitos gramaticais e não simplesmente avaliar sua compreensão ou preocupar-se com a memorização" (p.26).

Ao selecionar como livro de Português apenas aqueles que contêm todo o chamado conteúdo de Língua Portuguesa e recusar a analisar livros que são apresentados como de leitura e redação de texto, o Guia sinaliza algumas coisas importantes. Em primeiro lugar, uma concepção de ensino de língua que tem a ver com uma forma de concepção de conhecimento (é importante lembrar que não existe um currículo nacional que sirva de referência; portanto, a referência é a própria tradição escolar). Em segundo lugar, uma tomada de posição do debate acadêmico sobre os conteúdos de ensino de Língua Portuguesa, já que muitos autores defendem que o essencial para Língua Portuguesa é a redação, e isso poderia ser um livro-texto básico que poderia ser complementado por outros livros de leitura ficção, textos de jornal.

Entre os didáticos de 1ª a 4ª série existem os livros chamados de redação, os quais não constam do Guia e, aparentemente, sequer foram submetidos à análise. Não é possível afirmar se tais livros não foram inscritos pelas respectivas editoras ou se os responsáveis pelo processo de avaliação tomaram a opção de não analisá-los; de qualquer maneira, não há como negar que não são, desde a concepção curricular subjacente ao Guia, considerados adequados ao ensino regular de Língua Portuguesa.[30] Afinal, pergunta-se: qual é a concepção do que seja ou deva ser um livro de Português? Por um lado, afirma-se que o livro de ensino de Língua Portuguesa deva trazer o conteúdo gramatical tradicional para poder ser avaliado; e, por outro, afirma-se que o eixo do ensino devem ser as práticas de leitura e produção de texto. A contradição manifesta-se ainda maior quanto se percebe que o critério adotado foi ainda mais frouxo: o livro **ALP** em muito se parece com outros livros didáticos caracterizados pelas editoras como "livro de redação", inclusive não apresentando conteúdos gramaticais e, não obstante, é um dos poucos livros classificados com a nomenclatura *recomendado com distinção*.

Segundo o Guia, os conhecimentos lingüísticos devem ter menos peso na proposta do livro didático, especialmente a gramática. Curioso é o conceito de conhecimento lingüístico, entendido como conhecimento teórico sobre a língua e não de uso da língua, já que este acaba incorporado na questão de leitura e produção de texto.

---

[30] A título de exemplo:" **Escrever e criar...é só começar!**", livro de redação de 1ª a 4ª séries, de Ruth Rocha e Anna Flora, que tem como eixo a questão da produção do texto, valoriza a diversidade de gêneros, mas inclui tópicos gramaticais, sequer foi submetido à análise.

Em suma, os Livros de Língua Portuguesa foram avaliados considerando-se primeiramente a diversidade de textos que ofereciam, a fim de incentivar o hábito de leitura e estimular professores e alunos a buscar informações em outras fontes de consulta. Foram observados aspectos como a introdução da norma culta da língua, valorização das variedades dialetais e o vínculo entre as atividades propostas e as situações reais de interlocução. Para a equipe técnica, o ensino da gramática não deve estar centrado na memorização. Acreditam que os assuntos devem ser trabalhados em situações de uso, evitando-se a separação do aprendizado entre a linguagem oral e a escrita.

AS RESENHAS

Todas as resenhas estão organizadas seguindo a mesma estrutura, inclusive no conteúdo dos parágrafos. A leitura inicial permite dizer que se destacam muito mais as estrelas, colocadas no topo da página, do que o texto de avaliação do livro. Apesar de cada resenha trazer, no início, comentários relativos à coleção de que o livro faz parte, ela é feita livro a livro, repetindo-se o mesmo comentário em todos os casos.

As resenhas são apresentadas no Guia por ordem de estrelas, as de maior grandeza primeiro. Tem aproximadamente o mesmo tamanho, a mesma formatação básica e mesma organização. O texto é apresentado em forma corrida, sem subdivisões internas. Não obstante, é possível perceber um roteiro subjacente:

- Qual o referencial teórico da coleção?
- Como está organizada a coleção?
- Quais são as unidades temáticas?
- Parecer quanto aos textos (qualidade, diversidade de tipos de textos e autores)
- Como é trabalhado o texto? (interpretação, produção, reelaboração, vocabulário)
- Como é trabalhada a oralidade? (vincula-se a linguagem oral à escrita ?)
- Como é trabalhado o conhecimento lingüístico?
- Como é o livro do professor? (há discussão dos procedimentos sugeridos no livro, há considerações, orientações e observações a respeito da leitura, ortografia, gramática textual, produção de texto bem como sugestões de atividades de avaliação?).

O conjunto de questões acima pode ser considerado interessante para a avaliação do livro didático, mas isso se o sujeito, ao ler a resenha, conseguir responder a elas. Se não consegue, há um problema: ou as perguntas levantadas não são significativas ou as resenhas não cumprem seu papel. Não é possível afirmar que o resenhador não tenha considerado as

perguntas, mas é possível afirmar que o leitor da resenha não pode, pela leitura dela, dar conta de responder a elas.

Apesar de estabelecer que os aspectos gráficos são elementos a ser observados, o Guia não os levou muito em conta, não aparecendo nenhuma grande referência nas resenhas. As editoras, por sua vez, estão preocupadas com essa questão e concentram no trabalho gráfico o maior número de pessoal técnico, porque sabem que é a aparência do produto, do ponto de vista mercadológico, que vende. Alguns livros chegam a explicitar a importância que dão ao dizer que as ilustrações são claras e precisas e que a encadernação é de fácil manuseio.

O caráter neutro e distante da exposição faz com que dificilmente o leitor consiga distinguir as diferenças significativas de uma avaliação para outra. Para o leitor iniciado nesse jogo, as resenhas são capazes de sinalizar alguma coisa em relação ao livro didático, não porque as resenhas sejam claras e suficientes, mas porque se conhece o jogo discursivo presente. O aparente distanciamento discursivo dá um certo ar eqüidistante de magistrado. O autor da resenha toma uma postura de magistrado que julga a distância sem envolvimento, sem paixões, sem interesses pessoais aparentes, apenas com interesse específicos da Educação, de selecionar os melhores livros por critérios aparentemente bem estabelecidos. O problema da resenha não está em cumprir o papel de julgar os melhores e os piores livros, mas possibilitar que se faça a partir dela um juízo crítico do livro e permitir que o leitor saiba os limites e as qualidades deles. Esse papel a resenha não parece ter alcançado.

Portanto, a busca da isenção impede a crítica do livro e não permite ao leitor inferir se o livro é bom ou ruim. Ao fazer um trabalho de classificação da qualidade de livros a partir das resenhas (sem apresentar a classificação do livro correspondente) com três professoras, apresentando três resenhas de três livros, um *recomendado com ressalva*, um *recomendado* e outro *recomendo com distinção*, ficou evidente que, pelas resenhas, o julgamento sobre o livro não corresponde ao que foi feito pela equipe técnica e que a percepção de entendimento da qualidade é insuficiente.

A linguagem empregada pelo resenhador é cifrada, se reproduz no interior da academia e da própria discussão sobre o livro didático. É uma resenha que pode surtir efeito para o leitor acadêmico, mas, do ponto de vista social, é apenas uma espécie de legitimação para dizer: "Nós aprovamos".

ANÁLISE DE LIVROS E RESENHAS

Para uma análise mais detalhada, selecionei quatro livros, três em função de sua classificação e o quarto por ter sido adotado na escola cujo processo de escolha e aplicação do Livro Didático acompanhei. São eles:

- **Desenvolvimento e Linguagem** (*recomendado com ressalva)*;
- **Língua e Linguagem Sonho e Viagem** (recomendado);
- **Dois contos e sua mágica** (recomendado com distinção); e
- **ALP - Análise Linguagem e Pensamento** (adotado pela escola).

Na análise das resenhas, destacarei o que me parece ser uma estratégia deliberada do autor e a comparação entre a resenha e o livro correspondente. No caso de **Análise, Linguagem e Pensamento (ALP)**, analisei toda a coleção, já que foi a escolhida pela escola observada, e registrei aquelas referentes ao ALP-2, que deveria ser o livro a ser utilizado pelas professoras, para saber seu parecer a respeito do processo de escolha do livro didático e o efeito do Guia nesse processo.

Desenvolvimento da Linguagem – Eloisa B. Gianini, Mara S. Avilez e Márcia M. da Silva Prioli. – Ed. do Brasil. – 1ª série.

A letra utilizada nos textos que compõem o livro não oferece dificuldade de legibilidade e não há o uso de tipos demasiadamente fantasiosos que poderiam desviar a atenção do leitor para o que é de fundamental importância para a aprendizagem. O itálico é usado nas fontes, textos de introdução de uma nova unidade, chamada no livro de *Ponto de Partida* (p.17,27,37,49 etc.).

O espaço interliteral e intervocabular e entre linhas no livro está dentro do padrão considerado "normal", não provocando confusões na leitura.

Nas ilustrações da capa verificam-se alguns preconceitos: a cozinheira representada é negra, o padeiro é português, a maioria das profissões expostas são ocupadas pelo sexo masculino, inclusive a do professor que tem, atualmente, como maioria profissionais do sexo feminino. Essa situação se repete na p. 9, ao tratar do desenvolvimento do ser humano. Há o estereótipo do adolescente rebelde (sexo masculino), do estudante que sofre com a escola, do pai de família, da criança feliz e do velho sofrido. Verifica-se, portanto, uma reprodução de

preconceitos de senso comum ao trabalhar. O livro não ofereceu reproduções de obras de arte ou telas, e as ilustrações didáticas não vêm acompanhadas de legendas.

A folha de rosto contém os nomes dos autores, suas origens e credenciais, o título da obra e a ficha catalográfica. Não apresenta prefácio ou folha de agradecimentos. Tanto nessa página quanto na capa, o livro se autodefine sócio-construtivista. A concepção subjacente ao livro, segundo seus autores, é a de que o ensino de língua é construção do conhecimento. No entanto, embora assim afirmem, nem organizam o livro nem oferecem atividades articuladas com essa concepção.

O livro usa termos como a ortografia, pontuação, flexão verbal, ampliação de frases, prática lingüística. Este último passou a ser usado em função de interesse mercadológico. "Prática lingüística" substitui a expressão "gramática", sem mudanças substanciais de conteúdo.

É solicitada a participação dos alunos em três páginas de abertura. Na p. 48, por exemplo, o tema é *Desenho* e é pedido que o aluno desenhe o que quiser sobre um fundo já definido. Na p. 114, no tema *Descoberta do corpo*, sugere-se ao aluno que pinte alguns pontos de um diagrama para descobrir o que está escondido (as partes do corpo). No tema *Descoberta do mundo*, na p. 134, solicita-se à criança que complete a paisagem com desenho. Todas essas propostas não implicam reflexões críticas nem análises mais profundas dos alunos, parecem estar presentes para tentar justificar que o aluno está interagindo com sua própria realidade a partir das solicitações do livro.

O livro não tem glossários ou anexos. Traz uma bibliografia mínima e que não parece coerente com o tipo de organização adotada: cita-se Vigotsky, Emília Ferreiro, Paulo Freire, mas não se encontra eco do pensamento desses autores no livro. Tais referências parecem ter apenas a função de legitimar o discurso pseudomoderno.

Todas as "lições" do livro iniciam com textos para leitura. A partir deles, são propostos questionamentos chamados de *Estudo do texto*.

O livro oferece pouca diversidade de gêneros. Dos 16 textos oferecidos, 7 são fragmentos de narrativa de ficção, sem ser possível perceber os critérios de seleção dos trechos.

Há duas poesias, apenas um texto informativo, um jornalístico, um de história em quadrinhos e dois de correspondência (carta e bilhete) como proposta de escrita. Existe um

diálogo infantil; um convite de aniversário; uma espécie de história em quadrinhos para preenchimento de balões; um texto informativo; uma adaptação da lenda da mandioca; uma adaptação da fábula "A Cigarra e a Formiga" sem referência ao adaptador; uma versão de Chapeuzinho Vermelho, reduzida e simplificada, distante da história tradicional e um fragmento de notícia da Folha de São Paulo sem alusão à reportagem. As adaptações feitas nos textos "A cigarra e a formiga" (p.94), "Histórias Malcontadas" (p.98) e "Chapeuzinho Vermelho" (p.106), pobres de detalhes, são um exemplo típico de reducionismo didático. Nenhuma menção é feita à leitura de outros portadores de textos, tais como jornais, revistas, textos publicitários nem oferece sugestões de livros de literatura infantil. As atividades de leitura parecem limitar-se ao trabalho com os textos do livro didático.

O livro, portanto, não propicia que o aluno familiarize-se com diferentes tipos de textos, pois são insuficientes para que passem a fazer parte da construção de elaboração e análise própria do aluno. Os textos são curtos, demasiadamente simples, sem a presença de nenhum grande autor da literatura brasileira ou universal, e, certamente, não há porque crer que, por ser primeira série, haja necessidade de buscar autores da literatura infantil e de menos expressão.

A subdivisão da obra se dá em 15 unidades temáticas, que funcionam com uma espécie de mote relativamente a um aspecto qualquer. Há um nome específico para agrupamento do assunto, mas que se encerra em si mesmo, sem seqüência nenhuma. O item "vivência" é o único aspecto ligado à unidade temática. Os demais itens são apenas pretextos.

É curioso perceber na própria disposição dos temas que alguns assuntos estão marginalizados, não fazendo parte do contexto geral do livro. Temas como meio ambiente, trabalho, questões sociais e culturais brasileiras (questões das diferenças de classe, a questão do negro, das discriminações por sexo) estão ausentes no livro.

É possível notar que os assuntos mais abordados são a criança e o seu universo, mas não foi possível detectar critérios de planejamento de distribuição dos temas ao longo do livro. A criança é retratada de forma banalizada, a reflexão das atitudes não são postas em discussão. Na p. 18, no texto "Elê...O quê?" verifica-se tal situação. Os animais aparecem nos temas: *História em quadrinhos* (p.94), *Histórias Encantadas* (p.106), exclusivamente de forma humanizada, o que dá uma falsa imagem da realidade. Estes exemplos comprovam a atualidade da crítica de Lins aos livros didáticos da década de 70.

Há alguns problemas relativos às indicações bibliográficas: textos em que falta referência ou indicação de autoria. Isso ocorre, por exemplo, nas adaptações "A cigarra e a formiga"(p.94) e "Chapeuzinho Vermelho" (p. 106).

A grande maioria das questões de estudo do texto solicita apenas a cópia de partes do texto ou a localização de informações no texto. Exigências a inferências dos alunos são praticamente ausentes. Os exercícios, portanto, se limitam a desenvolver algumas poucas habilidades e estratégias de leitura. Nas questões de estudo de texto, identifica-se uma tendência moralizante que revela uma concepção de leitura como instrumento de formação moral. (p.95)

Não foi possível perceber disposição gradativa de habilidades propostas nos exercícios. Basta observar que há a solicitação de localização de fatos, situações e personagens na unidade II *Nome* (p.20). Constatam-se praticamente as mesmas proposições nos textos: "Elê... O quê?" e "Quem sou eu?" na unidade XIV *Descoberta de si (*p.127).

Ao solicitar no item *Vivência* (p.11) trabalho oral que aceita respostas pessoais, nota-se que as autoras não têm clareza do que seja trabalhar a oralidade. Isso se repete também na p.31, no item *Linguagem Oral* , novamente o que se pede é a exposição oral de fatos.

A sugestão de reelaboração de texto é pouco clara, sem instrução suficiente para o professor. "Técnica redacional" – unidade hipoteticamente dedicada ao trabalho de produção de texto – é um terminologia (ou um conceito?) incompatível com uma proposta que se propõe a falar em prática lingüística e oficina de criação.

As propostas do livro no aspecto de produção de texto levam a crer que o aluno deve escrever apenas com a finalidade de escrever, poucos textos têm objetivo funcional definido para a produção. Não se discute a necessidade de adequação de registro de acordo com o destinatário, pois este não está determinado. Verificam-se algumas propostas de elaboração de convites ou carta (p. 66, 81 e 144) que sugerem um interlocutor diferente do professor, mais concreto e objetivo.

O livro solicita atividades de produção escrita nos itens *Texto e Vida, Oficina de criação* e *Técnica Redacional.* No *Texto e Vida* a escrita é espontânea. No espaço denominado *Oficina de criação*, percebe-se ênfase na parte de "elaboração artística" (na p. 73, propõe-se a confecção de cartaz; na p.93, a ilustração de uma música; na p.113, a dramatização de situação fictícia; na p. 123, mímica e criação de código novo de escrita; na

p.133, descrição escrita de um amigo e na p. 143 preenchimento de envelope e confecção de carta).

No tópico *Técnica redacional* propõe-se a narração à vista de gravura (p.44), confecção de poema coletivo (p.65), confecção de bilhete (p.104). Na p.131, "Introdução à descrição", as autoras colocam exercícios de preenchimento de lacuna, o que não auxilia no desenvolvimento de produção textual. Na p. 142, há uma solicitação de narração dialogada.

Em menor número, apenas uma vez, na p. 131, coloca-se a descrição como proposta, mas não avançam, limitam-se a oferecer exercícios de preenchimento de lacuna, talvez na tentativa de facilitar a compreensão desse gênero, mas acabam por não cumprir tal papel.

As propostas de produção de texto algumas vezes vêm acompanhadas de roteiros (p.104), que quase nada acrescentam ao aluno, ou modelos, como na (p.131), ou ainda são sugeridas a partir de desenhos (p.44).

As atividades parecem visar apenas ao cumprimento da tarefa de escrita e esquecem-se de trabalhar a ampliação dos processos comunicativos. Quando há preocupação formal com a produção de texto, estas se referem à presença de título ou desenho para acompanhar o texto. A gradação das solicitações das propostas de produção de texto são praticamente imperceptíveis.

No livro do professor, há poucas indicações de trabalhos possíveis de ser realizados após a avaliação da produção do texto do aluno. A reescrita é a atividade sugerida. Propostas de socialização dos textos produzidos inexistem, bem como situações de interação escrita ou orientações de procedimentos para auto-avaliação. A análise do livro do professor mostra que este é incompatível com as propostas efetivamente definidas no corpo do livro. As sugestões são genéricas e nunca se explica a razão delas.

Na verdade, não se identifica nenhum aspecto em particular que permita afirmar que o livro é construtivista. Ele não difere dos livros convencionais, trazendo exercícios de substituição, repetição, fixação etc. A obra não pressupõe concepção ou aspectos construtivistas nem considera o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem; logo, não se pode dizer que o livro é mais "aberto". As atividades de leitura têm basicamente o objetivo de recuperar o entendimento do texto e somente exploram o vocabulário e a localização de fatos. As perguntas propostas são fechadas, quase óbvias.

Ao contrário do que afirmam as autoras, não há como considerar o livro uma proposta de base socioconstrutivista. Os temas são pré-definidos. Há, objetivamente, pouco trabalho de pesquisa e de ação do aluno, a não ser de trazer informações óbvias sobre si, sua família e sua história. Não há previsão para expansão das unidades com a inclusão de outros textos. Os temas são genéricos, não partem da realidade do aluno e não se desenvolve objetivamente a discussão do texto. Além disso, as atividades de leitura são meramente de reconhecimento e identificação. As atividades chamadas de "Prática Lingüística" são, na verdade, atividades convencionais de gramática, resumindo-se a questões de preenchimento ou exercícios mecânicos de transformação.

O simples fato de afirmar ser construtivista caracteriza oportunismo e deveria ser critério para não recomendá-lo.

A resenha

A concepção de ensino de Língua Portuguesa do livro, segundo a resenha, é "processo de construção de conhecimento". A proposta diz "considerar o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem". A afirmação, de fato, consta da introdução do livro do professor, mas, em nenhum momento, isso se verifica nas atividades propostas. Desta maneira, os resenhadores estão apenas reproduzindo o que o livro diz, ao invés de informar ao professor se aquilo que os autores afirmam fazer corresponde ao que fazem.

De acordo com a resenha, a seleção dos textos pode ser considerada boa. As sutilezas do posicionamento do locutor, por exemplo, no que diz respeito ao léxico, que o resenhador utiliza para se referir a tal ou qual característica como: "produção de texto", "técnica redacional", e que depois não faz discussão nenhuma a respeito, como se não houvesse problema, deixa para o leitor perceber o que tem implicado nessa opção terminológica, sem se posicionar relativamente a ela. Alguns pontos que careceriam de análise e os critérios de classificação não são levados em consideração nem articulados com outros complementares.

A resenha faz uma descrição fria do livro em função de suas partes, oferecendo apenas suas características gerais. Tal descrição nada difere daquela que consta nas sinopses dos catálogos das editoras. A opção pelo estilo simplesmente descritivo torna a resenha amorfa, descaracterizada, vaga, sem definição. É impossível avaliar e selecionar um livro a partir delas, já que, na maioria das vezes, as informações são irrelevantes.

Não se discute nos critérios de análise do livro didático o que é oralidade. A resenha aceita como atividades dessa natureza o que não são propostas de oralidade. Na seção "Vivência" do livro em questão, o que se propõe é debate, discussão de texto e não trabalho com oralidade. O melhor entendimento por oralidade é aquele que diz respeito a propostas de atividades de investigação, exercitação da língua oral, variação lingüística, níveis de registro, situações de exposição em sala de aula, conferências, entrevistas, teatro, enfim, atividades em que o aluno precise utilizar sua fala em situações particulares e refletir sobre ela.

A falta de clareza quanto à oralidade se repete nas resenhas. Tem-se a impressão que o livro se propõe a um trabalho temático sem escrita ou no máximo declamação de poemas, trechos para dramatizar. Não existe proposta de exercitação da capacidade oral do aluno.

Hipoteticamente, ao trabalhar a produção de texto o livro é ótimo. Pelo menos, é essa a impressão que passa a resenha. Os autores estariam reconhecendo que o conhecimento é construído e, neste sentido, pedindo ao professor que considerassem sempre o aluno e estimulassem a reestruturação do texto. No entanto, a produção de texto no material analisado sempre resulta de um trabalho definido, dirigido, em que todas as opções já foram feitas pelo livro didático. Não se começa uma unidade com produção de texto. A produção de texto colada à leitura é subserviente, dependente das propostas feitas pelo livro, ou seja, não se pergunta para o aluno se quer escrever sobre aquilo. Não se estabelece a finalidade para escrever. Escrever continua sendo apenas um exercício. E não se trata de algo ocasional: o livro inteiro propõe situações de escrita em que escrever é somente um exercício, feito após a leitura prévia de um texto selecionado pelo autor.

As críticas ao livro, como em todas as resenhas, aparecem somente no final e, ainda assim, indiretamente, a título de orientações para o leitor (tratado em 3ª pessoa - o professor -, e não mais em 2ª pessoa, como de início.). Ao afirmar "Será preciso encontrar alternativas para contornar a ênfase nas adaptações que, às vezes, empobrecem o texto original", o resenhador parece querer dar um alerta para aqueles mais atentos. Mas o que deveria estar escrito, se a finalidade real fosse expor para o professor os problemas identificados pela avaliação, seria: "há grande quantidade de textos adaptados". Ao escrever dessa forma, o autor da resenha parece não estar escrevendo para o professor, apesar de este ser o interlocutor nomeado do Guia.

Relativamente ao item "Seleção de textos", a resenha traz afirmações genéricas do tipo "tem variedades" (o que seria positivo na perspectiva do Guia), mas não discute que variedade

é essa. É dada como positiva a predominância da narrativa. Essa qualidade, no entanto, está destruída pelo fato de haver adaptações, recortes e pouca variação de autores, as quais são mencionadas, mas não de forma que o leitor possa perceber diretamente.

No que diz respeito à atividade de leitura, a resenha reconhece que as perguntas são de natureza tradicionais, basicamente para buscar as respostas no texto e não dá a relevância que deveria dar a esse aspecto que é do ponto de vista pedagógico pouco reconhecido no que diz respeito à atividade de oralidade. A resenha afirma que há duas sessões para trabalhar com oralidade, não distinguindo trabalho de oralidade de atividades de debate ou aquelas que se fala e não se escreve.

Em tom de alerta e não de crítica, aponta a pouca representatividade dos autores escolhidos. Menciona as poucas atividades de interpretação que tenham o objetivo de instigar a criança a fazer inferências ou levantar hipóteses (vale a pena destacar que não combinam, não são coerentes, estas últimas colocações com o que já havia sido dito a respeito do livro anteriormente).

De fato, a resenha parece reconhecer a pobreza da seleção textual deste livro. A crítica, no entanto, que deveria aparecer de forma categórica, aparece de maneira sutil, nas considerações finais, tornando quase impossível sua percepção.

A resenha, apesar da neutralidade, lança mão de um vocabulário técnico que a compromete com uma concepção teórica de ensino. Ao falar de "conhecimentos lingüísticos" ao invés de "teoria gramatical"; de "práticas de produção de texto", em vez de "redação", "atividades de oralidade", em vez de "normatização"; e, ao mesmo tempo, buscar uma perigosa neutralidade, ela navega em um discurso paradoxal, em que o locutor não assume o que é.

Certamente uma pessoa que lesse o Guia, dificilmente teria respondido às perguntas: "Os conceitos estão corretos?" "São adequados?" "Os exercícios ajudam o aluno a pensar?" "Os exercícios contribuem para a compreensão dos textos?" "Que concepção de língua o livro manifesta?" "Quais os conteúdos privilegiados?". Enfim, ou seja, a resenha não responde às perguntas que se propõe a responder.

Tais questões deveriam ser tratadas categoricamente. O parecer não é acessível ao professor comum, apesar de, segundo o Guia, a resenha dever contribuir para a escolha do livro. Parece que a resenha não cumpre este papel.

A imagem construída de interlocutor oscila entre a de um "professor" e a de um "especialista", capaz de transitar com facilidade por um vocabulário sofisticado e captar aquilo que fica semidito nas entrelinhas.

Dois Contos e sua Mágica – Terezinha C. de Lima Silva, Vera Byczynski de Souza – Editora Lê. – 1ª série

Na ilustração da capa, há a retratação de uma das cenas das duas histórias a partir das quais o livro foi composto: "Chapeuzinho Vermelho" e "O gato de Botas". As ilustrações, de forma geral, são pobres e não contribuem para a compreensão das mensagens dos textos, nem propiciam o aumento do interesse pelo assunto. O que pode complementar tal falha são as orientações de discussões propostas a esse respeito no manual do professor.

O livro oferece um trabalho a partir da observação de reprodução de tela de Corot , por exemplo, na p. 107 que pode melhorar a qualidade das discussões desencadeadas na sala de aula, se bem aproveitadas. A primeira página traz o nome das autoras, título da obra, fase a que se destina, identificação dos ilustradores, nome da editora e uma dedicatória.

Na p. 4 há o texto "Combinando Regras", com a intenção, segundo as autoras, de estabelecer com o grupo as regras da turma. Parece ser uma tentativa de interação e participação do aluno a partir de sua realidade e necessidade.

Nas páginas iniciais, na conversa com o professor, o livro diz ser "diferente" dos demais, porque respeitaria a criança, inovando a prática e oferecendo uma prancha com alfabeto móvel (este aspecto vem sendo explorado pelos professores há anos; portanto, não é característica para ser destacada como sendo inédita e diferente).

Declara que a proposta baseia-se na construção de conhecimento (portanto, se quer construtivista). Ao afirmar que respeita a sugestão da criança, cita o exemplo da palavra-chave ou da letra inicial, explicitando que a criança pode eleger aquela que desejar. Mas a abertura que supostamente dá se restringe a lembrar o professor de que "precisa buscar dentre as lições aquela que apresente a letra inicial da palavra escolhida pela criança".

Dois Contos e sua Mágica traz uma bibliografia mínima e os referenciais teóricos expressos no manual do professor, provavelmente foram extraídos dos documentos da Secretaria da Educação que constam da bibliografia.

Ao sugerir que se trabalhe com oralidade (p. 3 do livro do professor), confunde-a com relato e descrição de fatos. As atividades que propõe são apenas leituras jogralizadas e dramatizações.

O livro do professor propõe a leitura de contos integrais, inclusive há a indicação das fontes de onde foram extraídos os textos para facilitar o trabalho do docente, mas utiliza fragmentos. Essa fragmentação dificulta que seja preservado o sentido da história ou texto além do entendimento global do aluno.

É possível encontrar no livro um grande número de poemas, mas poucos exemplares de parlendas, telas, trava-línguas, histórias em quadrinhos, convites e poesias; justamente por ser um número insuficiente (geralmente um ou dois tipos de cada) não promovem a familiarização com diversidades de gêneros nem a construção e análise própria do aluno.

O livro está dividido em duas unidades temáticas: "Eu e o mundo" e "Meu projeto de vida". Essas duas estão subdivididas em "identidade", "natureza", "meus medos", "transição casa-escola", "trabalho", "solidariedade", "transformações do tempo", "transformações do espaço físico", "transformações sociais", "fantasias e realidade". Percebe-se um esboço de planejamento para reunir as unidades temáticas. Há uma relativa seqüência nas proposições, o que é positivo.

As propostas de exercícios não estão dispostas de forma gradativa de habilidades. Nota-se isso ao comparar os exercícios da p. 13 e da p.55. Ambas sugerem em momentos diferentes o mesmo tipo de exercício "trocar alguns verbos", "acrescentar qualidades" e "passar para o plural", o que reflete que não há aprofundamento de conteúdos ao longo do livro, apenas retomadas.

Os autores dos textos que contemplam o livro didático são praticamente os mesmos dos livros em geral, não cabendo nenhum destaque para esse aspecto. Na página 51, pode-se verificar a presença de um fragmento do texto de Monteiro Lobato retirado de **O Saci**.

Comparativamente aos livros examinados, o livro do professor é consideravelmente melhor. As autoras sugerem no manual do professor a leitura de outros portadores de texto, tais como jornais, revistas, textos publicitários.

A tão procurada interdisciplinaridade faz parte do rol de orientações do professor. Para os menos preparados, pode até ser uma sugestão válida, já que aponta os "ganchos" e

abordagens possíveis nas diferentes disciplinas, mas há o inconveniente de se usar essas instruções como "receitas".

Há também a preocupação das autoras de citar trechos de autores de educação valorizados e de documentos da Secretaria da Educação, como fazem na página 8 do livro do Professor, ao mencionarem um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A resenha

No caso do livro **Dois contos e sua mágica,** não se apresenta a descrição da coleção. Isso se dá pelo fato de não compor uma coleção ainda.

A resenha não traz a concepção de linguagem do livro. O resenhador parece se eximir de apresentar qual é a concepção predominante de linguagem do livro se os autores não a expuseram. Há aí um problema: no momento em que a concepção de ensino é mencionada e valorizada na resenha de **Desenvolvimento da Linguagem**, este parece melhor que o outro, em cuja resenha não há nenhuma alusão a respeito. Vimos, porém, que a concepção assinalada não é aquela que resulta da análise, mas sim a que os autores do livro afirmam adotar; desse modo, o charlatanismo ou ignorância intelectual é premiado.

Percebe-se, no segundo parágrafo da resenha, um paradoxo. O livro trabalha com fragmentos de textos, mas afirma que "as atividades específicas com os *fragmentos dos contos* são propostas após a leitura dos *textos integrais*, textos esses que nem sempre estão presentes no livro, e a resenha continua afirmando que a leitura dos textos integrais "pretende garantir a preservação da unidade de sentido".

No quarto parágrafo, nota-se uma opinião positiva a respeito do livro: "a diversidade de textos está contemplada, tanto no que concerne aos dois contos de fada quanto aos demais textos apresentados – *todos de qualidade inquestionável.*" Na resenha de **Desenvolvimento da linguagem**, foi possível perceber apenas o reconhecimento de qualidade, enquanto no caso de **Dois contos e sua mágica**, há mais que um reconhecimento de qualidade evidente no emprego da palavra "inquestionável".

A estratégia de elaboração das resenhas parece ser a seguinte: não se fazem críticas, apenas elogios. Quanto for o caso de se marcar algum aspecto negativamente, opta-se pelo sugestão de trabalho. Isto, no entanto, não é assumido pelo Guia, Para que o leitor possa

entender esse processo, no mínimo teria de ler todas as resenhas e fazer uma análise do jogo argumentativo nelas presente.

Nessa resenha não há alerta, nem reparos, nem instruções suplementares, o que sugere absurdamente que o livro é auto-suficiente. Ao se afirmar que "com relação à oralidade, registram-se apenas as leituras jogralizadas e as dramatizações", a palavra "apenas" traduz a idéia de defeito, mas por não haver nenhum outro comentário, esse ponto negativo acaba diluído.

O livro do professor é mencionado com informações genéricas que nada acrescentam à análise.

Língua e Linguagem – Sonho e Viagem – Eliana Garcia – Editora Saraiva – 1ª série.

A primeira capa traz o nome dos autores, título da obra, número da série e editora. A folha de rosto contém nome dos autores, suas origens e credenciais, título da obra e ficha catalográfica. O índice oferece rápida localização da página que se deseja. É verificável no sumário das unidades que parece ter havido a intenção de agrupar os textos a partir de certos temas. Analisando os textos essa divisão proposta não é tão evidente.

A autora tece agradecimentos a Alice Sales Rangel e a todas as crianças que de certa forma avaliaram a então apostila que se tornou livro didático para criança. Essa introdução exemplifica claramente o processo da mudança do perfil da autoria dos livros didáticos já apontada por Soares e comentada aqui ao falar da autoria dos livros didáticos no Capítulo 3.

A autora busca, em poucas palavras, explicitar aos professores algumas de suas fundamentações teóricas na página dirigida "aos colegas professores", muitas delas são contraditórias ao que se analisa no livro.

As páginas de abertura de unidade trazem o título e uma ilustração referente ao tema.

A autora propõe ao final do livro quase como um anexo o "*Brincando com a ortografia*". São jogos (forca, dominó, etc.) para trabalhar a ortografia de algumas palavras.

Toda a ilustração do livro é feita em uma única cor, provavelmente para não elevar os custos de impressão. As ilustrações oferecem algumas confirmações em relação ao texto, o que podem favorecer a compreensão da mensagem.

O livro não trabalha com reprodução de obras de arte ou telas. As ilustrações didáticas não vêm acompanhadas de legenda. Há nas ilustrações algumas marcas de preconceitos. Isso pode ser verificado, por exemplo, na página de abertura da unidade I - "Gente Levada da Breca". A ilustração que antecede ao texto retrata o estereótipo da dona de casa: avental e rolo de macarrão na mão e as crianças sempre às voltas com travessuras, aparentando sempre correr das responsabilidades. Essas marcas apontam quantidade suficiente de preconceitos questionáveis.

Dos 25 textos principais do livro, 8 são fragmentos de narrativa ficcional (2 deles narrando fábulas) e 12 são poemas. Alguns tipos de texto, como informativo, história em quadrinhos, jornalístico, trava-língua e receita, aparecem uma única vez. Outros gêneros, como o texto injuntivo, de correspondência, teatral, de publicidade e diário estão ausentes.

Em relação ao gênero dos textos, o livro privilegia a poesia, alguns autores acreditam que tal gênero é mais adequado para trabalhar com as séries iniciais. Algumas vezes a autora tenta suprir a ausência do desenlace nas narrativas, provocada pela fragmentação dos textos escolhidos para trabalhar, solicitando ao aluno que suponha o final (p.24). Essas tentativas não solucionam o problema de estruturação, coerência e coesão dos textos.

Dos 12 poemas destacados poucos são verdadeiros. Em sua maioria, são quadras para que o aluno observe rimas, fixe regras (p.45). O uso artificial de poemas para exemplificar aspectos do sistema de escrita apenas leva o aluno a uma falsa concepção do gênero poético.

Língua e Linguagem Sonho e Viagem oferece pouca diversidade de gêneros. Está subdividido em 25 unidades temáticas, mas não é possível identificar os critérios para a escolha e distribuição dos temas ao longo do livro.

As temáticas mais abordadas são a criança, seu universo. Temas que poderiam ampliar o universo cultural e a criticidade dos alunos tais como: questões sociais, meio ambiente, diferenças de classe, etc. são praticamente ausentes no livro.

O índio é referendado não como um tema, apenas a personagem do texto é um garoto índio. As questões propostas para o texto não se voltam para o índio, mas para os nomes indígenas de pessoas, lugares, coisas, animais, sentimentos.

Os animais aparecem nos textos (p.59, 69, 131) de forma humanizada, o que dá uma falsa imagem da realidade. Verificando os dois gêneros mais privilegiados ainda assim não é

possível perceber um planejamento de trabalho nem perceber progressão na complexidade estrutural dos textos ao longo do livro.

A única adaptação feita no livro foi com o texto "Chapeuzinho Vermelho". Ela oferece uma versão atual que pode provocar comparações interessantes para o aluno.

Logo após o texto, há o tópico chamado "*Papinho*", que se propõe a provocar o leitor a opinar a respeito do tema. Há uma tentativa de trabalhar a oralidade no tópico *Papinho*, mas percebe-se que as proposições levam à exposição oral de fatos, e não à reflexão de idéias.

Há algum trabalho de pesquisa e de ação do aluno propostos na seção "atividades" e "papinho", solicitando informações a respeito de si, dos colegas de classe e de alguns conceitos considerados relevantes pela autora (alfabeto, inicial maiúscula e minúscula, sinonímia, concordância verbal, etc.)

No tópico *Atividades*, trabalha-se interpretação de texto. Algumas das questões propostas são de localização (p.60 - exercício 1), mas percebe-se a preocupação de provocar inferências dos alunos para comparar, transferir situações do cotidiano. Usa-se o texto como pretexto, mas há extrapolações desligadas e até ingênuas do texto.

Há tamém um exercício de ordenação de fatos da fábula "A raposa e as uvas", de La Fountaine (p.87). Esta atividade que pode provocar argumentação quanto a alguma idéia ou situação do texto. É importante observar, porém, que apenas um único exercício desse tipo dificilmente atenderá o objetivo a que se propôs.

A autora não faz nenhuma referência de leitura de outros recursos, como jornais revistas, textos publicitários, nem oferece sugestões de livros de literatura infantil. A leitura parece ser exclusividade dos textos do livro didático.

As propostas do livro no aspecto de produção de texto levam a crer que o aluno deve escrever para cumprir uma tarefa e não há um objetivo funcional nem um destinatário definido. O interlocutor das produções é sempre o professor.

As solicitações de produção de texto ao aluno traçam um roteiro que o obriga a se enquadrar às determinações do livro. Propor que se continue a história e a finalize com o título da unidade "E viveram felizes para sempre"(p.38) ou criação de poesia a partir de modelo (p.38) ou da historia que termine: "O feiticeiro virou contra o feiticeiro"(p.201) são amostras dessa situação.

O tópico com o título de *Produção de texto* é encontrado apenas na unidade XVI. Antes disso, todos os exercícios estavam fazendo parte do tópico *Atividades*. A solicitação da p. 143, unidade XVI, é para que se descreva e desenhe a chegada da tartaruga da fábula de La Fountaine "A lebre e a tartaruga".

Há ainda a proposta de criação de convite (p. 70) e anúncio de jornal (p.147), de escrita de história a partir de quadrinhos (p.92) e de completar o enredo criando meio e fim (p.91). O gênero mais solicitado no livro é a narrativa ficcional. A descrição, poesia, convite e anúncio de jornal aparecem em menor número no livro, cada uma delas uma única vez, o que denota não ser suficiente nem pertinente para a aprendizagem do aluno.

As propostas de produção de texto seguem modelos, como é o caso da solicitação de criação de poesia (p. 38) ou exercícios de completar trechos da história (p.24,91,201).

Na página de abertura, a autora expõe que "o texto não é apenas um pretexto para as atividades. Ele possui um valor em si e é explorado através de questões que ultrapassam a mera repetição do já dito. Essas questões possibilitam a verdadeira leitura da conjunção do texto escrito com o texto pessoa". No entanto, não há evidência que isso ocorra na prática.

O livro apresenta exercícios de nível de registro em conjugação verbal a partir de reprodução de exemplo, o que de certa forma sugere a prática mecânica do aluno, sem reflexão. Isso é percebido na p.207, exercício 6: "A gente houve dizer tanta coisa. Ex. Eu ouvi dizer que Maria esquece sempre os livros em casa .O que você ouviu dizer?"

Isso se repete de uma forma semelhante na página 187, exercício 5. A proposta é a seguinte: E se diminuíssemos as coisas... A mágica você sabe:

Ilha + inha = ilhinha galo + inho = galinho
Galho.....vela.....
Orelhudo.....pele.....
Vermelho.....sala.....
Rolha.....mala.....
Velho.....calo.....

Ou na página 174, exercício 8:

Descubra a "mágica" e continue o exercício:
Um vestido amarelo com bolinha roxa
Uns vestidos amarelos com bolinhas roxas
a) Um sapato vermelho com lacinho branco
b) A borboleta azul com asas douradas.

Ao falar em "mágica", a autora oferece uma regra pronta e fechada, o que independe a reflexão apregoada na página dirigida aos colegas professores, quando diz que "este trabalho não é necessariamente um livro didático, é antes de tudo um programa aberto, que convida a criança a pensar".

A partir do exposto, fica claro dizer que o livro não traz grandes novidades, mas apresenta questões que são caras na proposta moderna de educação e talvez, por esse fator, já que a avaliação se deu a partir de ponderações de prós e contras, o livro acabou por ser classificado entre os recomendados, ainda que utilize uma linguagem infantilizada, que faça a completa exclusão do professor do processo.

Poderia ser e parece ter sido um material bom na relação direta da professora-autora com suas crianças. Seria interessante que cada professor pudesse escrever os seus materiais como fez a "tia" Eliana, mas não se entende que o livro da "tia" Eliana possa ser o exemplar para qualquer situação educacional.

A resenha

Seguindo a estratégia de apenas repetir o que afirmam os autores dos livros, a resenha não traz a concepção de linguagem e ensino nem os fundamentos teórico-metodológicos adotados.

Ao referir-se aos conteúdos gramaticais, apontou que há várias atividades. Na página do livro dirigida aos colegas professores, a autora diz "os aspectos gramaticais aparecem suavemente através de questões reais de utilidade lingüística". De certa forma, a resenha confirma o que diz a autora, reconhecendo esse aspecto no livro.

A resenha é genérica, vaga e constatativa. Registra, em linhas gerais, o que é o livro, sem apontar diferenças significativas em relação aos livros. No quarto parágrafo, é possível notar um destaque feito para o trabalho de *continuidade de texto* (na p.23, ao se propor que os alunos continuem escrevendo a história da Branca de Neve). Tal aspecto não parece ser digno de nota, visto que é uma prática de atividade comum aos professores.

No parágrafo seguinte, há um comentário sobre os aspectos positivos de promover tal prática. Destaca que contribui para o desenvolvimento da capacidade de seleção de informações e orienta a atenção da criança que é condição para ser um bom leitor.

Ao falar de *exercícios de sensibilização,* no sexto parágrafo, a resenha não define o que são e nem para que fim estariam sendo propostos. Os poucos exemplos (a resenha, especificamente, traz apenas um: "Há vários exercícios de observação dos conteúdos gramaticais p. ex., p 125", a respeito do uso do "m" antes do "p" e "b") apontados são muito genéricos.

As críticas novamente aparecem como sugestões de atividades para o professor enriquecer o que já está dado. Aparentemente, poucos temas são propostos, o que é uma falha. Então, a resenha alerta: "Para potencializar ainda mais as atividades propostas neste livro o professor pode introduzir outros temas para as discussões em sala, além daqueles incluídos na seleção de textos (p.69)". (vale ressaltar que o interlocutor professor está novamente sendo referido em 3ª pessoa). É uma orientação óbvia, pois o professor sempre pode e deve sugerir outros temas.

A resenha explicita o que contém o encarte do professor de forma bastante vaga. Menciona que traz os fundamentos metodológicos, mas não diz quais são.

Não faz parte da resenha, nem há observação com relação aos preconceitos nas ilustrações existentes no livro

A resenha afirma que a principal qualidade do livro está na boa seleção dos textos. Verificamos, porém, que em sua grande maioria são poesias e algumas narrativas infantis. Contém fragmentos simplificados, (o que, de certa forma, condiciona o leitor e futuro produtor de textos a esse tipo de construção).

Análise, Linguagem e Pensamento ALP–2 – Maria Fernandes Cócco e Marco Antonio Hailer, editora FTD.

A primeira capa traz o nome dos autores, título da obra, número da série e editora. A folha de rosto contém nome dos autores, suas origens e credenciais, título da obra e ficha catalográfica. O índice oferece rápida localização da página que se deseja. No lugar do prefácio, os autores optaram por um poema de José Paulo Paes, entitulado "Convite", que provoca o leitor a brincar com as palavras.

A página de abertura da unidade traz o título e uma ilustração referente ao tema. A representação da unidade 1, que se refere à Natureza é artificial, não utiliza quadros reais da natureza. O distanciamento do real parece se dar desde a escolha da ilustração.

ALP 2 traz uma ilustração pobre dos textos que não favorece o aumento do interesse do leitor pelo assunto nem melhora a compreensão da mensagem e tão pouco integra "texto-imagem". Algumas ilustrações estão distanciadas do projeto pedagógico do livro e outras parecem estar no livro gratuitamente, sem cumprir papel algum.

As ilustrações, quando se trata de reprodução, aparecem acompanhadas das respectivas fontes. As ilustrações didáticas 2 vêm acompanhadas de legendas, mas, em sua maioria, não contribuem para a compreensão do texto.

Acrescentou, em forma de anexo, um roteiro para análise de livros de literatura infantil. Tal roteiro nada difere das mais comuns fichas de análise de livros já existentes há muito tempo.

Os autores do livro afirmam que a concepção que rege o livro é a socioconstrutivista. Apesar de haver de fato alguma diferença de tratamento das questões de linguagem, não é possível perceber tal proposta, já que a distribuição dos segmentos de texto é idêntica aos demais livros. Verificam-se as mesmas categorias e organização seqüenciada.

Todas as "lições" partem de textos para leitura. A partir deles são propostos questionamentos chamados de *Estudo do texto.* O livro oferece pouca diversidade de gêneros. Dos 29 textos principais, 13 são fragmentos de narrativas de ficção, 6 são poesias. Foi possível notar que aparecem raramente textos informativos - 1, injuntivos - 2, capa de livro - 1, correspondência - 1, história em quadrinhos -1, panfleto - 1, foto -1 e telas de obra de arte - 2. Essa falta de freqüência de diferentes gêneros pode dificultar a análise dos alunos dos diversos registros de escrita e a construção própria de tipos variados de textos.

A literatura nacional vem representada na maioria por autores da literatura infantil, cujos textos são prejudicados pela fragmentação. Autores da literatura adulta praticamente não aparecem.

Os textos propostos, geralmente narrativas, são curtos. Os autores são praticamente os mesmos presentes nos livros didáticos em circulação, o que não justifica tanta ênfase quanto a esse aspecto.

Não há em algumas adaptações e fragmentos apresentados nem a informação de quais contextos foram retirados nem referenciais mais detalhados. Observa-se tal aspecto, por exemplo, no texto 6 "A lenda da vitória régia" (p.30) ou no texto 9 "O trem fantasma"(p.44).

Todos os textos propostos estão dentro do registro padrão, não havendo em momento algum a discussão da linguagem regional.

O universo ideológico das classes médias ainda é verificado a todo momento. Já no texto 1 (p.8) seria de se questionar quantos alunos conhecem o mar e sabem suas proporções para discutir a respeito , por exemplo, das dimensões de uma onda.

Talvez pela tradição escolar, observam-se pseudotextos, isto é, fragmentos textuais que comprometem a reflexão global. Isto é possível verificar, por exemplo, no texto 9 - "O trem fantasma", p.44, (extraído do livro: "Fantasma só faz buuu!"). O leitor não pode se situar na história, porque esta começa pelo meio. Ora o texto começa já no meio da narrativa, faltando aspectos e detalhes iniciais, ora a narrativa se interrompe antes do desenlace.

No item sobre leitura, mais especificamente no exercício de vocabulário (p.52)

> "Pesquise num dicionário e escreva no seu caderno o que significam as palavras do texto:
>
> revelar b) dicas c) valiosas"

não há orientação para reflexão a respeito dos vários sentidos possíveis da palavra dentro de um contexto.

Além do exposto, observa-se que os exercícios já estão pré-definidos pelos textos escolhidos pelos autores. Não se utiliza a produção do aluno como ponto de partida e pretexto para articular conteúdos lingüísticos, que, na verdade (como estão propostos), não passam de exercícios de gramática tradicional (apesar de o livro, diferentemente da imensa maioria, não trazer uma "apresentação sistemática de gramática"). Assim, o que seria realmente um mudança substancial na proposta de ensino, passa a ser apenas uma falha.

Perguntas sobre a leitura são propostas em todas as "lições". Tais questões podem ser classificadas em 2 blocos: aquelas de estudo do texto propriamente dito e aqueles que tomam o texto como pretexto para solicitação de opinião, auto-avaliação e de avaliação de comportamentos sociais.

Os exercícios de estudo dos textos privilegiam, na maioria, a cópia e a localização de informações. Assim, por exemplo, para o texto 2 "Gotinha d'água" (p.11), é solicitado que se responda: *Quem aparece no texto?* (identificação e localização de personagem); *Onde a história acontece?* (localização).

Não foram percebidos exercícios de ordenação de fatos ou idéias. As propostas de argumentação quanto a alguma idéia ou situação do texto, na maioria, se dão de forma aleatória, vaga e distanciada do projeto temático como é possível verificar na página 32, no tópico *Discussão e opinião crítica* :"*Na sua opinião, pode-se dizer que a vitória régia nasceu do amor? Justifique*". Uma pergunta desse nível dificilmente poderia desencadear discussão e muito menos a opinião critica dos alunos.

As propostas de exercícios não estão dispostas de forma gradativa de habilidades. Nota-se isso ao com parar os exercícios dos textos 3 e 13 p.16 e p.65, respectivamente. Na atividade do texto 3, solicita-se ao aluno que procure palavras no dicionário e, nas atividades do texto 13, oferecem-se instruções iniciais de ordem alfabética para posterior pesquisa em dicionário. É de supor que a ordenação alfabética deveria preceder qualquer solicitação de pesquisa em dicionário. No entanto, isso é visto em momentos totalmente desvinculados, o que sugere falta de planejamento das proposições de atividade.

Sugestões de atividades com outros livros e outros portadores de texto ocorrem poucas vezes (três), no tópico chamado *Pesquisa.*

O livro não trabalha as variações lingüísticas nem procedimentos coesivos ou de coerência próprios da fala. No manual do professor, pode-se verificar que a oralidade está presente no tópico interpretação oral e é definida como atividade em que se discutem as idéias referendadas pelo texto. Na prática, as atividades propostas não remetem a reflexões, limitam-se à localização de aspectos no texto para exposição oral (p. 12, 46, 64, 122) ou reprodução oral do texto lido (p. 28). Ambas propostas demonstram visão equivocada do que seja oralidade.

ALP 2 contém propostas de produção de texto que reforçam a idéia de fragmentação e descontextualização, (isso é verificado na p. 13, proposta 1 e 3, p.47 exercícios 1 ao 6) , o que vem reforçar a idéia de que o livro nada difere dos demais e que, portanto, não há porque esperar da resenha a confirmação (como ela faz) de uma concepção que não foi possível ser constatada no livro. Os temas são selecionados a partir do texto de leitura, mas não são contextualizados.

As propostas de produção de texto não oferecem objetivos concretos ou que tenham ligação com a realidade. O texto escrito é elaborado para satisfazer a solicitação do livro, como ocorre na p. 19 — exercícios 1 e 2 ou p. 77, onde a criação do convite não é para um evento real promovido pela escola. Na proposta de produção de carta, p. 59, há uma pequena

tentativa de aproximação com a realidade, pois os destinatários são os colegas e pais e o meio de entrega é o correio. O interlocutor nessa atividade deixa de ser o professor.

Na página 85, é solicitada a criação de capa de livro, mas essa é definida e delimitada pelo título já imposto pelo livro *"O Castelo Encantado dos Duendes"*.

A proposta de gravação de história criada por alunos oralmente e transcrição posterior pode ser uma atividade que provoque a reflexão sobre a diferença do oral e da escrita (p.105).

O gênero mais solicitado, quanto à produção de texto é a narrativa ficcional. Exercícios de criação de textos com função de informar, instruir (p.92 *Criação de manual de instrução de jogo e experimentação do jogo com o manual*) ou *(p113 criação de bula de remédio)* ou ainda de descrição *(p115 Escrever rol de coisas observáveis à noite)* aparecem em menor número.

Os convites, carta, anúncio se fazem presente aparentemente porque todos os livros incluem em seu repertório, mas não são trabalhados como objetos comunicativos (p.119 e 95).

Nota-se a preocupação com o título da produção textual como meio de caracterizar o produto da escrita. No roteiro de avaliação da produção textual da p. 34, é possível verificar a preocupação com a pontuação, paragrafação. Na avaliação da atividade do texto 12 (p.61), subjaz outras preocupações com relação à ortografia e à letra legível.

Os aspectos acima notados: letra legível, ortografia, paragrafação, pontuação, título no texto podem garantir apenas a fixação do padrão normativo, mas não garantir que o aluno saiba escrever bem.

No manual do professor, há referência de como proceder para contribuir com o aluno na elaboração do texto. É sugerida a reestruturação, a reescrita, a reconstrução e a refacção após a correção normativa que se deve fazer.

Propõe roteiros de auto-avaliação diferentes, dependendo do gênero do texto. Essa proposta pode ser válida, porque pode levar o aluno a refletir sobre sua própria produção, desde que não se dê mais atenção para o preenchimento da ficha propriamente dita que para o processo que está em questão.

Esse livro recebeu três estrelas, no entanto apresenta conceitos errados, imprecisos e genéricos. Não é propriamente socioconstrutivista, já que tudo que aparece detalhadamente no manual do professor relativamente ao que é construtivismo, socioconstrutivismo, análise do discurso, funcionalismo, não se manifesta no trabalho com o livro. Apesar de haver um

projeto aparentemente diferente de grandes unidades, essas são subdivididas em pequenas unidades que não guardam mais que um tênue vínculo de conteúdo entre elas. As propostas não têm seqüência, progressão ou desenvolvimento. As atividades de exploração textual são também descontextualizadas.

Muitas atividades deveriam estar presentes no manual do professor já que são instruções, sugestões de trabalho, mas são oferecidas diretamente ao aluno. O professor é transformado no controlador da execução das propostas do livro, o outro, o ausente, o externo, o mero auxiliar.

Nenhuma das colocações feitas aqui aparece nas resenhas, novamente se percebe que as resenhas reproduzem o que os autores dizem do livro, então não era preciso fazer a análise do livro, bastaria tomar o manual do professor e transporta-lo para a resenha.

A resenha

A resenha define de início o referencial teórico, dizendo ser um livro socioconstrutivista. No segundo e terceiro parágrafos, comenta a organização em seções da coleção, as unidades temáticas e os capítulos. Ao apontar alguns elementos como produção de texto, oralidade e conhecimentos lingüísticos contidos no livro, afirma que estes devem ser priorizados.

As observações quanto aos textos indicam boa qualidade deste e dos autores que os produziram, bem como diversidade e coerência. Salienta a predominância dos textos autênticos e integrais e afirma que tais aspectos ajudam na produção de texto. (interessantemente, o que aqui aparece como qualidade a se destacar não é claramente apontado como defeito nos casos em que não ocorre).

Os quatro parágrafos seguintes comentam os exercícios propostos, evidenciando que são variados, pertinentes, coerentes e adequados. Quanto ao desenvolvimento da linguagem oral, destaca algumas atividades positivas e a importância do escriba. A resenha sugere que se pode, a partir dessas atividades, discutir a diferença entre registro oral e escrito. Isto, porém, não é proposto pelo livro, já que carece dessa sutil advertência. Seria, então, uma restrição ao livro?

O ponto forte do livro, segundo a resenha, é a produção de textos. Há sinais disso no momento em que o redator cita bem mais exemplos (pelo menos 4) que em outras resenhas. A reelaboração de texto de acordo com a resenha vem contemplada no livro.

O livro do professor é tido na resenha como de excelente qualidade, pois justifica que oferece os pressupostos e referenciais teóricos. Dá ênfase que tal manual do professor "contribui para a formação e atualização do professor" (p.93). Há sugestão e discussão de procedimentos bem como das respostas e orientações para o professor. Destaca que, no fechamento do livro, há um roteiro para análise de livros de literatura infantil e sugestões de outras atividades, além de referência bibliográfica.

Quanto aos aspectos visuais, parece sugerir alguma restrição ao dizer que "merece menção a boa qualidade e a adequação dos aspectos visuais, particularmente em alguns casos, em que a ilustração contribui para a compreensão da atividade". Ao colocar "particularmente em alguns casos", sinaliza que nem todos os aspectos visuais cumprem esse papel.

No parágrafo final, como em todas as resenhas, há as ressalvas diluidamente apontadas. Sugere leitura de textos dissertativos e de narrativas mais longas, o que permite inferir que as propostas são curtas. Comenta que alguns exercícios precisariam de orientações mais precisas, o que entra em choque com o já dito no parágrafo que diz respeito aos exercícios. "Sugere" ainda que o professor articule o trabalho de conteúdo lingüístico com a produção de texto do próprio aluno; esta "sugestão" indica que falta articulação entre os dois pontos destacados, além de se notar que a produção de texto do próprio aluno, apontado como principal personagem na construção do conhecimento, está à margem do processo de aprendizagem. Essa última observação desestrutura toda e qualquer afirmação feita a respeito da (então duvidosa) concepção socioconstrutivista pretendida pelo livro.

6- A ESCOLA ESCOLHE

Até aqui a análise estava centrada no Guia do Livro Didático, contextualizando-o com o problema da escolha do livro didático. Neste capítulo, estarei acompanhando, dentro de uma escola, como se deu o processo de escolha do livro didático e sua utilização no primeiro semestre de 1998 pelas professoras de 2ª a 4ª série.

O trabalho básico foi composto de entrevista e observação *in loco*. Com algumas professoras, foram feitas duas entrevistas, uma no momento da elaboração do projeto e outra em um momento mais avançado do trabalho. (As professoras entrevistas são identificadas pelas letras **L, M, C, MB, MD,S, N).**

Procurei, para facilitar a análise, reorganizar as entrevistas em grandes blocos a fim de identificar aspectos que parecessem significativos. Desse modo, em um primeiro momento, tratei de procurar detectar os principais hábitos culturais das professoras, entendendo por hábitos culturais, atividades de leitura de livros, jornais, programas assistidos na TV, filme, teatro, cinema e visitas a parques.

Percebi que a leitura não é entre os hábitos culturais o aspecto mais relevante para as docentes, o que pode ter dificultado o processo de análise no momento da escolha do livro didático. Essa constatação parece estar de acordo com as observações feitas por Freitag, Da Costa & Motta (1989:114) "não ler, ou ler pouco, é a nosso ver uma possível explicação para a dificuldade que têm os professores de avaliar e escolher seu livro didático criteriosamente, justificando mal sua escolha ou não a justificando de todo".

As professoras, por suas falas, parecem ler pouco e, quando lêem, basicamente escolhem ou literatura juvenil ou textos escolares ou ainda os que tenham sido circulados nas atividades profissionais, como aqueles distribuídos ao participar de cursos. Estariam essas docentes dentro do quadro construído por Britto no artigo "Leitor Interditado"(1998:61-78).

Por um lado, as professoras consideram a leitura muito importante. "Ser leitor [para elas] seria ter qualidade positiva". Ficou evidente que têm uma visão "redentora da leitura". **L**, indagada da freqüência da leitura de livros, confessou: "Ah, é pouco! [referindo-se à freqüência de leitura] Eu não gosto de ler"; e ainda complementou: "Livro eu odeio, mas sei que é necessário".

No que diz respeito à literatura educacional, as professoras não mostravam segurança no que nem no quanto diziam. Foi possível perceber o equívoco de **M** quanto ao nome de um

jornal, ao ser questionada a respeito desse tipo de leitura: "Folha do Estado de São Paulo, Estado e tenho [o verbo aqui foi exatamente esse: tenho e não leio] o Cruzeiro do Sul também". **L** , nessa questão, procurou construir uma alternativa pouco provável de estar ocorrendo de fato para justificar que lê jornais quando vai ao gabinete de leitura.

Convivendo com as pessoas entrevistadas, verifiquei que no dia-a-dia não utilizam o jornal, fosse como objeto de informação, fosse como objeto de trabalho. No entanto, quando indagadas, afirmaram que sim, talvez achando que haveria poucas possibilidades de verificação da veracidade das suas falas. Alguns jornais e revistas, aparentemente, foram citados para satisfazer minha expectativa. Isso ocorreu possivelmente porque as professoras consideraram que sua interlocutora (na ocasião eu era a vice-diretora da escola) era uma pessoa de situação de poder que valorizava a leitura de jornais, e mais, certos jornais que se conformavam a imagem que elas supunham que eu, enquanto interlocutora, esperava.

Entre os programas de TV mais assistidos, não estão incluídos os de formação e informação cultural, tais como programas de entrevistas, documentários, nem os canais educativos. É de se supor que as informações sobre cultura, política, sociedade, ciência são aquelas que se veiculam apenas superficialmente através desse meio. Sabemos que as novelas, entre outros, trazem muitas informações construtoras de hábitos sociais e que têm como marca o caráter de cultura de massa. Evidentemente, o que se pode inferir é que o professor tem opção desse pobre e pouco consistente tipo de programação.

Relativamente ao vídeo, há a implicação do ato deliberado de ir a outro lugar para buscar o que deseja. A entrevista, nesse aspecto, poderia ter sido mais aprofundada para que fosse possível detectar que movimentos as professoras fazem para assistir a vídeos. Apesar desse limite imposto pelo roteiro da entrevista, o perfil do docente não muda, porque os vídeos procurados são basicamente os de entretenimento. A única exceção seria no caso dos vídeos educativos, que entram por um outro circuito , o escolar.

As professoras possuem um histórico de vida e formação bastante semelhantes. Todas freqüentaram faculdade particular noturna e fizeram o Ensino Médio e fundamental em escola pública. As famílias são de baixa escolarização, e os maridos operários ou trabalhadores braçais.[31] No dia-a-dia, têm seus hábitos culturais ligados ao universo cultural do qual faziam

---

[31] Os professores que trabalham na Unidade Escolar pertencem ao segmento social de classe média-baixa. O nível de escolaridade da maioria dos docentes é o superior completo.

parte. Possuem, portanto, um tipo de consumo de cultura que se restringe a programas de TV e poucas leituras.

Os dados das entrevistas referentes às origens das profissionais e pessoais confirmam a análise de Batista (1998), que sugere que essas docentes são a primeira geração letrada e que restaria para elas, já que não têm hábitos culturais que a inseririam no mundo letrado, a opção de ter acesso restrito ao tipo de discurso próprio da educação, fixando-o e aceitando-o como verdade em sua prática profissional. Hipoteticamente, exige-se a convivência cotidiana com textos e cursos de formação que são deficientes e também não inserem o profissional nesse "jogo" (esse último aspecto será retomado mais adiante).

As professoras fizeram poucos cursos de atualização. Não questionaram a estrutura do Estado que não oferece condições objetivas de curso. Parecem razoavelmente acomodadas. De fato, a verdadeira formação se dá na cultura escolar que se fecha em si mesma, objetivamente para "dar conta" da tarefa que lhe é atribuída (cf. Arroyo 1992). A professora não precisa mais que ter uma forma de trabalho razoável com a classe, basta manusear os instrumentos que se colocam no dia-a-dia da sala de aula: livro didático, caderno de exercício.

Não haveria por que supor que as professoras, com a formação que constatamos, fossem assíduas participantes de cursos de formação. Dos poucos que fizeram, parecem ter lembrança fraca e mal conseguem listar os conteúdos abordados nem, aparentemente, estabeleceram ligação com o seu trabalho de sala de aula. Uma delas fez um curso por duas vezes há quatro anos e as outras duas há um ano. A atual estrutura de ensino não favorece objetivamente a formação do professor em serviço.

A estrutura da escola é autocentrada, auto-suficiente, burocrática, tarefeira e os cursos de formação propostos são desconectados e sem continuidade. Os instrumentos de formação e atualização mais utilizados pelas professoras são vídeos e livros didáticos. É difícil ir além dessa afirmação em função dos limites impostos pelo roteiro da entrevista, mas é possível fazer algumas especulações. O livro didático não apenas é o mais acessível à professora, é a garantia do sucesso de trabalho e, portanto, é aquele que mais repetidamente se lê; além disso, o livro didático é interpretado pela professora como verdade, verdade de conteúdos escolares necessários, isto é, aquilo que os alunos devem aprender.

Relativamente aos vídeos, se verifica o mesmo processo, com a diferença de que seriam uma espécie de inovação na prática docente como instrumento de melhoramento e expansão de conhecimento. Usado na sala de aula, ocupam o espaço de tempo que é, às vezes, desesperadamente grande e doloroso para a professora que permanece diante de uma classe de 45 alunos, alguns arredios e agitados, sem saber o que fazer. As docentes não tomam nenhum livro ou vídeo como objeto de estudo seu, mas como objeto de estudo do aluno. Ao passar o vídeo aos alunos, até com intenções outras, a professora acaba também por aprender.

Outro tópico abordado na entrevista foi relativamente à escolha do livro didático de Língua Portuguesa. Esse me interessava particularmente, já que é objeto, mesmo que indireto, da minha pesquisa.

O que mais me chamou atenção nesse ponto não foi especificamente a ausência de critérios explícitos na escolha, mas o próprio esquecimento por parte das docentes de qual havia sido o livro escolhido. Nenhuma delas tinha certeza sobre que livro tinham indicado, talvez pela falta de comprometimento com o processo de escolha. **L** disse: "Não, não vim na reunião"; e **M**: "Acho que foi o ALP; ou ainda **MB**: "Foi.. Como que é o nome? Não lembro. Ah...lembrei, o nome do livro é 'Planeta Azul' [título do livro de Matemática e não o de Português].

Como é possível perceber pelas falas, duas simplesmente não conheciam sequer o nome do livro (uma delas chegou a citar o nome do livro de Matemática como sendo o livro escolhido de Português e, ao ser indagada se era esse mesmo o livro escolhido para Português, confirmou que sim). A terceira professora lembrava-se do livro, mas sem muita convicção.

Certamente, essas três professoras não prepararam seu ano letivo lendo, estudando o livro que utilizariam, e muito provavelmente, não usariam o livro que havia sido adotado e que estaria nas mãos dos alunos no ano de 1998, fato que foi posteriormente confirmado nesta pesquisa.

Um aspecto particularmente necessário de ser analisado é aquele que diz respeito à leitura das resenhas do Guia do Livro Didático e aos critérios de classificação percebidos pelas profissionais nesse documento, além de tentar detectar os próprios critérios de escolha estabelecidos pelos docentes para a seleção do livro. Tudo indica pelo depoimento das docentes que não leram as resenhas, mais que isso, sequer tiveram contato direto com o Guia do Livro Didático. Receberam da Assistente Técnica Pedagógica da Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino as orientações e explicações prontas (esse processo explicitarei mais

adiante, detalhadamente). A ATP, por sua vez, já havia recebido tais orientações nos mesmos moldes, sem praticamente nenhuma reflexão da CENP. Na reunião da Oficina Pedagógica, houve uma espécie de pré-seleção dos livros e uma explanação geral dos critérios de classificação.

No entanto, ao serem indagadas sobre o processo de escolha do livro didático na escola, nenhuma admitiu que houve pré-seleção pelos canais intermediários (CENP, Delegacia de Ensino, Oficina Pedagógica etc.).

Ao propor algumas questões às professoras a respeito dos critérios de classificação, percebi que estes não foram, apenas pelas resenhas, percebidos por duas, e uma delas acreditou que se resumiam às estrelinhas e afirmou que a escolha ocorreu baseada nisso. Essa reflexão nos faz pensar no trabalho de Silva e Frade (1998:93) sobre a leitura de textos oficiais. O que se percebe é que a leitura é perpassada por uma série de instâncias intermediárias, de tal maneira que a base do que se recebe já é algo altamente filtrado, quase transformado em protocolo formal, que não exige das pessoas mais reflexão.

Essa constatação confirma algo que dizia quando comentava a respeito dos interlocutores do Guia, e aqui repito: apesar de o Guia afirmar que seu interlocutor é o professor, na verdade são esses leitores intermediários, agentes sociais, sejam as editoras, seja a burocracia, que fazem o papel de tradutores para o professor dos objetivos, finalidades do texto oficial.

Solicitadas que dessem opinião sobre a validade de algumas propostas de atividades extraídas do livro didático ALP 4 (escolhido na U.E.), foi notado que os comentários apoiaram-se nos "chavões" e vocabulários desgastados da educação. As professoras não tinham vocabulário técnico e estavam em uma posição de "teste". Buscaram, então, agir como profissionais capazes de manusear o que supostamente é próprio da função dela. Pela falta de referencial teórico bem-definido, procuraram dentro do "jogo" da escola palavras que foram marcos de alguma época e utilizadas no ambiente escolar, tais como: lateralidade, coordenação motora, percepção. **M,** após leitura da atividade, afirmou: "desenvolveria a coordenação motora, lateralidade também, trabalha a percepção"; **L**: "desenvolve o vocabulário". Houve contradição nas explicações da profissional **L** quanto a uma das atividades, disse: "Válida [a proposta], provoca os alunos a pensar", para, logo em seguida, completar: "a atividade já dá a conclusão, pra quem não gosta de pensar, é boa".

Finalmente, destaquei três resenhas extraídas do Guia do Livro Didático, suprimindo as estrelas e solicitei que emitissem sua opinião a respeito das resenhas e livros que ali estavam registrados e tecessem comentários relativos à qualidade dos livros, inclusive classificando-os em 1°, 2° e 3° lugar.

Por um lado, essa solicitação era para verificar a eficiência em si da resenha como instrumento de instrução para a escolha de livro, e, de outro, perceber a capacidade e autonomia de leitura desse professor. No que diz respeito a análise das resenhas, já tratei mais detalhadamente em capítulo anterior. Centrarei aqui a discussão na figura do professor.

As professoras encontraram bastante dificuldade em executar a tarefa. Não houve concordância na classificação dos livros da resenha 1: Desenvolvimento da Linguagem e 2 Dois contos e sua mágica. Afirmaram que não conseguiram perceber ponto positivo ou negativo do livro na resenha, acharam as informações vagas, simples e pouco esclarecedoras. O livro da resenha 1 era conhecido das professoras, e isso, segundo elas, facilitou sua classificação.

As docentes, ao depararem com as resenhas, fizeram comentários do tipo: **M**: "a primeira e a segunda resenhas são parecidas, têm a mesma estrutura, seqüência"; **L**: "a [resenha] está muito simples, não me convenceu; e **MB**: "Pela resenha, eu acho que é meio difícil classificar os livros didáticos, porque todos eles [referindo-se aos autores e editoras] falam bem logicamente dos livros deles". Essa última acreditou inclusive que as resenhas eram escritas pelas editoras como os catálogos propagandísticos. **MB**, na tentativa de classificação das resenhas, justifica: "o segundo e o terceiro livro eu não conheço, então eu acho mais difícil só pela resenha ter uma idéia do livro, porque você não consegue visualizar direito. Tem pontos que eles estão falando sempre a mesma coisa, busca a criatividade do aluno, variedade de autores. Normalmente é isso que você tem na orientação de escolha do livro, eles falam justamente isso, então você acaba achando que os três estão enquadrados.".

Ao pedir que classificassem os livros didáticos a partir da resenha, os resultados foram os seguintes: **M** e **MB** colocaram em primeiro Desenvolvimento da Linguagem, em segundo Dois Contos e Sua Mágica e, em terceiro, Língua e Linguagem Sonho e Viagem. **L** colocou em primeiro: Dois contos e sua mágica, em segundo Desenvolvimento da Linguagem" e, em terceiro, Língua e Linguagem Sonho e Viagem.

No Guia, os livros têm a seguinte classificação: Dois contos e sua mágica - *recomendado com distinção*; Língua e linguagem, sonho e viagem - *recomendado*; e

Desenvolvimento da linguagem" - *recomendado com ressalva.* Comparando os resultados, pode-se concluir que nenhuma professora conseguiu, apenas pelas resenhas, chegar ao resultado esperado, isto é, idêntico ou próximo ao do Guia. É possível inferir daí que a ordenação fica clara apenas se as estrelas classificatórias estiverem visíveis. Por essa, entre outras razões, as orientações da Oficina Pedagógica estiveram centradas basicamente nas estrelas.

Houve constrangimento por parte das professoras ao confirmar que não haviam lido as resenhas para fazer a opção do livro que usariam no ano de 1999. Em função da influência parcial do Guia, o livro indicado pelos docentes foi Análise, Linguagem e Pensamento (ALP).

O fato de não terem usado o Guia tal qual é proposto não invalida a pesquisa, porque, como já se constatou, ele tem efeito sobre o processo de produção do livro didático nas editoras. Além disso, a classificação dos livros permite interferência indireta, através do efeito e conseqüência que gera a simbologia das estrelas.

Devido à reorganização das escolas, proposta pela Secretaria Estadual da Educação no ano de 1998, a escola não contou mais com a 1ª série do 1° grau. Os alunos desta série foram remanejados para outra U.E.

O Ensino Fundamental na escola[32] está funcionando a partir da 2ª série. A discussão dos critérios de agrupamento dos alunos foi o aspecto em que os professores mais intervieram (muito mais do que no projeto pedagógico da escola ou na proposta de Língua Portuguesa).

---

[32] Tentarei localizar e descrever rapidamente a escola pública em questão, a fim de que seja possível situar o leitor no contexto. Essa escola caracteriza-se por atender alunos da classe média-baixa, num bairro da periferia da cidade de Sorocaba, Estado de São Paulo. Tal bairro conta com infra-estrutura razoável. Possui rede de água, esgoto e luz; a maioria das ruas é pavimentada; há boa diversidade no comércio (supermercado, farmácia, padaria, açougue, etc.), além de Centro de Saúde, Centro Esportivo, duas Escolas Estaduais, uma Pré-Escola Municipal, vários templos religiosos, Aeroclube e indústrias de pequeno porte. O bairro é bem servido pelo Sistema de Transporte Coletivo.

A rotatividade do corpo docente do ano de 1997 para 1998 foi de aproximadamente 10%. A inconstância no quadro de professores, tanto no início do ano letivo, quanto no seu decorrer, impede o crescimento significativo da proposta pedagógica da escola, uma vez que requer o constante retorno a pontos já discutidos. A dificuldade em levar adiante as proposta ocorre também pelas influências internas oriundas das determinações do Estado, que fogem à própria organização prevista pela escola.

A proposta pedagógica da escola não contou com as observações, sugestões ou pareceres dos pais dos alunos, já que não houve a participação deles. A atuação dos pais é mínima, não participam ativamente das decisões do dia-a-dia escolar. Poucos também são os que contribuem com a Associação de Pais e Mestres (aproximadamente 30%).

Os docentes decidiram agrupar os alunos em função do nível de desenvoltura da aprendizagem das crianças, de modo que teriam classes mais avançadas e outras menos. Não está em questão nesta pesquisa a discussão sobre a validade desse tipo de agrupamento, bastante condenado pela pedagogia moderna, o fato é que existiu. Essa conduta, no entanto, caracteriza bem o modo de compreensão das professoras do processo de ensino. O que mais chama a atenção é o fato de as professoras entrevistadas mostrarem-se satisfeitas com esse tipo de opção, o que indica que acreditam que o modo de aquisição do conhecimento se faz linear e mecanicamente. O ideal da homogeneidade é uma concepção muito forte, que reforça o processo de padronização mencionada por Batista (1998:53). Ao tratar das estratégias de constituição dos pólos de interlocução, destaca esse autor o desejo do professor de que "a atenção dos alunos encontre um centro, um ponto que unifique seus corpos num só corpo: aquele ponto ocupado pelo professor".

Observando o processo, foi possível constatar que todas as professoras, apesar de terem classificado os alunos por níveis, começam o trabalho e o conteúdo do mesmo ponto. Há uma rotina, uma seqüência, parâmetros autocentrados na escola que se repetem.

Os objetivos comuns de 1° grau e os específicos de Língua Portuguesa ainda estavam em rascunhos na escola para serem discutidos. Como se pode ver pela transcrição integral abaixo, eles se assemelham a uma grande carta de intenções que não dirige as ações nem a escolha do livro didático:

- Desenvolver o senso-crítico.
- Formar cidadãos conscientes
- Iniciar a preparação do aluno para o exercício profissional
- Propiciar ao aluno o domínio das competências que permitam a plena participação do indivíduo, nas múltiplas e complexas atividades da vida moderna.
- Interferir na realidade visando à melhoria de suas condições de vida e da população.
- Compreender a relação entre o desenvolvimento científico e desenvolvimento econômico e social.
- Construir e reconstruir seus próprios conceitos a partir de uma exploração intelectual constante de seu meio.
- Diminuir os índices de repetência e de evasão.
- Oferecer um atendimento individualizado ao aluno.
- Respeitar a realidade pessoal e social dos alunos.
- Desenvolver o espírito de cooperação e solidariedade
- Desenvolver e estimular o hábito de estudo, a assiduidade, a pontualidade e a execução de tarefas.

Ao tratar especificamente dos objetivos de ensino de 1° grau de Português, a Unidade Escolar estabeleceu:

- Ênfase no caráter social da linguagem.
- Consideração que a atividade de linguagem se realiza nos processos reais de comunicação como discurso ou texto.
- Predominância das atividades de linguagem e do trabalho com o texto sobre a descrição gramatical, respeitada essa ordem na introdução de quaisquer conteúdos.
- Desenvolver a habilidade de comunicar-se mais precisa e eficazmente dentro do grupo social.
- Ajustamento e participação nos padrões de grupo pela aquisição de informações e habilidades aceitos por ele através do domínio da linguagem oral e escrita.
- Respeitar a linguagem coloquial do aluno, desenvolvendo sua sensibilidade a variações lingüísticas , ampliando o domínio dos recursos expressivos e conscientizando-o do uso daquela modalidade ou da modalidade culta, conforme sua convivência de situação e estilo.
- Desenvolver e enriquecer recursos expressivos dos quais disporá o aluno, tornando-o operante a nível de produção e interpretação.
- Estudo do texto, numa perspectiva dinâmica e dialética, enfatizando o processo de construção e não o produto em si, isto é, entender o texto não como um fato ou um dado acabado, mas como reflexão sobre a experiência e como experiência de reflexão.
- Predomínio nas séries iniciais do desenvolvimento de atividades que envolvem o trabalho com linguagem, analisando e transformando as expressões em um processo consciente e reflexivo.

É um rol de grandes desejos. O conjunto que por si não permite construção de um programa, porque resulta de um pseudoconsenso dos vários segmentos escolares e de uma aparente generalidade dos objetivos para o 1° grau.

O PROCESSO DE SELEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA

O processo de escolha do livro didático do grupo de professores da escola que deveria se dar no âmbito escolar encontrou canais intermediários. Seguindo a tradicional crença no "repasse de informações", a 2ª Delegacia de Ensino de Sorocaba solicitou das Unidades Escolares, através de ofício circular, a indicação de um profissional de cada área e série para a participação da orientação em reunião na Oficina Pedagógica a respeito da escolha do livro didático. Essa reunião teve como coordenadores os Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs), que teceram considerações positivas a respeito do Guia e comentaram alguns livros expostos para apreciação e manuseio dos docentes.

Os professores indicados relataram em entrevistas que as Assistentes Técnicas citaram e colocaram à disposição alguns livros para que fossem analisados em grupo para verificação se se enquadravam na proposta da CENP. As ATPs pediram que fossem considerados os

livros com variados textos de gêneros e autores diferentes. Apontaram as ilustrações como ponto secundário de análise.

As professoras que acompanharam as orientações de Língua Portuguesa relataram que as resenhas do Guia não foram lidas nem na Oficina Pedagógica nem na escola. Apenas alguns comentários gerais foram feitos pelas Assistentes Técnicas da Delegacia de Ensino (DE). A profissional que assistiu à orientação técnica destacou as estrelas e atribuiu a elas o parecer conclusivo da análise, já que esta simbologia, segundo ela, buscava traduzir a qualidade do livro didático.

As ATPs citaram nomes de alguns livros e evidenciaram a questão das estrelas como indicadoras de escolha. Os livros não recomendados e os excluídos não foram vistos ou comentados na reunião.

Na UE, os docentes estiveram reunidos por área e série nos horários de HTP (nem todos os professores participaram de todas as reuniões). A coordenadora pedagógica relatou que procurou deixar os professores à vontade diante dos livros que foram enviados pelas editoras e que os docentes ficaram separados por série. A coordenadora destacou que folhearam, trocaram idéias e consultaram o Guia para saber quantas estrelas tinham.

Na concepção da coordenadora, o **Guia do Livro Didático** foi positivo no momento da escolha por "ser indicador das características dos livros, além de, nas ocasiões de empate entre um título e outro, o Guia era consultado para decidir pelas estrelas" (tal fato não foi confirmado nas entrevistas com as professoras, que afirmaram não ter usado o Guia no momento da seleção dos livros).

A indagação inicial à professora que assistiu à reunião na Oficina Pedagógica (e que seria a porta voz do canal intermediário: Oficina Pedagógica que representa a Delegacia de Ensino, que, por sua vez, representa a Secretaria de Ensino) no momento da escolha na UE foi se a indicação já havia sido feita pela DE, o que não foi confirmado por ela. Apesar disso, iniciaram a análise por aqueles livros mais comentados na DE, com mais estrelas e que seGuiam a linha da CENP, conforme foi apontado pelas ATPs.

As atividades propostas pelo livro foram examinadas apenas na Delegacia de Ensino e em alguns exemplares. Na escola, isso não ocorreu. Tampouco o livro do professor foi observado na UE. Os professores não perceberam ou não admitiram que a adoção ou rejeição de um livro tivesse sido influenciada pelo comodismo da espera do pronunciamento da "voz oficial" ou pela desinformação provocada pela falta de hábito de leitura.

Baseada nos primeiros rascunhos, discussões e diretrizes traçados pelos docentes quanto à proposta pedagógica, procurarei verificar no tópico seguinte se esta se articula com o livro didático de Língua Portuguesa escolhido para 1998.

OS DESDOBRAMENTOS DO ANO LETIVO DE 1998

Busquei analisar as práticas de algumas professoras da U.E., no primeiro semestre do ano de 1998, já que percebi que minha pesquisa só se complementaria a partir dessa observação.

Nesta escola, constatei que o Guia teve efeito sobre a escolha no que diz respeito única e exclusivamente à seleção do livro didático. Esse efeito, no entanto, não resultou de nenhum processo de construção de saber feito pelo professor ou da interação do professor com o Guia ou de uma análise deste. O efeito foi muito mais em função do contexto político que criou e da valorização que acabou dando a certos livros em função do número de estrelas atribuídas.

O único critério de identificação do melhor ou pior livro didático foi marcado pelo número de estrelas. Ao perguntar sobre a leitura das resenhas, a professora **MB**, que participou das orientações da Oficina pedagógica, respondeu que nem na escola nem na Delegacia de Ensino foi feita a leitura, justificando que "não, porque meio que você é induzida, principalmente pelas estrelinhas". A referência e internalização que teve em relação às orientações propostas pela Delegacia de Ensino de Sorocaba, no momento da escolha na U.E., acabaram também determinando. As demais professoras, que não tinham participado das orientações da DE, questionaram, logo no início da reunião, a escolha às docentes que participaram: "Qual o livro que foi indicado?" Então, a partir dos apontados como melhores, foi feita a seleção.

O Guia não interferiu no grau de percepção e consciência do professor relativamente às suas práticas nem na seleção dos livros. A escolha recaiu sobre os produtos considerados de melhor qualidade, definidas pelas políticas oficiais e editoras. Isso não se reflete numa postura de reflexão do professor sobre a sua própria prática: o professor não mudou sua prática individualmente.

Apesar de o livro escolhido ter chegado a tempo, não está sendo utilizado pelas professoras. Houve uma reescolha do livro didático, o que sugere que nessa escola parece não

haver projeto pedagógico consistente. Há livros guardados, sem uso, ou sendo utilizados para recorte, seja pela troca de professores, seja pela insegurança em utilizá-los.[33]

As profissionais alegaram que o **ALP** era "incompleto quanto à gramática", "os textos eram imensos", "os alunos não estavam alfabetizados", "exigia muito raciocínio da criança que tem dificuldade" e "isso geraria muitas dúvidas, já que os discentes têm níveis diferentes de ritmo de aprendizagem e conhecimento".

A própria coordenadora afirma: "Elas estão utilizando o ALP, mas não como o único meio"; ou, como declara categoricamente **C**: "O ALP, eu nunca usei"; ou como tenta justificar **MD**: "Eu uso o ALP alfabetização, mas não é sempre nem em todas as atividades. O **ALP-2**, como é o meu caso, é mais para recorte". As outras entrevistadas declaram estar complementando o ALP com outros livros didáticos.

Elas provavelmente não conseguem trabalhar sob a perspectiva metodológica do livro escolhido. **C** diz: "Eu não sei usar. Só uso se eu vejo que vou saber utilizar e vou chegar a um resultado com as crianças. Não sei se eu é que não sei trabalhar do jeito que eles querem, eu acho os textos compridos, difíceis, você vai ter que estar lendo, eles não sabem ler nada.". **L**, ao ser indagada se a não utilização do ALP era pela deficiência do material ou dos alunos, respondeu: "Ou minha (deficiência), porque sou tradicionalista mesmo, não sei se por isso, mas...". **MB**, referindo-se à dificuldade de trabalhar com o ALP, disse: "dá medo, ali ele não trata nada de gramática, só compreensão e entendimento, a gente fica meio..., porque a gente vem de uma linha tradicional".

As declarações transcritas indicam que há deficiência na formação das professoras. Elas não sabem ensinar com certo tipo de livro didático a não ser aquele que é tradicional, ou talvez porque acreditem que em relação a outra forma de trabalho esta última é mais sólida, visto que tem mais tempo atuando nesta linha, possuindo, portanto, mais memória acumulada sobre gramática ou sobre o trabalho com o livro didático. **L** comenta: "Eu peguei a Alegria do Saber, estou batendo com eles e está dando resultado"; ou **C**: "Do meu jeito eu sei que eu chego". **N**, apesar de afirmar que está utilizando o ALP desde a primeira atividade, não deixa de admitir que "dou a gramática como matéria, [entenda-se aqui, da forma tradicional] depois

---

[33] Foi sabendo disso que me lembrei do trecho selecionado por Batista (1997). O autor destacou algumas palavras da educadora Guiomar Namo de Mello, em 1987 no 6º Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Ao se dirigir aos professores como mimetizadores das inovações educacionais, Guiomar aponta que "esses [professores] adaptam-se às situações que lhes fazem frente, mas continuam iguais a si mesmos, embora exteriormente, pareçam mudar", e vai além dizendo que as ações dos professores "propõem a reiteração à inovação, a tradição à mudança".

eu tiro das atividades.". É razoável supor e imaginar que esse processo ocorra também em outras escolas. O Guia, portanto, parece não ter tido grande interferência nas relações de prática de aula.

O professor parece não gostar ou não sabe trabalhar e não se propõe a aprender a trabalhar com o livro adotado por não confiar nele e prefere fazer outra coisa em que se sinta mais seguro.

Essas constatações corroboram a tese de Rangel (1997:8) de que a escolha do livro tem de ser feita a partir do nível do professor. Rangel afirma que não adianta livros muito bons porque o professor não sabe o que fazer com eles, então busca rejeitá-los mesmo que estes tragam orientações detalhadas de uso. Esse é um dado trágico, visto que conduziria a uma espécie de reprodução eterna dessa condição do professor e uma limitação muito grande da possibilidade de elaboração de material didático de melhor qualidade.

Tal observação sugere que a formação do professor é muito mais fundamental na condução da aula do que a qualidade do livro. Como o professor é formado por livros que reforçam certos valores e condutas, constrói-se um enorme círculo vicioso: livros ruins formam professores ruins (já que o professor não se forma fora do livro), que utilizarão livros ruins, que continuarão formando professores ruins.

O professor exerce resistência ao Estado, que não se mostra favorável ao seu trabalho através do salário, do constante lançamento de novos planos (programas), como foi demonstrado nos capítulos anteriores, que invariavelmente dizem "o que você faz não está certo (leia-se: de acordo com nossa vontade) e é você que precisa mudar, sempre na direção que consideramos melhor que a sua" da percepção de que oficial e teoricamente prevalece a vontade oficial e não a sua, apesar do incentivo à participação democrática (p.9 do Guia).

MD fala: "Quando eu escolho uma atividade, procuro aquelas que eu não encontro dificuldade, porque eu não posso perder tempo, então eu não posso me dar ao luxo de me 'embananar' numa atividade". **L** comenta: "Alguns exercícios eu pego da cartilha, eles estão se desenvolvendo bem. Pode ser que por outro método o resultado fosse melhor, mas eu não sei se é, porque eu tenho mais prática neste e porque tenho medo de arriscar uma coisa nova e não ter resultado." As alternativas encontradas pelo professor para recusar o livro didático e adotar outro livro de sua escolha (esta opção não está dada porque ele não tem argumentos suficientes no interior da escola para justificar a adoção do outro livro tendo um livro na escola, supostamente escolhido por ele próprio), mesmo que a escola autorizasse que adotasse

outro livro, o que seria um contra-senso, dificilmente teria a adesão dos pais, que não querem e alguns nem podem comprar livros.

Impossibilitado de lançar mão dessa alternativa, lança mão de outro recurso, que, neste caso, a escola lhe oferece: permitir o uso com poucas restrições de xérox e cópias mimeografadas, que permitem ao professor propor materiais alternativos, que nada mais são que outros livros didáticos. **L** diz: "Eu retiro (as atividades) de vários livros didáticos."; **MB** declara: "eu pego vários livros de Português e vejo aquelas atividades que eu acho mais interessante."; **C**: "Eu tenho vários livros, então eu faço o meu diário."; a professora **N**: "Eu gosto muito de tirar coisas diferentes de outros livros."

Percebe-se um ajuste de discurso da prática educacional moderna a um modelo de escola antiga. Ao se condenar a utilização do livro didático ou se é dada a opção ao professor da não utilização do livro didático, o professor prefere dizer, e provavelmente crê, que está fazendo algo inovador ao não utilizar o livro sem perceber que de fato continua no mesmo universo dos livros, simplesmente selecionando modelos, fragmentos, cópias de outros livros.

Os principais critérios usados para selecionar atividades desses outros materiais para propor aos alunos eram os seguintes: **S** enfatizou que buscam por conteúdo de gramática; **MD** disse procurar histórias interessantes com as dificuldades ortográficas que vem trabalhando desde que os alunos sejam capazes de fazê-las e acertá-las. Duas citaram o título dos livros e não critérios de seleção de atividades e **C** não soube expressar nem explicar quais critérios utiliza, mas enfatizou que busca nos livros a seqüência da gramática que eles propõem.

A preocupação com a gramática não encontra respaldo nem nos documentos da CENP nem nos cursos de formação nem nos PCNs. Nenhum desses documentos constituíram-se, pelo menos até o momento, na voz pública, oficial, hegemônica e pouco entraram no senso-comum, portanto a professora toma como referencial não esses documentos, independente da força institucional que tem, mas o seu próprio senso-comum. No momento em que se levanta essa tese, percebe-se inclusive uma espécie de recrudecimento do "gramatiquismo" com vários programas de televisão que insistem nesse aspecto, aliás muitos deles com caráter preconceituoso (cf. Britto & D'angelis 1998). O aspecto da gramática é tão forte que nem mesmo o aval institucional do Guia do Livro Didático, que destaca o ALP como uma das melhores obras do ponto de vista do mercado editorial, é suficiente para demover o professor da busca pela gramática. Os documentos foram suficientes para definir que livro se escolheria, mas não para usá-lo em sala de aula.

Outro material de Língua Portuguesa que vem sendo utilizado pelas professoras dessa U.E. é o proposto para as classes de aceleração[34]. As professoras tiveram acesso a um material oferecido pela Secretaria Estadual da Educação através da Fundação para o Desenvolvimento da Educação para trabalhar com as classes de aceleração Esse material é essencialmente idêntico ao livro didático. Questionei se as professoras percebiam alguma semelhança entre o ALP e o material das classes de aceleração. **L** disse que concorda que no material de aceleração há muita coisa do ALP proposto, mas aponta que "lá [no material de aceleração][35] a atividade está mais detalhada, tem mais exemplo"; **MD** afirma que os dois materiais (de aceleração e o livro ALP) querem a participação ativa do aluno". Nenhuma delas, no entanto, destacou o fato do material de aceleração não ter atividade de gramática na forma e abordagem como afirmam precisar.

O material de aceleração apresenta apenas algumas características particulares e rearranjos (o que do ponto de vista da administração de políticas de Estado é uma contradição enorme, pois é um documento elaborado pela FDE, semelhante ao livro didático).

O ALP possui o mesmo tipo de perspectiva que esse material. O material de aceleração se enquadra numa perspectiva de trabalho que toma texto como unidade básica, projetos, tem referências bibliográficas e tem o livro do professor maior que o livro-texto do

---

[34]A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou o Projeto Reorganiozação da Trajetória Escolar: Classe de Aceleração, com o objetivo de eliminar a defasagem entre série e idade regular de matrícula da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. (Documento de implementação Reorganização da trajetória Escolar: Classes de Aceleração 1998)

[35]As condições de trabalho propostas para o professor que atua nas classes de aceleração, no que diz respeito a recursos didático-pedagógicos, que é no momento o que nos interessa são :

Proposta Pedagógica Curricular das Classes de aceleração: apresenta os princípios pedagógicos, a concepção de planejamento, de metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem, bem como os conteúdos curriculares das classes de aceleração.

Livro do Professor – apresenta atividades de aprendizagem em que estão operacionalizados os princípios pedagógicos da Proposta Pedagógica Curricular e fornece orientação para o planejamento e organização do trabalho pedagógico.

Livro do Aluno: apresenta atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, articuladas às contidas no Livro do Professor. Além disso , os professores recebem durante o ano , em seu nome: Assinatura de uma revista (Veja ou Isto É);Assinatura da revista SuperInteressante; Assinatura da revista Nova Escola;10 (dez) livros sobre Educação. (Documento de implementação Reorganização da trajetória Escolar: Classes de Aceleração 1998)

aluno. No livro do professor, há trechos exemplificadores didáticos e explícitos, com instruções aos docentes.

Os professores, em sua maioria e como categoria, absorveram o discurso das propostas atuais da educação, mas quase nunca mudam sua prática, até mesmo por incapacidade de mudar; não a incapacidade que resulta do indivíduo (não é culpa do docente, mas das condições de formação e trabalho do profissional). Há uma enorme dificuldade do professor, inclusive de bom nível de formação, de produzir qualquer suporte pedagógico que escape à reprodução do livro didático. Muitos profissionais não têm possibilidade de ler as bibliografias atuais referentes ao ensino, o que também dificulta a sua prática.

Ao serem questionadas a respeito das dificuldades em trabalhar com o livro escolhido, as professoras argumentaram que os alunos não estão preparados para trabalhar com o livro escolhido por elas. **MD** tenta justificar a não-utilização dizendo: "O **ALP 2** não dá para ser usado com os meus alunos, porque não estão alfabetizados, quer dizer, alfabetizados com leitura, porque eles já têm uma certa alfabetização que é aquela quando vêem e "lêem" uma placa, um letreiro de ônibus"; **MB** afirma que "o ALP exige muito o pensamento da pessoa, da criança e daí eles se perdem, não têm raciocínio assim. Eles têm muita dificuldade para entender a pergunta, estão acostumados com a resposta pronta".

Apesar de apontar que os alunos estão despreparados, não souberam definir o que significa estar preparado nem qual a concepção que têm de progressão de desenvolvimento do aluno. De certa forma, afirmaram que o fato de o aluno não estar preparado invalida o material escolhido para trabalhar no ano de 1999.

MB disse ter medo de trabalhar com o ALP, porque seria "desgastante para o professor", exigindo um "atendimento mais individualizado" e "o preparo melhor da aula para chegar ao objetivo e conteúdo do planejamento" afirma que "os exercícios provocam discussões e isso "atrapalha o trabalho". **L** destacou que a dificuldade se dá pelo "tradicionalismo" da formação pessoal e profissional nela enraizado, enquanto **C** justificou que a dificuldade se dá porque se sente muito só, não tem possibilidade de trocar idéias, não tem orientação suficiente nem acompanhamento de sua prática.

A professora não vê nele o poder de intervenção naquilo que está dado pelo livro, nem que seria possível modificar a forma de tratamento do material para atender às necessidades dos alunos. O professor não consegue propor outros exercícios a não ser aqueles propostos pelo livro didático, assumindo sua exclusão do processo e colocando o livro como o

interlocutor direto do aluno. Afirma que o aluno não sabe ler e que, portanto, precisa de cartilha para iniciar o trabalho. É evidente que uma criança não precisa saber ler para ter acesso a um bom texto e é isso que o professor ainda não incorporou. Acredita que, se o aluno sabe até aqui, é só até aqui que pode chegar. **MD** deixa isso claro ao declarar: "Dou atividade em que tenha um retorno e que possa trabalhar livremente e atingir o meu objetivo de modo que eu não me "embarace", de forma que não seja difícil nem para mim nem para o nível deles."

A professora justifica sua própria deficiência apontando como deficiente o aluno, ou o material. **MB** aponta: "O ALP tem textos longos e a variedade de respostas para uma mesma pergunta dificulta, porque os alunos estão acostumados a respostas objetivas e quando há várias e diferentes, mas estão certas, a classe fica alvoroçada, porque cada um tem um pensamento e você tem que ouvir o pensamento deles e falar que também está certo, mas para eles entenderem que o pensamento não precisa estar igualzinho, mas pode estar certo é difícil. É um outro aprendizado. Eles querem que diga é certo ou errado e ponto final"; salienta ainda que "Quando você dá um exercício mecânico é fácil, diminutivo é sempre aquela mesma palavra, não vai ter discordância na sala e uma proposta para falar, discutir, argumentar, contra-argumentar, envolve até o relacionamento. A criança às vezes não tem relacionamento saudável, não sei se é essa palavra, mas não tem relacionamento desenvolvido com os outros e aí eles se agridem e fica complicado de trabalhar".

Sem admitir a inabilidade de sua prática, incapacitado de dar conta do problema em função da dificuldade de trabalhar com esse material ou outros que provocam discussão, transfere sua própria limitação para o aluno e na incapacidade suposta do aluno, opta por não utilizar o livro didático escolhido e retoma a prática confortável tradicional de ensino, com o consentimento da direção da escola, que se preocupa em manter uma "aparente" aprendizagem e que reconhece as argumentações como legítimas.

A identificação da deficiência está centrada na formação do profissional e não na capacidade real das crianças. Os objetivos da escola e os objetivos da área no momento da escolha do livro foram desconsiderados. Os critérios de seleção não passaram pela realidade dos alunos. Esqueceram-se das necessidades, habilidades e noções prévias dos alunos no momento da escolha do livro. **MD**, quando questionada a respeito dos níveis cognitivos da clientela, disse: "não foi pensado nos níveis dos alunos (no momento da escolha do livro), o que considero uma falha nossa, porque nós tínhamos que ter pensado, inclusive neste aluno que precisa até de coordenação, tem que ter um livro voltado para eles".

Tendo em vista que a justificativa da não utilização do livro estava apoiada também no nível de conhecimento do aluno, indaguei se não havia sido levado em consideração no momento da escolha do livro didático esse aspecto. **MD** esclareceu que não, e que isso foi uma falha; **MB** disse saber qual o nível dos alunos e da dificuldade de trabalhar com o ALP, mas comentou que mais forte que isso seria a importância da mudança de material para as crianças (tal mudança na prática não ocorreu e nem poderia ocorrer por vários aspectos já comentados anteriormente tais como: concepções de conhecimento, despreparo do profissional, falta de assessoria e acompanhamento da prática, etc.), finalmente **L**, que não participou da reunião da escolha, eximiu-se da responsabilidade dizendo que a seleção não havia sido feita por ela e que se dependesse dela não seria escolhido o ALP.

É importante salientar que os referenciais teóricos dos professores são outros, diferentes dos estabelecidos pela "voz oficial". A seleção não passou pela leitura do Guia, nem sequer se consideraram as resenhas. Ao indagar na entrevista a respeito da leitura das resenhas, **M** falou: "Olha, nós não lemos não". Na verdade, o critério das estrelas fez a distinção, quando perguntei para **MB,** a respeito dos pontos que interferiram na escolha do livro, ela prontamente declarou "foram as estrelas" e depois complementou dizendo que as indicações feitas pela Delegacia. A coordenadora **S** disse: "Nós olhávamos no Guia, se consideravam um bom livro ou não (é uma indicação que nem nós sabemos o porquê daquilo), mas foi considerada, a classificação das estrelinhas influenciou...".

Por alguma razão, os aspectos acima citados (objetivos da escola, objetivos da área, nível dos alunos, referenciais teóricos propostos, comentários das resenhas) não foram levados em conta, ou por desconhecimento do profissional, ou descompromisso (resultante da própria insatisfação provocada pela incerteza de permanência do docente no próximo ano, na UE, visto que a reorganização da escola, proposta pela Secretaria da Educação, extingue gradativamente as classes de 1ª a 4ª séries) ou talvez pela análise superficial feita a respeito do livro didático, esperando a determinação "oficial". A desinformação do professor decorrente dos seus próprios hábitos, não ler ou ler pouco, são uma possível explicação para a dificuldade que têm de selecionar o livro didático.

Foi comum nas falas das professoras demonstrar um certo desejo de mudança, mas preferem acomodar-se e escolher o modo mais seguro e conhecido de trabalhar. Uma das declarações mais marcantes foi de C: "A gente tem que fazer tudo meio sozinha, a orientação é muito pouca, eu tenho responsabilidade, é criança. Eles têm que aprender, no ano que vem eles vão para outra série, o mínimo que é preciso, eles tem que saber, não pode ser a esmo. Eu

não sei [trabalhar numa proposta diferente], mas não sei, porque nunca ninguém me falou, nunca ninguém me orientou. É sempre uma coisa muito vaga, tinha que acompanhar mais de perto, trocar idéias sempre. Agora, você vai trabalhar sozinha sem saber se vai dar certo? Não dá para você estar fazendo experiência, então eu vou do meu jeito, pelas vogais, familinhas." Tal fala comporta uma denúncia grave e pertinente: embora haja programas, não há orientação "é sempre uma coisa muito vaga". De fato, enquanto não houver investimentos na formação profissional, na valorização do educador (proporcionando-lhes salários dignos), nas condições de atualização e ascensão funcional, nenhum programa terá solução e encaminhamento adequados.

Nem o Guia nem qualquer instrumento normativo que conflitue com o senso comum do professor poderá ter eficiência nas transformações das práticas escolares (cf. Batista). Se este conflito do professor fosse assistido, apoiado, seria talvez possível mudar a realidade educacional.

O EFEITO DO GUIA DO LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.

Acompanhando as ações das professoras, constatei que mantiveram suas práticas, continuaram utilizando os mesmos livros que usavam anteriormente, apesar de terem formalizado a escolha de outros. A reflexão no processo de escolha objetivamente foi nula, muito menos houve mudança de concepção, mínima que fosse, com relação ao uso e finalidade do livro didático. Esse problema não pode ser recrutado ao Guia em si ou ao processo de análise do livro didático.

A tendência parece ser que os leitores intermediários — as escalas hierarquicamente superiores entre o professor e o MEC ou Secretaria da Educação: supervisores, assistentes técnicos pedagógicos, diretores, coordenadores — exerçam a função de filtragem e institucionalização do processo.

Fica evidente que o Guia tem como interlocutor fundamental, em todo o processo de avaliação do livro didático, o mercado editorial. O Guia aparece como uma peça de um jogo em que o grande debate não é aquele que se coloca entre o MEC e o professor, mas entre o MEC e editoras. O professor é apenas o "pião" desse jogo, portanto a voz omissa e apagada.

7- OBSERVAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

No livro **Portos de Passagem**, João Wanderley Geraldi, em suas conclusões finais, traz como subtítulo *"de feito muito a fazer"*. É parafraseando esse profissional da educação que também busco reunir de forma mais sistemática algumas observações feitas, sabendo que elas são e estão "abertas" e que, portanto, "muito ainda se tem a fazer". Procurei, então, "pinçar" algumas provocações e ousei, por fim, tecer recomendações.

- Aparentemente o Guia do Livro Didático não tem concepção de educação única, tentando aceitar todo tipo de arrumação relativamente coerente e auto-sustentada. No entanto, pode-se dizer que há evidências fortes de que os referenciais teóricos fundamentais usados são aqueles que se aproximam das teorias construtivistas, sócio-interacionistas, ainda que fique paradoxal o Guia recomendar livros de orientação distinta à concepção construtivista.
- Em relação à Língua Portuguesa, reconhece a fragmentação do ensino em Redação-Gramática-Literatura, a ponto de não aceitar para analisar livros que não tragam gramática.
- Guia, em relação ao livro didático, o concebe e o legitima da mesma forma como já vinha sendo constituído. Seria bom se a formatação dos didáticos fosse mudada; assim se estaria colaborando para o rompimento das amarras de definição do que seja aula, escola, currículo e sistema. O Guia, no entanto, não poderá interferir na formatação do livro, porque essa é feita com base na rotina da sala de aula já consolidada. A formatação do livro reforça, colabora e, de certa forma, reafirma a estrutura existente na escola.
- Foi constatado nesta pesquisa que não é possível distinguir qualitativamente o livro pelas resenhas. Elas não são exatamente neutras, mas usam o recurso da neutralidade, o que dificulta a compreensão e, conseqüentemente, a distinção qualitativa dos livros.
- A falta de exemplificação nas resenhas, bem como a forma de apresentação sem tópicos definidos ou destacados para discussão, dificultam a leitura e análise do professor.
- As resenhas, da forma como foram escritas, no máximo, parecem uma delicada crítica aos autores para informar onde e como poderiam melhorar o seu produto.
- É possível supor que, se não se avaliar o projeto do livro e se as resenhas ficarem demasiadamente presas a certas afirmações de boas intenções estruturalistas do livro, o

MEC estará promovendo um grande movimento por ajustes de livros didáticos para que estes possam adquirir mais estrelas.

- A codificação das resenhas é feita pelas "estrelas" que, por si sós, são suficientes para classificar os livros.
- O discurso que o Guia utiliza quer ser, a um só tempo: didático-pedagógico, para atender ao professor; técnico, para atender aos especialistas e acadêmicos das universidades e legitimar a análise; divulgador, a fim de atingir a opinião pública (imprensa), autores e editoras. Estes últimos vão tentar ajustar o seu produto ao mercado. Tal ajuste deveria vir a partir do padrão que o Guia deveria estabelecer, mas ele o faz de maneira indireta.
- A multiplicidade de interlocutores é um problema para os locutores, porque torna o discurso impreciso. Não é possível perceber o que o Guia pretende dizer a cada um. Não é possível contemplar tantos interesses num único documento.
- O Guia não faz nenhuma referência ao professor da necessidade dele comparar o livro à resenha nem da reflexão que seria necessária a respeito do livro em relação aos alunos ou à proposta da escola.
- Guia não conseguiu interferir nas práticas escolares. Pelo contrário, corroborou, na sua essência, os programas tradicionais. É praticamente impossível comparar o livro com o Guia, nem a partir da leitura dele propor mudanças, muito menos é possível escolher didáticos diferentes de como se escolhia.
- Como exemplo, no estudo de caso não se pôde perceber nenhuma mudança. O Guia não interferiu no grau de percepção e consciência do professor relativamente às suas práticas, nem em relação à seleção dos livros.
- Nem o Guia nem qualquer instrumento que conflitue com o senso-comum do professor tem alguma eficiência nas transformações das práticas escolares.
- A mudança da realidade educacional só ocorrerá se o professor, ao usar um material com nova proposta, for assessorado. O livro pode ser um eficiente elemento auxiliar se houver apoio didático-pedagógico ao professor. Enquanto este não encontra respaldo, vai reproduzir seus próprios modelos ou simplesmente o abandonará (como fizeram as professoras do estudo de caso).

- É de suma importância que a relação dialógica esteja presente para que o processo de aprendizagem aconteça. A interação interpessoal é de fundamental necessidade para o sucesso do ensino. A aprendizagem será significativa se houver o professor como sujeito mediador entre o aluno e o conhecimento, possibilitando ao aluno buscar o conhecimento no momento da atividade proposta. O livro didático permeia o processo como elemento auxiliar.
- Antes de comprar livros didáticos e distribuí-los em grandes quantidades e instituir comissões de avaliação para separar o que há de bom no mercado, é indispensável que os responsáveis pela educação considerem um dos problemas centrais: a falta de investimento no profissional da educação. O bom uso do livro didático depende da habilidade e do nível de formação do professor.
- O ponto crítico do livro didático na escola é o professor. A qualidade do ensino depende muito mais da força profissional e pedagógica dos professores que da força dos livros didáticos. Tais forças, no entanto, precisariam ser invertidas ou equilibradas para que mudanças (para melhor) se concretizassem.
- O sistema educacional precisaria criar condições favoráveis aos docentes (menor carga horária, salários condignos, dispensa de aulas) para que tivessem chances objetivas de atualização.
- É possível que ações desenvolvidas em nível de Estado, no sentido de capacitação (que contariam com colaboração da universidade) pudessem construir um estado de espírito que abrisse espaço para uma utilização eficiente dos materiais didáticos.
- De alguma maneira, os próprios especialistas que trabalharam na elaboração do Guia tendem a reconhecer a impossibilidade de boa parte dos professores brasileiros vir a utilizar os livros altamente recomendados em função da falta de formação e de programas que ofereçam apoio constante ao professor.

8- ANEXOS

1. QUESTIONÁRIO - Roteiro para as entrevistas

PARTE I

1- Nome da Escola.....

2- Nome do professor.....

3-Idade.....4-Sexo.....5- Estado Civil.....

6- Profissão do cônjuge.....

7-Endereço residencial.....

8-Complemento (conjunto, bloco, etc.).....9- Bairro.....

10- Município.....

11- Sua família tem origem rural? ( )Sim ( ) Não

Em que geração?.....

12- Qual o grau de escolaridade de sua mãe?.....

E de seu pai?.....

13- Você tem automóvel? ( )Sim ( ) Não

14- Você viaja nas férias? ( )Sim ( ) Não

Para onde costuma viajar?.....

15-Qual o seu grau de formação?

( ) 2° grau com magistério completo

( ) Superior com licenciatura curta

( ) Superior com licenciatura plena

( )Especialização

16- 1° Grau Onde se formou?.....

Quando se formou?.....

2° Grau Onde se formou?.....

Quando se formou?.....

3° Grau Onde se formou?.....

Quando se formou?.....

17- Há quantos anos trabalha no magistério? .....anos

Como regente de aula.....anos

Como regente de aula nesta U.E.....anos

18-Qual sua experiência profissional no magistério?

( ) Educação Infantil

( ) Ensino Fundamental 1ª a 4ª série

( ) Ensino Fundamental 5ª a 8ª série

( ) Ensino Médio

( ) coordenação pedagógica

19-Qual a atividade mais freqüente que você realiza nos momentos em que não está dando aula?

( ) assisto TV ( ) vou ao teatro ( ) faço algumas leituras

( ) passeio em museus ( ) passeio em parques, clubes

( ) outros – especifique.....

20- Com que freqüência vai ao teatro? .....vezes ao ano.

21- Você assiste TV? ( ) Sim ( ) Não

( ) Novelas Quais?.....

( ) Programas de auditório – Quais?.....

( ) Programas de variedades Quais?.....

( ) Programa de debate

( ) Opinião Nacional ( ) Fogo Cruzado ( ) Roda Viva ( ) Outros Especifique

22- Você gosta de assistir a vídeos? ( ) sim ( ) não

Quais os vídeos mais recentes que assistiu?.....

23- Que tipo de leitura fez nos últimos tempos?.....

24- Com que freqüência você lê livros? .....vezes ao ano.

25- Que livros específicos de educação você leu?.....

26- Você lê jornal? ( ) sim ( ) não

( ) Folha de São Paulo ( ) Estado de São Paulo

( ) Jornal Cruzeiro do Sul ( ) Diário de Sorocaba

( ) Outros – Especifique.....

27- Você lê revista? ( )sim ( ) não

( ) Isto é ( ) VEJA ( ) Super interessante

( ) Globo Ciência ( ) Outros - Especifique

28- Qual o tema do último curso de atualização que você fez? Em que ano foi?

29- O que você usa para sua atualização e formação profissional?

30- Numere os itens abaixo de acordo com o que você acha que é mais importante do ponto de vista da formação cultural, intelectual de um cidadão.

( ) cinema ( ) vídeo ( ) livro ( ) teatro ( ) TV ( ) visita a museus e parques.

PARTE II

1- Qual o título do livro de Português que você escolheu para trabalhar com seus alunos em 1999?

2- Para escolher o livro que você escolheu você consultou o Guia do Livro Didático?

( ) sim ( ) não

2- Você leu a resenha do Guia do Livro Didático antes de escolher o livro que utilizará no ano de 1998?

( )sim ( ) não

4- Você leu todas as resenhas? ( ) sim ( ) não

5- Se não leu todas as resenhas responda: Qual o critério de pré seleção para escolhê-las?

6- Você se lembra das resenhas? ( ) sim ( )não

7-Quais os aspectos que considerou mais importante nas resenhas? Por quê?

8- No momento da seleção dos livros você teve acesso ao livro que escolheu para compará-lo com a resenha do Guia? ( ) sim ( ) não

9- Você já conhecia o livro que escolheu? ( ) sim ( ) não

8- Você teve acesso a alguma outra informação relativa ao livro? (via editora, colegas, etc.)?

( )sim ( ) não

11- Como foi feita a escolha do livro didático na sua escola? Relate

12- Houve algum fato que interferiu na escolha do livro? ( ) sim ( ) não.

Se houve interferência, relate

13- Ao escolher o livro didático você examinou as atividades propostas?

( )sim ( ) não

14- Na escolha do livro os critérios de classificação apresentados pelo Guia foram relevantes ou desconsiderados por você? Explicite.

15- Você examinou o livro do professor no momento da escolha do livro didático?

( ) sim ( ) não

16- Qual a sua opinião a respeito do livro do professor?

17 – Dê o seu parecer a respeito das atividades abaixo destacadas:

ATIVIDADE A

LINGUAGEM EXTRAVERBAL

Agora você é o artista! Crie uma paisagem usando apenas as cores quentes.

As cores quentes são o amarelo, o laranja e o vermelho. Elas dão a sensação de calor e de excitação.

a) Divida a folha de papel em três faixas.

b) Com o giz de cera "deitado", preencha a primeira faixa de amarelo, a Segunda com laranja e a terceira com vermelho.

c) Com o giz de cera vermelho "em pé ", faça o sol na faixa amarela.

d) Agora com o giz de cera preto "em pé", faça a silhueta de um cacto.

(ALP- 4 Análise, Linguagem e Pensamento – Maria Fernandes Cócco e Marco Antonio Hailer – TEXTO 1 "As duas majestades" p.,10)

.....

INTERPRETAÇÃO ESCRITA

3- Como é que você pode chegar a conclusão de que:

era um menino e não um homem?.....

era um menino e não uma menina?.....

(ALP- 4 Análise, Linguagem e Pensamento – Maria Fernandes Cócco e Marco Antonio Hailer Texto 2 "Veludinho"p.17)

.....

PRODUÇÃO DE TEXTOS

A propaganda faz parte de nossa vida. Ela está presente na televisão, no rádio, no cinema, nos outdoors, nos jornais, revistas, etc.

A propaganda existe para valorizar os produtos e levar as pessoas a sentirem necessidade de comprá-los

a) Escolha uma propaganda, na televisão, que você goste de ver. Explique –a, isto é, conte como ela é, o que mostra , etc.

(ALP-4 Análise , Linguagem e Pensamento – Maria Fernandes Cócco e Marco Antonio Hailer – Texto "Viajando pelo Brasil" p.187)

.....

18- Avalie a qualidade do livro didático a partir das resenhas abaixo. Justifique.

RESENHA A – **Desenvolvimento da Linguagem Elisa Bonbonatti Gianini , Maria Silvia Avilez e Marcia Maria da Silvia Prioli – Editora do Brasil.**

Dê o seu parecer quanto a qualidade do livro didático a partir da resenha A

RESENHA B- **Dois Contos e sua Mágica Terezinha C. de Lima Silva e Vera Byczynski de Souza – Editora Lê**

Dê seu parecer quanto a qualidade do livro didático a partir da resenha B

RESENHA C – **Língua e Linguagem Sonho e Viagem – Eliana Garcia – Editora Saraiva.**

Dê seu parecer quanto a qualidade do livro didático a partir da resenha C.

2. ENTREVISTAS

ENTREVISTA I

D- Professora M...Sua idade M...?
M- 49
D- 49, Estado civil...?
M- Divorciada, sou viúva, mas consta divorciada.
D- A profissão dele era...
M- Técnico eletrônico em aeronáutica
D- Seu endereço residencial...
M- Rua Professor Souza AGuiar n.° 34.
D- É apartamento ?
M- Não, casa.
D- Que bairro é M ?
M- É Vila Angélica mesmo.
D- É aqui pertinho, né?
M- É.
D- Bom quando é assim , não? Seus pais eram da zona rural?
M- Não.
D- Não, ferroviário?
M- (aceno negativo com a cabeça)
D- Também não? Grau de escolaridade da sua mãe...
M- Primário
D- Primário. E do seu pai?
M- Também
D- Você tem automóvel?
M- Tenho
D- Você viaja nas férias?
M- Sim
D- Onde você costuma ir quando viaja?
M- Pra praia, Jundiaí, Piracicaba...
D- Você tem parentes em Jundiaí?
M- Tenho, morei seis anos lá. A Milena nasceu lá.
D- Ah! Não sabia, não! Seu grau de formação...É superior...
M- Universitário incompleto.
D- Então é licenciatura curta, né? Chegou até que ano ?
M- Eu fazia Administração de Empresas.
D- Administração de Empresa?! Nossa, foi para outro ramo!! (risos)
M- Completamente... (risos)
D- Não quis saber de continuar?
M- Não.
D- No primeiro grau onde você se formou? Que escola era?
M- Primeiro Grau... (pausa)
D- Era escola Estadual, Municipal...
M- Era Escola Estadual.
D- Escola Estadual. Em que ano foi? Você se lembra?
M- Não, só sei que era Prudente de Moraes o nome da escola.

D- Em que cidade?

M- Piracicaba. Era de 1ª a 4ª série, né? É isso, né? Tinha essa divisão né?

D- E o 2º Grau , lá também?

M- Não, no Sudi Minuci. Agora é escola estadual.

D- Escola Estadual Sudi Minuci, também em Piracicaba.

M- É também em Piracicaba.

D- E como é que você veio parar em Sorocaba?

M- Casei, fui para Jundiaí, depois vim prá ca.

D- Também o ano que concluiu o 2º grau, você se lembra?

M- Não.

D- Ah... Não lembra! E o 3º grau ?

M- 3º. Miss Marta Watts. É a antiga UNIMEP.

D- Ah! Marta Watts?

M- É Watts. W, A, dois Ts e S.

D- Hum... Em Piracicaba?

M- É.

D- Nem sabia que ela antes de ser UNIMEP.

M- É, Colégio Piracicabano.

D- E essa escola era o que, particular?

M- Era particular, esse eu me lembro que foi em 1969.

D- No magistério há quanto tempo você trabalha?

M- 20 anos.

D- Dando aula há 20?

M- 19.

D- E aqui nesta escola?

M- Aqui são 10.

D- Uma boa parte, não? E você já deu aula para qual destes grupos? Se tiver mais de um pode assinalar mais de um.

M- De 1ªa 4ª.

D- Só?

M- É.

D- Pré-escola nunca?

M- Não.

D- Quando você não está dando aula, qual dessas atividades você faz com mais freqüência?

M- Leitura, TV. Só.

D- A teatro, você vai?

M- Não.

D- TV. Sim, qual novela você costuma acompanhar?

M- Geralmente quando dá a das 8.

D- Da Globo?

M- Isso, 20 h., 20h30m.

D- É, 20h30m. Programa de auditório tem algum?

M- Não.

D- E de variedades?

M- Variedades. Gosto da Silvia Poppovic, no treze.

D- Hum, Hum.

M- Culinária eu gosto.

D- Ana Maria Braga. Esta também você assiste ou não?

M- Assisto.

D- Programas de debate, algum deste ou outro?

M- Roda Viva acho que é esporte, não é?

D- Não, é um programa de debate do canal 2, que vai ao ar toda 2ª feira.

M- Hum. Eu gosto muito da Globo News.

D- Ah!, sei. Então vamos colocar no outros. Vídeos você assiste com freqüência?

M- Assisto.

D- Você se lembra de algum mais recente que assistiu?

M- Eu assisti ontem (risos).

D- Ontem?

M- É, esse que tá saindo agora: Davi e Golias.

D- Ah!

M- Comecei a fazer coleção.

D- Ah!

M- Bíblico.

D- Você gosta deste gênero?

M- Gosto.

D- Que tipo de leitura você fez nos últimos tempos? Tem algum que você leu ou está lendo agora?

M- Estou lendo a bíblia.

D- Com que freqüência você lê livros? Por ano, assim 2 vezes, 3.

M- A bíblia estou lendo diariamente.

D- Diariamente. Que livro de educação você leu que marcou?

M- (Silêncio) De educação? Ai.(pausa)

D- Se não lembrar não tem problema.

M- De educação não me lembro.

D- E jornal, tem algum que você lê daqui ou de fora?

M- Folha do Estado de São Paulo, Estado e tenho o Cruzeiro do Sul também.

D- Revista tem alguma que assina, lê ?

M- Assino Marie Claire.

D- Como escreve Marie? Marie, né?

M- Marie Claire, é. E a Veja também.

D- Tem aqui Superinteressante, Isto é, ou outros que você...

M- Moda Moldes também.

D- O tema do último curso de atualização que você fez, você lembra? Ou que a Secretaria de Educação chamou ou que você fez por conta.

M- (Silêncio) Eu gostei muito, que eu fiz duas vezes o curso. Foi no zoológico.

D- No zoológico.

M- Estudo ambiental.

D- O tema era meio ambiente, preservação?

M- Era. Preservação do meio ambiente. Fiz duas vezes.

D- Isso foi no ano passado ou não?

M- Não, foi há 4 anos atrás.

D- O que você usa para sua formação ou atualização profissional?

M- (Silêncio. longa pausa). Acho que mais é vídeo e livros, né? TV. Também.

D- Livro de que tipo?

M- (Silêncio.)

D- Tem algum que você...

M- Ultimamente eu tenho dado uma olhada nos A . Ms(atividades Matemáticas), né?

D- Nos A. Ms. Agora aqui é para você numerar o que você acha que é mais importante no ponto de vista intelectual e cultural do cidadão, do de mais importância que você considera para o de menor importância.

M- Hum. Vídeo, livro e TV.

D- 1,2,3, assim. Ai, pus teatro!, já apago aqui. Esses outros ficariam então...

M- É pode ser. Chôvê, 4,5 e 6.

D- Tá, 4 (visitas a museus e parques) 5(teatro), 6 (cinema).Você lembra qual o título do livro de Português que escolhe para trabalhar aqui em 98?

M- Acho que foi o ALP.

D- ALP. Para você escolher o livro que você escolheu você consultou o Guia dos Livros Didáticos?

M- Foi consultado.

D- Você leu a resenha antes de escolher o livro?

M- (Silêncio)

D- Tinha as resenhas no Guia, né?

M- Resenhas. Acho que sim (risos).

D- Você leu todas as resenhas?

M- (Silêncio)

D- Todas que tinham lá?

M- Hum. Não.

D- Não, né. Se não leu todas qual o critério para ler algumas?

M- E agora? Sei lá. Ela que achou melhor, foi lá na reunião, né?

D- Hum, hum. Então a N foi na reunião e foi ela que fez uma indicação prévia para vocês?

M- Isso. É.

D- De acordo com o que tinha sido a orientação?

M- Isso.

D- Na Delegacia de Ensino?

M- Foi.

D- Ah! Tá. Daí vocês leram só o que ela previamente trouxe como indicado.

M- Isso. Que veio uma lista, tava tudo o que nós estávamos usando não estava mais servindo mais para nada. Então...

D- Sei, vocês não seguiram mais o que estavam usando no ano anterior

M- Não.

D- Ai, vocês partiram do que elas orientaram, leram resenhas e dentro das que leram escolheram um? Foi assim?

M- É. Foi.

D- Você se lembra das resenhas que foram lidas?

M- Não.

D- Não? Então, não dá para dizer quais os aspectos que achou mais importante porque não dá para lembrar, né?

M- É.

D- No momento da seleção do livro, você teve acesso ao livro que escolheu para comparar com a resenha do Guia?

M- (Silêncio)

D- Quando vocês foram fazer a escolha foi exposto os livros para vocês escolherem?

M- Ah, foi exposto sim.

D- E vocês olharam?

M- Olhamos.

D- Vocês já conheciam o livro que escolheram. O ALP, no caso?

M- Já.

D- Já conhecia. Você teve acesso a outras informações relativas ao livro? Via editora, colegas?

M- Sim.

D- Até esta mesma da Delegacia de Ensino, né?

M- É.

D- Como foi feita a escolha do livro didático na escola? Você fala, depois eu escrevo.

M- É. Foi uma reunião.

D- Aqui na escola?

M- Isso, com as professoras da 4ª série.

D- Foi por série, né? Estava a coordenadora e a professora que foi à reunião?

M- Não , a coordenadora não estava.

D- Então foi só a **N** e as outras professoras da 4ª série. Aí, foi a **N** que deu a relação dos livros que a Delegacia havia mandado.

M- Isso.

D- E. a partir dessa relação...

M- Fizemos a opção pelo ALP, né?

D- Houve algum fato que interferiu na escolha do livro?

M-(Silêncio) Não.

D- É... Mas houve a indicação da própria Delegacia de Ensino. Isso não acabou interferindo? Essa era a opção independente de ser uma indicação da DE?

M- Não, foi feita porque nós achamos que era o melhor.

D- Acharam mesmo. Então não houve interferência.

M- Não.

D- Quando vocês escolheram o livro vocês chegaram a examinar as atividades que os livros estavam propondo ou não?

M- (Silencio.)

D- Chegaram a ver exercícios, textos...

M- Olhamos.

D- Na escolha os critérios de classificação apresentados pelo Guia, foram relevantes ou desconsiderados por vocês?

M- (Silêncio)

D- O que o Guia indicava como bom, excluídos. Você achou que isso foi relevante ou nem ligaram para isso?

M- (Silencio.) Sei lá. Não.

D- Você lembra do Guia? Aquele com as resenhas de cada um dos livros que as editoras.

M- Olha, nós não lemos não.

D- Não?

M- Nós lemos uma página dos livros que não eram mais para ser escolhido.

D- Os excluídos, né? Eu acho que era uma cópia da página do Guia.

M- Isso.

D- Mas as resenhas, não?

M- Não.

D- Hum, hum. Então, vocês desconsideraram isso.

M- É.

D- Tá. Você examinou o livro do professor no momento da escolha? Tinha o livro do professor do ALP para vocês examinarem?

M- Não.

D- Qual a sua opinião? Ah!, não, você não pode falar a respeito do livro do professor, vocês não viram. Agora, eu gostaria que você desse uma lidinha nesta atividade aqui e comentasse só falando, não precisa escrever nada, depois eu transcrevo o que você acha em relação a essa atividade.

M-(Leitura meio em voz alta da atividade) Sim. poderia ser o sol.

D- Hum, hum. Quanto a validade você acha que está bem proposta. É uma atividade interessante?

M- É.

D- Os alunos iriam gostar? Pra desenvolver a criatividade deles é válida?

M- Sim, é válida.

D- Você consideraria para classificar essa atividade como ruim, boa...

M- Boa.

D- Quais os aspectos que você acha bom daí?

M- (Silêncio)

D- Tem conceitos que você acha importante eles saberem?

M- (Silêncio) É faça o sol. Falei do sol (risos) na faixa amarela. Sim, seria mais de coordenação.

D- De coordenação . Você acha um dos pontos positivos da atividade desenvolver a coordenação motora.

M- Isso.

D- Hum, hum. E a proposta da atividade era para criar uma paisagem com as cores quentes, né? Então, você acha que eles desenvolveriam a coordenação motora?

M- Isso. Desenhe o cacto, faixa amarela. É tem o deitado, em pé, a lateralidade também.

D- Certo, então tá bom. Desta outra aqui, é de interpretação escrita. Depois do texto apresentado, uma das questões é: Como é que você pode chegar à conclusão que era um menino e não um homem? Que era um menino e não uma menina? O que você acha da validade da proposição da questão para interpretação escrita? Você encontra falhas? É boa? É uma boa proposta?

M- Ë uma boa proposta sim.

D- Por quê?

M- Porque é a percepção.

D- Está procurando trabalhar a percepção?

M- É. "Não era um homem, era um menino. Era um menino e não uma menina. Menino seria pela roupa, pelo que estava fazendo. A menina é diferente.

D- Hum, hum. E quanto à proposta que já define a conclusão? Qual seu parecer a respeito disso?

M- (Silêncio)

D- Porque a conclusão aí não é do aluno. A proposta já traz a conclusão. Você acha isso bom?

M- É. (Silencio) É bom.

D- É, né? A partir daí ele vai procurar os detalhes?

M- É.

D- Nesta outra aqui, é a produção de texto. Fala sobre a propaganda.

M- (Leitura) Sim.

D- Você acha boa?

M- Acho, porque eu faço isso com meus alunos para eles verem os preços.

D- Hum.

M- Em diversas lojas, o preço de uma televisão.

D- Sei. Comparar?

M- Comparação. Naquela loja custa tanto, na outra custa tanto. Tem tantas prestações. Nas prestações quanto sai a mais, a menos. À vista quanto sairia.

D- E esse tipo de proposta ajudaria para este tipo de atividade?

M- Isso.

D- Ela não está propondo isso, mas você faria isso a partir dela?

M- Isso, pesquisa.

D- Aproveitaria, né?

M- Aproveitaria como pesquisa.

D- Agora estes outros aqui. Eu vou dar um tempo para você ler. Eu vou castigar você (risos). Se você soubesse, você não apareceria por aqui né M ?

M- (risos).

D- Então, estas aqui são resenhas que foram tiradas do Guia do Livro didático. Então eu queria que você desse uma lidinha nas três e procurasse avaliar qual você considera o melhor livro a partir do que as resenhas apresentam como estrutura do livro. Porque a resenha é para isso, para dizer se o livro é bom, quais as falhas, pontos positivos, negativos. Pela resenha que tipo de avaliação você faria? Por exemplo: destas três, eu colocaria em primeiro esta, em segundo aquela e em ultimo a outra. Eu queria que você desse uma classificação e me dissesse o porquê disso.

M- Ãh.

D- Por que você coloca essa em primeiro, aquela em segundo e não o inverso?

M- Ãh.

D- Para ver se há algum ponto que dê para perceber pelas resenhas ou se não. Se você não conseguir você diz: "Pra mim estava tudo igual, eu não consegui distinguir a partir das resenhas qual é o melhor, qual é o pior. "Não precisa "forçar uma classificação se você não sentir que dá para fazer diferença. Agora eu vou deixar você em paz.

(Minutos mais tarde)

D- E então?. O que você achou entre as três?

M- Entre as três a primeira e segunda gostei mais.

D- Certo. Quais os pontos da primeira e segunda que você considerou positivo?

M- Eu uso muito a Gramática, né?

D- Hum, hum.

M- Eu trabalho a gramática da criança, a leitura. "Tomo "a leitura deles, pontuação, né?

D- Sei.

M- E também depois eles fazem uma redação.

D- A partir do texto?

M- É, a partir do texto.

D- E daí você achou que tanto o primeiro quanto o segundo privilegia essa parte: a gramática, a leitura?

M- É, a leitura em voz alta, leitura jogralizada, canções, poemas, textos informativos, organizacão de jornais, textos.

D- Hum, hum. Esse livro chama "Dois contos e sua mágica". Esse você colocaria em primeiro ou esse "Descobrindo a Linguagem"?

M- (Silêncio) Esse.(aponta)

D- Em primeiro, o "Descobrindo a Linguagem"; em segundo, "Dois Contos e sua mágica" e, em último... Qual é o nome do outro?

M- O outro é..."Língua e linguagem sonho e viagem".

D- Nesse aí, quais os pontos que você não gostou. Que você acha que a resenha evidenciou e que a partir daí você achou que não valia a pena.

M- (Silêncio) É.

D- Não tem nada? Com as informações que as resenhas trazem você acha que dá para fazer esta classificação? Ficou claro para você ou não? São parecidas?

M-(Silêncio)

D- Sem conhecer o livro, só lendo as resenhas dá para ter uma idéia ou não?

M- Não.

D- Só resenha você considera pouco para fazer uma análise?

M- É.

D- São parecidas as resenhas, ou não?

M- A primeira e a segunda sim.

D- Mesmos pontos?

M- É

D- Na terceira não segue o mesmo...

M- Não, na terceira não.

D- Este livro que você considera em primeiro lugar ele também prioriza a gramática, redação, textos variados.

M- Isso.

D- Por essa razão é que você colocaria em primeiro, né?

M- É.

D- Tá bom, tá jóia. Tem alguma coisa que você queria falar a respeito do texto : confuso, fácil.

M- Não.

D- Tem uma seqüência, é repetitivo.

M- A primeira e a segunda resenha eram parecidas com a mesma estrutura, seqüência.

ENTREVISTA II

D- Sua idade L?

L- 32.

D- Estado civil, casada, né? O seu marido trabalha onde?

L- Na FEPASA.

D- Que setor lá da FEPASA?

L- Agora que é..., acho que é auxiliar administrativo. Tá uma bagunça lá.

D- Está privatizando, né? Aonde você está morando agora L?

L- Na Rua Osvaldo Azevedo Sampaio.

D- n.° ?

L- N.° 162, apartamento 31.

D- Ah! É apartamento?

L- É, isso.

D- Que bairro é?

L- Vila São João. É do lado da Santa Terezinha.

D- É bairro novo?

N- Não, passando uma rua da Santa Terezinha já é Vila São João.

D- Ah! Como aqui na Vila Angélica, tem Ana Maria, Celisa Maria, Vista Alegre e é tudo uma coisa só.

L- É uma coisa só.

D- A sua família é de origem rural? Pai, avô?

L- Não.

D- O grau de escolaridade da sua mãe?

L- 4ª série.

D- E do seu pai também?

L- Também.

D- Você tem automóvel?

L- Tenho.

D- Costuma viajar nas férias?

L- Ah! (risos) Férias, feriados prolongados, né? (risos).

D- (risos) E aonde você costuma ir?

L- Ah, pra praia, né?

D- Que praia você freqüenta?

L- Suarão, mas nunca ficamos lá, porque tem a colônia lá. Mongaguá, Itanhaem, Peruíbe.

D- Sei, ficam passeando (risos). O seu grau de formação é superior, né?, com licenciatura plena.

L- Isso.

D- Você fez alguma especialização?

L- Fiz supervisão, né?
D- Você lembra onde fez o 1° Grau?
L- "Estadão".
D- Em que ano foi?
L- Eu terminei em 88.
D- 88.
L- Em 87.
D- E o 2° grau foi lá também que você fez?
L- Ah, não, pera um pouquinho. O 1° grau eu terminei no Marina Growmann.
D- Ah! O 1° grau inteiro você fez no Marina Growmann?
L- Não, foi picado. Porque a escola era muito longe, depois sai de lá vim pra cá.
D- Ah, sei, então foi Marina Growmann.
L- É o último foi Marina Growmann.
D- Mas antes dela...
L- Estudei no Senador, no Maylasky. Daí eu vim pro Marina e terminei, mas não lembro o ano.
D- O 2° grau que você fez no Estadão"?
L- É.
D- Lá você fez o colegial comum?
L- Não, magistério.
D- Foi em 87?
L- É
D- E a Faculdade? Foi aqui?
L- Foi. Na UNISO.
D- E em que ano você terminou?
L- Acho que foi 90 ou 91.
D- Há quantos anos você está trabalhando no magistério?
L- 10.
D- Como regente de aulas. E aqui nesta escola?
L- 7 anos.
D- A sua experiência profissional no magistério foi sempre no ensino fundamental 1ª a 4ª série?
L- Foi, Eu trabalhei uns seis meses numa escola de Pré, depois já comecei...
D- Ah! Escola de Educação Infantil você tem experiência. E teve um mês na vice-direção , né?
L- É.
D- Quando você não está dando aula como você costuma utilizar seu tempo. Dessas alternativas, até mais de uma se quiser. O que com freqüência você costuma fazer?
L- Cinema. (risos) Às vezes vou ao teatro.
D- E com qual freqüência vaia ao teatro no ano, assim?
L- Ah, umas três vezes (risos) eu vou. É pouco. (risos)
D-(risos). Novela, você acompanha alguma?
L- É difícil por causa do horário, né?
D- Mas, quando dá...
L- A das 6 .
D- Das 6 de qual canal?
L- Do 5.
D- Ah, do 5.
L- Rede Globooo (cantarolando, risos)
D- (risos). Programa de auditório...
L- Ah! Faustão.

D- De variedades...

L- Tem o Serginho Groismann, tem a Ana Maria Braga.

D- Hum, hum.

L- De vez em quando a Silvia Popovic.

D- Hum, hum.

L- O Jô, O Jô eu gosto.

D- Programa de debate.

L- É o Jô e a Hebe né? que tem...

D- Destes aqui você chegou assistir?

L- Roda viva já.

D- Roda Viva. Você gosta de assistir a vídeos?

L- Gosto.

D- Você se lembra do último, do mais recente que você assistiu? Que gênero era?

L- (Silêncio) Acho que era de ação, mas eu não lembro o nome do filme.

D- Ah, tudo bem, não tem problema. Que tipo de leitura você fez nos últimos tempos?

L- Ah, mais assim... romance. De vez em quando entra uns... Não, eu li também documentários.

D- Documentários sobre o quê?

L- Animais. Eu estava trabalhando com eles, animais e alguns livros sobre medicina, porque eu estava trabalhando corpo humano com eles.

D- Hum, hum.

L- Essa parte.

D- Com que freqüência você lê livros no ano?

L- (Silêncio) Ah!, é pouco. Eu não gosto de ler (risos).

D- (risos)

L- Acho que assim..., de cada três meses.

D- Então 4 vezes ao ano.

L- É.

D- Que livro específico de educação você leu e gostou, que auxiliou na sua prática?

L- Ah, legal né?

D- Lembra de algum? (risos)

L- Ah, a S me emprestou uns dois, eu li, mas eu não lembro mais o nome.

D- Foi emprestado pela coordenadora?

L- Foi.

D- Você lê jornal?

L- Ah, leio, isso eu leio. Eu gosto da Folha de São Paulo.

D- E você assina?

L- Não, eu não assino mas eu pego no gabinete de leitura.

D- Ah, tá.

L- E Cruzeiro do Sul.

D- Revistas, alguma destas?

L- Veja, Isto é.

D- Você assina ou lê no gabinete?

L- Não, minha sogra assina e aí ela passa para mim.

D- Ah, sei. Você lembra do tema do último curso de atualização que você fez?

L- Lembro. Foi... (silêncio)

D- Foi proposto pela oficina pedagógica?

L- Foi sim, foi sobre Educação Física Infantil. Nós fizemos um depois de avaliação e teve um de redação.

D- Em que ano foi?

L- No ano passado.

D- Para sua formação e atualização, o que você costuma utilizar?

L- São livros, assim?

D- Hum, hum.

L- Eu trago, trabalho jornais.

D- Sei. E pra sua atualização, o que você usa?

L- Vídeos.

D- Hum, hum.

L- Vídeos, pego bastante com a **S**.

D- Certo. Destes itens aqui para você numerar o que você considera mais importante do ponto de vista da formação cultural e intelectual de um cidadão?

L- Livros (risos).

D- Livros é o primeiro.

L- Livro, eu odeio, mas sei que é necessário.

D- Em 2º lugar?

L- Eu colocaria vídeo, TV, este vídeo seria educativo, né?

D- Hum, hum, depois?

L- Viriam as visitas, né? Cinema e teatro.

D- Agora essa parte aqui é mais relacionada ao meu trabalho. Qual é o título do livro de Português que você escolheu para trabalhar aqui?

L- Não fui eu que escolhi.

D- Não foi?

L- Não, porque a S. escolheu algumas professoras e mandou para a Delegacia para escolher e foi a A.

D- E quando ela voltou, como foi feita a escolha aqui? Vocês fizeram uma reunião ou não?

L- Não, ela já tinha passado que seria aquele, né?

D- Seria para vocês escolherem o livro de 2ª série.

L- O da 2ªsérie mas foi a **A**. que foi, né?

D- A **A** foi representando o CB, certo? Daí...

L- Ela escolheu, passou para a **S**, né?

D- Então só a **A** fez a escolha?

L- Não, teve a reunião aqui, mas eu não estava.

D- Ah., Você não estava na reunião da escolha do livro?

L- Não, não vim na reunião.

D- Ah, tá certo, então você num... Mas o nome do livro você lembra?

L- Não, não lembro.

D- Você não chegou a ler as resenhas do Guia?

L- Não.

D- Nem chegou a conhecer o Guia, nem mostraram para você?

L- Não.

D- Então dá pra você relatar como foi feita a escolha com mais detalhes?

L- Ela chegou e disse que a **A** ia.

D- A coordenadora?

L- É a coordenadora disse: A **A** vai escolher, daí a **A**foi escolheu , tal. Trouxe os nomes dos livros para a escola, né? Daí foi feita uma reunião no HTP, que eu não fiquei e elas decidiram, mas o livro que a **A** tinha opinado.

D- Foi este o escolhido?

L-É, foi. Foi a **A**, a **J** do CB. Acho que foram 3 do CB. **A** e a **J** tenho certeza que foram. Uma foi para Matemática, outra para Português.

D- Certo, então o fato que interferiu nessa escolha você atribui ...

L- A minha ausência.

D- Não, se você não estava , você não pode opinar.

L- É.

D- Para elas escolherem houve alguma interferência ?

L- Acho que não podia ir todo mundo, porque o certo seria todo mundo ir para opinar lá, né?

D- Certo. É que lá era uma orientação de como proceder a escolha e a escolha foi aqui na escola, mas você estava ausente na escolha.

L- É.

D- Agora, eu queria que você desse uma opinião a respeito de três atividades que eu selecionei. Eu separei também três resenhas que constam do Guia, então eu queria sua avaliação com relação a estas três resenhas. Assim: "Eu considero este livro melhor ou considero tais pontos positivos, tais negativos e portanto acho melhor este para estar trabalhando com os alunos. Seria uma avaliação sua a partir das resenhas.

L- Qual é o melhor?

D- Isso. E verificar se as resenhas satisfazem a sua necessidade de ter que avaliar agora, no momento um livro didático e se dá elementos que possa classificar ou não. Agora eu vou dar um tempinho para você ler né, depois eu volto aqui, tá?

L- Tá bom!

D- Da atividade A, o que você achou?

L- (Silêncio) É. Era para ter respondido aqui atrás?

D- Não, você só fala, nem precisa escrever. É só falar o que você achou a respeito desta atividade proposta para alunos.

L- Ah... a gente tra...Eu acho válida, porque você tem noção de divisão, né?

D- De divisão do quê?

L- De, que nem... Ele fala "divida a folha em três partes, então já pela folha, a gente dá para explicar divisão pra eles.

D- Certo.

L- Seria isso, D?

D- É a sua opinião.

L- Já ia entrar numa outra área.

D- Hum, hum.

L- Porque às vezes ele pega a folha, ele acha que aquela folha vai usar todo aquele espaço e pela folha você pode ensinar que... você pode fazer mais coisas que uma só.

D- Hum, hum. Mais alguma coisa?

L- Da primeira? (Silêncio)

D- A proposta era criar uma paisagem usando as cores quentes, daí foi definido que as cores quentes são: amarelo, laranja, vermelho.

L- Mas é se fosse livre, ele poderia desenhar o que ele quisesse, né?

D- Hum, hum.

L- Mas aqui não, já está direcionada, né?

D- Ah, sei. Então quanto a esse tipo de atividade assim direcionada. O que você acha?

L- É válida também.

D- Acha válido?

L- É. Porque ele usa várias palavras que nem todos eles conhecem. Silhueta, é difícil pra eles, né?

D- Ah, o vocabulário?

L- É um vocabulário diferente que não estão acostumados... a usar esse tipo de vocabulário. E ele nunca vai ficar só nisso, ele sempre vai criar algo mais, então por mais que você fale pra ele "desenhe um cacto", ele vai desenhar um cacto, areia, um vaso (risos), além do que você pediu.

D- Hum, hum.

L- Seria isso?

D- Tá certo. Não tem o certo e o errado. É a sua opinião (risos). Não se preocupe (risos).

L- Não, mas assim é difícil, D. (risos).

D- Não é difícil, é opinião, ué?

L- Não, mas eu não sei se é isso (risos).

D- E a 2ª proposta de atividade, o que você achou?

L- Eu achei que era um menino porque pela linguagem. Porque ele falava...

D- Hum. Quanto ao que você acha da proposta que foi feita, dar um texto e a pergunta ser esta? Como é que você pode chegar à conclusão de que era um menino e não um homem". Se você acha que isso é válida uma questão deste tipo para que o aluno depois de ler o texto escreva a respeito. O que você acha da proposta feita pelo livro a respeito do texto já lido?

L- (Silêncio) Ah, eu tinha entendido errado.

D- Você tinha entendido o quê? De que forma ele poderia perceber?

L- É.

D- Não, eu gostaria de saber a sua opinião a respeito de uma proposta feita assim.

L- Eu fiquei confusa, né? Agora, é uma caixinha de surpresa. Porque eu posso ficar confusa e eles não, porque isso já aconteceu.

D- Hum, hum.

L- Então eu acho válida, porque vai mexer com a "cabecinha" deles. Eles vão, sabe, colocar a cabeça para pensar.

D- A partir do que eles ficariam provocados com esse tipo de pergunta?

L- Ah, eles iriam querer saber como tem a certeza que é um homem e não uma cri... um menino... domo é uma menina...Porque quando você lê não dá pra você saber.

D- Porque daí eles iriam procurar no texto a confirmação?

L- É.

D- E a respeito da própria pergunta já dar a conclusão?

L- (Silêncio) Então, eu achei que seria menino por causa disso. Porque ele fala: "era um menino e não um homem".

D- Então, ele já deu a conclusão?

L- É. Já deu a conclusão.

D- E esse tipo de questão já dando a conclusão pronta. O que você acha?

L- (Silêncio) Pra quem não gosta muito de pensar é boa, né ? (risos)

D- (Risos).

L- É ou não é!

D- Hum, hum. Então, pra quem não gosta de pensar é uma colocação ótima, se fosse para pensar.

L- Já, né? Não seria válida, viu. Ai, num sei.

D- Tá bom (risos).

L- Não sei nada. (risos)

D- Quem disse que não? (risos). Agora quanto à produção de textos, o que você achou desta proposta?

L- Esse aqui é gostoso. Sabe por quê?. Porque eles vêem a propaganda, depois trazem pra gente. Às vezes a gente assiste televisão, não presta atenção, né?

D- Hum, hum.

L- Então, a partir daquele momento você começa a prestar atenção àquilo que eles falaram pra você e você vai descobrindo coisas novas na propaganda. Seria isso?

D- Tudo bem, tem mais alguma coisa que você achou?

L- Não, acho que é só.

D- A proposta deles é pra escolherem uma propaganda que eles gostem de ver, né?, e explicar, contar como ela é e o que ela mostra. Então essa seria a atividade para eles fazerem. Ela feita desta maneira que eles sugerem .Você acha qual é válida?

L- Eu acho.

D- Hum, hum. Por quê?

L- (Silêncio) Porque eles vão ter a oportunidade de escrever o que é, vão contar, vão desenhar, vão dar o ponto de vista, vão explicar o porquê eles gostam daquela propaganda.

D- Tá bom, então. Eu vou dar um tempinho para você ler as resenhas, por favor.

(Minutos mais tarde)

D- Quanto às resenhas, qual a sua opinião?

L- No "Desenvolvimento da linguagem". É o nome desse livro, não é?

D- É.

L- É, eu achei. É um livro bom. Mas ele é muito tradicional.

D- Ah, sei. Você já conhece o livro ou não? Foi só pela resenha?

L- Só pela resenha, não. Eu conheço ele.

D- Você conhece?

L- Conheço. Ele é muito tradicional.

D- Ah, sei.

L- É um livro pra você trabalhar com ele à parte. Ter um outro e aí completar.

D- Que aspectos você considera um livro tradicional? Quais são os pontos?

L- Eu conheço ele pelas histórias dele. É muita história, interpretação e gramática, história, interpretação e gramática.

D- É sempre a mesma estrutura?

L- É. Quase não muda. Já o "Dois contos e sua magia" já tem mais a ver com a nossa proposta do Estado. A gente trabalha lendas, parlendas, adivinhacões, receitas .

D- Esse você também conhece?

L- Não, eu não conheço. Só por aqui (pela resenha) Eu achei que ele trabalha com textos jornalísticos. Então, eu achei que ele tá bom. Mas eu não conheço.

D- Certo, e a respeito da 3ª resenha?

L- "Língua e linguagem, sonho e viagem" eu achei ele muito vago, eu não conheço. Pela resenha eu não gostei

D- Você achou que a resenha te deu elementos?

L- Não, ela está muito simples, muito, não me convenceu.

D- Sei, não te convenceu por quê?

L- Por isso. O outro fala mais o que tem, né? Mas este aqui não fala quase o que tem, como ele é. Ele fala que trabalha com poesia, cantigas, mas não tá.

D- As informações não foram suficientes pra você?

L- É. pra mim não. O outro está mais detalhado.

D- O outro é "Dois contos e sua mágica"?

L- Isto.

D- Então se você fosse classificar para escolha independente de conhecer o livro.

L- Seria esse.

D- "Dois contos e sua mágica"?

L- Isso.

D- Em segundo você colocaria?

L- "Desenvolvimento e Linguagem".

D- Apesar de você conhecer o livro e considerá-lo tradicional. E por último?

L- "Língua e linguagem sonho e viagem".

D- Primeiro porque você não conhece o livro e outra é porque as resenhas não foram suficientes para você opinar a respeito?

L- É isso.

D- Tá bom. Tem mais alguma coisa que você queira comentar que você sentiu quando leu as resenhas?

L- Não, (risos), não (risos). Se não te ajudei, me perdoe viu, (risos) mas...

ENTREVISTA III

D- A sua idade, B?

MB- 37.

D- A profissão do seu esposo?

MB- É contador.

D- Você mora em que rua?

MB- Isaltina Guanabara Rodrigues da Costa.

D- Que número?

MB- 503.

D- Que bairro é?

MB- Vila Barão.

D- A sua família era de origem rural, pai, avós?

MB- Avós.

D- O grau de escolaridade de sua mãe?

MB- É primeiro grau. Até a 4ª série, né?

D- O pai também?

MB- O pai também.

D- Você tem automóvel e viaja nas férias?. Acabou de me contar.(risos)

MB- (risos)

D- Você tem algum lugar de costume para passar as férias?

MB- Não, depende da ocasião, né?

D- A última vez que foi viajar foi agora estes dias, para o Sul, né?

MB- É.

D- Seu grau de formação?

MB- Superior com licenciatura plena.

D- Você se formou no primeiro grau, você lembra em que escola?

MB- Primeiro grau foi no Izidoro Marins.

D- Olha, aqui mesmo.

MB- É até a 4ª série, depois foi na Vila Carvalho, agora é Senador Luiz Nogueira Martins, né?

D- Até a 4ª foi no Izidoro. você lembra em que ano foi, ou não?

MB- 66, acho. Não, acho que mais, 70. 66 eu acho que estava entrando na escola.

D- O 2° grau foi no Senador?

MB- Isso, isso. Segundo grau, não. Tinha admissão.

D- Ah! é aquelas provas...

MB- Fiz 5ª a 8ª no Senador e depois fui pro Estadão"1°e 2° Colegial e depois optei pelo magistério e fiz o 3° e 4° magistério.

D- Em que ano foi que você terminou o 2° grau?

MB- 79.

D- E o 3° grau?

MB- Foi em 80. 79, não. 78 terminei o 2° grau. 79,80,81. Terminei em 81 a faculdade.

D- Aonde você fez a faculdade?

MB- Na Filosofia (atual UNISO).

D- Quantos anos você trabalha no magistério?

MB- 15 anos.

D- Dando aula, só?

MB- Teve um período anterior que trabalhei em escritório. Durante 2 anos.

D- Sei, na parte de contabilidade?

MB- Isso, mas dando aula faz 15 anos.

D- Nesta escola?

MB- 4.

D- Teve outra experiência no magistério com educação Infantil?

MB- Não.

D- Nem na coordenação?

MB- Não, nunca.

D- Quando você não está dando aula o que você costuma fazer destas alternativas aqui, pode falar nem que seja mais que uma, você diz e eu assinalo.

MB- É. assisto TV, algumas leituras, teatro mas raro. É só isso mesmo.

D- Teatro quantas vezes ao ano?

MB- Ah! Raras vezes.

D- TV. Sim, né? Novela qual você costuma?

MB- Ah, nenhuma. Seguindo, não. Pego assim aleatoriamente, uma ou outra.

D- Programas de auditório, tem algum que você assista?

MB- Freqüente, não. No domingo, que a gente fica sem saber o que fazer: Faustão. (risos)

D- De variedades?

MB- Eu gosto do Jô.

D- E de debates?

MB- Roda Viva.

D- Gosta de assistir a vídeos?

MB- Gosto.

D- Tem algum recente que você assistiu, gostou?

MB- O último que eu assisti... porque depois começaram a reformar minha casa (risos).

D- E ai não dá , né? (risos)

MB- Sabe qual foi? Foi didático até. E outro que eu gostei foi o Globo que fala sobre animais, muito bonito, né?

D- O didático emprestado daqui qual foi?

MB- Foi sobre fungos e bactérias. Eu tava dando e aí eu aproveitei, vi e gostei até.

D- E leituras? Tem algumas que você tenha feito que você lembre?

MB- Leitura? Olha, o que eu mais leio realmente são jornais, viu? Agora livros, assim (pausa) nem tantos.

D- No ano, a freqüência que você lê livros?

MB- Ah! No máximo é um mesmo, infelizmente. Não é muito certo, mas é isso. É a realidade.

D- Que livro específico de educação você leu que contribuiu, que você achou que foi válido, que você lembre?

MB- Olha, li um sobre Problemas de Aprendizagem.

D- Você lembra do autor?

MB- Não lembro, posso até trazer pra você depois. Ele foi muito interessante, porque inclusive eu peguei aqui, naquela Feira do Livro que teve aqui. Daí eu vi e pensei, vou comprar um. Eu gostei dele. Fala bastante coisa sobre lateralidade do aluno. Bastante coisa.

D- Jornal, você disse que lê?

MB- Estado, Cruzeiro do Sul e Diário. Estado não, acho que é Folha de São Paulo.

D- Revista, qual? Assina alguma?

MB- Não, não assino. Já assinei, ultimamente, não. Assinava Veja, Manchete.

D- O tema do último curso de atualização que você fez ou convocada pela escola ou que você fez?

MB- Foi sobre o AM.

D- Atividades Matemáticas. Foi na Delegacia?

MB- Foi.

D - O Letra Viva não foi indicado só para a alfabetização?

S- Justamente. na escolha nós estávamos mais para o Letra Viva, mas foi verificado e a modificação foi por causa disso, houve influencia das estrelas.

D- O Letra Viva não está sendo utilizado aqui?

S- O CB da M. está utilizando o Letra Viva, que seria para a 1ª série que não tem, então ela está utilizando.

D- As professoras que estão utilizando o ALP orientaram para que os alunos respondessem às atividades no próprio livro?

S- Eu teria que verificar. Eu sei que algumas atividades são feitas em folhas soltas, outras em caderno.

Entrevista II

D- Você está utilizando o ALP?

MD- Eu uso o ALP alfabetização, mas não é sempre e nem todas as atividades. O ALP da 2ª série, como é o meu caso, é mais para recorte. O livro Letra Viva também eu utilizo, porque o ALP 2 que foi distribuído pra mim eu uso para recorte porque não tem como. Eu tiro algumas atividades do ALP 1, outros da Letra Viva porque naquela classe não dá para conciliar, tem textos imensos, a gente lê a historinha, por exemplo da Ratinha, porque íamos falar em Estudos Sociais sobre o que tem no campo e o que tem na cidade. Os livros de aceleração eu também tiro algumas atividades, nem todas, porque ali tem atividades que diz assim "O professor ajuda, participa com o grupo que não sabe escrever"; então, em cada grupo eu procuro colocar alguns alunos que já estão escrevendo, com licença (estendendo a mão em sinal de cumprimento), agora são vinte.(risos)

D- Ah, que bom ! Já aumentou, eram 10, agora 20. você chega lá, MD, se Deus quiser. (risos)

MD- (risos) Então, eu procuro colocar em cada grupo o que já sabe um pouco mais para contestar aquele aluno que não está fazendo direito. "Não, mas não é assim", ir auxiliando. Nos livros de aceleração diz assim e, como no meu caso são muitos, então é a dificuldade que eu encontro, quando eu parto para uma atividade do livro de aceleração que eu vejo que eu não vou conseguir o meu objetivo na atividade, eu nem entro nela, porque são muitos alunos e eu não vou conseguir. Até eu chegar nos últimos grupos de maneira que todos escrevam o que eu queria que eles escrevessem, eles vão estar dispersos. Eu quero que neste momento eles conciliem a grafia com o som, porque eles estão no nível pré-silábico, com exceção de alguns que já estão silábicos, com poucos erros para escrever as palavras e usando as suposições válidas que é o "x" pelo "ch", o "ga " pelo "h", são coisas possíveis e válidas. Meu objetivo é que eles pensem na forma de ler e escrever, fazendo o questionamento a respeito dos textos propostos como no texto da Ratinha do Campo, que eu aproveitei para listar o que tem no campo, o que tem na cidade, o desenho de cada cenário, colocar o nome no que eles já sabem (aí eu estou forçando a escrita deles). O ALP 2 não dá pra ser usado com os meus alunos, porque eles não estão alfabetizados, quer dizer alfabetizados com leitura, porque eles já tem uma certa alfabetização que é aquela quando vêem e lêem uma placa, um letreiro de ônibus.

D- Quando você participou da escolha do livro você não comentou a respeito da diferença de níveis das crianças?

MD- Nós não tínhamos uma classe montada, eles estavam um pouco em cada classe e não foi pensado nos níveis dos alunos, o que eu considero uma falha nossa porque nós tínhamos que ter pensado. Inclusive, neste aluno que precisa até de coordenação, tem que ter um livro mais voltado para eles.

D- Que material você vem utilizando? Como propõe as atividades?

MD- Eu pego o Letra Viva e ALP 1 algumas atividades, o material das classes de aceleração e complemento com jornal, revistas e programa de televisão o "Ratinho", que está muito na cabeça deles. Com o jornal e revista eu distribuo para cada aluno e peço que marquem o que sabem ler (é lógico que para isso precisa de um dia inteiro e as vezes não dá), aí eles dizem: 'tia, eu consigo ler tal coisa'; 'aqui está escrito casa'; 'aqui está escrito carro'. Eu procuro escrever estas palavras que eles vão encontrando no tesouro que é uma caixa de papelão onde de algumas está o desenho e a palavra pra que associem o desenho à palavra. Escrevo também no papel pardo que fica pregado na parede. Daí eu recorto a palavra carro, por exemplo: 'Carro começa com que letra?' 'Ah, começa com c'; 'Isso, então vamos colocar no cartaz algumas coisas que começam com c'. Daí alguns dizem: 'Tia, eu achei mais uma'. Com os programas de televisão, eu uso pra falar das coisas que acontecem no dia-a-dia. 'Fulano foi lá brigou, a mulher dele disse isso, disse aquilo'. Então, a gente vai trabalhando a parte social, moral. As crianças relatam oralmente e as vezes quando é alguma coisa assim referente a drogas eu proponho ou eles

D- Utilização dos AMs, né?

MB- É.

D- Foi no ano passado?

MB- Isso.

D- Para a sua atualização e formação o que você costuma usar?

MB- Bom, eu pego os livros que falem..., os Guias, as propostas, e leituras, revistas, assim, jornal, revista Escola, uma coisa assim.

D- Destes itens aqui, qual você coloca em primeiro lugar que você acha que é o ponto mais importante do ponto de vista da formação cultural e intelectual do cidadão?

MB- Do cidadão? Olha, visita a museus e parques. Esta viagem, eu acho excelente isso, muito bom. O livro em primeiro lugar, daí TV, contribui bastante, vídeo, cinema, teatro e a visita.

D- Agora, essa parte dois é mais específica do trabalho que estou desenvolvendo. O título do livro de Português que você escolheu para trabalhar em 1998?

MB- Foi. Como que é o nome?

D- De Português. Vocês fizeram duas opções, né?

MB- (Silêncio) Não lembro.

D- Então, vamos para outra, depois se você lembrar você fala. Para você selecionar o livro que você escolheu você chegou a consultar o Guia do Livro Didático?

MB- Foi baseado no Guia mesmo.

D- Você leu a resenha do Guia antes de escolher o livro?

MB- Não.

D- Então, não leu todas as resenhas? Nenhuma?

MB- Não. Nós fizemos assim: como a orientação deles mesmos.

D- Porque você foi à reunião da Delegacia.

MB- Fui na reunião e foi feito de acordo com a orientação deles. Eles colocaram os livros, citaram alguns mais assim, interessantes que estavam sendo escolhidos, aí eles pediram para que cada grupo (formaram grupo). Cada grupo analisou um, baseado naquilo que ele achou relevante do livro didático e aí a gente percebia se ele estava enquadrado dentro daquela proposta

D- Sei. A proposta era qual? A da CENP? A da escola?

MB- A da CENP, né? Porque era para você escolher um livro assim, com muitas obras, autores variados, que tenha poesia, prosa, né? Vários tipos de textos e não ficar assim muito presa à ilustração, né?

D- Estas foram orientações dadas pelas Delegacia de Ensino?

MB- Isso. Pela Delegacia de Ensino.

D- Quem fez a reunião? Foram Assistentes Técnicos.

MB- Isso.

D- Na época era quem que estava como AT? Não era **M.A.** mais?

MB- Não, era uma nova, uma bem branquinha. Não conheço.

D- Ah! Então deve ser a L, e só ela fez a reunião de Português?

MB- Ela e uma outra moreninha.

D- Quem será? De óculos? Não era aquela que veio aqui para dar orientação, falar sobre problemas de aprendizagem, ela é PI e trata especificamente de alfabetização – L.

MB- Não é essa.

D- Então, não teve supervisor junto?

MB- Teve um supervisor. Ela veio e colocou que aquela pessoa, iria explicar e estava apta, né? A dar a explicação e daí a outra conduziu o trabalho.

D- Ah, tá Então vocês não fizeram a leitura das resenhas do Guia, nem lá, nem aqui no momento da escolha?

MB- Não, porque meio que você é induzida, principalmente pelas estrelinhas. Falaram também sobre as estrelinhas. Já que é feito um trabalho sobre ele, então ali você já poderia ter uma idéia para tirar os

melhores, logicamente que não estavam forçando, né? Mas ficava a critério das pessoas, mas aqueles estavam sendo os mais escolhidos.

D- Sei. Eles citaram os nomes de alguns livros e destacaram a questão das estrelas para já ficar.

MB- É. Então, normalmente os outros sem estrelas nem foram vistos, tá?

D- Então você nem leu, nem se lembra de resenha nenhuma porque não foi visto isso?

MB- Não, porque principalmente neste dia também foi explicado sobre os módulos, que você pode escolher módulos, pode escolher livro. A seleção foi feita assim, pelas estrelas que foi dada a orientação, né? Então em cima deles que foi escolhido os outros a gente já nem... porque eles disseram assim: "Antes de fazer, colocar as estrelinhas, foi feito um estudo específico, então muitos livros continham assim, textos que levavam preconceito, né? Então ficou em cima das estrelas e o pessoal se norteou pelas estrelas mesmo. Ah, lembrei o nome do Livro: Planeta Azul.

D- Planeta Azul? Então o livro de Português é Planeta Azul?

MB- É.

D- Bom, quando vocês fizeram a seleção vocês tiveram este livro que vocês escolheram na mão?

MB- Ah, sim. Depois de ter feito essa reunião as pessoas deram a opinião daquele livro que pegou porque ela distribuiu um livro para cada grupo, né ? Daí depois...

D- Só da área de Português? Porque você foi representando esta área.

MB- É só da área de Português. Todos os grupos ali estavam com o livro de Português. Ela colocou livros variados só com uma estrelinha e outros não. Aí foi dado um tempo para depois expor o que pensou sobre aquele livro, se realmente ele concordava com a estrela ou não e por quê. Aí foi feito isso. Depois disso, tinha numa sala ao lado todos os livros didáticos, vários e daí o professor pode dar uma olhada baseada na exposição feita pelos grupos e conferir. Eu acho que o tempo era escasso para você conferir, é uma coisa séria, né? Não se faz em tão pouco tempo, por isso não dava para você ficar lendo tudo e principalmente porque estava sendo uma coisa nova porque estava explicando assim, que a escola poderia escolher livros didáticos ou paradidáticos, os módulos. Eram muitas informações que você nem tinha tempo de ficar analisando como deveria.

D- E aqui na escola, vocês não fizeram todas as etapas?

MB- Aqui também não foi. Foi visto só alguns livros. Normalmente foi assim: nós chegamos e o pessoal perguntou: "Qual o livro que foi indicado?" (risos). E aí você acaba falando os que falaram, deram a "dica" daqueles que são os mais escolhidos.

D- Então foi a partir destes. E o grupo daqui já conhecia o livro que escolheu?

MB- Ah, sim,. Já conhecia.

D- Outra informação fora o livro, teve a da Delegacia de Ensino, né?

MB- Em cima do que nós...né?, Porque no fundo o pessoal que o livro didático é um material de apoio, entendeu? Então logicamente que o professor ele não vai ficar limitado àquela escolha somente. Ele escolhe, mas ele sabe que não vai ficar só com aquele livro. Aquilo é só uma formalidade, mas depois acaba trabalhando com outros.

D- Teve algum fato que interferiu na escolha do livro?

MB- Foram as estrelas, né? E as indicações feitas pela Delegacia, mesma pela atualidade porque eles falam assim: "Todos estão seguindo esta linha", então você acaba seguindo também.

D- A linha que é proposta pela CENP?

MB- Isso.

D- As atividades propostas foram examinadas quando foi escolhido o livro?

MB- Foi, quando no momento da formação do grupo, né?

D- Isso só em nível de DE, aqui na escola não?

MB- Aqui não foi.

D- Na escolha os critérios de classificação apresentados pelo Guia foram relevantes ou foram desconsiderados? Pelo que você já disse parece que foram relevantes.

MB- Foram, porque foi em cima disso que baseamos a escolha.

D- O livro do professor em algum momento foi verificado?

MB- Não.

D- Não dá para opinar, então?

MB- Não, nós só lemos o didático mesmo.

D- Então, agora eu vou atender o pessoal da Delegacia de Ensino e eu gostaria que você desse uma olhada. Aqui tem 3 atividades que eu gostaria que você desse o parecer a respeito delas, o que você acha, se é válida ou não; qual o ponto positivo, negativo delas e depois aqui no final são três resenhas que estão no Guia pra você dizer como você avaliaria os livros de acordo com o que as resenhas apresentam. Se é bom livro, ótimo, péssimo, ou se quiser usar o critério deles: uma estrela, duas estrelas, três estrelas. Ou um critério seu, tá?

D- A respeito da primeira atividade?

MB- Bom, eu achei interessante porque tem dois momentos, né? Um que ele vai criar independente, usando as cores quentes que eles indicam quais são, né? E fazem um trabalho independente. De acordo com a criatividade dele e depois ele vai fazer um trabalho segundo as orientações aqui, que é dada em frases, levando, conduzindo a criança a um segundo trabalho. Eu acho importante porque aí ele tem que fazer a leitura, a interpretação e depois passar para o trabalho artístico. Eu acho que a criança gosta desta mistura, né? Quando ela tem que ler alguma coisa e também desenhar, usar essa atividade artística.

D- Então, aqui você considerou duas propostas: uma de criação usando só cores quentes e uma segunda proposta que é com orientação?

MB- Isso. No primeiro momento, eu até pensei assim: "Você é o artista, crie uma paisagem" e daí foi dado os passos. Eu achei que seria inconveniente, mas como aqui estava falando: "crie uma paisagem"; então, quer dizer, eu já considerei como uma atividade e depois a segunda assim, mais objetiva e seguindo a orientação dada pelo livro. Assim que eu entendo, tá bom?

D- Certo. Da Segunda atividade. Dado o texto, são apresentadas as duas questões.

MB- Isso e tinha que observar se era adulto ou criança. Eu acho bom porque normalmente, às vezes, a criança lê e não observa detalhes que leva a esta resposta, para distinguir os personagens.

D- E a questão da própria pergunta ter a conclusão já definida? Qual a sua opinião a respeito?

MB- Ah! Mas ela dá duas hipóteses, duas alternativas. Eu acho que está explicita, tá claro aí, mas ela tem que buscar na leitura para saber se é uma ou outra, ela vai ter que fazer uma opção, uma escolha.

D- De qualquer forma ainda tem uma escolha, né? Não é uma conclusão pronta.

MB- Não, não. Eu acho que leva ela... Ela vai ter que fazer um retorno à leitura, se não observou direito para chegar à conclusão.

D- Certo. E da terceira?

MB- Essa é uma atividade que eu gosto bastante, porque cria um mundo aí, bem enriquecedor pra ela. Ela vai ver muitas... dentro do mundo delas, né? Ela está vivendo o que a gente tem. Você vê propaganda em todo lugar, na televisão, nos muros, em todo lugar você... e aí você tem a oportunidade de trabalhar a crítica na criança. É por isso que eu acho importante, né? Porque deixa a criança... ela vai observar pontos que leva ela ser muito consumista ou que induz a, né, ela a uma determinada coisa e aí você tem um gancho.

D- Ah, sei, esta proposta seria um gancho para depois estar aprofundando nesses pontos aí?

MB- É eu acho. E também ela pode fazer a produção dela. Tá falando aqui: "escolha uma propaganda que você goste de ver, explique e conte". Então, ela também vai ai interferir na criatividade dela. Eu gosto desse tipo de atividade, propaganda porque eles estão direto em contato, faz parte da vida deles mesmo, né? E aí ele fica motivado a falar sobre elas. Agora o perigo que eu acho em cima da propaganda é se simplesmente eles reproduzirem a propaganda sem que veja que aquilo pode ser um mal para ele. A mídia está jogando em cima da pessoa tudo o que ela quer vender. É um comércio enorme.

D- E se ficar só nesse ponto de simplesmente escolher uma propaganda que goste, explicar contar como é, é muito superficial.

MB- É se ficar só neste nível acho que sim.

D- mas se for utilizada como gancho?

MB- Ai eu acho válido, pra fazer uma crítica em cima do que ela está vendo.

D- Certo. Quer mais um tempo para ler as três resenhas?

MB- Ah, eu prefiro.

(Minutos depois)

D- Você achou que é dificil classificar o livro didático a partir da resenha?

MB- Pela resenha, eu acho que é meio difícil, porque todos eles falam bem, logicamente dos livros deles, né? Igual a primeira e a segunda leituras da resenha, eu achei que ficam dentro daquilo que eu penso como uma boa proposta para o livro didático. Os dois primeiros livros eu achei interessante. Agora, o primeiro eu conheço e o segundo não conheço, entendeu? Aí eu achei difícil porque você fica percebendo que vai de encontro com o que você acha que é bom, mas você não conhecendo o livro você não tem idéia direito da maneira que ele é colocado. Eu acho que tudo isso envolve, né? A grafia que é usada entendeu?

D- Tem coisas que só pela resenha não é possível você descobrir, né?

MB- O primeiro livro eu já conhecia. Então, fica assim mais fácil pela resenha a gente dar uma opinião. Então, realmente eu gosto dele, porque tem a parte que a criança coloca a opinião dela. Ela antes fez a leitura do texto. Agora como a própria resenha fala e eu também concordo, os textos, às vezes, são trechos e às vezes ficam prejudicados, mas muitas vezes é sempre aquele estilo. A criança lê o livro, responde algumas atividades de interpretação, aí ela compara alguns textos, dá opinião dela sobre a vivência que ela tem, né? Então, muitas vezes este mesmo estilo acaba mecanizando e como eu já trabalhei e já percebi o trabalho de alunos com esse livro, você percebe que no final às vezes ele está desinteressado em responder porque já sabe que é aquele mesmo estilo sempre.

D- A mesma seqüência?

MB- Isso, a mesma seqüência de atividade, mas eu gosto ainda assim de algumas partes, que são... no começo do livro tem uma atividade que falava, ele tinha que contar a história dele; então ali ele tem que ir com a família, tem de fazer as perguntas. Ele vai fora do livro para fazer as perguntas para daí construir o texto dele para trazer as respostas pro livro. Eu acho que isso é bom, mas que às vezes fica chatinho, muito mecânica, acaba também repetitivo. Agora, o segundo e o terceiro livro eu não conheço, então aí eu acho mais difícil só pela resenha ter uma idéia do livro, porque você não consegue visualizar direito. Pela proposta que eles colocam, você acaba até achando que variedades de textos, de atividades dá impressão que ele é bom. A única coisa que eu achei, que assim ficasse cansativo é que ele trabalha em cima de dois contos a segunda resenha "Dois contos e sua mágica". Então é, eu acho que se a criança não gosta justamente destas duas histórias vai ter que ficar o livro todo vendo estas duas histórias, né? Apesar disso, em algum momento ele fala que o livro tem colocado outros textos de autores consagrados, mas ele está sempre voltando nestes dois contos que eles iniciam o livro e aí que eu acho que vai ficar um pouco cansativo se a criança não se identificar com estas histórias. Agora, quanto às atividades dá impressão que eles exploram bastante também com brincadeira. A criança , tá falando aqui, que ela vai expor o pensamento dela e daí nesta parte acha que talvez seja bom. Não sei, não conheço o livro. E o terceiro também "Língua e linguagem sonho e viagem "Não conheço e ele é... e ele da a impressão também que... eu acho que pela... ele é um pouco... parece mais tradicional, dá impressão porque fala mais em atividades de construção de palavras, de gramática. Dá impressão que a gramática vem um pouco fora do texto, mas eu não sei. Eu não conheço o livro, pelas resenhas que eu estou falando. É isso.

D- As resenhas então, isoladas do livro, para fazer uma análise?

MB- Ah. Fica difícil.

D- Quando você leu as resenhas você sentiu que são muito parecidas?

MB- Tem pontos que eles estão falando sempre a mesma coisa, busca a criatividade do aluno, vem as atividades gramaticais ali e a variedade de autores. Normalmente é isso que você tem na orientação de escolha do livro, eles falam justamente isso então você tem pela resenha, você acaba achando que os três estão enquadrados, entendeu?

D- Não dá para dizer este é melhor, aquele é pior?

MB- Não dá. Eu pelo menos não consegui avaliar assim para colocar em destaque um ou outro.

D- Se fosse para você fazer uma classificação?

MB- Eu, por causa do conhecimento que tenho, iria no primeiro porque eu já conheço, entendeu?

D- Colocaria em primeiro por já conhecer o livro.

MB- Justamente, para confirmar o que eu acho: uma resenha fora da visualização do livro ali fica difícil, entendeu?

3. A PRÁTICA

Entrevista I

D- As professoras estão utilizando o ALP?

S- Elas estão utilizando o ALP, mas não como o único meio.

D- Por que elas não estão utilizando só o ALP?

S- Porque o ALP elas não consideraram completo na parte de gramática. Elas precisam mais estudos. Então, procuram em projetos separados.

D- Quais materiais elas usam para complementar o ALP?

S- Livros didáticos. E na 3ª série há o projeto de música. Elas estão trabalhando a gramática a partir da música, para se chegar mais na criança. As professoras comentaram que no ALP Alfabetização tem muitas atividades boas, mas das outras séries encontram muitas faltas e por isso estão buscando outras alternativas, não só livros.

D- Quais são os critérios que elas estão usando para escolher as atividades?

S- Buscam a gramática nos outros livros.

D- Elas usam os textos do ALP?

S- Tenho que verificar. A 4ª série já trouxe muitos textos, tirou xerox e ela procura colocar mensagens não só para interpretação, mas que sirvam também de ensinamento de vida. Ela é um caso que está pouco utilizando os textos do ALP, talvez não pela qualidade do livro e sim pela forma de trabalho dela.

D- A questão da 2ª série agrupada por níveis?

S- A princípio, nós consideramos que não seria positivo. Foi uma aceitação da professora que levou adiante, porque 40 alunos com dificuldade e se querer esta sala é complicado. Eu acho que ela está indo à frente pelo próprio processo de aceleração, com um trabalho diferenciado, isso eu acredito que está ajudando muito porque já se está conseguindo algum resultado. Tem outra escola que fez o mesmo esquema com uma sala com 40 alunos com dificuldades; dificuldades estas que inclui até desestrutura familiar, aliás a maioria, em primeiro lugar é a desestrutura.

D- Existe alguma semelhança no livro ALP e no material de aceleração?

S –Não fiz essa comparação, não posso dizer. O que esse material de aceleração trabalha em primeiro lugar e ela vem trabalhando é a auto-estima.

D- Você acredita que elas tenham dificuldade em trabalhar com o ALP?

S- Uma das professoras até falou que tem dificuldade em não trabalhar dentro do tradicional. É a C. Ela foi honesta em dizer que tem dificuldade, e além de se sentir insegura, ela disse que consegue resultados no modo dela.

D- Alguma delas utiliza cartilha?

S - A C. falou, comentou e perguntou se tinha, mas não sei se está usando.

D- Elas propõe atividades extras?

S- Tem trabalhos ótimos. AJ. depois que levou os alunos para assistir TITANIC, aplicou algumas situações matemáticas (que é a disciplina dela)a partir do filme para os alunos.

D- Você acha que os critérios que elas estabeleceram para escolher atividades de outros livros pode ser utilizado no próximo ano para a nova escolha de didáticos?

S- Acho que seria importante.

D- Você acha que no momento da escolha do livro elas consideraram nível de alunos, dificuldades de utilização do material escolhido?

S- Acredito que não. A escolha foi feita a partir do livro de alfabetização que já tinha sido utilizado no ano anterior. As duas professoras confirmaram ser um bom livro, acabou então seguindo até a 4ª série o mesmo, para seguir a coleção, para dar a seqüência do trabalho.

D- Você acha que houve alguma interferência no momento da escolha do didáticos?

S- Acho que sim, porque nós olhávamos no Guia, se consideravam um bom livro ou não, é uma indicação que nem nós sabemos o porquê daquilo, mas foi considerada e isso influenciou, na classificação das estrelinhas. As professoras que foram na reunião da DE comentaram sobre os livros. O mais comentado era o Letra Viva.

pedem: 'Vamos escrever esta palavra?' E é até interessante que alguns que já estão escrevendo comentam 'ih, esta é uma palavra que tem bastante letra'. Isso é muito gostoso pra gente. Outra atividade, aí foi de livros paradidáticos que eu falei 'vamos ver que palavras que vocês conhecem'; e uma menina disse: 'tia, não é que eu conheça esta palavra, mas é que eu gostei de uma coisa que tinha no livro, uma borboleta muito bonita, e eu queria escrever borboleta'; e aí um menino já falou: 'ah, mas borboleta tem bastante b'. Eu conto as vezes histórias de paradidáticos, leio pra eles e faço uma interpretação oralmente. Às vezes, eles querem desenhar a história, outro dia foi "O Planeta Perdido" do Ziraldo, eles gostaram da história e queriam desenhar e eu sempre coloco: 'quem souber escrever alguma coisa da história pode escrever, uma frase, uma palavra que mais gostou'; e eles adoram. Quando eu peço desenho eu gosto que eles façam em partes dando a idéia de começo, meio e fim. Depois eu falo: 'quem entendeu a história? Como começou?'; 'Ah, começou assim". Então, eu proponho: 'vamos escrever na lousa? Quem fala pra mim?' Daí eu escrevo como eles contam, alguns pedem: 'posso copiar a história?' E quando eu pergunto: 'por que copiar a história?' 'porque eu quero escrever mais'; ou 'porque eu quero na minha casa tentar ler, lembrar'; eu leio a história e peço: 'quem acha mais palavrinhas com b, com d ?' E vou trabalhando.

D- Como você selecionou os paradidáticos para trabalhar com eles?

MD- Eu procuro histórias mais interessantes, procuro histórias, que nem agora eu queria uma história assim mais de mistério, porque chamam mais a atenção deles, como o espaço. Às vezes, eu quero alguma letra que eles estão tendo dificuldade "t" e "d" por exemplo. Procuro o "Chico cochicho", quero que eles tenham em mente o "ch" e o "x" que apesar do mesmo som, mas é diferente que escreve, como é o som de casa o "z "e o "s" .'ai, tia casa não é assim que escreve, não é com "z". Daí eu procuro livro que tem o "Gino e Gina" que tem o "g". Às vezes, eu escolho pela história interessante, me coloco no lugar deles e penso: 'eles vão ficar interessados, é uma história engraçada'. Na minha classe, eles precisam se sentir valorizados; então, eu procuro atividades que eles vão gostar e que eu vejo que eles são capazes de fazer e acertar, porque eles precisam ter um número grande de acertos ou relativamente grande. Eu preciso primeiro, antes de qualquer coisa, sentir que eles estão satisfeitos, estão acertando, estão gostando e querendo acertar mais, então quando eu vejo que é uma atividade que pode ser muito difícil, ou uma coisa que acontece 'ai, mas eu não sei, eu não quero', eu procuro não fazer e fazer aquela que eles possam discutir, e que possa ter no grupo alguém para ajudar porque eu não quero frustrar, porque senão eles escorregam. O aluno, quando se sente valorizado e sente que está acertando, é aí que você mexe com a auto-estima dele, ele se sente capaz e isso é bem gritante lá eles falam: 'Olha tia, antes ele não sabia, olha como ele está acertando agora'. Eles fazem esta observação ou: 'tia, lembra como eu era o ano passado?' Então eu acho que isso deve ser levado em consideração porque a gente tem que procurar que eles acertem pra depois você trabalhar uma outra atividade, porque eles precisam se sentir capazes. Eu acho que esse é o "x " da questão.

D- O que você achou do agrupamento dos alunos neste ano?

MD- Eu achei válido o agrupamento dos alunos. Eu vejo pela estagiária que vai ajudar na minha classe sempre. Ela fica admirada com o progresso de alguns alunos porque alguns que não escreviam, que até alguns professores chegavam pra mim e diziam 'ih, esse aluno não faz nada'; eu não tenho aquele que não faz nada. Tenho 5 que não caminham, mas por outros motivos, principalmente por faltas em excesso., mas eu vejo que de um modo geral eles estão se sentindo no ambiente deles, então 'eu posso', 'aqui eu posso' e pelo fato de eu não colocar atividades que eles errem, mas possam ser contestadas. 'ih, mas se eu colocar isso'. No jogo de Bingo de palavras onde eles começam: 'isso não começa com essa letra'; 'aqui está errado'; fazem comentários, estão contestando, estão se sobressaindo mais, estão se sentindo no ambiente deles, saiu aquele medo. Eu senti isso também na pintura também, como agora no dia das mães algumas professoras até comentaram: 'mas foi a sua classe mesmo que pintou?' Foi"'. Então, até pra mim foi surpresa, a pintura deles, porque tem atividade que você dá assim pra eles, mas você não espera que vá atingir uma área que às vezes não pensou naquele momento numa certa disciplina e você acaba atingindo. A pintura deles do começo do ano para agora ela está solta, forte, mais viva. Eu tenho ainda algumas atividades do início que eu guardei. Tem uma atividade que eu vou dar novamente, que eu quero ver agora. Eu vou dar várias vezes para ver os progressos.

D- Você vê alguma semelhança no material de aceleração e o ALP?

MD- Os dois materiais querem a participação ativa do aluno. O ALP é um dos livros melhores, eu acho. Quando eu escolho uma atividade eu procuro aquelas que eu não encontro dificuldade porque eu não posso perder tempo, então eu não posso me dar ao luxo de me "embananar" numa atividade. Dou atividade em que eu tenha um retorno e que possa trabalhar livremente e atingir o meu objetivo de modo que eu não me embarace, de forma que não seja difícil nem pra mim, nem pro nível deles. O ALP tem atividades difíceis para o nível deles e para o número de alunos, porque eu estou tendo a impressão que

eles querem mais, como se você tivesse num aspirador, eles estão ali te aspirando a todo momento, então se você demora numa atividade que você está participando com um grupo e outro está lá só esperando, ele até começa participando, mas se você demora pra atender eles dispersam e pelo fato da agressividade estar muito em alta ali, eu bato muito com isso. O tamanho do texto também eles falam: 'ih, tia, nossa, que grande'. Eu vejo que não é a hora.

D- Como você está trabalhando a sistematização gramatical?

MD- A gramática eu ainda não entrei, porque eu estou trabalhando as palavras, a alfabetização e eles estão começando agora a escrever alguma coisa. Então, quando coloco na lousa um texto que eles vão lembrando o que já foi lido, eu procuro colocar 'olha, tá vendo aqui'; se eles repetem muitas palavras ou erram na concordância então eu digo: 'como é que a gente poderia colocar?' 'ah é, tá esquisito, né, tia?' 'Como é que vem escrito nos livros, no jornal?' 'vamos colocar mais chique?' Vou comentando oralmente, porque neste momento eu não posso exigir, porque eu quero que eles escrevam cada vez mais e depois que eles estiverem escrevendo aqueles textos é que eu vou ter que colocar a parte da gramática.

D- Quais são seus objetivos para este ano em Português?

MD- Meu objetivo para este ano em Português é que eles escrevam, mesmo que não saibam todas as convenções gramaticais, mas eu quero que eles saibam que são capazes de escrever, quero que eles percebam 'tia, já estou lendo, não estou?'

D- Quais os objetivos que vocês da 2ª série traçaram em conjunto para este ano em Português?

MD- O objetivo da 2ª série é dar continuidade no trabalho da 1ª, onde os alunos possam colocar as idéias mais corretamente e usando as convenções gramaticais, escrita correta e também onde ele possa se expressar mais. Na 2ª série, a gente procura tirar mais do aluno e se você vê que é o momento e está no assunto, você faz, não tem porque não fazer. No início do ano. eram 39 alunos. 5 estavam escrevendo e foram remanejados para a classe da C. e da L vieram outros 5 não alfabetizados. O nível deles era mais ou menos o mesmo, com exceção de alguns que não tinham coordenação nenhuma (até é errado a gente falar que não tinham coordenação porque coordenação eles já nascem com ela), mas aquela mãozinha dura, sem escrever nem o nome e também eles vieram e eu posso dizer, porque era uma coisa bem visível; eles vieram não apostando naquela classe, desanimados, vieram para não prestar atenção porque não vai adiantar. Agora é que eles estão percebendo que está adiantando porque surge aquela comparação 'lembra, tia, como eu era?' Eles mesmos estão reconhecendo, alguns pais vem falar pra mim. A realidade hoje é que 20 estão escrevendo o nome, aqueles de mão durinha que não conseGuiam nem escrever o nome já estão fazendo o alfabeto. Todos os dias eles lêem: 'Quem vai ler hoje pra mim? Que letra é essa? Que palavrinha começa com essa letra?'. Alguns já estão reconhecendo e associando as letras e um grupo que ainda não avançou, mas pra mim eu considero ótimo, porque esses 20 são vamos dizer assim A e B e os outros C. Eles buscam muito, dizem: 'tia o que está escrito aqui?' Daí eu leio ou se ele quer escrever ovo, por exemplo; ele escreve o "o" e o "v" "ov", daí eu falo: 'já sei, ovo'. E daí eles dizem: 'Eu escrevi?' Daí eu pergunto: 'que letra é esta?' "O" 'e esta?' "V". Daí eu falo 'ovo, ovo'; 'ah, termina com "o", né, tia?' E eles dizem 'ai, eu escrevi!'.

D- Você usou a cartilha em algum momento?

MD- Não, porque vale mais essas hipóteses , porque ele sentindo que escreveu ovo, qualquer outra palavra ele escreve. No joguinho de Bingo, tinha um relógio e depois de jogar, eu coloquei as figuras na lousa e falei: "'vamos ver quem consegue escrever o nome das figurinhas do Bingo'. Então eles: 'ai, tia, relógio, relógio, ih, é grande, mas acho que dá pra escrever, já escrevi ovo".

LIVROS UTILIZADOS PELA PROFESSORA:

LETRA VIVA – ALFABETIZAÇÃO – Editora Formato
ALP ALFABETIZAÇÃO – Editora FTD.
ALP –2 – Editora FTD.
DESCOBRINDO E CONSTRUINDO – ALFABETIZAÇÃO – Editora Lê
PALAVRA EM CONTEXTO – Editora do Brasil S/A
ENSINAR PRA VALER - Classe de aceleração – Módulo I – Secretaria de Estado da Educação
APRENDER PRA VALER – Classe de aceleração – Módulo I - Secretaria de Estado da Educação.

A professora selecionou o seguinte trecho para finalizar a relação dos livros :

É, a gente quer viver pleno direito,
A gente quer viver todo respeito,
A gente quer viver uma Nação,
A gente quer é ser um cidadão !
(Gonzaguinha)

Entrevista III – 1998

D- Você está utilizando o ALP?

C- Não, eu não sei usar. Só uso se eu vejo que vou saber utilizar e vou chegar a um resultado com as crianças e não aquela coisa "Faça dessa forma", mas eu não chego a lugar nenhum com eles. Do meu jeito, eu sei que eu chego, haja vista o E, um menino que quando chegou até as letrinhas dele era feia, uns garranchinhos, não se entendia nem lia nada. Conhecia o alfabeto e escrevia com letra de forma algumas coisas, daí o que eu fiz, eu fui dando as "familinhas", daí eu peguei o alfabeto, pedi pra ele formar palavrinhas, daí foi na lousa escrever e daí copiar no caderno, precisa ver quanta coisinha ele já está lendo, falta ainda algumas letrinhas pra gente ver, ele fala: "Ah, essa eu não sei" e a gente fica satisfeita porque quando ele sabe ele fala "Tia, deixa eu ler, deixa ler, deixa ler?". O ALP eu nunca usei. Eu tenho vários livros, então eu faço o meu diário, porque eu acho terrível você ficar procurando na hora o que vai dar pra eles, então na minha casa eu pego vários livros de Português, vejo a historinha que dá pra colocar (não dou todo dia historinha), trabalho com as letrinhas, as palavras, daí é que vem a história, porque eu não começo com a história, eu termino com a história, daí eles fazem o entendimento do texto, fazem a atividade de Português, separar sílaba, formar frase, completar frases. É como , por exemplo, para começar a escrever, eles aprendem primeiro sílaba, palavra, depois frase, depois descrição (isso uma colega minha fazia assim e eu vivia perguntando: "Como é que você faz?" "Como é que você acha melhor fazer?" e assim pra todo mundo, aqui também eu pergunto.) Essa colega falou pra mim, C., primeiro descrição, depois (tudo errado do meu jeito, tudo diferente do que eles falam lá) história em seqüência (com quadrinhos) e por último a composição da maneira como eles sabem e vou dando junto a parte de gramática, separa sílabas, fazer parágrafo no caderno; masculino, feminino, às vezes eu falo, mas de um modo informal eu falo "Vamos ver o parzinho deste daqui?" Vamos colocar "o" ou "a"?" "Por que coloca "o", por que coloca "a "?". Plural também, porque eles falam muito sem o "s" eu falo ""Quando é uma coisa 'só eu falo assim, quando é mais que um como eu tenho que falar?". Conto historinhas pra eles, leio livrinho.

D- Como você seleciona os exercícios dos vários livros didáticos que você consulta?

C- Ai, meu Deus, eu não sei dizer assim. Eu tenho que pesquisar, olhar, tem coisa que você vê que dá pra eles, tem coisa que não. Tem coisa que você acha que vai ser bom...

D- Conhecendo a classe agora, que atividades você acha que dá pra eles fazerem?

C- Em termos de atividades eu vou seguindo mais ou menos aquela seqüência que a gente tem na gramática, nos livros. Masculino, feminino, singular; primeiro eu comecei com separação de sílabas. Outro dia eu estava falando pra eles como é que chamava quando tem uma sílaba só, duas, mas não cobrei nada, só comentei; depois eu vou dar, mas não já. Eles não sabem nem separar sílabas, porque a minha classinha eu coloco na lousa, reparto em quatro, então até onde eu vou eles vão também. Foi uma luta pra eles entenderem que podem escrever se tem espaço até o ponto final, que não pode é só ultrapassar a margem, mas assim mesmo tem alguns que deixam espaço e vão pra baixo. Às vezes eu ponho na lousa com letra de forma o texto, pra ver se eles sabem passar para a letra de mão, porque eles sabiam ler bastante na letra de forma. Uma parte eu vejo que tem crianças que até as dificuldades escrevem, fazem bilhetinho direitinho (eles mandam bilhetinho pra mim e eu vejo que eles fazem bem feitinho), agora tem outros que não, então eu dou uma lição para aquela turminha que está aprendendo agora, se alfabetizando e a outra para o resto da classe. Agora na matemática é tudo igual, mas tem uma coisa, como eles não sabem ler, eu tenho que ler. Aquele negócio de notas, vai dar notas separadas pra História, Geografia, Ciências, eles não sabem ler. "Tia leia pra mim a primeira pergunta" eles não sabem ler, então eu leio. Oralmente eles sabem responder, mas escrever não. Como eu vou avaliar? "Tia, onde está a palavrinha? ", porque eu trago a provinha pronta pra eles completarem, daí eu falo "Eu vou ler o parágrafo pra você, vai prestando atenção", então eu vou lendo e eles falam ;"Ah, tá ali, né? "e apontam na lousa e copiam.

D- C. você conhece o livro ALP?

C- Conheço um pouco .

D- Você optou por não segui-lo por qual razão?

C- O que eu vi, eu achei pra criança até o texto, (não sei se eu é que não sei trabalhar do jeito que eles querem) eu acho assim comprido, difícil, você vai Ter que estar lendo, eles não sabem ler nada.

D- Você pode me dizer o nome dos livros de Português dos quais você retira atividades?

C- Tudo, tudo que é livro, sempre que chega algum eu vou ver. Dependendo interessa, dependendo não. Tem atividade que está além do nível dos alunos, tem atividade que está abaixo .

D- Qual o livro de Português que você mais usa?

C- Olha eu não guardo o nome de nada., mas tem um que está sempre comigo, ele tem as familinhas, palavrinhas e tem uma historinha bem curtinha e já tem as perguntinhas.

D- Você usa alguma cartilha?

C- Cartilha eu consulto pra pegar palavrinhas pra dar ditado. Tem aquela Alegria do Saber, que é muito antiga, (agora já nem precisa mais, que a gente já sabe de cor) é mais pra ver a seqüência das letrinhas, começa com a LATA, a gente vai dando pra eles o desenhinho, pra eles seguirem a seqüência, mas primeiro de tudo eu dei o alfabeto pra ver o que eles conheciam.

D- Você acha que os critérios que você utilizou para seleção de texto e atividades, você acha que poderia ser utilizado numa próxima escolha de livro didático?

C- Sobre o livro didático, eu acho assim, às vezes as histórias são muito longas, compridas, eu acho que elas precisariam ser objetivas e curtas pra criança poder fazer junto com você, pra você ver se ela sabe copiar. Você manda fazer em casa alguns, se é muito comprido, porque cópia na classe não tem cabimento Em casa você não está vendo, e depois de 40 como você vai ler de um por um?, além disso alguns fazem outros não.

D- Como você seleciona as atividades?

C- Nem sei dizer pra você, sabe por quê? Ou eles tem que mostrar algo novo nos livros que venha ali pra você testar e ver ou tem que ser daquele jeito nosso antigo mesmo, só que de acordo com a série, eu acho isso, não sei...

D- E o agrupamento dos alunos nas classes este ano?

C- Eu acho que tinha que ser assim, as crianças mais ou menos no mesmo nível, porque as classes são muito numerosas e quando eles são mais ou menos iguais no saber, dá pra você chegar, agora, quando um precisa muito de você, que nem eu que tenho 4 ou 5. Às vezes eu estou tentando tomar a leiturinha de um por um ali , não dá, porque o resto da classe resolve ligeiro e começa a conversar e atrapalha. Eu não acho que o melhor ajude o que sabe menos. Eu (se bem que agora aqui vai acabar) mas no final do ano os professores poderiam montar as classes, porque a gente conhece os alunos.

D- Este ano alguns professores vieram para ajudar na montagem das classes.

C- A minha classe é bonitinha, é uma graça, a não ser esses 5 que não sabem escrever. No ano passado, na outra escola, eu tinha uma classe média, mas a criançadinha sabia ler tudo, mas colocaram uma menininha que não sabia nem a-e-i-o-u, eu falei "Não é que eu não queira ensinar" mas é o que eu falo pra S. na D.E., "S, eu não sei trabalhar desse jeito, o que adianta..." , não é que eu me negue, mas como é que eu vou dar toda a atenção que ela precisa? A-e-i-o-u? Não identificava as vogais, daí eu pedi para chamar a mãe, conversei com a mãe e falei que ela tinha que voltar para a primeira série porque ela não acompanhava 2ª, como é que ia ser? Não tinha condição. Outra coisa que eu dou pra eles com a letra nova que eles aprendem é de recortar palavras, circular em jornal, revista, daí eu peço para eles escreverem frases. Alguns já fazem historinhas. Eu faço primeiro oral, conto a história e depois pergunto quem quer contar, nunca ninguém quer contar, daí você vai cutucando um aqui, outro ali, mas na hora de escrever é que é o nó, muitos não escrevem direitinho, não fazem parágrafo, começam aqui, terminam ali, misturam tudo, não têm seqüência, a frase não tem sentido...

D-Com estes como você trabalha?

C- Ué, você tem que pegar e refazer tudo de novo. Eu vou perguntando, ele vai respondendo. Eu faço uma pergunta referente à historinha daí ele escreve a respeito ou fala oral, porque no falar é uma coisa, no escrever eles pulam , porque eles tem mania de ler o que estão pensando, mas não o que está escrito. Eu acho gozado isso, eles escrevem a frase, mas comem palavrinhas no escrever daí eu falo: "Leia, veja o que está faltando" , "Prestou atenção?" "Ah, tia, tá faltando aqui".

D- E o material de aceleração...

C- A minha classe não é o caso de aceleração. Eu tiro algumas coisas do material de aceleração, tem algumas coisas boas pra gente ir enxertando, os joguinhos que o material propõe são interessantes.

D- Você já fez alguns com eles?

C- Não, só fiz os das letrinhas, para formar palavras. A minha classe já escreve, os que não sabem são 5.Como eu vou fazer as coisas a parte com eles? É difícil. O dia que eu trabalhei com as letrinhas eu dei para os 5 fazerem , eu não podia sair de perto deles "E tal palavrinha "Escreva tal palavrinha" "eu quero ver se vocês sabem..." Posso escrever, tia? ""Pode". Se é uma coisa só como a classe da MD você dá um joguinho, não precisa mudar. Às vezes eu dou também entendimento de texto para eles fazerem em casa, mas o diacho é a gente não saber se eles sabem fazer, ou tem alguém que ajude, mas aqui acho que não tem, é um ou outro, Ne? Judiação...

D- Quando você optou por não utilizar o ALP por uma série de razões que você já falou, você encontraria alguma dificuldade em trabalhar com ele?

C- Sabe o que eu acho ,D., a gente tem que fazer tudo meio sozinha, a orientação é muito pouca, a orientação que a gente tem vai do interesse em ir atrás de quem tem mais experiência e perguntar como é que faz e isso eu acho que falta. Pegar o ALP e falar: "Trabalhe", é uma coisa diferente que eu nunca trabalhei como é que vai querer que eu trabalhe? O que dá pra eu fazer mesmo nestes livros , eu faço, mas o que eu fico na dúvida eu não faço. É difícil falar: "Faça assim", como faça assim? Eu tenho que saber onde vou chegar, eu tenho responsabilidade, é criança. Eles tem que aprender, no ano que vem eles vão pra outra série. O mínimo que é preciso eles tem que saber, não pode ser a esmo. Eu sou muito preocupada com isso. Do meu jeito, eu quero que eles saibam, aprendam , não importa se é do meu jeito, do jeito deles. Eu não sei, eu queria saber, mas não sei porque nunca ninguém me falou, nunca ninguém me orientou. É sempre uma coisa muito vaga, tinha que acompanhar mais de perto, trocar idéias sempre. Agora, você vai trabalhar sozinha, sem saber se vai dar certo? Daqui a pouco a criançada não sabe fazer nada e como é que fica? Um ano é um ano..., não dá pra você estar fazendo experiência, então eu vou do meu jeito, pelas vogais, familinhas, chamo na lousa pergunto "Tem som de quê? "e pelo menos eu chego em algum lugar. Eu tenho muito medo que eles não consigam, assim mesmo tem aluno que falta, falta, falta e é difícil você estar retomando com ele.

LIVROS UTILIZADOS PELA PROFESSORA

CONSTRUTIVISTA – ATIVIDADES (ALFABETIZAÇÃO) – Giano R. Batista de Lima e Estela Coutinho Moreno.

ALP ALFABETIZAÇÃO - Maria Fernandes Cócco e Marco Antonio Hailer

LETRA VIVA ALFABETIZAÇÃO – Maria Alice Setubal, Beatriz Lomônaco e Isabel Brunsizian

LINGUA E LINGUAGEM – ALFABETIZAÇÃO – Célia Regina, Maria Cristina e Maria Elisa.

PORTUGUES – UMA PRÁTICA DE LEITURA CRÍTICA 2 - Mariana Guedes

ALEGRIA DO SABER – ALFABETIZAÇÃO –Luciana Maria Marinho Passos

PORTUGUÊS DINÂMICO – CARTILHA E 1° LIVRO INTEGRADOS- Rosane P. Rosenfeld, Rosa Maria Paoletti , Siqueira, Bertolin

ASSIM SE APRENDE ORTOGRAFIA 2ª - Lizette Geny Rando e Sonia Aparecida da Silva.

COLEÇÃO O DIA A DIA DO PROFESSOR – Gerusa Rodrigues Pinto e Regina Célia Villaça.

COLEÇÃO: O REAL DO CONSTRUTIVISMO – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS INOVADORAS – Lourdes E. Ribeiro e Gerusa R. Pinto.

Entrevista IV

D- Você está usando o ALP, livro escolhido para ser usado no ano de 1998?

L- Não.

D- Por que você resolveu não usar o ALP?

L- Porque eu estou fazendo uma revisão das sílabas simples (e não é para falar que estou fazendo a revisão), mas estou retomando. Neste primeiro momento não estou usando o ALP, mais para frente eu vou usar. Agora eu estou revisando, quero retomar algumas sílabas que eles não conhecem e que a S. (professora do ano anterior) não trabalhou. Eu conversei com ela, ela pediu para eu "bater" mais por causa das dificuldades que eles têm. No dia a dia não trabalho com o ALP, mas algumas atividades eu tiro de lá, eu mimeógrafo, tiro xérox para eles e trabalho na classe às vezes em grupo, às vezes levam para casa.

D- Quais são os critérios que você está usando para escolher as atividades para seus alunos?

L- Eu retiro de vários livros didáticos e da apostila da classe especial.

D- Ah, sei, da classe de aceleração.

L- Isso, da classe de aceleração, eu estou usando bastante coisa dali. Uso também uma coleção nova chamada dia a dia do professor, tem um monte de exercícios bons para a gente tirar. Eu escolho as atividades partindo das dificuldades que percebi nos alunos e algumas para desenvolver a elaboração de texto. A partir das dificuldades da classe eu vou pesquisando nos livros que eu tenho ou peço para as colegas. As dificuldades que percebi nos alunos foram nas sílabas com as dificuldades, palavras com letras de mesmo som, e na elaboração de texto eles não respeitam as regras de pontuação. No primeiro momento eles escrevem sem parágrafos, pontuação, sem nada.

D- Quando vocês foram fazer a escolha do livro, não sabiam das dificuldades que os alunos tinham?

L- Não, porque era uma outra classe , uma outra realidade, eu não tinha idéia do nível da classe. Eu acho o ALP para as nossas crianças um pouquinho acima. Não fui eu que escolhi e por mim eu não teria escolhido esse, eu escolheria a "Festa das Palavras" porque embora ele seja tradicional eu acho que a gente estaria "batendo" mais nas dificuldades, mais nas palavrinhas que eles têm dificuldades mesmo, e lá tem muita poesia, tem música.

D- Havendo nova escolha de livro didático daria para você utilizar os critérios que você estabeleceu para selecionar textos e atividades para fazer uma seleção de livro mais adequada?

L- Acho que os livros deveriam ter mais exercícios que desenvolvessem mais a criatividade deles para a escrita.

D- O ALP não tem este tipo de atividade?

L- O ALP tem bastante, mas eu acho que para a nossa turminha, aqui, eu acho que não está bem detalhado. O ALP é ótimo, mas eu percebo que eles encontram dificuldades. A gente explica, mas eles não entendem. Eu acho que tinha que ser mais clara as explicações. Você explica, explica e eles não entendem, até algumas que eu seleciono eles não entendem muito. Eu não sei como explicar para você.

D- Você acha que a razão pela qual você não está utilizando o ALP é por uma deficiência do material ou dos alunos?

L- Ou minha, porque eu sou tradicionalista mesmo, não sei se por isso, mas é...

D- Você tem dificuldade com a proposta do ALP?

L- É, não tanta dificuldade porque mesmo nesta apostila da classe de aceleração tem muita coisa do ALP lá, mas lá está mais detalhada, tem mais exemplo. Você faz a parte com eles .

D- A parte de exemplificação que o material de aceleração tem e o ALP não, facilita o trabalho?

L- Facilita e os textos do ALP são muito longos, enquanto que no material de aceleração os textos são melhores (esse pode ser um critério de escolha de livros).Ao trabalhar com receitas, por exemplo, ele traz bastante exercícios com receitas e várias atividades para desenvolver as receitas com as crianças, depois tem atividade para eles fazerem sozinhos. Umas são feitas com acompanhamento e outras sozinhos. Tem o livro do professor e do aluno, no livro do professor tem como você vai aplicar a atividade, a maneira de aplicar, pra mim eu acho que fica mais fácil, no ALP não tem. O ALP que eu recebi, o livro do professor e do aluno são iguaizinhos, só que tem as respostas e os deles não. Na apostilinha não tem até o mesmo exercício , mas explica como o professor vai trabalhar, a maneira mais fácil. Na coleção que eu comprei, "Dia-a-dia do professor" também explica certinho o que você tem que fazer para eles entenderem melhor e eles pegam rapidinho. Alguns exercícios eu pego da cartilha, a retomada que eu estou fazendo é da cartilha (a L. que não me ouça). Eu peguei a "Alegria do Saber", estou "batendo "com eles e está dando resultado, eles estão fazendo, estão se desenvolvendo bem. Pode ser que por outro método o resultado fosse melhor, mas eu não sei se é, porque eu tenho mais prática neste e porque tenho medo de arriscar uma coisa nova e não ter resultado.

D- Quais os títulos dos didáticos que você extrai as atividades e textos?

L- "Alegria do Saber" – Maria Marinho Paiva (para retomada), "Ciclo Básico, atualidades pedagógicas, manual do professor" (extraio historias), "Revista pedagógica Brasileira", (de acordo com o Decreto 21933), "De palavra em palavra 2 " – Valéria Martins Lippi – FTD, "Dia a dia do professor"- Gerusa Rodrigues Pinto, Regina Célia Villaça Lima, Editora FAPI LTDA , "Festa das Letras 2 " – leitura intermediária- Dirce Guedes de Azevedo –FTD "Assim se aprende ortografia" – vol 2 "Lisete Geni Rando, Sonia Aparecida da Silva Editora Ática. É tudo que não pode (risos), vão me expulsar. "Língua Portuguesa" -Lídia Maria de Moraes – Coleção Quero Aprender n.° 2 Editora Ática. "ALP 2 Linguagem e pensamento" FTD (de vez em quando eu tiro alguma coisa) e o "Letra Viva", (mas não olhei ainda).

D- Você seleciona exercícios deste livros?

L- É , a parte de gramática a gente dá junto com o texto, olha o caderninho.

D- Você iniciou com a recordação do alfabeto, vogais, alfabeto maiúsculo, minúsculo, acróstico do nome, separação de sílabas, partindo da cartilha sílabas com algumas dificuldades, (ch, x) algumas interpretações e elaboração de história, continuação de histórias.

L- A partir do 2° semestre eu já começo com textinhos mais longos. Estamos trabalhando também com o projeto de música em conjunto com a 3ª série. O último tema foi o índio, exploramos várias coisas a respeito do índio e no final trabalhamos a música procurando evidenciar a realidade do índio, os alunos fizeram maquete, ficou uma belezinha, e eles adoram. Neste livro, Dia-a-dia do professor, tem uma parte de jornal que eu vou trabalhar com eles. Este livro eu acho que tem muito mais a ver com a nossa realidade. Tem muita coisa que dá para trabalhar com eles, tem caça palavras, cruzadinhas, bilhetes. Tem mais a ver com o nosso planejamento e com a proposta de Português, dá para estar mesclando para não ficar sempre aquele mesmo refrão. Então não é tão tradicional, tem dia que eu só trabalho com as "folhinhas"- atividades extraídas do ALP, da apostila da classe de aceleração. No segundo semestre também vai Ter mais atividades de interpretação e elaboração de texto

D- O que você achou do agrupamento das classes deste ano?

L- Eu achei que foi melhor. Eles foram agrupados a partir das dificuldades e fica mais fácil descobrir os problemas. Alguns alunos chegam sem saber escrever o nome ainda e se ficam numa classe que o pessoal já está escrevendo eles acham que não vão ser capazes, não querem sentar nos grupos, ficam com vergonha e quando está todo mundo no mesmo barco, é diferente, um ajuda o outro, incentiva. Aqui eu tenho 4 que não estavam alfabetizados e que, se não tivesse a classe da MD, eu teria que trabalhar à parte com eles. Eu achei que foi melhor, embora o professor sofra mais, mas aqui eles já estavam alfabetizados, então dá para dar mais matéria. A classe da C. estava começando a caminhar, ela também está retomando, mas mais devagar que eu e a MD ,está começando tudo de novo.

LIVROS UTILIZADOS PELA PROFESSORA:

COLEÇÃO: O DIA A DIA DO PROFESSOR – Gerusa Rodrigues Pinto e Regina Célia Lima – EDITORA FAPI LTDA.

FESTA DAS LETRAS –Dirce Guedes de Azevedo – EDITORA FTD.

ATIVIDADES DE COMUNICAÇÃO - Herminio Sargentim , Maria Délia Fernandes

ENSINAR PRA VALER – Classe de Aceleração – Módulo I – Secretaria de Estado da Educação.

FESTA DAS PALAVRAS – Dirce Guedes de Azevedo – EDITORA FTD.

ALP 2 – Maria Fernandes Cócco e Marco Antonio Hailer – EDITORA FTD.

COLEÇÃO QUERO APRENDER – Lídia Maria de Moraes – EDITORA ÁTICA

ASSIM SE APRENDE ORTOGRAFIA – Jayme Leão – EDITORA ÁTICA

DE PALAVRA EM PALAVRA – Valéria Martins Lippi – EDITORA FTD.

ALEGRIA DE SABER- Lucina Maria Marinho Passos – EDITORA SCIPIONE.

Entrevista V

D- Você está utilizando o ALP?

MB- Eu estou usando, mas eu não uso direto, somente ele, porque eu acho que o ALP exige muito o pensamento da pessoa, da criança e daí eles se perdem, eles não tem raciocínio assim. Eles têm muita dificuldade para entender a pergunta, estão acostumados com a resposta pronta, e o ALP, ele tem que pôr o que ele pensa e exige mais o entendimento das questões e é aí que eu acho que fica difícil, porque, com a sala grande, surgem muitas dúvidas, você tem que falar muito a mesma coisa, porque uns entendem rapidamente, o outro não e você repete, repete, repete pra ele entender e eu acho que aí que fica difícil. Às vezes, com uma matéria do dia, um aluno entende logo no primeiro momento e outros não. Você fica muito tempo repetindo pra ele entender. A aula fica difícil de você dar prosseguimento porque depois você tem que voltar, discutir as respostas, ouvir, ver o que cada um pensou e aí eu acho que fica difícil.

D- Qual a deficiência do ALP, material escolhido?

MB – Os níveis das crianças são diferentes. Uma criança tem entendimento rápido, outras não. E aí acaba a aula ficando chata, porque você repete muito a mesma coisa para eles entenderem.

D- Quando você participou da escolha do livro você não tinha consciência das diferenças de níveis dos alunos?

MB- Consciência a gente tem, porque tantos anos de trabalho, mas você sabe que é importante esta mudança para as crianças. Eu sei que é importante, porque as vezes o exercício muito repetitivo, você percebe que não está exigindo deles, mas só que na hora que você vai aplicar exercícios do tipo que são propostos no ALP, é desgastante para o professor e para o aluno porque aquele que tem uma compreensão rápida , se cansa de ficar esperando o outro e por isso fica difícil e aí você tem que complementar a aula, mudar, complementar com outras atividades para aquele ficar fazendo. Olha que interessante, teve dias que eu fiquei uma semana dentro de algumas perguntas, porque eu estava esperando o outro chegar junto com aquele que já havia terminado a atividade no início, então às vezes, você fica uma semana num assunto restrito para dar tempo dos outros acompanharem e isso gera indisciplina às vezes, porque eles se cansam e as crianças querem coisas imediatas, elas não tem aquela reflexão, concentração. Querem ler a pergunta e chegar numa resposta rápida. O ALP exige tempo para pensar e buscar mais referências que eles trazem com eles e isso fica difícil.

D- Quais os materiais que você está utilizando? Como propõe as atividades?

MB- Eu tenho feito assim, primeiro eu pego o planejamento, os assuntos e daí eu pego os livros didáticos que falam sobre o assunto e vejo as atividades que estão de acordo com a realidade da classe. Eu mesclo um pouco do ALP, inclusive eu estou ainda no 3° texto do ALP, porque é muito lento e por ser lento, eu pego outros textos e vou complementando com o "Viva vida" , "Construindo o Saber", eu acho, não lembro bem. Eu pego vários livros de Português e vejo aquelas atividades que eu acho mais interessante. Eu trabalhei um texto de um livro eu acho que foi do "Redescobrindo a escrita" que começava com a poesia, eu gostei do jeito que ele enfocou a matéria. Eu acho que eles gostaram, tiveram maior participação, tinha exercícios variados...

D- Quais os critérios que você utiliza para escolher as atividades?

MB- Dentro do tema que eu estou dando, procuro várias atividades que eu penso que vai dar certo com a classe. Eles têm dificuldade de entendimento, erros ortográficos, não estão bem alfabetizados, trocam muitas letras, alguns talvez até precisassem de fono, são trocas de "t" , "d" e "f" "v" e se limitam ao que é dado na classe e isso não amplia o conhecimento, não lêem jornal, revista, limitam-se ao que a gente propõe.

D- Os critérios que você utiliza para selecionar atividades e textos ,poderiam ser usados para analisar o livro didático?

MB- Muitas vezes a gente encorre nos mesmos erros dos livros, você pensa numa atividade e quando você vai aplicar não tem o resultado esperado. Nós trabalhamos com duas classes, a mesma atividade numa classe o desempenho é um e é diferente na outra. A mesma atividade você percebe que teve sucesso numa classe e na outra não.

D- Nenhuma das classes acompanha o ALP?

MB- Bom, aí são determinados alunos. É um problema de ritmo de desenvolvimento da atividade, tem alguns alunos que demoram muito e aí você não sabe como é que atende o aluno mais rápido, esperto.

D- O ALP foi distribuído para cada aluno?

MB- Foi, mas fica na classe, eles não escrevem no livro porque nem tem espaço, ele é feito de uma maneira para você ler e responder. E isso é uma dificuldade porque eles acabam copiando a pergunta o que toma muito tempo, mas se por outro lado você deixar que eles só respondam, sem copiar as questões eles não tem organização para colocar a numeração e responder. No caderninho da aluno há uma mescla de vários livros, já exercícios de ortografia, vou mimeografando, xerocando as atividades ou passo na lousa. Os alunos gostam muito de desenhar o que entenderam , eles demonstram bem o entendimento.

D- Você sentiu dificuldade em trabalhar com o ALP?

MB- Senti, dá medo. Ali ele não trata nada de gramática , só compreensão e entendimento e a gente fica meio... porque a gente já vem de uma linha tradicional, também com livros e exercícios bem específicos, do tipo "sublinhe os dígrafos", "encontre o narrador", narrador o ALP ainda tem, mas exercícios mecânicos mesmo "Dê o aumentativo", "circule os numerais", aquela gramática bem ali. No ALP isto vem embutido, por exemplo, na primeira lição, o texto era "A máquina de dar nome as coisas, "então se você for ver ele está falando de substantivos também ,né? Só que vem por traz. A criança não está sabendo que está estudando substantivo. No livro tradicional já vem falando substantivo... já vem o que é, o conceito e depois o exercício, no ALP, não, através do texto você pode introduzir a gramática. A gente tem que preparar melhor a aula pra chegar no objetivo e conteúdo do planejamento e aí é difícil, porque você tem que organizar tudo, senão você acaba se perdendo, também você fica dando muita

coisa e não entra bem no objetivo do conteúdo e é neste momento é que eu me apego aos livros mais tradicionais porque daí eu sei que estou indo na linha do tradicional ali, dando tudo que você está acostumada a dar e paralelo você vai trabalhando o ALP, que é mais assim, geral, de uma maneira diferente. O ALP. tem textos longos e a variedade de respostas para uma mesma pergunta dificulta, porque os alunos estão acostumados a respostas objetivas e quando há várias respostas diferentes, mas que estão certas, a classe fica alvoroçada, porque cada um tem um pensamento e você tem que ouvir o pensamento deles e falar que também está certo, agora para eles entenderem que o pensamento não precisa estar igualzinho, mas pode estar certo é difícil. É um outro aprendizado. Eles querem que diga é certo ou errado e ponto final e não é assim. Eu fiz uma atividade com o ALP, completando da forma como os livros tradicionais pedem. Eu peguei as propostas do ALP e pedi que localizassem dígrafos. No ALP, os alunos precisam usar o dicionário, fui buscar em outro livro que ensinava as abreviações que existem no dicionário, é importante isso; daí peguei outro para dar exercício sobre isso porque começaram a surgir dúvidas, eles liam e não sabiam o que era "s.m.", primeiro eles não sabiam nem o que era abreviação, já começa por aí, você vai percebendo que às vezes você acha que é normal, que todos estão sabendo e não sabem. É difícil você atender as dificuldades de cada um. Quando você dá um exercício mecânico é fácil, diminutivo é sempre aquela mesma palavra, aumentativo não vai Ter discordância na sala e uma proposta que é para falar, discutir, argumentar, contra argumentar, envolve até o relacionamento.A criança às vezes não tem um relacionamento saudável, não sei se é essa palavra, mas não tem relacionamento desenvolvido com os outros e aí eles se agridem e fica complicado de trabalhar.

LIVROS UTILIZADOS PELA PROFESSORA

ALP 3 – Maria Fernandes Cócco , Marco Antonio Hailer – EDITORA FTD.*

PORTA DE PAPEL – Angiolina Domanico Bragança, isabella Pessoa de Melo Carpaneda, Regina Iára Moreira Nassur – EDITORA FTD.

VIVER E APRENDER - Cloder Rivas Martos – EDITORA SARAIVA

COLEÇÃO QUERO APRENDER – Lídia Maria de Moraes – EDITORA ÁTICA

PORTUGUES SALA DE LEITURA – Eloisa Bombonatti Gianini, Marcia Maria da Silva – EDITORA DO BRASIL S/A*

NOVO CAMINHO – Maria Helena Corrêa, Bernadette pontarolli – EDITORA SCIPIONE.*

COLEÇÃO: AQUARELA – D'olim marote – EDITORA ÁTICA

COMO É FÁCIL! – Maria Emília Correia e Mauro Galhardi –EDITORA SCIPIONE

PORTUGUES DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM – UM CAMINHO SÓCIOCONSTRUTIVISTA – EDITORA DO BRASIL S/A*

PARA REDAÇÃO:

VAMOS ESCREVER? – Cândida Zuiani Menezes, Marlene Karabolad de Matos Paulo, Elisa Bahdurt El Laham – EDITORA FTD. *

BRINCANDO DE ESCREVER- Hermínio Sargentim *

*** São os livros que mais gosto de trabalhar em sala de aula.**

Entrevista VI

D- Você está utilizando o ALP?

N- Estou, desde a primeira atividade, eles lêem os livros são distribuídos para os 40 , fica dentro da sala de aula e eles fazem o seguinte, duas folhas de sulfite eles desenham a capa e fazem tudo em grupo, as atividades como um trabalhinho. É lógico que são utilizados outros livros também. Tem o "Técnica de redação", textos diversos, e jornal que eu vou guardando, é mais um complemento.

D- Quais os livros didáticos que você está usando para complementar?

N- "Técnicas de redação" "Desenvolvimento da leitura" com os temas infância, trabalho, comunicação, lar doce lar.(ele envolve a família inteirinha), cada bimestre é trabalhado uma parte e atividades xerocadas. Eu peguei um texto o mês passado do material do "Positivo" "O que eu posso fazer com 23 letrinhas" foi ótimo, e neste mês é a "Aquarela". Cada bimestre eu estou tentando jogar uma música ou uma coisa diferente. Eu gosto muito de tirar coisas diferentes de outros livros. No começo do ano a S. (coordenadora) trouxe muita coisa, textos que parecem ser gozadinhos para

trabalhar . Na maioria das vezes são xerocados os textos, nunca fui de pedir para copiar. Eu dou o texto e vamos trabalhando em cima deles, aplicando a gramática.

D- Quais foram os critérios de seleção dos exercícios e textos ?

N- Esse do "Desenvolvimento da Leitura", porque fala de tudo, trabalhei com o texto das letrinhas porque comecei do alfabeto e foi bom. Ele pode fazer tudo a partir das letrinhas: uma poesia, uma música, tudo que pensar, quanto mais você aprender a trabalhar com as letrinhas você pode chegar no máximo, se bem que não tem o máximo. Essa atividade serviu para falar da valorização do uso das letras.

D- E a parte de gramática, de onde você escolhe?

N- Geralmente eu dou, antigamente não podia dar, mas eu dou como matéria, depois eu tiro das atividades. Jogo o texto e peço para eles o que aprendeu, daí sai dígrafos, encontros vocálicos, vai saindo...Isso eu dou à parte, mimeografado, pra ver se ele entendeu mesmo. A dificuldade deles até hoje ainda é hiato, tritongo, ditongo, esse ano eu acho que está melhor porque eu estou só com Português, então dá pra ficar muito mais em cima de cada matéria.

D- Você sentiu alguma dificuldade em trabalhar com o ALP?

N- Não, tem que ser lido principalmente o ALP, quer dizer, qualquer livro de leitura eu leio junto com eles porque se deixar eles acabam brincando, então eu leio junto e leio as atividades, depois eles se agrupam e respondem. Outro trabalho que eu dei foi "Dez conselhos úteis". Eu até assustei quando eu dei isso aí, a S. que trouxe, porque ela sabe que eu gosto de novidade. Saiu cada coisa que todo mundo perguntava "Você falou alguma coisa pra eles?" "Não, não falei," eu fiquei de boca aberta, fizeram em grupo, cada um escreveu e depois escolheram os 10 melhores.

D- A parte de conceituação gramatical de onde você coleta?

N- Dos livros didáticos, tem três livros, depois eu trago os nomes. Um deles é da coleção "Eu quero aprender" , eles estão isolando, mas eu uso e gosto dele, tem outro "Assim eu aprendo" também tem bastante atividades. Tem gravuras que a partir dali formam historinhas, um por bimestre eu acabo dando. O ALP entre todos é o mais completo, nele tem tudo, inclusive a opinião crítica faz com que eles pensem bastante. Para falar sobre o assunto, eles tem que pensar no que vão fazer. No primeiro texto, acho que "Veludinho", fizeram quadrinha, rima, foram além. Para fazer a atividade, no início do ano eu deixei que sentassem com quem quisessem, mas depois eu fui agrupando conforme a necessidade. Às vezes eu deixo livre para se entrosarem melhor porque alguns reclamam: "Eu não gosto de ficar naquele grupo". Tem criança que não está conseguindo escrever nada, mas agora eu vou segurar da 4ª para 5ª? Fica difícil, né?. Tem alguns no grupo que não conseguem ou espera o outro fazer, por isso eu vou mudando os grupos e quando o aluno não consegue fazer nada pelo menos ajuda, pintar, desenhar, ele está cooperando com alguma coisa. O ALP é um pouco difícil, principalmente os textos que vem mais pra frente. Eu já usei em outros anos com a R., nossa, chegou uma época que tinham algumas coisas fortinhas que precisa sentar, dar uma lida antes, ver o que vai pedir porque tem alunos superinteligentes. Eles pegam e vêm perguntar e aí você tem que estar bem preparada para poder responder.

LIVROS UTILIZADOS PELA PROFESSORA:

PORTUGUÊS – DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM – UM CAMINHO SOCIO CONSTRUTIVISTA - Eloisa Mara Márcia

PORTUGUÊS – TÉCNICAS DE REDAÇÃO – Cândida Zuiani Menezes, Marlene K. de Matos Paulo Elsa B. El. Laham.

PORTUGUÊS OFICINA DE GRAMÁTICA – Eloisa B. Gianini, Mara S. Avilez, Márcia M. da Silva.

LÍNGUA PORTUGUESA COLECÃO QUERO APRENDER – Lídia M. de Moraes.

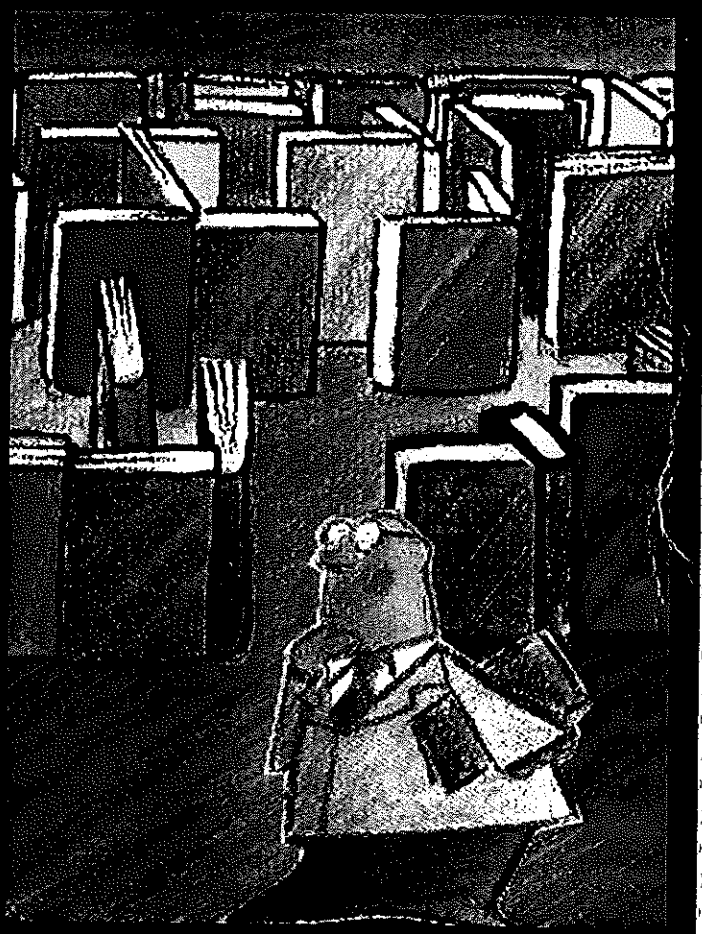
ALP 4 – Maria Fernandes Cócco e Marco M. Hailer

ASSIM EU APRENDO PORTUGUÊS – atividades Joanita Souza –

TEXTOS ATUAIS (jornal, revista, etc.)

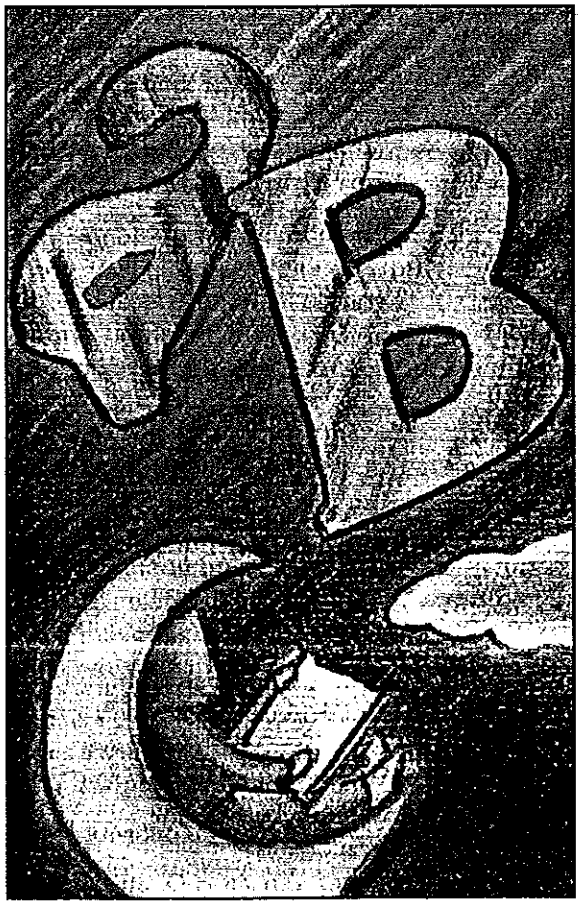
Guia de Livros Didáticos

1ª a 4ª séries



PNLD 98

LÍNGUA PORTUGUESA



9- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE et alii Avaliação de cartilhas e livros didáticos perguntas a formular **Leitura: Teoria & Prática,** ano 17, junho/98 n 31 p.5-26.

ARROYO, M.G. **Fracasso- sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica** Em Aberto, **Brasília, ano 11 n 53, mar. de 1992 .**

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares.** São Paulo: Martins Fontes, 1997 .

_____Os professores são "não leitores"? in **Leitura do Professor** MARINHO,M e Silva, C.S.R. (orgs), Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1998 p.23-60.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto Fundação de Assistência ao Estudante – Programa Nacional do Livro Didático – **Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências 1ª a 4ª séries** Brasília: FAE/MEC – UNESCO, 1994.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Avaliação e Informação Educacional, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais **Estatísticas da Educação no Brasil** Brasília SEEC/ Departamento de Estatísticas Educacionais, 1996.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto . Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) **O Exame Nacional de Cursos,** http://www.inep.gov.br/enc/default.htm , 1999 p.1-3

BRITTO, L.P.L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical** Campinas, : ALB/ Mercado de Letras, 1997.

_____**Leitor Interditado** , in **Leitura do Professor** MARINHO,M e Silva, C.S.R. (orgs), Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1998 p.61-78.

_____**Leitura e política** , mimeo, 1999

_____**Sobre leitura na escola: 5 equívocos e nenhuma solução** Caderno n. 21, Florianópolis, Centro de Ciências da Educação UFSC. 1994, p71-77.

COCCO M. F. & HAILER M.O. **ALP 2 : Análise, Linguagem e Pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista** Ed renovada São Paulo: FTD, 1996.

ECO U. & BONAZZI M. **Mentiras que parecem verdades.** São Paulo, Summus, 1980 (original italiano, 1972).

FERREIRA A.B.H. **Novo Dicionário de Língua Portuguesa** 2ª edição revista e aumentada 31ª impressão Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira S.A. , 1986, p.1463.

FLORA A & ROCHA R. **Escrever e criar... é só começar!** , São Paulo, FTD, 1993

FRANCO , M. L. P. B.O livro didático e o Estado. **Ande**. São Paulo, 1 (5) 1982 p.19-24.

FRADE I. C.A. S & SILVA C. S.R. **A leitura de textos oficiais: uma questão plural** in **Leitura do Professor** MARINHO,M e Silva, C.S.R. (orgs), Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1998 p. 93- 117.

FREITAG, B. et alii **O livro didático em questão**, 3ª edição São Paulo, Cortez, 1997.

GARCIA E. **Língua e Linguagem, Sonho e Viagem 1ª série** 1ª edição São Paulo: Ed. Saraiva, 1997.

GATTI Bernadete et alii **Características de professores (as) de 1° grau no Brasil: perfil e expectativas.** Educação e Realidade n.48, ago. 1994 p. 248-260

GERALDI M.C.G.- **Continuidade e ruptura na construção do objeto de estudo: o currículo em ação**, mimeo 1998.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem** , 3ª edição São Paulo: Martins Fontes , 1995.

_____ **Linguagem e Ensino – Exercícios de Militância e Divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____**Livro didático de língua portuguesa; a favor ou contra?** Entrevistado por Ezequiel Teodoro da Silva, Leitura : Teoria & Prática, Campinas. 6 (9), jun.1987, p. 3-7.

GIANINI, E.B. et. Alii, **Português, desenvolvimento da linguagem: um caminho sócio-construtivista** São PauloEd. Do Brasil, 1993.

LAJOLO M. O livro didático velho tema, revisitado. **Em aberto**, Brasília, ano 6, n. 35, jul/set.1987 p. 1-9.

LINS, O. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**, 3ª edição, São Paulo, Summus, 1977.

MOYSÉS, L.M.M. et alii **O cotidiano do livro didático na escola: as características do livro didático e os alunos.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, São Paulo, 67 (157) set./dez.1986 p. 657-658.

MOYSES L.M.M. & AQUINO L.M.G.T. As características do livro didático e os alunos – **Caderno CEDES – Educação & Sociedade**, p. 5-14.

NOSELLA, M.L.C.D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**, 7ª edição São Paulo, Moraes, 1981.

PINTO R.P. **O livro didático: Alguns resultados de pesquisa, muitas indagações, ANDE,** São Paulo, 1 (3), 1982 p.27-28 .

RANGEL E. O. Sobre a Elaboração e a Estrutura dos Pareceres, mimeo, 1997.

_____ Sobre os Erros nos livros didáticos de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries, mimeo, 1998.

_____ Seminário sobre o livro didático (Conferência), **Livro didático e a qualidade do Ensino** mimeo 17/junho/1997.

BRASIL. MEC.COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático **Como utilizar o livro didático; manual de Instrução programada para professores primários,** Rio de Janeiro 2ª edição revisada , 1969.

RUS P. J.R. **Lição de Português: tradição e modernidade no livro escolar**, São Paulo, Cortez , 1991.

SÃO PAULO Secretaria do Estado da Educação – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, **Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de aceleração – documento de implementação**, São Paulo, 1998.

SÃO PAULO Secretaria do Estado da Educação – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, **Ensinar pra valer! Módulo 1 – Classes de aceleração** , São Paulo, 1998.

SÃO PAULO Secretaria do Estado da Educação – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, **Aprender pra valer! Módulo 1 – Classe de Aceleração**, São Paulo, 1998

SÃO PAULO Secretaria de Estado da Educação – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – **Relatório Final dos Resultados da 1ª aplicação – Volume I** , 1996

SÃO PAULO– Secretaria de Governo e Gestão Estratégica – Gabinete do Governador - **Você sabia?** , 1997.

SÃO PAULO Secretaria do Estado da Educação – **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP 96** n. 1 abril/97.

SÃO PAULO Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa 1º grau** 3ª edição, 1988.

SÃO PAULO Secretaria de Estado da Educação, Programa de Educação continuada – Educação Paulista Corrigindo Rumos **A Escola de Cara Nova** , 1997 p.9

SCHINOR V.R.R. et alii **Eu vou construindo Alfabetizando II – Ciclo Básico,** Ed. Brasil sd. p.3

SETTON, M.A . **Professor: variações sobre um gosto de classe.** Educação & Sociedade n. 47 abr. 1994 p.73-96.

SETUBAL M.A . et alii **Letra Viva – Programa de Leitura e escrita – alfabetização** Ed Formato 1993 p.5

SILVA T.C.L. & SOUZA V.B., **Dois contos e sua Mágica –alfabetização**, Belo Horizonte, MG, Ed. Lê, 1997

SILVA E.T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem – **Em aberto,** ano 16, n. 69, jan/mar/96 p.11- 15

SOARES M.B. **Um olhar sobre o livro didático Presença Pedagógica** – Belo Horizonte Ed Dimensão v.2 n. 12 nov/dez/96 p.53-63.

SOUZA D. M. - UNESP **Contexturas** 3 , **Autoridade, autoria e o livro didático** São José do Rio Preto p.55-60, 1996.

JORNAIS

Escola Agora São Paulo "O sentido da avaliação , ano I, nº 4 abr. 96 SEE. São Paulo, p.2

Jornal da APEOESP – Suplemento de Educação "Nova LDB: uma avaliação necessária" - mar. 97 p.1

Jornal da APEOESP – Suplemento de Educação "Sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" mar. 97 p.3

Escola Agora – Encarte especial – São Paulo- "Nasce uma nova carreira" , ano III , nº 16 fev/98 SEE p.1

Jornal do MEC "Provão abordará temas emergentes de cada curso" , ano X n.8, mar 98 p.12

Folha de São Paulo "Má formação de docente explica nota baixa" , 10/06/98, C3, p.5

Folha de São Paulo "TV escola não tem alcance desejado" 1/07/98, C3, p.7

Folha de São Paulo "Pobre do Brasil vai menos à escola, diz BID" 17/07/98 C3, p.1

Folha de São Paulo "Rico estuda cinco anos mais", 17/07/98 C. 3, p.1

Folha de São Paulo "780 MIL professores têm de voltar a estudar" , 25/07/98 C4, p.3

Folha de São Paulo "Rede privada registra queda de matriculados" 3/10/98 C3 p.5

Folha de São Paulo "Cresce aprovação de alunos no 1º Grau" , 8/10/98 C3, p.3

Folha de São Paulo "Renda familiar baixa condena 40% das crianças a exclusão", 11/10/98 C3 p.1

Folha de São Paulo "Professor diz trabalhar mais para manter padrão de vida", 15/10/98 C3 p.1

Folha de São Paulo "O desafiodos professores leigos" , 19/10/98, C.4, p.2

SEMANÁRIOS:

ISTO É – São Paulo- Grupo de Comunicação Três S.A. "Estamos no rumo certo" , 7/1/98 p.33

ISTO É – São Paulo- Grupo de Comunicação Três S.A. "O desafio da educação", 27/11/96 p.48-56

ISTO É – São Paulo- Grupo de Comunicação Três S.A. "O novo vestibular", 27/11/96 p.56

PERIÓDICOS:

Lecionare Guia do educador – São Paulo- Forma Editora LTDA. "Guia do MEC", out. 96/97 p.9-12

BOLETIM INFORMATIVO:

Boletim Informativo da Associação de Leitura do Brasil - Em Dia: Leitura & Crítica

n. 3 Campinas - EDITORIAL: Carta aberta à senhora Secretária de Educação do Estado de São Paulo, agosto/98 p.1-2