

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

BEATRIZ HELENA LEONY

O LIVRO DIDÁTICO NA PRÁTICA DOCENTE: A PERSPECTIVA DE DUAS
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

RIO DE JANEIRO

2023

Beatriz Helena Leony

O LIVRO DIDÁTICO NA PRÁTICA DOCENTE: A PERSPECTIVA DE DUAS
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos
requisitos necessários à obtenção de título de licenciatura
em Pedagogia.

Orientadora: Luciene Cerdas

RIO DE JANEIRO

2023

Dedico este trabalho monográfico ao meu pai Augusto Leony Filho e aos meus avós paternos Waldeliz Almeida Leony e Augusto Leony. Na certeza de que *estariam* muito felizes e orgulhosos de viver esse momento comigo. E na certeza de que *estão* muito felizes e orgulhosos com os rumos que a minha vida tomou mesmo sem eles por perto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à UFRJ por toda trajetória construída nos últimos anos. Foram incríveis as mudanças que essa instituição me proporcionou nos mais diversos aspectos. Definitivamente foi um dos caminhos mais certos que a minha vida tomou.

Agradeço às escolas que fizeram parte da minha trajetória escolar e acadêmica. Das melhores experiências até às que me causaram as maiores dores de cabeça, todas elas fizeram parte do meu crescimento pessoal e profissional. A maior beleza de estar na área da Educação é entender que tudo é aprendido e possível de ser aprendido. Assim, todas as experiências que passei nessas escolas me proporcionaram algum tipo de aprendizado, seja pelo amor ou pela dor.

Agradeço ao Colégio Sion. Minha primeira referência de Educação. Me formei ali me perguntando se conseguiria me ver em outro espaço que não fosse a sala de aula. Mal sabia eu que acabaria no curso de Pedagogia, com muitas salas de aula à minha espera, mas dessa vez como professora.

Agradeço imensamente ao Colégio Notre Dame (Ipanema). Minha primeira experiência de estágio e o lugar que me deu a certeza de que tinha escolhido a área certa. Foram dois anos de muito aprendizado e muita felicidade.

Agradeço a Maple Bear (Botafogo) por ter me acolhido no fim da minha trajetória acadêmica e por me mostrar que ainda há muito o que aprender. É muito gratificante fazer parte dessa história.

Agradeço a minha psicóloga Luisa Mascarenhas por me acompanhar nessa jornada complexa e transformadora que é a terapia. É nessa jornada, acompanhada pela Luisa, que busco dar o melhor de mim para os que estão ao meu redor e para mim mesma também. Isso definitivamente faz diferença na minha formação e no meu trabalho com Educação.

Por fim, um agradecimento mais do que especial a todas as crianças que fizeram parte da minha trajetória. Foram essas crianças que me mostraram que mais legal do que ensinar, é aprender.

*mais importante que saber é nunca
perder a capacidade de sempre mais
aprender...*

Boff (1999)

RESUMO

Esse estudo, ao considerar a importância da alfabetização para a trajetória escolar e pessoal dos sujeitos, se propôs a investigar o uso de livros didáticos utilizados nessa etapa da educação e a sua possível influência na autonomia dos professores alfabetizadores em sala de aula. Para tanto, teve como objetivo geral verificar em que medida professoras alfabetizadoras tiveram sua autonomia influenciada pela obrigatoriedade dos livros didáticos em suas aulas. A metodologia de pesquisa escolhida foi estudo de caso, tendo como sujeitos professoras de duas escolas particulares da Zona Sul do Rio de Janeiro e o uso que fazem dos livros didáticos. No estudo foram analisados os estudos já realizados sobre alfabetização, livros didáticos e autonomia docente assim como as entrevistas realizadas com as professoras. Os dados coletados revelaram que os livros didáticos são ferramentas muito presentes em sala de aula, dificilmente sendo descartadas como possibilidade devido sua presença marcante por décadas. Outros recursos, ferramentas e atividades podem e devem ser utilizadas em sala de aula se levarmos em consideração a complexidade e amplitude do processo de alfabetização, mas os livros didáticos dividem tal espaço com muita presença.

Palavras-chave: alfabetização; autonomia; livros didáticos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 UM BREVE HISTÓRICO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL.....	11
1.1 AUTONOMIA DIDÁTICA, PROFESSORES E SUAS RELAÇÕES COM OS LIVROS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA.....	14
2 ALFABETIZAÇÃO, LIVROS DIDÁTICOS E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS.....	22
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	28
4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	40
APÊNDICE.....	42

INTRODUÇÃO

Estudar o campo da alfabetização é de grande importância para quem é da área da Educação. Mais especificamente, estudar os recursos utilizados dentro de sala pelo professor nesse processo de aquisição da leitura e da escrita é tão importante quanto. Um dos recursos utilizados em sala de aula, o livro didático, se faz presente no trabalho de professores alfabetizadores brasileiros desde 1930 e na educação atual ainda é um item fortemente presente. Sem a pretensão de estudar a qualidade desses materiais, a ideia do presente estudo é, na verdade, entender o quão presente os livros didáticos estão nas salas de aulas de escolas e o quanto eles influenciam na autonomia do professor em utilizar outros recursos.

Nesse estudo, buscou-se, portanto, investigar o uso de livros didáticos por duas professoras de escolas particulares da zona sul do Rio de Janeiro, a fim de identificar o quanto o uso deste recurso interfere no seu trabalho no que diz respeito às suas práticas alfabetizadoras. O interesse em estudar especificamente as escolas privadas se deu pela quase obrigatoriedade dos livros didáticos nesse espaço devido à presença mercadológica das editoras ali.

A escolha desse tema aconteceu a partir das minhas experiências de estágios não-obrigatórios em escolas particulares da zona sul do Rio de Janeiro, após ingresso na graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Durante os estágios, em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, onde o processo de alfabetização é mais marcante, percebi a multiplicidade de práticas e recursos investidos pelos professores. Foi especificamente no primeiro estágio, em um dia comum na rotina de sala de aula, que o comentário de uma professora chamou a minha atenção e deu o pontapé inicial para o presente estudo. Ao ter que sair de uma atividade manual e dinâmica com as crianças para uma atividade no livro didático, a fim de dar prosseguimento com o planejamento, a professora comentou achar um tanto quanto chatas as atividades dos livros de matemática e português que usava em sala de aula. Segundo ela, fazia mais sentido prosseguir com as atividades manuais, que permitiam maior autonomia dela e maior engajamento das crianças em sala de aula.

Vale ressaltar a importância de se estudar como essas ferramentas e recursos são utilizados dentro de sala de aula, a partir do momento que é esse uso que baliza o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes. Isso se torna ainda mais importante quando estamos lidando com o processo de aquisição de leitura e escrita, processo este que impacta

toda a jornada estudantil e acadêmica dos estudantes. Assim sendo, este estudo se desenvolveu a partir da seguinte problemática: em que medida os livros didáticos utilizados em sala de aula de duas escolas particulares da zona sul do Rio de Janeiro, influenciam a autonomia do professor em sala de aula? Para nortear as etapas deste estudo, foram elencadas alguns questionamentos, tais quais: Quantos são os livros didáticos utilizados em sala de aula? Qual é a percepção das professoras sobre a quantidade de livros utilizados e a sua influência no seu trabalho em sala de aula? O que é entendido como autonomia didática pelas professoras? Para elas, é possível realizar um trabalho autônomo sem livros didáticos em sala de aula?

O objetivo geral da pesquisa foi verificar em que medida os livros didáticos influenciam no trabalho e na autonomia de professoras alfabetizadoras de duas escolas particulares da zona sul do Rio de Janeiro. A partir daí, estabeleceu-se como objetivos específicos apresentar um breve histórico dos livros didáticos no Brasil; identificar como as professoras alfabetizadoras concebem a autonomia didática e sua relação com o uso dos livros didáticos; e relacionar o discurso trazido por professoras alfabetizadoras com autores do campo da alfabetização e letramento e de autonomia didática.

Como referencial teórico da pesquisa, levando em consideração a temática escolhida, será discutido aqui sobre alfabetização, livros didáticos e autonomia didática. Nesse contexto, balizaram a pesquisa autores consagrados do campo da alfabetização como Maria do Rosário Longo Mortatti e Magda Soares. Autores do campo do livro didático como Neli Freitas, Barbara Freitag e Kazumi Munakata também foram de suma importância para o desenvolvimento do estudo. Ao tratarmos sobre autonomia didática, autores como Paulo Freire, José Mário Pires Azanha, Luiz Percival Leme Britto e José Contreras foram os contribuintes. Ao pensarmos sobre gestão e democracia, ainda que não seja a temática principal da pesquisa, Vitor Henrique Paro trouxe grandes contribuições para entender o plano de fundo educacional das temáticas principais.

Para o desenvolvimento do presente trabalho foram realizadas entrevistas com duas professoras de duas escolas particulares. Foram professoras com quem trabalhei nos anos de 2019 e 2021 em experiências de estágios não-obrigatórios. Foram elaboradas 8 perguntas com o intuito de explorar a experiência das professoras com relação ao uso dos livros didáticos e sua autonomia em sala de aula. A ideia era que as entrevistas fossem realizadas de forma presencial, o que acabou não sendo possível por conta da indisponibilidade de uma das

professoras. Com a professora A¹, a entrevista foi realizada de forma presencial, gravada e transcrita, conforme o idealizado. Com a professora B, a entrevista foi realizada via chat (online) e as suas respostas foram passadas na íntegra para o presente documento. Com relação a isso, já é possível destacar a diferença de profundidade das respostas e a possibilidade de interpretação. Como a entrevista com a professora A foi presencial, ela teve oportunidade de elaborar, oralmente, todas as suas ideias, trazendo mais detalhes e informações, aspectos considerados inerentes ao discurso oral dos indivíduos. Entretanto, com a professora B, a escrita acabou comprometendo a elaboração de suas ideias, sendo fornecidas ideias sucintas e diretas. Ainda sim, mesmo com tal limitação, muitas questões levantadas por ambas as professoras foram possíveis de relacionar com a bibliografia da temática escolhida (alfabetização, livros didáticos, autonomia didática), contribuindo para responder às questões da pesquisa.

Este estudo organiza-se sob uma abordagem de pesquisa de caráter qualitativo, utilizando como procedimento metodológico as entrevistas, tendo como sujeitos da pesquisa duas professoras de 1º ano do Ensino Fundamental de duas escolas particulares distintas localizadas na zona sul do Rio de Janeiro. Sendo a metodologia utilizada o estudo de caso, na análise de dados serão considerados os discursos dos sujeitos entrevistados e a sua relação com a bibliografia escolhida.

O presente trabalho está dividido em 3 capítulos. O primeiro deles discorre sobre o histórico dos livros didáticos no Brasil em sua entrada na dinâmica educacional brasileira, por volta de 1930 até os dias atuais, com a atuação em peso do mercado editorial em cima das escolas, mais especificamente das particulares. Em seguida, ainda dentro do primeiro capítulo, o conceito de autonomia didática é analisado e relacionado com os professores e suas relações com os livros didáticos em sala de aula. No capítulo 2, discute-se sobre a alfabetização, os livros didáticos e o processo de ensino e aprendizagem dos estudos, à luz das entrevistas feitas. No capítulo 3, são apresentados os caminhos metodológicos da pesquisa, mencionando o campo, os sujeitos, o tipo de pesquisa, de coleta e análise de dados realizados para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, a análise das entrevistas é realizada de forma mais acentuada, comparando as respostas trazidas por ambas as professoras. Também é realizado um comparativo entre a dinâmica estabelecida hoje pelas professoras em suas respectivas escolas com a dinâmica que era estabelecida na época em que trabalhamos juntas. Por fim, são trazidas as considerações finais sobre o trabalho, levantando as limitações e

¹ Para o presente trabalho, as professoras entrevistadas foram nomeadas de professora A e professora B.

potencialidades percebidas durante a condução das entrevistas, das leituras realizadas para o presente trabalho e também durante a condução da escrita.

1. UM BREVE HISTÓRICO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Os livros didáticos começam a aparecer na dinâmica educacional brasileira por volta de 1930. A partir daí, são muitos os decretos e muitas as leis elaboradas em torno desse recurso. Até os dias de hoje, os livros didáticos marcam presença nas salas de aulas das escolas de todo o Brasil. Comprar livros didáticos no início do ano letivo ainda é um ritual que se faz presente nas famílias dos alunos de escolas particulares na cidade do Rio de Janeiro. É um dos principais recursos considerados na condução e planejamento de uma aula, quando não o único.

Ele ainda é um dos instrumentos de aprendizagem mais utilizados e, em muitos casos, o único utilizado em sala de aula no ensino fundamental, quando infelizmente, não há o contato dos alunos com outros materiais e informações de outras fontes. (FREITAS et. al., 2008, p. 1)

Os livros didáticos começam a aparecer na cena brasileira, em forma de política, em 1929 devido à criação do Instituto Nacional do Livro (INL). A ideia desse órgão era atuar na legislação desse recurso no que diz respeito a suas políticas. Pode-se dizer que é a partir desse momento que inicia-se o processo de legitimação do livro didático e a contribuição para o aumento de sua produção. Freitas (2008) traz em seu artigo um pouco dessa trajetória da legitimação do livro didático a partir da chegada de materiais que compunham esse repertório, como dicionários, obras literárias e livros em Braille, por exemplo:

A trajetória para que os livros didáticos, dicionários, obras literárias e livros em Braille chegassem até as escolas brasileiras teve início em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Seu objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção. (FREITAS et. al., 2008, p. 301)

Desses primórdios da aparição dos livros didáticos no Brasil é possível perceber o reflexo dessa conjuntura nos dias atuais, uma vez que é perceptível a presença desses materiais em escolas públicas e principalmente particulares de todo o país. Se no período destacado são iniciadas as tentativas de legitimação do livro didático, atualmente é possível perceber esse processo como concluído. Segundo a literatura, o governo é fundamental para que isso tenha acontecido, apesar da diferença dos papéis assumidos ao longo do tempo. Autores, ao estudar a época em que isso se deu, levantam a abundância e o exagero do aparecimento dos livros didáticos, assim como questionam a qualidade desses materiais, que abarrotavam as prateleiras das editoras. Além do governo, a editora também é um sujeito participante desse processo, apesar da diferença de papéis assumidos ao longo do tempo. Com

o avanço da tecnologia e da comunicação, as editoras cresceram não só em tamanho, mas também em nível de influência. Assim, diante dessa expansão, é possível compreender o impacto significativo que os livros didáticos ganharam ao adentrar o cotidiano escolar.

Houve um tempo em que, sem exagero, e todos os recantos, dos mais remotos do Estado [de São Paulo], surgiam, como por encanto, a granel, escriptores didacticos, a offerecer ao commercio, aos editores da capital, seus productos - como obra prima da educação.

O governo, por seu turno, no elevado intuito de desenvolver e auxiliar a instrucção pública, approvando e adoptando uma obra submetida à sua apreciação, ultimava o seu acto, comprando parte da primeira edição, com grande gaudío do editor e contentamento esterlino do autor.

Dahi esse abuso inveterado, esse chuveiro de livros abundantes, pesados pelo volume e vazios de conceitos, a enriquecer o pasto das traças nas prateleiras das editoras: - methodos, contos, literaturas, versos, histórias e outras bugigangas sem conta... (BELLEGARDE, 1902, p. 75 apud Mortatti, 2000, p. 88)

Após esse momento inicial de regulamentação do livro didático de 1929, ainda que o livro aparecesse na cena brasileira há alguns anos atrás, como mostra a citação anterior, o livro didático se tornou foco em outros momentos da história. De acordo com a literatura, a Comissão Nacional do Livro Didático, instituída em 1938, fez com que esse material entrasse em pauta governamental. O Decreto-Lei nº 1006, de 30/12/38, teve como seu objetivo cuidar da produção, do controle e da circulação das obras.

[...] por meio do Decreto-Lei nº 1006, de 30/12/38 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Esta comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática. (FREITAG et. al., 1989, p.13).

Em 1945, através do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, no art. 5º, se restringiu ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos e, em 1966, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Nacional (USAID), criou a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). A COLTED foi extinta após ser alvo de diversas críticas, o que acarretou no fim da parceria entre o MEC e a USAID. Assim, o Instituto Nacional do Livro Didático (INL), criado em 1929, assumiu as atribuições administrativas e desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1976, o INL também foi extinto. Assumiu a posição do INL a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), se tornando responsável pela execução do PLIDEF.

Em 1983, outras mudanças ocorreram e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) substituiu a FENAME. Por fim, o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) veio substituir o PLIDEF em 1985, com a edição do decreto nº 91.542, de 19/08/85.

Inicialmente, as políticas públicas voltadas para esse material diziam respeito apenas às crianças “carentes” (como diziam os documentos). Sua distribuição era pensada somente nas escolas públicas, o que fazia sentido levando em consideração a conjuntura educacional da época. (MORTATTI, 2000, p. 88)

A criação do PNLD, política adotada pelo Estado em relação ao livro didático na redemocratização do país, proporcionou a centralização dos processos de planejamento, avaliação, compra e distribuição gratuita do livro didático escolar para os alunos da educação básica no Brasil, no governo federal. Tal criação é um indicativo - e um fomentador - da atual presença do governo e do mercado editorial no que diz respeito à presença dos livros didáticos nas escolas.

É importante ressaltar que parte do histórico do livro didático no Brasil, perpassa, ainda, em 1996, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996). As reformas educacionais principiadas pela LDB, privilegiam o investimento em livros didáticos, dando novos rumos ao PNLD. Com isso, o governo passa também a avaliar os livros adquiridos, ao invés de só comprá-los e distribuí-los como antes era feito. Isso mostra como o processo de escolha dos livros nunca é feito somente pelos professores como explicita Cassiano (2007, p. 24) “Essa conjuntura consolida o governo brasileiro como o maior comprador de livros do país [...] e o ramo dos didáticos como o mais rentável no mercado nacional de livros”.

Entre as décadas de 1970 a 2000, o mercado dos livros didáticos era composto por grandes editoras de cunho familiar. Se inicia uma reconfiguração desse mercado no início do século XXI, a partir de três facetas: a entrada de multinacionais espanholas, a entrada de grandes grupos nacionais do ramo e a formação de novos grupos através da incorporação das menores editoras pelas maiores.

É nessa nova reconfiguração que os livros didáticos deixam de ter como público alvo as crianças carentes e passam a estar presentes em escolas públicas e privadas, atingindo alunos com poder aquisitivo variado. Assim, as salas de aula do Brasil como um todo, e também a formação de professores, passa a ser alvo da produção editorial sistemática relativa a livros didáticos. Quando se fala de salas de aula de um modo geral, se inclui também a alfabetização, tema principal do presente trabalho. Os livros didáticos passaram a permear toda a educação básica brasileira. No entanto,

Esse triunfo do livro didático nos últimos 20 anos vem se revelando como uma vitória de Pirro para a educação no Brasil. Professores e alunos tornaram-se seus escravos, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar. (FREITAG et al., 1989, p. 128)

Nesse sentido, para além de refletir sobre a qualidade deste recurso utilizado em sala de aula - não sendo objetivo do presente trabalho - é preciso refletir sobre o papel desse recurso dentro da sala de aula e a relação que os professores estabelecem com ele. Com esse breve histórico dos livros didáticos no Brasil, trazido pelo presente capítulo, percebe-se a magnitude desse recurso dentro das escolas e é dentro dessa perspectiva que se procura entender como a autonomia dos professores é afetada nas salas de aula, mais especificamente de alfabetização, se tratando de escolas particulares. Como sugerem alguns autores da área, algo a ser abordado no próximo capítulo, professores e alunos se tornam reféns do material, o que compromete tanto a autonomia desses sujeitos, como o senso crítico e o processo de ensino-aprendizagem.

1.1 AUTONOMIA DIDÁTICA, PROFESSORES E SUAS RELAÇÕES COM LIVROS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA

É importante trazer uma definição de livro didático para que não se confunda esse material específico com outros também utilizados no cotidiano das salas de aula. No caso das professoras entrevistadas, os livros didáticos utilizados eram todos estruturados de acordo com a citação por Britto (2002):

É considerado livro didático apenas aquele que apresenta conteúdo referencial transmissível e mensurável, de maneira progressiva, organizada em unidades de trabalho regulares relativamente uniformes e que incluem exposição de matéria, atividades de exploração e exercícios. Normalmente um livro didático traz uma versão do professor em que se encontram, no mínimo, as respostas dos exercícios e em alguns casos, explicitações sobre o modelo teórico e orientações metodológicas. (BRITTO, 2002, p. 166)

Além da importância de trazer a definição de livros didáticos na qual a presente pesquisa se baseia, se faz importante também trazer a definição de autonomia, especificamente a de autonomia didática, na qual a pesquisa foi embasada. Afinal, é a partir desse conceito que é possível analisar as entrevistas realizadas, para entender se a autonomia das professoras foi influenciada pelos livros didáticos em sala de aula. Neste capítulo também é levantada as definições trazidas pelas próprias professoras, a partir das suas experiências em sala de aula. Para a definição de autonomia, também são trazidos três modelos de docentes segundo Contreras (2012).

Segundo Contreras, o conceito de autonomia é utilizado de maneira superficial e é incentivado pelos detentores de poder na estrutura social para exercer maior controle sobre os discursos. Exercendo um maior controle sobre os discursos, é possível exercer um maior controle também sobre as práticas. A partir disso, os três modelos de docentes levantados pelo autor são: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico.

O especialista técnico é um profissional que despolitizado em relação à sua prática. Ele aceita com facilidade as metas do sistema educacional como um todo e sua preocupação está voltada para a eficácia e a eficiência de seu trabalho. Por conta disso, é um profissional que domina tecnicamente os métodos para alcançar os resultados previstos pelo sistema. Por ser um especialista técnico, sua autonomia é ilusória. O conceito de autonomia aqui é confundido com autoridade e, contraditoriamente, é dependente de diretrizes técnicas. Por estar associado à despolitização, é insensível aos dilemas inerentes à prática educacional e possui uma incapacidade de resposta criativa por estar fortemente preso às normas e às metas.

O profissional reflexivo tem o seu ensino guiado por seus valores educativos, assumidos no âmbito pessoal. Para este profissional, existe um compromisso com a reflexão sobre a prática desenvolvida por ele. É um profissional que negocia e delibera frente aos diferentes interesses sociais e à incerteza da “forma moral ou educativamente correta” de agir em cada caso. Assim, o conceito de autonomia associado a este profissional é o voltado para a responsabilidade moral individual. Isso significa, mais uma vez, o equilíbrio entre a independência do seu juízo e a responsabilidade por aquilo que é imposto pela sociedade. Esse profissional, diferente do especialista técnico, possui a capacidade de resolver de forma criativa os problemas que surgem durante a sua prática.

Por último, o terceiro profissional é o intelectual crítico. Sua forma de ensino é dirigida à emancipação social e individual própria e dos seus estudantes. Seu compromisso é em defesa dos valores comuns à sociedade e é participativo em movimentos sociais pela democratização, com uma ação política transformadora em mente. Existe uma autorreflexão sobre as distorções ideológicas que permeiam as instituições em que está inserido. Por isso, o conceito de autonomia está associado ao conceito de emancipação. A presença da consciência crítica é fortemente estabelecida e a autonomia é entendida como processo coletivo e com potencial transformador dos espaços educacionais e dos sujeitos em que ali estão.

De acordo com as definições levantadas por Contreras (2012) e a colocação feita por Ortiz (2022) de que “o professor, inserido em um contexto de livros didáticos, têm o seu trabalho regulado tanto pela escola quanto pela empresa e é afastado dos aspectos intelectuais, reflexivos e críticos da profissão, se aproximando do modelo de profissional técnico”, é

possível dizer que o contexto de livros didáticos afasta mais o professor dos aspectos intelectuais, reflexivos e críticos da profissão. Além de um recurso para os estudantes, os livros didáticos passam a ser um recurso para os professores também. Assim, as escolas particulares se tornam campo fértil para a disseminação da produção editorial sistemática desses livros, incluindo até a formação dos professores.

A formação de professores primários (e alfabetizadores), por sua vez, embora continue a ocorrer em instituições especializadas - escolas normais e institutos de educação - passa a ser também alvo de uma produção editorial sistemática relativa a livros de divulgação das novas e modernas bases da educação. (MORTATTI, 2000, p. 213)

Uma das questões levantadas dentro do universo dos livros didáticos diz respeito à sua escolha. A partir do breve histórico levantado no item anterior, é possível perceber que foi em 1985 o primeiro respaldo legal para que os professores tivessem a garantia de escolha dos livros utilizados em salas de aula. Com isso, é possível dizer que se começa a relacionar o recurso livro didático com o conceito de autonomia inicialmente pela sua escolha. Mortatti comenta sobre esse aspecto, ressaltando a importância da autonomia do professor em escolher os próprios livros.

[...] A autonomia didática do professor implica, portanto, liberdade para escolher, com responsabilidade, o livro didático e o método de ensino desde que em conformidade com as ‘leis do espírito [da criança] em formação’ e com as bases oficiais estabelecidas a fim de assegurarem a unidade.” (MORTATTI 2000, p. 131 e 132),

Sobre o uso dos livros didáticos em sala de aula e o conceito de autonomia podemos também perceber uma distinção entre o que é discutido no âmbito acadêmico e o que é de fato realizado dentro das escolas. Enquanto o discurso acadêmico provê altos níveis de autonomia do professor por acreditar na capacidade de sua performance através de uma formação de qualidade, isso não é observado integralmente nas escolas que serviram de análise para o presente trabalho. Além disso, em vez de estarem aproveitando de sua autonomia para desenvolverem outras atividades e levarem em consideração outros tipos de recursos, o que se encontra são professores que acabam usando o livro didático como recurso exclusivo, ao entenderem que é nesse material onde é encontrado tudo que ele precisa (conteúdo, orientações, planos de aula, etc). Maria do Rosário Mortatti comenta essa dinâmica em seu livro “Os sentidos da alfabetização”. De acordo com ela,

No âmbito das discussões relativas a esse ensino parece haver dois tipos predominantes de discurso, circulando em dois níveis distintos e ao mesmo tempo inter-relacionados: ‘pelo alto’ - um discurso acadêmico institucional, que incorpora tematizações e algumas concretizações sobre as novas bases,

as quais tentam se impor como legítimas para a nova ordem política e social; e ‘pelo baixo’ - o do cotidiano escolar, que, mostrando-se muitas vezes continuísta em relação à tradição herdada e revelador da pluralidade que se quer neutralizar, incorpora, rotineiramente, grande parte das concretizações, mediatizadas pelos manuais de ensino e pelos livros didáticos e nem sempre conseguindo acompanhar o ritmo do movimento imposto pelo discurso institucional acadêmico. (MORTATTI, 2000, p. 144)

É de suma importância que os professores tenham consciência de sua autonomia dentro de sala de aula. Quando se tem consciência de sua autonomia é possível transferir tal consciência para sua prática. Caso contrário, como mencionado por Grisi (1946), a autonomia se transforma em “licença” e “arbitrariedade”, ou seja, o professor tem seu potencial de atuação reduzido (licença) ou tem o seu potencial de atuação acima dos limites (arbitrariedade), numa época em que a educação, deixando de ser obra de empirismo e de instinto, entrou para o domínio científico, a verdadeira ‘autonomia didática’ é a ação esclarecida pelo conhecimento. Fora disso, há ‘licença’, ‘arbitrariedade’, não ‘autonomia’.

Há muito se percebe a relevância quantitativa dos livros didáticos nas escolas, o que demonstra a forte presença do mercado editorial no nosso país. Essa situação não é algo recente, é algo que vem sendo construído há muitos anos. Assim, com esse mercado em crescimento e o livro didático sendo cada vez mais requisitado, duas questões passam a receber mais atenção: o controle dos livros didáticos no que diz respeito à sua distribuição e os critérios de seleção desses livros. Assim, é importante trazer outros autores que também comentam sobre o conceito de autonomia, diante de outros aspectos.

Com indústria e mercado livreiros em franca expansão e o livro didático consolidado como instrumento privilegiado de ensino, mediador entre as tematizações, normatizações e concretizações pedagógicas, intensifica-se, de um lado, a necessidade de controle por parte dos órgãos oficiais que aprovam, autorizam e compram livros didáticos para a distribuição entre os alunos pobres das escolas públicas e, de outro, a preocupação com os critérios de seleção por parte dos professores, decorrente da garantia de ‘autonomia didática’, assim como críticas a importância excessiva atribuída a esses instrumentos de ensino. (MORTATTI, 2000, p. 199)

Isso porque, ao se falar em autonomia, é comum que esse conceito seja associado a um processo independente e um tanto quanto solitário. Entretanto, ao nos encontrarmos no campo da educação, é possível perceber que a busca pela autonomia e a sua conquista, se dá por meio da relação com os outros.

A autonomia da escola e da educação, a autonomia construída, é uma autonomia relativa e relacional, pois sempre acontece em relação, visto que a escola e o sistema educacional autônomos não são aqueles com 'possibilidade de agir independentemente daqueles que estão à [sua] volta

[...], significa justamente agir levando-os em consideração (RIOS, 1995, p.17 apud SOUZA; PIRES, 2018, p. 66 e 67)

Para além desses aspectos, a discussão sobre autonomia também é levantada por outros autores, abordando o aspecto da dubiedade desse conceito. Há situações em que a autonomia dos professores é retirada e tais sujeitos realizam o movimento de garanti-la. Assim como há situações em que os professores se sentem sozinhos, confundindo autonomia com solidão. Na verdade, o que se torna perceptível é que a autonomia plena dos professores só existe de fato por acontecer em um ambiente interacional com diversos sujeitos. É o que os autores Ângelo Ricardo e Pierre André comentam em seu artigo ao trazer Rios (1995):

Reclamamos da nossa dependência, da subordinação de nossas ações a desígnios determinados externamente, da heteronomia. O que temos, entretanto, no coletivo da polis, é uma situação de interdependência. [Logo] a autonomia não significa solidão (RIOS, 1995, p.17 apud SOUZA; PIRES, 2018, p. 16)

Assim o fazem ao citar Castoriadis (1995), quando ele diz:

[...] autonomia [...] conduz diretamente ao problema político e social. [...] não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva. [...] a autonomia só é concebível como um problema e uma relação social. (CASTORIADIS, 1995, p. 129-130 apud SOUZA; PIRES, 2018, p. 67)

Quando falamos do processo de autonomia, também é preciso levar em consideração a esfera macro, se pensarmos que as diferentes escolas compõem a esfera micro. Isso significa que é possível perceber que as posturas tomadas em nosso país são refletidas em práticas dentro das escolas. Assim, em um país onde a democracia é colocada à prova em diversos momentos ou seu próprio conceito é mal interpretado, é de se esperar que as escolas sejam um reflexo desses aspectos. É o que o autor José Mário Pires Azanha (1993) comenta em seu artigo, ao dizer que “Sem democracia interna e a autonomia a escola abandona o seu papel básico de produção de conhecimento e criatividade, produzindo repetitivamente procedimentos, a partir de decisões tomadas de cima para baixo.”

Assim também é um problema quando a autonomia e as responsabilidades que vêm consigo não são bem definidas. Quando isso acontece, é possível que haja uma regulamentação em excesso e a mesma proporção de ordem a serem seguidas, o que, por vezes, pode dificultar o trabalho do professor em sala de aula. Segundo Azanha (1993) “quando as escolas não têm sua autonomia e responsabilidades claramente definidas, a

tendência da administração é a de regulamentar em excesso e as das escolas, a de ficarem imobilizadas aguardando as ordens”.

Uma coisa não existe sem a outra é o que pressupõe esse autor. Para a autonomia do professor existir, aspecto imprescindível ao trabalho do professor, é necessário o compromisso com a democracia. Da mesma forma, não existe democracia sem que haja compromisso com a autonomia dos professores nas escolas.

Como dissemos anteriormente, a tarefa educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa. Esta autonomia do educador tem na autonomia regimental da escola apenas uma das condições de seu exercício, e não pode ser com ela confundida. A autonomia do educador - por paradoxal que possa parecer - é, hoje, num momento histórico de busca democrática, um comprometimento total com o ideal democrático de educação. (AZANHA, 1993, p. 42)

Por tais considerações que se mostra relevante estudar as diferentes facetas que estão presentes na identidade e no trabalho do professor, inclusive quando se trata da escolha dos livros didáticos e de outros recursos. Ao contrário do que se pensa, essa escolha não é feita ao acaso, não é neutra e desprovida de intencionalidade ou pelo menos não deveria ser. Ao estudar as diferentes questões que percorrem o cotidiano escolar, tanto de escolas públicas ou de escolas privadas, objetivo do presente trabalho, é possível refletir também de forma mais abrangente sobre as reformas de ensino que afetam o espaço educacional. Afinal, existe uma conexão entre todos esses aspectos e da mesma forma que é mencionado o reflexo da democracia - ou o seu descompromisso com ela - as reformas têm seu reflexo nas escolas assim como o caminho contrário também é verdadeiro.

A autonomia escolar não será uma situação efetiva se a própria escola não assumir compromissos com a tarefa educativa; Com relação a esse ponto é preciso lembrar, insistentemente, que o destino das reformas de ensino é decidido no interior das salas de aula. (AZANHA, 1993, p. 45)

Apesar de munir o professor de conteúdo, ferramentas, dicas e suporte por estar em suas mãos, o livro didático não fortalece o professor justamente por deixá-lo preso àquilo que está disposto em suas páginas. Pode limitar ao professor desenvolver suas próprias estratégias, ser inovador e estabelecer uma relação de senso crítico com o seu trabalho.

O livro didático, em princípio, não reforça a autoridade docente, antes a reduz, já que esta deve submeter-se àquilo que está no livro (no caso de haver divergências entre o professor e o livro didático normalmente toma-se o último como o que está certo. (BRITTO, 2002, p. 167)

É muito comum esse estilo de dinâmica em salas de aula de escolas particulares no Rio de Janeiro, como foi observado nos estágios não obrigatórios realizados em prol da

presente pesquisa. Assim, é importante refletir sobre as práticas que ocorrem nessas escolas porque preconizam a educação de crianças e jovens. Afinal, estamos tratando especificamente no presente trabalho sobre o processo de alfabetização. Para além dos “danos” referente ao processo de construção do trabalho do professor, se deve pensar também nos “danos” levados para o processo de aquisição de leitura e escrita por parte dos estudantes usuários exclusivamente desse recurso, aqueles a quem não são proporcionadas outras experiências de alfabetização. É preciso considerar que:

Seu uso supõe um tipo determinado de aula padronizada, em que as atividades propostas se enquadram em unidades temáticas tipificadas, com seções sistematicamente repetidas, pautando o dia a dia na sala de aula. Ao apresentar-se como um curso pronto, o livro didático assume responsabilidades atribuídas aos professores, tais como o estabelecimento do programa, a organização de conteúdos e a elaboração dos exercícios. (BRITTO, 2002, p. 167)

Paro (2007), traz grandes contribuições quando pensamos na diferenciação feita entre os espaços públicos e privados. Uma fala do autor pertinente à temática do presente trabalho é a seguinte: ao falar que

Em ambos os dispositivos, o primeiro aspecto que salta os olhos do educador minimamente consciente da natureza da educação é o absurdo de se restringir a 'gestão democrática' ao ensino público. Significa isso que o ensino privado pode-se pautar por uma gestão autoritária? Numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir liberdade de ensino à iniciativa privada, pensar-se que a educação - a própria atividade de atualização histórica do homem, pela apreensão do saber - possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos? (PARO, 2007)

Da mesma forma que o ensino privado não deveria se pautar por uma gestão autoritária - justamente por não querermos que o ensino público se pautasse nisso também - o mesmo vale para a atenção do uso dos recursos didáticos em sala de aula. Ambas as esferas - pública e privada - merecem a reflexão acerca do uso dos livros didáticos em sala de aula. Serão usados? São necessários? Quais serão escolhidos? Como é feita essa escolha? Por que? É possível pensar em outros recursos - ainda mais levando em consideração a faixa etária das crianças de 1º ano do Ensino Fundamental - além dos livros didáticos? Se a escolha do livro didático em sala de aula for pensado coletivamente ainda que respeitando a autonomia do professor em sala de aula, permitindo que ele possa usufruir deste e de outros recursos o conceito de autonomia estabelecido por Vitor Henrique Paro se concretiza em sentido, quando diz:

Tão mais democrático será um processo quanto mais participação crítica obtivermos. Essa criticidade se associa à ideia de autonomia. Autonomia é

algo que sempre ocorre em relação, ou seja, ela nunca ocorre de maneira isolada. Assim, não faz sentido se pensar autonomia como a independência para se fazer o que se quer. (PARO, 2007)

Dessa forma, pensar a alfabetização e o processo de aquisição de linguagem pelas crianças é levar em consideração o trabalho crítico, associado à ideia de autonomia como traz Paro, sem que ocorra de maneira isolada. O processo de alfabetização é intrínseco e relacional a todos os outros aspectos que circundam o cotidiano escolar e a sociedade de maneira geral, assim levando em consideração também os princípios democráticos levantados neste capítulo.

2 ALFABETIZAÇÃO, LIVROS DIDÁTICOS E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Ao abordarmos a temática da alfabetização ao estudarmos os livros didáticos em sala de aula, alguns autores são imprescindíveis. Emília Ferreiro, especialista em alfabetização, é uma importante teórica da psicologia da aprendizagem e da linguagem, e seus estudos sobre a alfabetização são muito relevantes para entender o papel do livro didático nesse processo. Em uma de suas obras, Emília Ferreiro é sucinta ao dizer que o livro didático é um instrumento importante, mas ele não pode ser o único e nem o principal recurso didático para o ensino da leitura e da escrita.

Nessa citação, Ferreiro destaca a importância do livro didático como um recurso para o ensino da leitura e da escrita, mas ressalta que ele não pode ser o único recurso utilizado. Afinal, ao levarmos em consideração os estudos realizados sobre a temática de alfabetização, são muitos os recursos possíveis de serem utilizados dentro de sala de aula. Deve existir um equilíbrio entre os recursos utilizados pelos professores para que o livro didático não assuma papel exclusivo no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Segundo a autora, é importante que esse processo não seja reduzido a uma tradução do oral para o escrito e vice-versa, o que alguns livros didáticos acabam propondo. É preciso que os recursos utilizados no processo de alfabetização levem em consideração a complexidade e especificidade da aquisição de linguagem oral e escrita por parte das crianças. Ter isso em mente pressupõe a autonomia do próprio professor, mas também dos recursos e estratégias que permeiam todo esse caminho. É o que a autora ressalta ao dizer que

[...] o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (FERREIRO, 1986, p. 21)

Como o processo de alfabetização é, como diz Emília Ferreiro, multifacetado e por isso mesmo, complexo, faz sentido analisar o trabalho trazido pelas professoras entrevistadas, os quais se diferem nos materiais utilizados, por assumirem diferentes posturas frente ao processo de aquisição da linguagem oral e escrita. Também como ressalta Magda Soares (1986, p. 21), “Como se pode concluir da discussão a respeito do conceito de alfabetização,

esta não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”.

É importante levar em consideração a citação de Azanha (1993) quando paramos para pensar que os livros didáticos continuam presentes mesmo com o passar de tantas décadas. É passível de estudo pensar que não só a sua presença física permaneceu nas salas de aula, assim como alguns de seus aspectos conteudísticos permaneceram. Assim, nos deparamos com alguns livros didáticos que nos remetem às cartilhas de alfabetização, por exemplo. Assim, fica claro a resistência e a dificuldade em inovar e mudar, por partes de alguns sujeitos inseridos no contexto educacional e escolar, visto que são materiais muito familiares. O próprio autor ressalta que a escola é uma instituição social que possui uma mentalidade própria, historicamente assentada, e que, por isso mesmo, desconfia da inovação e resiste à mudança.

Pensando os aspectos da alfabetização e a presença dos livros didáticos, é possível dizer que, por ser sistematizado e padronizado, não comporta os aspectos sociais e políticos, mencionados no capítulo anterior, do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. O livro didático, também por suas características de sistematização e padronização, não comporta os aspectos complexos e multifacetados do processo de alfabetização.

É por essas questões voltadas para os recursos e estratégias utilizadas em sala de aula que estudiosos da área da educação, tal qual Magda Soares (1986), ressaltam a importância da articulação e integração dos estudos feitos exatamente no campo. Muito já é observado e estudado sobre escolas e sobre salas de aula, o que existe é uma falta de consenso daquilo que se estuda no que diz respeito aos seus aspectos sociais e políticos, mais precisamente voltado ao processo de alfabetização, da leitura e da escrita.

No entanto, o problema da alfabetização não está, apenas, nessa sua característica interdisciplinar. Além desta, é preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita. (SOARES, 1986, p. 23)

Magda Soares também traz aspectos relevantes quando se trata de crianças das classes privilegiadas. É importante ressaltar tais considerações no momento em que o presente trabalho tem como campo específico escolas particulares da Zona Sul do Rio de Janeiro. Segundo a autora, essas crianças vão se adaptar de forma mais fácil às expectativas da escola por conta das suas condições de existência. Elas se adaptam mais facilmente ao processo de aquisição da leitura e da escrita e a norma culta que circunda tal processo.

Ora, como foi dito anteriormente, a criança das classes privilegiadas, por suas condições de existência, adapta-se mais facilmente às expectativas da escola, tanto com relação às funções e usos da língua escrita, quanto em relação ao padrão culto da língua oral. (SOARES, 1986, p.)

Ainda que isso seja uma verdade, não se pode desconsiderar tal espaço como passível de estudo. Afinal, como fica o processo de ensino e aprendizagem das crianças de classes privilegiadas expostas muitas vezes a uma limitação de recursos, às vezes exclusivamente ao livro didático? O processo de ensino e aprendizagem se torna um reflexo desses recursos: padronizado, sistematizado e superficial. As crianças são alfabetizadas e se apropriam com facilidade das funções e usos da língua escrita mas, por muitas vezes, lhe faltam repertório cultural, social e político. Magda Soares comenta que a articulação dessas diversas facetas [da alfabetização] psicológica, psicolinguística, sociolinguística) deve estar presente também, é óbvio, no material didático para alfabetização, como operacionalização do método que é.

Portanto, é imprescindível ressaltar que a escolha do material didático é importante quando pensamos no processo de alfabetização e na rotina de sala de aula das crianças e deve ser feita com cautela. Essa escolha está estritamente relacionada com a formação dos professores, seu autoconceito em sala de aula e os seus respectivos conceitos de autonomia. Magda Soares também corrobora com essa visão de que os materiais didáticos escolhidos fazem a diferença e a forma como são utilizados, associada à formação de professores, quando fala:

Finalmente, tudo que foi dito permite concluir que a formação do alfabetizador - que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil - tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leva a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística, linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar os seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuídos à alfabetização. (SOARES, 1986, p. 24)

Para além das questões voltadas à escolha e uso dos materiais em sala de aula, é preciso ressaltar a falta de sistematização da formação de professores no Brasil, mencionada pela autora. É possível dizer que as escolhas que ocorrem dentro de sala de aula são reflexo dessa formação. Se a formação não é sistematizada, crítica, bem intencionada e aprofundada, não há como esperar que tais escolhas sejam feitas dessa forma. Freitag mostra a dinâmica estabelecida comumente entre professores, alunos e livros didáticos nas escolas que serviram como campo para o desenvolvimento da presente pesquisa, escolas em que as professoras

entrevistadas trabalham. É uma dinâmica que faz sentido quando paramos para analisar o histórico dos sujeitos que permeiam o espaço educacional mas que não acompanha as mudanças da sociedade e desses mesmos sujeitos.

O programa tradicional parte da autoridade do professor, da disciplina do aluno e do livro didático como material básico da alfabetização. A criança assume uma atitude mais passiva que ativa, ela ‘reage’ e ‘responde’ aos estímulos que o livro contém, via de regra, por meio de ‘cruzinhas’, sem que sua atividade, motivação e cognição sejam efetivamente ativadas. Esse programa contém todos os elementos criticados por Piaget quando se refere ao ensino tradicional, pois tende a ser autoritário, livresco, centrado no professor. (FREITAG, 1990, p. 32)

Quando pensamos em aspectos como o nível de desenvolvimento da turma e a faixa etária dos estudantes, se leva em consideração os processos de compreensão infantil abordados por Maria da Graça Azenha. Segundo a autora, estar a par desses aspectos, permite que o professor esteja mais preparado para atuar em sala de aula. Essa atuação irá permitir intervenções benéficas para o processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente permitindo avanços no conhecimento. É o que diz Silva também ao falar sobre o papel do professor na seleção dos materiais, o qual deve ser criterioso. Segundo ele, “todo material precisa ser observado e analisado antes de ser utilizado, é necessário levar em conta o nível do desenvolvimento da turma bem como a faixa etária em que se encontra”.

Conhecer quais são os processos de compreensão infantil dota o alfabetizador de um valioso instrumento para identificar momentos propícios de intervenção nesse processo e da previsão de quais são os conteúdos necessários para promover avanços no conhecimento. (AZENHA, 2006, p. 99)

É importante levar em consideração que o livro não deve ser considerado um vilão. Ainda que seja o livro didático, a depender do seu uso, muito pode ser desenvolvido a partir dele. Tendo em vista o propósito da escola, comprometida com educação dos indivíduos, o livro, não sendo considerado um vilão, pode ser, na verdade, um aliado dos professores. Como Gregorin Filho (2009) aborda:

[...] um livro pode ser aplicado em atividades lúdicas, artísticas e como aliado das práticas docentes que envolvem o ler, o escrever e, principalmente, o desenvolvimento de posturas investigativas e críticas do aluno, pois ensinar a pensar é também uma das funções importantes da escola. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 63-64)

Ao pensar no livro, além do didático, o livro de literatura infantil aparece como um recurso muito importante para a sala de aula. Ainda sim, os dois modelos permitem

possibilidades no trabalho dentro da escola, no que diz respeito a propor novos sentidos e significados para os estudantes e também para os professores. É o que Freitas aponta (2012, p. 234) ao falar que “[...] utilizar o livro infantil como recurso pedagógico é propor um novo sentido/significado em sala de aula para a decodificação do código linguístico”.

Esse triunfo do livro didático nos últimos 20 anos vem se revelando como uma vitória de Pirro para a educação no Brasil. Professores e alunos tornaram-se seus escravos, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar. (FREITAG et al., 1989, p. 128)

Além disso, o uso dos livros de literatura infantil dentro de sala de aula, em detrimento do uso de livros didáticos, também proporciona momentos de prazer para os estudantes, algo que por vezes não é levado em consideração por conta do compromisso urgente de ensinar a ler e escrever. Freitas (2012) diz que “praticar atividades com a literatura infantil é qualificar o conhecimento escolarizado e buscar o prazer em aprender.”, associando a importância do processo de alfabetização com o interesse e prazer das crianças. Junto ao prazer, é importante levar em consideração o compromisso social e político do processo de alfabetização, o que inclui o processo de letramento. Tais processos permitem que os estudantes sejam inseridos na sociedade e tenham sua postura de cidadãos incentivada ao entrar em contato com o mundo da leitura e da escrita (FREITAS, 2012). Afinal, formar leitores competentes vai além de saber ler e escrever, precisando interpretar de forma crítica o mundo no qual está inserido.

A escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leituras eficazes. É preciso oferecer diferentes textos do mundo. Não se formam bons leitores solicitando apenas a leitura em atividades em sala de aula ou apenas no livro didático. Sem a diversidade da leitura pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (FREITAS, 2012, p. 239)

A mesma autora menciona a importância das práticas de leitura despertarem o desejo e a curiosidade no processo como um todo. Isso requer condições favoráveis, providas pela escola e pelos professores, para que isso aconteça. Por isso o uso exclusivo do livro didático deve ser repensado no espaço escolar por não proporcionar tais necessidades. A autonomia do professor em escolher os seus recursos e ao conduzir as suas aulas fornece um senso de apropriação e empoderamento do seu processo formativo, o que permite que esse sujeito tenha prazer ao fazer aquilo que diz respeito ao seu trabalho. O fato do professor sentir prazer e estar satisfeito com tais condições, permite que os seus alunos também estejam. É algo também levantado por Freitas (2012) quando diz que “ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazê-lo também”. Assim, o desejo em ler e em escrever pode conduzir

os alunos a despertarem tal desejo também. Esse lado subjetivo do ensinar também está associado aos conceitos de autonomia e de professor levantados por Contreras (2012) no capítulo anterior. Segundo Freitas, para que isso aconteça, é importante que as atividades de leitura, por exemplo, tenham a mesma importância que as demais atividades. É importante que as oportunidades estejam acontecendo, interligando os processos de alfabetização e letramento.

Quando se fala em oportunidades, significa oferecer meios para que se possa explorar a oralidade, a curiosidade, a investigação e o conhecimento. E, para isso, antes de educador, de alfabetizador, o professor presente na ação precisa se reconhecer como sujeito, como mediador do processo em transição que é a geral mudança para os envolvidos.
(FREITAS, 2012, p. 240)

Ao se opor aos aspectos técnicos e padronizados dos livros didáticos de maneira geral, é preciso fazer uma análise para que o processo educativo não esteja sendo conduzido baseado em tais características, com livro didático ou sem livro didático. Fazendo uma associação com o conceito de educação bancária de Paulo Freire, ensinar não pode ser um processo de transferência de conhecimentos. Ainda que o objetivo do presente trabalho seja entender o papel dos livros didáticos especificamente, existem outros aspectos, recursos e dinâmicas que já estão sendo estudados e devem continuar sendo para que a educação de qualidade continue sendo o objetivo final de todos os professores e de todas as escolas.

Vimos que a maior parte dos estudos feitos sobre o uso do livro mostrou que ele satisfaz os professores. O professor não somente se contenta com o que tem como ainda o idealiza, fazendo do livro didático não um entre outros, mas o seu único instrumento de trabalho. Este serve como última palavra do conhecimento na área, sendo tratado em aula como verdade absoluta. A desinformação, o comodismo, o conformismo da maioria dos professores fortalecem a ‘onipotência’ e ‘onisciência’ do livro didático. Os professores passam a respeitar a palavra escrita no livro como árbitro último, submetendo-se docilmente ao seu conteúdo psicopedagógico e ideológico.
(FREITAG et al., 1989, p. 131)

Para além das breves discussões trazidas ao longo dos capítulos do presente trabalho, levando em consideração os conceitos e a literatura dos autores e autoras escolhidos para a escrita da temática, abarcados neste capítulo e no anterior, é importante analisar mais profundamente o material coletado, sendo dedicado um capítulo específico para tal procedimento.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica da temática escolhida, associada a entrevistas semi-estruturadas. A pesquisa teve como campo de investigação as escolas particulares da Zona Sul do Rio de Janeiro e como objeto de análise a relação das professoras dessas escolas com os livros didáticos utilizados (ou não) por elas.

As entrevistas foram realizadas com professoras alfabetizadoras, levando em consideração o recorte do trabalho (1º ano do Ensino Fundamental). A escolha das professoras foi baseada nas minhas experiências de estágio não-obrigatório durante a graduação de Pedagogia na UFRJ. Assim, foram convidadas duas professoras de 1º ano do Ensino Fundamental, com quem trabalhei, em duas experiências distintas, em escolas particulares da Zona Sul do Rio de Janeiro.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram entrevistadas duas professoras de 1º ano do Ensino Fundamental. A escolha das professoras foi baseada nas minhas experiências prévias de estágios não obrigatórios nas escolas em que essas professoras trabalhavam. Acompanhei cada uma delas por um ano letivo completo e pude observar de perto a rotina em sala de aula, o desenvolvimento do planejamento e das atividades, o relacionamento com as crianças e com o restante da escola e a relação dessas professoras com os livros didáticos estabelecidos para aqueles anos. Para manter o anonimato, intitulei as entrevistadas como A e B, professoras das escolas A e B, respectivamente.

A condução das entrevistas é algo para ser repensado. A ideia original de conduzi-las presencialmente contribuiria de forma mais positiva para o presente trabalho. Isso porque as perguntas sendo feitas oralmente, ao serem respondidas também na forma oral, permitem uma elaboração de ideias distinta se compararmos com a elaboração escrita. A entrevista com a professora A foi mais elaborada, permitiu mais interpretações e, ao que parece, contribuiu mais do que a entrevista com a professora B. Para a continuação do presente estudo ou para os estudos voltados para essa mesma temática, é preciso levar essa questão da metodologia em consideração para ela ser mais bem aproveitada.

A escola A e a escola B são instituições privadas localizadas na Zona Sul do Rio de Janeiro. Ambas escolas são consideradas consolidadas, com mais de 100 anos de história, e de referência na cidade, recebendo alunos de classe média alta. Ambas escolas também possuem perfis conservadores. No que diz respeito à metodologia, a escola A se diz

construtivista enquanto a escola B se diz tradicional. Para além da diferença metodológica, a escola A é uma escola religiosa e a escola B, não. Considero essa uma informação relevante, pois isso tem impacto na escolha dos livros didáticos utilizados pelas escolas no início do ano letivo.

Ambas as professoras somam muitos anos trabalhando no magistério, assim como muitos anos atuando em turmas de alfabetização. A professora A acumula 32 anos de magistério, enquanto a professora B acumula 20 anos. Sendo enfoque do presente trabalho a alfabetização, e de acordo com as perguntas realizadas nas entrevistas, vale ressaltar o tempo dedicado a essa faixa etária de aprendizagem: a professora A, 29 anos de alfabetização (de 32) e a professora B, 15 anos de alfabetização (de 20).

3.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

O estágio na escola A foi realizado por mim nos anos de 2018 e 2019, mais especificamente com a professora A em 2019. Já o estágio na escola B foi realizado no ano de 2021 com a professora B. Os dados coletados para a presente pesquisa, portanto, foram nos períodos de 2019 e 2021, respectivamente. Ao decidir a temática da monografia, além desses dados, decidi retornar às escolas para entrevistar as professoras A e B, com quem trabalhei. As entrevistas aconteceram no ano de 2022, completando os dados utilizados para o desenvolvimento do presente trabalho.

Na escola A, na época em que o estágio não obrigatório foi realizado, eram utilizados os seguintes livros didáticos: Língua Portuguesa, Matemática e Ensino Religioso. Na escola B, na época em que o estágio não obrigatório foi realizado, era utilizado apenas o livro didático de Matemática. Ao realizar as entrevistas para o desenvolvimento da presente pesquisa, fui surpreendida com certas mudanças na escolha dos livros didáticos. Na escola A, o livro de Língua Portuguesa e o de Ensino Religioso foram descartados, sendo mantido apenas o livro de Matemática. Por outro lado, na escola B foram adotados livros de Língua Portuguesa, Ciências Humanas (História e Geografia) e de Ciências, para além do livro de Matemática que já era utilizado anteriormente. Isso significa que desde a época dos estágios, na escola A houve uma redução do uso dos livros didáticos enquanto na escola B houve um aumento.

No ano em que acompanhei a professora entrevistada A, era uma queixa recorrente a necessidade de acompanhar o ritmo do livro para que ele fosse finalizado ao fim do ano letivo. A queixa estava na rotina da sala de aula se basear no ritmo do livro e não o contrário, o que parecia ser mais apropriado na visão dela. Assim, todo o planejamento levava em

consideração as páginas dos livros que deveriam ser feitas em um determinado período de tempo e não as necessidades dos alunos e seu ritmo, e algumas atividades que eram consideradas mais relevantes (fora do livro) acabavam não recebendo o destaque que a professora gostaria. Isso mostra como os livros didáticos, sua quantidade e sua qualidade influenciam na rotina do professor em sala de aula.

Durante a entrevista com a professora A, ao comentar sobre as mudanças na quantidade de livros didáticos, foi mencionada também a melhora na rotina de sua sala de aula. Além de uma melhor distribuição do tempo, visto que outras escolhas pedagógicas puderam ser tomadas com menos livros didáticos a serem utilizados. A professora mencionou também uma diferença significativa no engajamento e participação das crianças. Sem a necessidade de seguir o que o livro didático propunha, foi possível desenvolver atividades que as crianças se interessavam mais. Isso foi possível pois, segundo ela, como forma de substituir o livro didático de Língua Portuguesa, a escola decidiu adotar livros paradidáticos.

Nós substituímos todos os livros didáticos por livros paradidáticos, de literatura. Então os projetos de alfabetização, os fonemas que a gente lança, as palavras e as frases trabalhadas são todas retiradas de livros de literatura infantil... e que a gente observa que assim, o índice de leitura e de escrita aumentou... o ritmo, o tempo que a criança leva, foi muito maior em função dessa literatura mais solta, sem estar tão preso àqueles exercícios didáticos dos livros didáticos, então hoje em dia é só um livro, de matemática. (professora A)

É interessante ressaltar tal mudança quando a relacionamos com o conceito de autonomia didática. Isso porque, segundo a entrevista realizada com a professora A, a partir de um movimento hierárquico, essa mudança só foi possível pela atuação da coordenação em confiar no trabalho realizado pelas professoras das turmas de alfabetização ao utilizarem outros recursos para além dos livros didáticos. Por isso, após a mudança, a alfabetização da escola A foi inteiramente construída em cima de livros paradidáticos, de literatura. Além da relação com o conceito de autonomia didática por Contreras (2012), é possível ressaltar a importância da literatura infantil no processo de alfabetização, como mencionado no item anterior.

Com relação ao livro de Matemática, o livro didático que se manteve, a professora falou que ainda existe sim a preocupação de seguir as propostas trazidas por ele e de concluir as páginas previstas nos planejamentos no decorrer do ano para que ao final o livro esteja

concluído. A professora inclusive menciona a pressão dos responsáveis dos alunos para além da pressão interna da escola. Em compensação, por ser um único livro, isso torna a rotina mais flexível. Além disso, a professora faz comentários positivos em relação ao livro pelas propostas interativas que ele traz, numa perspectiva tecnológica e uma abordagem mais lúdica da Matemática através de jogos e brincadeiras. Isso mostra, como mencionado durante a pesquisa, como a quantidade e a qualidade dos livros didáticos utilizados pelos professores influenciam na rotina de aula de aula e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

[...] por exemplo nesse livro que a gente tá usando atualmente ele tem um uma parte digital, da internet, que você pode abrir, e abre o telão, abre as paginas, tem jogos... então tem uma parte até mais lúdica, ele tem propostas de jogos que as crianças montam, tiram encarte, montam jogos... ele ficou um livro mais lúdico, que faz a criança pensar, porque muitas vezes antes era um livro de repeteco...
(professora A)

No caso da escola B, existia apenas um livro didático: o livro de Matemática. Assim como na escola A, a pressão para que o livro fosse utilizado e concluído até o final do ano também se fazia presente. Não havia compatibilidade da ordem do livro didático com a ordem do planejamento anual das professoras, no caso, de Matemática (único utilizado). Isso quer dizer que o livro didático não era usado de forma cronológica, o que deixava as crianças bastante confusas. Um fato que também influenciava tal confusão era o fato das crianças estarem em seu primeiro contato com livros didáticos, visto que tinham acabado de sair da Educação Infantil, segmento o qual é incomum o uso deste recurso.. Em um dia era trabalhado o capítulo 1 e no outro era trabalhado o capítulo 9, por exemplo. Ainda sim, a professora B seguia estritamente o que era proposto pelo livro didático, de acordo com os capítulos estipulados ao longo do ano letivo (ainda que fora de ordem).

Como essa postura era percebida durante a aula de Matemática, quando havia apenas um único livro didático a ser utilizado, é possível afirmar que com a adoção de mais livros didáticos (basicamente todos os eixos trabalhados em turmas de 1º ano) essa postura acabaria sendo assumida nas demais aulas também.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, na época em que o estágio foi realizado, a professora B comentou que nenhum livro didático tinha sido adotado naquele ano específico

por conta dos erros ortográficos que vinham na edição utilizada anteriormente. Como forma de substituição, os professores da escola B se organizaram para fazer folhas de atividades para serem utilizadas diariamente em suas turmas. O processo de alfabetização era construído integralmente em cima dessas atividades. É importante ressaltar a semelhança dessas folhas de atividades com as antigas cartilhas de alfabetização, ainda que isso não seja foco do presente trabalho. Também é importante ressaltar que a postura da professora B e as escolhas pedagógicas - como as folhas-cartilhas utilizadas - eram condizentes com a proposta tradicional da escola, ainda que esse também não seja foco do trabalho.

As duas professoras responderam ser possível alfabetizar sem livros didáticos. A professora A menciona a redução do uso dos livros didáticos em sua escola, por opção e também menciona a escolha de manter o livro didático de Matemática por ser um conteúdo que necessita de maior organização e teorização pois é “*algo que vem amarradinho*” e também por proporcionar aos pais um maior controle daquilo que está sendo trabalhado em Matemática com seus filhos, uma matéria que costuma ter maiores índices de dificuldade entre ambas as partes. O interessante da professora A ter respondido que é possível realizar um trabalho sem livros didáticos é que a escola dela realmente passa por esse processo de redução, diferentemente da professora B. No caso desta, apesar de também ter respondido que é possível realizar um trabalho sem livros didáticos, sua escola passa por um aumento de uso desse recurso.

Durante a condução das entrevistas, a professora A elucida diversas vezes aspectos contrários ao uso dos livros didáticos em sala, enaltecendo o uso de outros recursos os quais, segundo elas, são mais benéficos para o processo de alfabetização de maneira geral. Isso se expressa na prática, com a redução dos livros didáticos ao compararmos os anos observados. Segundo a professora B, é possível realizar um trabalho sem livros didáticos, ainda que a escola não o faça. Inclusive se observa o aumento de seu uso. Além disso, não considera que os livros didáticos sejam recursos obrigatórios, mas sua presença se justifica apenas pela política de redução do papel adotada pela escola B. Ao observarmos a quantidade de livros didáticos utilizados por ambas as escolas, é possível percebê-la como um reflexo da presença dos livros didáticos no cenário educacional com o passar dos anos.

Não, mas optamos pelos livros para reduzir a impressão de trabalhos, papel zero... (professora B)

As duas professoras entendem que os livros didáticos não são recursos obrigatórios, embora suas escolas exijam. Entretanto, elas trazem justificativas diferentes para suas

respostas. Enquanto a professora A entende a importância do livro para as crianças estarem familiarizadas com o recurso, assim como levanta o interesse dos pais em utilizar o livro didático como meio de participação da vida escolar dos filhos, a professora B ressalta a preocupação da escola em reduzir a quantidade de lixo produzida. Como mencionado anteriormente, as professoras da escola B, ao não optarem pelo livro didático de Português, por exemplo, tinham como obrigação desenvolver folhas de atividades voltadas para alfabetização. Isso gerava uma produção, acúmulo e desperdício de papel exorbitantes, então, ao adotar livros didáticos, a escola estaria assumindo uma postura mais sustentável pois não estaria mais desenvolvendo as folhas de atividades. A justificativa faz bastante sentido quando observamos o aumento de livros didáticos desde a época do estágio não obrigatório até o momento da entrevista para o desenvolvimento do presente trabalho.

Apesar das duas professoras afirmarem não serem recursos obrigatórios, é observado que apenas uma delas, a professora A, se encontra no cenário de utilizar de outros recursos, valorizando o uso de livros paradidáticos por exemplo. Essa era uma postura perceptível também na época do estágio, pois buscava outros recursos e atividades ainda que precisasse cumprir o livro didático. Afinal, apesar de afirmar que é possível desenvolver um trabalho sem livros didáticos, a professora B atualmente se encontra em um cenário em que ela só utiliza desse recurso para todas as disciplinas, uma postura que era semelhante na época do estágio por se manter restrita ao livro de Matemática e às folhas de atividades que substituíam o livro de Língua Portuguesa na época.

No que diz respeito ao entendimento das professoras sobre o conceito de autonomia didática, elas oferecem respostas bastante diferentes entre si. Ao responder a pergunta, a professora A entende que “autonomia didática” é ter a possibilidade e a escolha do material a ser utilizado em sala de aula. Sua colocação é interessante ao trazer a palavra “possibilidade”, mostrando que ter o poder de escolha não necessariamente é algo garantido dentro das escolas.

É, eu acho que autonomia, no meu entender, autonomia didática é isso, é você ter a possibilidade e a escolha de optar pelo material que você quer usar na sua sala de aula, o que você acha que vai ter mais resultado, ou o que faz mais as crianças pensarem ou questionarem... então eu penso dessa forma, é você ter a possibilidade de escolher o material que você quer usar... (professora A)

Já a professora B, associa o conceito de autonomia didática não aos materiais, mas sim ao conteúdo ministrado em sala de aula, acrescentando que autonomia didática, seria a liberdade de desenvolver o conteúdo proposto, associada à realidade de suas crianças em sala de aula.

É o professor ter liberdade de desenvolver certo conteúdo proposto de acordo com a realidade de suas crianças em sala de aula. (professora B)

Sobre a influência dos livros didáticos em suas respectivas salas de aula, a professora A comenta sobre dois tipos de influência: um que diz respeito ao interesse das crianças e outro que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo delas. Isso quer dizer que o conteúdo programático dos livros didáticos acaba não coincidindo com o interesse dos estudantes em sala de aula e faz com que este seja interrompido ou postergado, uma vez que os professores têm a obrigação de utilizar o recurso do livro. Além disso, a professora A comenta sobre parte do conteúdo programático também não coincidir com o desenvolvimento cognitivo das crianças, trazendo maiores dificuldades para compreensão de conceitos que não precisariam estar sendo trabalhados naquele momento específico. Em contraponto, ela destaca que os livros didáticos avançaram muito com o decorrer dos anos, isto é, trouxe recursos tecnológicos, encartes, jogos e outros recursos que não possuíam antigamente, versões reduzidas e estereotipadas. Sobre o mesmo tópico, a professora B comenta que o livro didático conduz o dia a dia da sua turma, aparecendo como mais uma ferramenta para conduzir o conteúdo proposto. Apesar de ter mencionado “como mais uma ferramenta”, como se houvesse outros, o aumento do uso dos livros didáticos em sala nos permite indicar uma contradição nessa fala, visto que não é mais uma ferramenta e sim, a única ou a principal.

Essa é uma das questões observadas no contexto da escola B e de sua respectiva professora, entrevistada para o presente trabalho. O material didático utilizado na época, que excepcionalmente naquele ano não era um livro, apesar de ser produzido pelos professores (algo que poderia remeter a um processo crítico e criativo) era semelhante às atividades padronizadas de uma cartilha de alfabetização. Nesse caso, o da professora B, na época da realização das entrevistas, o excesso de livros didáticos presentes em sala de aula pressupõe a possibilidade de um trabalho muito semelhante a processos mecânicos e repetitivos das cartilhas de alfabetização utilizadas antigamente. No caso da professora A, existia a preocupação de inserir livros de literatura infantil assim como diferentes propostas de leitura e escrita, de acordo com o interesse das crianças ou com os projetos que aconteciam na escola,

algo que proporciona diversos estímulos e oportunidades para as crianças, especificamente nessa fase do processo de ensino e aprendizagem.

[...] e muitas vezes o livro didático, ele te faz abordar um tema que não é de interesse ou que não vingou, não fez sucesso naquela turma... mas eu acho sim que é super possível trabalhar sem o livro didático... enfim... eu tive muita experiência com ele mas eu acho que na verdade é isso, o trabalho paralelo, o trabalho com projeto ou com livros de literatura, ele é muito mais rico por isso, porque ele vai te dar o momento da turma, a turma que vai te mostrar qual é o interesse dela, diferente do livro didático que te prende né...
(professora A)

Levando em consideração as entrevistas realizadas para o presente trabalho, pode-se perceber uma limitação do conceito de autonomia ao analisar o trabalho realizado pela professora B. Isso porque, em suas respostas e na dinâmica escolar da escola B, percebe-se um excesso de livros didáticos servindo como guia para tudo que acontece dentro de sala de aula. O planejamento é feito através do livro didático, todas as aulas são exercícios dos livros didáticos, ela não precisa pensar muito, todas as respostas estão ali e às vezes o material fornece até mesmo o modo como se dar a aula. Ao retornarmos os conceitos de autonomia e de professores realizados por Contreras (2012), pode-se associar tal postura e tal dinâmica com o “especialista técnico”. A professora B aparenta ser despolitizada em sua prática e aceita com facilidade o que é imposto pela hierarquia da escola. Domina tecnicamente os métodos para alcançar seu objetivo: que seus alunos estejam alfabetizados até o final do 1º ano do Ensino Fundamental. Apesar de conseguir alcançar tal objetivo, reflexões sobre o processo não parecem ser realizadas. Ao pensarmos o perfil da escola, sendo conseravador, o professor é colocado no centro do processo de aprendizagem (não o aluno e nem a alfabetização) e, por isso, o conceito de autonomia é, portanto, confundido com o de autoridade. Como Contreras (2012) diz, “por estar associado à despolitização, é insensível aos dilemas inerentes à prática educacional e possui uma incapacidade de resposta criativa por estar fortemente preso às normas e às metas.”

Ainda dentro dos conceitos de autonomia e de professores abordados pelo autor, vale fazer uma análise das respostas dadas pela professora A. Diferente da professora B, a professora A traz análises mais profundas sobre o seu próprio trabalho e sobre as dinâmicas que acontecem dentro da escola em que trabalha. Ainda que o perfil da escola seja o mesmo,

ambas sendo tradicionais, com uma hierarquia rígida e bem estabelecida, a professora A demonstra refletir criticamente sobre o seu trabalho, se aproximando do conceito de “profissional reflexivo”. Além da questão reflexiva, a professora A é uma profissional que negocia e delibera frente aos diferentes interesses que habitam o espaço escolar. Isso é possível de se perceber na prática, ao mencionar na entrevista o movimento feito pelas professoras para que o livro de Língua Portuguesa fosse substituído pelos livros paradidáticos. Houve uma reflexão sobre a prática e um movimento entre as professoras, entendendo a hierarquia da escola, para que essa mudança ocorresse. Ainda que a professora A não concorde com o uso de livros didáticos, ela os usou até que fosse possível mudar tal conjuntura. Assim, como Contreras traz em sua definição de profissional reflexivo, “o equilíbrio entre a independência do seu juízo e a responsabilidade por aquilo que é imposto pela sociedade.”, sendo a escola, aqui, a expressão dessa sociedade.

Ao levarmos em consideração as entrevistas realizadas com as professoras, é possível estabelecer uma relação entre a citação trazida por Barbara Freitag e suas posturas em suas respectivas salas de aula. Como o contentamento que os professores têm com o livro didático permitem que este seja muitas vezes o seu único instrumento de trabalho, seja a verdade absoluta do conhecimento. Posturas de desinformação, comodismo e conformismo, como é trazido pela autora, fortalecem a “onipotência” e a “onisciência” desse recurso. Assumindo tal postura, os professores submetem-se de forma dócil ao seu conteúdo psicopedagógico e ideológico. Em ambas as escolas a autoridade é assumida pelo professor e a disciplina assumida pelo aluno. Sobre o livro didático, na sala de aula A, este é o material básico da alfabetização. Tudo que é realizado dentro de sala de aula tem o livro didático como guia ou como protagonista. O professor (no caso, a professora B) assume o papel secundário e, se o aluno assume qualquer papel, é o de terciário. No caso da escola A, essa relação é mais amena, mas ainda é presente.

Ao pensarmos na seleção dos materiais, na escola B principalmente e menos na escola A, tal procedimento não é feito de forma criteriosa, como Silva indica que deveria ser. Aspectos como o nível de desenvolvimento da turma ou a faixa etária também não são levados em consideração. Pelo menos não pelo professor, já que a seleção dos materiais passa por um processo de seleção anterior ao que ele faz. A questão da escolha dos livros a partir das entrevistas realizadas permite dizer que a autonomia relacionada à escolha dos livros didáticos é parcial. Isso porque, apesar delas participarem da escolha desses materiais, em ambos os casos, tanto na escola A e na escola B, já existe uma pré-seleção destes. A coordenação ou a direção já selecionam livros de forma antecipada, a partir de encontros com

editoras, realizados anualmente e, a partir desse movimento, oferecem às professoras algumas opções de livros para que elas passem pelo processo de definir o material para o ano letivo.

Sobre a escolha dos livros didáticos: Participava do processo porém era assim... Um desses aqui, vamos supor, 3 livros (já determinados pela escola) estavam em votação, um daqueles tinha que ser votado. Então assim, na verdade, a participação era qual que a gente votaria, mas muitas vezes vinha de cima. (professora A)

Considerando a entrevista realizada com a professora A, o livro de literatura infantil aparece como um grande substituto ao livro didático de Língua Portuguesa. Segundo ela, é possível desenvolver um trabalho mais crítico, amplo ao mesmo tempo que específico tendo a literatura infantil como base. Para ela, foi um alívio a substituição desse recurso (livro didático) para os livros paradidáticos da escola em que trabalha. Freitas (2012, p. 234) também corrobora com essa visão ao indicar que “... não basta apenas saber ler e escrever, mas utilizar o que foi escrito e lido, desenvolver sentido e melhor condição de comunicação.”

Apesar das críticas feitas aos livros didáticos, pensando nas entrevistas realizadas, a condução da entrevista com a professora A permitiu que alguns aspectos positivos fossem levantados. Segundo a professora A, alguns livros estão passando por modificações, se distanciando dos modelos de livros didáticos que tínhamos antigamente, padronizados e um tanto quanto técnicos. Atualmente existe uma preocupação no teor lúdico e, mais ainda, tecnológico de algumas versões utilizadas em sala de aula. A professora menciona especificamente o livro de Matemática, o qual traz links de jogos interativos e propostas de atividade diferentes, com as quais ela não havia tido contato anteriormente e que surtiu efeitos positivos com as crianças da sua turma.

Também durante a entrevista com a professora A, como mencionado anteriormente, a transição do livro didático de Língua Portuguesa para o trabalho com livros paradidáticos foi algo, segundo ela, extremamente enriquecedor para o processo de aquisição de leitura e escrita pelos estudantes. Esta transição é importante de ser levantada pela necessidade de evidenciar que o livro, didático ou não, não deve ser visto meramente como produtor de atividades. Assim como não deve ser visto como o único recurso. O livro necessita ser tão competente quanto o professor e precisa proporcionar mais do que isso, tendo em vista aspectos como a criação, a imaginação e a produção autoral. A professora entrevistada comenta sobre os momentos de exploração proporcionados pelos livros paradidáticos e,

relacionando com Freitas (2012), muito pode (e deve!) ser explorado pelo educador e pelo educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia do presente trabalho não é demonizar o livro didático. Afinal, a partir do que foi discutido até então, é importante que os professores tenham ao seu dispor a maior possibilidade de recursos que for possível, o livro didático inclusive. Isso deve acontecer para que o trabalho realizado pelo professor em sala de aula seja o mais completo possível, principalmente se pensarmos o processo de alfabetização das crianças que, como exposto na pesquisa, é complexo e multifacetado. Assim, o trabalho desenvolvido e os recursos utilizados devem estar articulados com essas características.

Entretanto, é preciso encontrar o equilíbrio na quantidade dos livros didáticos utilizados em turmas de alfabetização para que mais espaço possa ser dado para outros recursos e materiais, capazes de diversificar o trabalho do professor e proporcionar amplitude para os conhecimentos e as aprendizagens adquiridos pelos alunos. Durante o desenvolvimento da pesquisa, o recurso que mais apareceu com esse propósito foi a literatura infantil, os livros paradidáticos. O equilíbrio deve ser encontrado não só na quantidade dos livros mas também em seu excesso, dinâmicas que se confundem entre si. Esse segundo equilíbrio diz respeito ao uso majoritário do livro didático em sala, ainda que este seja apenas um. Dentro desse mesmo aspecto, é preciso dar abertura para novas práticas, novas estratégias e novos materiais.

No que diz respeito à alfabetização, muito é discutido sobre os diferentes métodos de ensino utilizados. Para além de pensar sobre os diferentes recursos - proposta do presente trabalho - e os diferentes métodos, é preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões, como diz Mortatti (2000). A postura do professor, o seu comprometimento com o trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula (na escola), assim como com a sua relação com o senso crítico, com a ética e a sua formação, parecem ser questões mais profundas e passíveis de serem estudadas. Aquilo que garante uma dinâmica saudável de ensino e aprendizagem por parte das crianças foge do âmbito material, prescindindo desses aspectos imateriais. Assim como o processo de alfabetização, são aspectos sociais, éticos e políticos.

O compromisso com os estudos voltados para as dinâmicas do âmbito educacional deve prevalecer, independente de tratar-se do público ou do privado. O bem comum, a formação dos estudantes, acontece em ambos os ambientes e, por isso, deve existir a preocupação com as práticas desenvolvidas, os recursos utilizados e as relações estabelecidas.

No que diz respeito à literatura, em salas de aula com ou sem livros didáticos, esse material deve se fazer presente. São muitos os estudos, muito além dos que aqui foram mencionados, que justificam e comprovam a importância da literatura de maneira geral, e da literatura infantil especificamente, para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Apesar de não ser a temática principal do presente trabalho, o fato de estarmos estudando recursos utilizados em sala de aula fez com que a literatura infantil aparecesse, o que é coerente tendo em vista sua relevância já mencionada. Da mesma forma que livros didáticos devem passar por uma curadoria e, caso utilizados, devem ser bem utilizados, o mesmo serve para a literatura infantil em sala de aula.

Esses temas não esgotam, evidentemente, o rol de questões que se pode levantar sobre o assunto, nem pretendem ser tratados de forma exaustiva, mas apenas continuar um debate que já está sendo feito e pode ser proveitoso para a busca de soluções e alternativas, para o fomento de reflexões, no campo da alfabetização, da autonomia e dos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. Autonomia da escola, um reexame. **Série Idéias**, n. 16, p. 37-46, 1993.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 24 de julho de 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Livro didático e autonomia docente. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 162-170, 2002.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo et al. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Doutorado, Universidade, 2007.

DE FREITAS, Andreza Gonçalves. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 13, p. 233-251, jul./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2008.

FREITAG, Barbara, MOTTA, Valéria Rodrigues, COSTA, Wanderley Ferreira da. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989. 159 p.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994 - 2a. edição revista e ampliada*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2021. v. 1. 350p.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012.

ORTIZ, Gabriel Santos; DENARDIN, Luciano; SAVI NETO, Pedro. Sistemas Apostilados de Ensino e autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 607-625, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. LOCALIZAÇÃO: Cortez, 4 ed. 141 p.

PARO, Vitor H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 73-81.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 12 ed. 134 p.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As leis da gestão democrática da educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018.

APÊNDICE (Entrevista)

1. Há quanto tempo você atua no magistério?
2. Há quanto tempo você atua em turmas de alfabetização?
3. Você utiliza livros didáticos em sala de aula? Se sim, quantos? Quais?
4. Você participa da escolha desse material no início do ano letivo?
5. Para você, é possível desenvolver um trabalho dentro de sala de aula sem utilizar livros didáticos?
6. Os livros didáticos são recursos obrigatórios?
7. O que você entende por "autonomia didática"?
8. Como os livros didáticos influenciam na sua rotina dentro de sala de aula?