

# Escolha da coleção didática de língua portuguesa no último ano do ciclo de alfabetização: processos de organização e critérios adotados

*The selection of the Portuguese language didactic collection in the last year of the literacy cycle: organization processes and adopted criteria*

 Vânia Márcia Silvério Perfeito \*  
Solange Alves de Oliveira-Mendes \*\*  
Alexsandro da Silva \*\*\*

Recebido em: 13 dez. 2021  
Aprovado em: 16 mar. 2022

**Resumo:** Este estudo analisou o processo de escolha de uma coleção didática de língua portuguesa em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Foi investigado como duas professoras, que atuavam no 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização, organizaram-se para esse processo, assim como as ações desenvolvidas e os critérios que as orientaram. As análises revelaram que o Guia de livros didáticos e os aspectos teórico-metodológicos não ganharam relevo. A escolha teve como alicerce apenas o exame das coleções, não existindo um momento formal de análise por toda a equipe. Como critérios, uma das docentes priorizou o letramento e os gêneros textuais, enquanto a outra privilegiou os conteúdos e as habilidades.

**Palavras-chave:** Escolha. Alfabetização. Livro didático. PNLD.

**Abstract:** This study analyzed the selection process of a didactic collection of Portuguese language in a school of the State Department of Education of *Distrito Federal*. It was investigated how two teachers who worked in the 3rd year of the Initial Literacy Block organized themselves for this process, as well as the actions developed and the criteria which guided them. This research revealed that the textbook guide, theoretical-methodological aspects, and the expected purposes did not have relevance. The choice was based only on the collections examination, and there was no formal moment of analysis by the entire team. As criteria, one of the teachers prioritized literacy and textual genres; and the other, content and skills.

**Keywords:** Choice. Literacy. Textbook. PNLD.

---

\* Vânia Márcia Silvério Perfeito é graduada em Pedagogia; especialista em Supervisão, Administração e Didática; mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) na área de Alfabetização e Letramento. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP); do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE) e da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: vmsperfeito@gmail.com

\*\* Solange Alves de Oliveira-Mendes é graduada em Pedagogia; mestra e doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da área de língua materna, alfabetização e literatura na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE). Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com

\*\*\* Alexsandro da Silva é graduado em Pedagogia, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da UFPE. Contato: alexs-silva@uol.com.br

## Introdução

No início da década de 1980, os estudos sobre alfabetização confrontaram intensamente o uso dos antigos métodos e a adoção de cartilhas. Esse material foi criticado por direcionar excessivamente o ensino, treinando saberes e comportamentos, além de estar ancorado em uma perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem da leitura e da escrita (Morais, 2012). Com o ingresso de uma parcela maior da população na escola pública e as contribuições teóricas do campo da alfabetização, novos desafios foram impostos a essa instituição, entre eles o do material didático. Nesse contexto, construiu-se a defesa de um recurso diferente das cartilhas, o que deu lugar aos livros didáticos de alfabetização.

Desde os anos 1990, o livro didático (LD) de língua portuguesa (LP) vem se constituindo como um expressivo objeto de estudo no campo da alfabetização. Sobre esse aspecto, realçamos a necessidade de pesquisas que focalizem o processo de escolha dos livros didáticos, uma vez que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático<sup>1</sup> (PNLD), implantado no ano de 1985, constitui uma política pública cujas ações e investimentos precisam ser continuamente examinados, sobretudo a partir do novo quadro de realidade, que é o das recentes mudanças no processo de avaliação e de escolha dos livros no âmbito dessa política. No entendimento dos autores do presente artigo, essas mudanças demarcaram uma ruptura e certos retrocessos com relação às edições anteriores do PNLD.

Neste estudo, dedicamo-nos a analisar o processo de escolha de uma obra de língua portuguesa destinada ao 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), no âmbito do PNLD, em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pesquisamos como foram encaminhadas as decisões relativas a essas escolhas e buscamos responder a três questões orientadoras: como a equipe pedagógica se organizou e quais ações desenvolveram para a seleção da coleção didática? Quais critérios de escolha foram definidos pelas professoras? Qual o espaço de discussão ocupado pelas docentes no processo de escolha?

### 1. Mudanças teóricas no ensino de língua portuguesa e suas implicações na avaliação e na escolha dos livros didáticos de alfabetização

Com a redemocratização do país e a criação do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 (BRASIL, 1985), o PNLD foi instituído, mas teve suas características alteradas a partir de 1996, quando se iniciou a avaliação pedagógica dos livros didáticos. Antes, o Ministério da Educação (MEC) apenas adquiria e distribuía as obras, sem assegurar esse processo de avaliação. Progressivamente, o LD passou a contemplar aspectos teórico-metodológicos relacionados às mudanças no ensino de LP. De acordo com Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008), no campo da Psicologia, os estudos sobre a teoria da psicogênese da escrita, desenvolvida por Ferreira e Teberosky (1979), publicados no Brasil em 1985, evidenciaram que as crianças se apropriam do sistema de escrita alfabética por meio de um processo evolutivo no qual refletem sobre o seu funcionamento.

Na década de 1990, o campo do letramento ganhou relevo na literatura acadêmica e, posteriormente, no currículo

brasileiro. O livro didático foi alvo de críticas por parte de docentes quanto ao trabalho da alfabetização, visto que só *letravam*, mas não *alfabetizavam*. Nesse contexto, houve *resistência* dos professores a esses livros, pois se distanciavam das práticas com as quais estavam habituados. Para Silva (2012), as críticas dos docentes foram na direção de discordâncias quanto às perspectivas teóricas contemporâneas.

Diante das novas teorias e da institucionalização do PNLD, os livros didáticos de alfabetização têm passado por alterações. Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008), por exemplo, constataram mudanças na história da produção e do uso do LD durante o século XX, tais como: a heterogeneidade dos suportes; a natureza dos textos; o leitor ao qual se destina; e sua função e uso no processo de ensino e aprendizagem.

A partir de 1996, com a alteração dos objetivos do PNLD, foram traçadas propostas pedagógicas que impulsionaram a produção de novos materiais didáticos relacionados à alfabetização inicial e ao ensino da língua portuguesa. Com nova configuração, o Programa abriu espaço para que as editoras pudessem inscrever os livros didáticos para avaliação pedagógica, o que culminou na publicação do primeiro Guia de livros didáticos. Naquele período, foram publicadas chamadas por meio de editais às universidades públicas, e os livros passaram a ser avaliados por especialistas de diversas áreas de conhecimento, conforme critérios discutidos com o MEC.

Esse processo, acoplado à escolha realizada pelo docente, foram mudanças promovidas pelo PNLD, cujo objetivo era a renovação da produção de material didático, o que fez com que as editoras inscritas adequassem os livros às exigências estabelecidas. Cavalcanti e Silva (2016) consideram que o Programa tornou-se um instrumento importante para a melhoria do livro didático, ao instituir critérios avaliativos que têm colaborado para a inclusão de novas orientações teórico-metodológicas nesse material que constitui, de fato, um dos recursos didáticos mais usados nas salas de aula.

O processo de escolha compõe uma etapa fundante da entrada ou não das obras na instituição escolar, o que demanda apreciação criteriosa, fundamentada e refletida de toda a equipe pedagógica. Sublinhamos a importância de um planejamento sólido, ancorado em critérios, cuja análise do material seja conduzida por etapas. Portanto, faz-se necessária a efetiva participação do docente, principal protagonista do processo de didatização na sala de aula.

Com esses encaminhamentos políticos e pedagógicos, os docentes adquiriram, do ponto de vista oficial, maior autonomia para selecionar o LD, e os estudantes da Educação Básica passaram a receber esse recurso em quase todos os componentes curriculares. Na avaliação, são excluídas as obras inscritas com erros conceituais, preconceitos, ausência de ética e democracia. Gradativamente, o PNLD foi expandindo e aperfeiçoando os critérios para a seleção das obras.

Ao selecionar a coleção, faz-se necessário pensar e efetivar uma escolha qualificada do material que será utilizado em sala de aula. O docente assume o papel de avaliar e debater, com seus pares, os critérios que nortearão esse processo, aspectos que exigem envolvimento e comprometimento no ato de escolha, já que refletirá tanto nas práticas docentes quanto nas aprendizagens dos estudantes.

Sobre esse aspecto, o MEC recomenda a leitura do Guia do PNLD, disponibilizado, atualmente, em arquivo digital para consulta dos professores que atuam em escolas públicas de todo o país. Esse material apresenta os resultados das avaliações e os critérios adotados no processo de análise, que considera, entre outros aspectos, orientações de natureza teórico-metodológicas acerca dos componentes curriculares. Tem-se a expectativa de que esse material possa ter papel formativo entre os professores, por meio de sua consulta no processo de escolha que, na atualidade, ocorre, de forma periódica, a cada quatro anos, no caso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por conseguinte, o Guia do PNLD de 2018 – o mais recente na época de realização deste estudo – apresenta uma *visão geral da obra*, contendo: características gerais, referencial teórico-metodológicos, conceitos, abordagem didático-pedagógica e organização do manual do professor. Na *descrição da obra*, contempla a estrutura e a organização dos volumes. Quanto à *análise da obra*, aponta: qualidades, ressalvas, arranjo das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup>, formação cidadã, respeito à legislação e diretrizes educacionais, qualidade do projeto gráfico e a proposta pedagógica. Em *sala de aula*, descreve como a coleção se vincula ao cotidiano escolar e ao perfil dos estudantes e assinala os aspectos em que o professor precisa atuar com maior intensidade, complementando as atividades (BRASIL, 2018).

É pertinente pontuar que, apesar do forte discurso contrário (da academia) ao uso do livro didático, esse material constitui, como dissemos anteriormente, um dos recursos didáticos mais usados em sala de aula. Para Albuquerque e Ferreira (2019), os professores têm usado os livros de alfabetização por meio de diferentes estratégias. Nesse sentido, pesquisas como a de Nascimento (2012) e Pinton (2013) apontaram a utilização desse recurso apenas para explorar a apropriação do sistema de escrita alfabética. Nas investigações de Santos (2004), Silva (2003) e Silva (2016), o LD estava presente, mas não havia uso efetivo em sala de aula. Diversas pesquisas sinalizaram o uso assistemático desse recurso, a subutilização ou a negação de sua utilização. No entanto, pesquisas mais recentes, como a de Perfeito (2019) que, embora não tivesse como objeto o livro de alfabetização, observou uso sistemático em uma turma de 3º ano do BIA, assim como a de Perfeito (2020), cujo foco foi esse recurso.

## 2. Metodologia

Este estudo, de natureza qualitativa, apresenta um dos eixos da pesquisa de mestrado da primeira autora, realizada entre os anos de 2018 e 2020. O objetivo foi o de analisar o processo de escolha da coleção de língua portuguesa do PNLD em uma escola da SEEDF, particularmente no que se refere à obra destinada a subsidiar as aprendizagens no cotidiano de dois grupos-classe do 3º ano do BIA<sup>3</sup>. Para a produção dos dados, recorremos a entrevistas semiestruturadas, registradas em áudio. As perguntas priorizaram a organização para a escolha, os critérios elencados pelas docentes e o espaço de discussão na escola. Como método de análise de dados, recorremos à análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2016), contemplando pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

As professoras participantes desta pesquisa foram nomeadas com os pseudônimos Amarílis e Hortênsia. Quanto à formação, ambas cursaram o normal médio. Amarílis é graduada em Matemática (1999-2005) e possui pós-graduação *lato sensu* em psicopedagogia (2008). Hortênsia possui graduação em Filosofia (1999-2005). À época, tinham acima de 20 anos de docência na rede pública do Distrito Federal, sendo mais de 11 dedicados à alfabetização.

## 3. O processo de escolha da coleção de língua portuguesa na escola: a organização da equipe pedagógica e os critérios que orientaram essa escolha

Em edital de convocação nº 01/2017 (BRASIL, 2017), ao dispor sobre a inscrição e a avaliação de obras didáticas no âmbito do PNLD, o MEC comunicou que o processo de atualização das obras didáticas a serem usadas em 2019 estava aberto para adequação à BNCC. Nesse mesmo edital, instituiu nova regra para a escolha dos livros didáticos: selecionar uma única coleção para cada componente curricular, com único editor de todos os volumes que a compunha.

Com relação ao processo de escolha da coleção de LP na escola e sobre como as decisões foram encaminhadas, Amarílis relatou que dois momentos antecederam o dia da escolha. No primeiro momento, a equipe gestora<sup>4</sup> e pedagógica<sup>5</sup> reuniu-se por anos-ciclo para estudar e ponderar sobre a coleção que mais se aproximava dos documentos oficiais:

[...] porque a gente não segue o livro didático com os conteúdos, e sim a BNCC. Mas percebemos que nenhum livro vai contemplar todo o conteúdo da Base. Isso é uma fragilidade dos livros, têm pouquíssimos conteúdos que vão contemplar os que foram elencados para os bimestres. Embora a gente saiba que não precisa ter uma sequência no uso do livro. Os conteúdos que estão na BNCC deveriam constar, ao menos, grande parte deles, no livro didático do PNLD (Amarílis - 3º ano).

É importante enfatizar que essa autonomia da equipe, incluindo os docentes, não ocorreu plenamente, na medida em que expressou um alinhamento direto à BNCC. Nesse processo, apreendemos a preocupação de Amarílis quanto à implementação do documento em tela, o que parece estar equiparado com os vários momentos de formação destinados à sua discussão, promovidos pela SEEDF junto às coordenações regionais de ensino. Nesse contexto, as coleções didáticas aprovadas pelo PNLD e o *Currículo em Movimento*<sup>6</sup> (DISTRITO FEDERAL, 2018) passaram por alterações para atender àquele documento. Porém, a professora, em seu relato, não reconheceu esse ajustamento por meio da segunda edição do documento.

De algum modo, os encontros de formação continuada que antecederam a escolha da coleção parecem ter influenciado o discurso de que era necessário o alinhamento do LD ao prescrito na BNCC, e o próprio MEC estabeleceu essa orientação. Curiosamente, a docente não se remeteu ao *Currículo em Movimento*. Por se tratar de um documento de abrangência nacional e de caráter mandatário, inferimos que o foco daqueles encontros incidiu sobre a BNCC. Para as discussões de alinhamento à Base, destinaram um total de 15 horas, sendo três horas para cada ano-ciclo.

Retomando a organização da escola para a escolha dos livros didáticos de língua portuguesa, destacamos que a professora Hortênsia comentou que a escola disponibilizou, com antecedência, todo o material (coleções recebidas e aprovadas para o quadriênio 2019-2022) a ser analisado na escola:

[...] li todos os livros, analisei a questão, vi se estava de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, se seria interessante para o aluno. Analisei tudo. Só que, na hora de escolher os livros, eu tive muito trabalho. Não sei se a prioridade era a editora. Acabou que, no dia da escolha, o quinto ano pediu para privilegiar História e Geografia para que pudessem escolher; e o primeiro e o segundo ano, os exercícios de alfabetização (Hortênsia - 3º ano).

Em concordância com o estudo de Bisognin (2010), a análise das obras continua sendo a principal referência para a escolha da coleção pelos docentes. Em depoimento, Hortênsia relatou que, depois de todo o trabalho de análise do material, teve que aceitar o que os colegas preferiram: “eu não quis abrir mão das coleções de minha preferência, mas os outros professores do 3º ano abriram para o segundo bloco”<sup>7</sup>. A partir de uma negociação entre os dois blocos, decidiram: o BIA escolheu a coleção de LP e o 2º bloco a de História e Geografia, para atender às especificidades do Distrito Federal.

Conforme suas colocações, notamos que houve divergências até mesmo entre os anos de atuação e entre professoras de um mesmo ano, como foi o caso das duas turmas de 3º ano. A escolha de Hortênsia divergiu daquela feita por Amarílis. “A regra é a definição da editora, pois a coleção é a mesma para todos os anos” (Hortênsia). Seu relato evidenciou insatisfação quanto à escolha de uma mesma coleção para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com as declarações de Amarílis, a equipe gestora e pedagógica reuniu-se com os docentes, em um segundo momento, para análise das coleções por ano-ciclo de atuação. Os professores procuraram conhecer os livros que receberam das editoras e foram elencando aqueles que estavam mais de acordo com a realidade da escola e que contemplavam os conteúdos previstos na BNCC e nos documentos da Rede, a exemplo das Diretrizes Pedagógicas e do *Currículo em Movimento* (DISTRITO FEDERAL, 2014, 2018). Observamos que prevaleceu, no caso de Amarílis, o alinhamento do material à realidade da escola, à BNCC e aos documentos da Rede. Em anuência com Amarílis, Hortênsia relatou que as discussões acerca da escolha do livro foram em grupos, por ano de atuação e que a equipe gestora da escola esteve à disposição o tempo todo.

Para realizar uma escolha qualificada, é fundante a constituição da equipe pedagógica, além da participação e envolvimento de todos, seja nos momentos de formação para discussão dos aspectos teórico-metodológicos que alicerçam as coleções, seja naqueles dedicados às reuniões para planejar, selecionar e analisar as obras, definindo critérios. Nesse sentido, cada instituição tem autonomia para escolher a coleção, mas isso não acontece quando se trata dos anos-ciclo, pois há padronização e determinação para que as escolas selecionem uma mesma coleção para cada componente curricular.

A propósito das decisões, ambas afirmaram que houve discussões e reflexões. Amarílis discorreu que, em um terceiro

momento, as equipes gestora e pedagógica reuniram-se com toda a equipe (1º ao 5º ano) para elegerem a coleção para o quadriênio (2019-2022), conforme período estabelecido pelo MEC (23 de agosto a 10 de setembro de 2018). Como as coleções selecionadas pelos docentes eram diferentes, tiveram que ordenar as escolhas considerando, em primeiro plano, a opção da maioria. Amarílis relatou que haviam selecionado três títulos. Naquele momento, o BIA (1º ao 3º ano) e o 2º bloco (4º e 5º anos) reuniram-se para dialogar e decidir a escolha da coleção: “já que é a questão da alfabetização, a gente queria ter prioridade, por exemplo, em língua portuguesa” (Amarílis). Desse modo, para além de análises individuais e em grupos, é interessante apontar para essa organização do ponto de vista coletivo.

Neste ínterim, cada professor foi conduzido a negociar sua maneira de fazer, em uma margem de jogo (CERTEAU, 2014) que regulava, autorizando ou não, a escolha da coleção didática. Apesar de comentarem acerca das reflexões coletivas, não ficou clara a atuação de cada sujeito nesse processo, a fim de analisarmos o espaço de autonomia dado ao professor. A partir das três coleções selecionadas, a equipe foi chamada à votação, pois os docentes precisavam selecionar uma delas. Nesse contexto, decidiram pela coleção **Ápis – Língua Portuguesa**, como nos confidenciou Hortênsia, uma vez que alcançou mais votos.

As duas professoras assinalaram a questão da escolha por coleção como uma fragilidade. Amarílis apontou que, em uma primeira discussão, não houve consenso, “porque cada professor tem sua opinião”. Em conformidade, Hortênsia realçou: “eu não fiquei com os livros que gostaria. É terrível, péssimo”. Assumiu que fez uma lista de preferências, ao participar efetivamente na escolha, lendo todos os livros. Sua sensação foi de “tempo perdido, desperdiçado [...] fui vencida pela votação”. Deste modo, Hortênsia não concordou com a escolha da coleção **Ápis**, mas foi a escolha da maioria.

Como dissemos anteriormente, houve divergências até mesmo entre os anos de atuação e professoras de um mesmo ano, como foi o caso das duas turmas de 3º ano. Para Hortênsia, a escolha de uma mesma coleção de LP para os Anos Iniciais não contemplou os dois blocos, já que atendeu parcialmente às necessidades da alfabetização, e não alcançou as expectativas dos docentes dos 4º e 5º anos.

Amarílis priorizou, em suas análises, a aproximação com os documentos curriculares e o contato com os livros, enquanto Hortênsia privilegiou o contato direto com os próprios livros, folheando-os e analisando sua qualidade, a fim de apreender as singularidades de sua turma. Enquanto a primeira estava focada na dimensão do prescrito, o interesse da segunda incidiu sobre os saberes da ação, conforme exposto por Chartier (1998). Nesse sentido, notamos que o contato com os livros ocorreu a partir de interesses diversos: prescrição x ação. Nessa direção, ao tratarmos do *saber a ensinar* e do *efetivamente ensinado* (CHEVALLARD, 2005), percebemos, como nos alerta Chartier (2005), que o diálogo entre quem estabelece as prescrições e quem está em sala de aula é basilar para alcançar resultados significativos na prática pedagógica.

Ao discorrer sobre o período para a seleção da coleção, Amarílis afirmou que todos os títulos recebidos ficaram dispostos na sala dos professores e confidenciou: “fomos orientadas pela equipe gestora que havia os livros *online*, que podiam ser

acessados pelo computador”. Com esse depoimento, a professora revelou que optaram por analisá-los fisicamente: “a gente não se atentou para isso. Não lembrei de verificar se foram enviados para a escola. A gente olhou nos livros mesmos”.

O Guia do PNLD traz uma série de orientações para ajudar no processo de seleção do livro, mas nos pareceu que a professora não dispunha da informação de que, para ler e analisar os resumos das obras aprovadas, poderiam acessar o Guia pela *internet*, no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Assim, denuncia, mais uma vez, a ausência de uma organização coletiva no interior da escola, a fim de clarificar a importância desse documento. Hortênsia assegurou que o Guia foi disponibilizado, mas que não o havia usado, “porque os livros já estavam aqui. Estava tudo muito corrido, com muitas coisas para gente fazer”.

A partir dessa declaração, é válido ressaltar que o Guia dos Livros Didáticos foi um elemento ausente no processo de escolha. Nesse caso, as análises feitas pelos especialistas não foram consideradas, pois as professoras priorizaram o contato direto com os livros – dinâmica que também foi observada por Santos (2007). Apreendemos que todo esse procedimento pode refletir no uso sistemático ou assistemático do LD em sala de aula. Inferimos que a escola não investiu esforços para criar espaços de discussão desse documento, a fim de auxiliar em uma escolha acertada/alinhada com as necessidades da instituição, bem como de professores e estudantes.

Nesse cenário, os estudos sobre o processo de escolha, realizado pelas pesquisadoras Costa Val *et al.* (2004, p.112), indicaram dados nessa direção, ou seja, “a escolha dos livros não ocorre conforme o visado e planejado pelo PNLD [...] não se fundamenta na consulta ao Guia, e sim no exame de livros fornecidos pelas editoras”. Batista (2004) confirma a predileção dos docentes pela consulta direta às obras distribuídas.

Ao não utilizarem o Guia, as professoras descon sideraram a recomendação do MEC, pois esse documento é apontado como um dos principais canais de comunicação entre o PNLD, a escola e os docentes. Não podemos descolar esse processo de uma ausência de organização/planejamento coletivo da escola e das lógicas de ação docente, que privilegiam, como observa Chartier (2007), o *como fazer* mais do que o *porquê fazer*. No entanto, da mesma forma que os saberes docentes são importantes no momento da escolha, por revelar a identidade e o fazer dos professores, afirmando sua cultura profissional, o Guia também constitui um subsídio, por trazer um resumo analítico das obras avaliadas e aprovadas, o que pode contribuir para uma escolha mais qualificada.

Como afirma Chartier (2005), nas práticas, a ordem do discurso não se mostra suficiente para guiar a ação com segurança e eficácia. Em outras palavras, as coisas não acontecem tal como foram teorizadas. Essa autora complementa dizendo que o terreno de toda teoria é sempre a prática (CHARTIER, 2005). As *estratégias* podem ser modificadas nas práticas, apresentando-se de modo (re)inventado *taticamente*, o que significa que elas podem não aparecer no cotidiano da mesma forma como foram elaboradas (CERTEAU, 2014). Evidenciamos que o não uso desse documento parece demonstrar certa fragilidade do processo vivenciado nessa instituição, visto que o Guia seria essencial para eleger a coleção que contribuirá para o trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Hortênsia reiterou que os livros foram organizados na sala dos professores, que tiveram duas semanas para realizar a escolha: “cada um foi olhando no horário que podia. Eu fui olhando na minha coordenação”. Apreendemos, pelas falas das duas professoras, que o material estava disponível, mas não houve um planejamento criterioso para que a análise fosse assegurada por parte da equipe pedagógica. A rede pública do Distrito Federal conta com horário de coordenação pedagógica (15 horas semanais), dedicados a estudos e planejamentos e, com esse tempo, a equipe poderia ter organizado momentos coletivos após consulta prévia dos livros pelos professores.

Com referência ao tempo destinado à escolha da coleção, Bisognin (2010) notou desacerto entre o prazo estabelecido pelo PNLD e a apreciação dos livros pelos professores. Do mesmo modo, a autora percebeu a impossibilidade de reunir todos os docentes em um mesmo dia e horário. Hortênsia mencionou que não houve um debate para discutir os aspectos teóricos que nortearam a elaboração da coleção: “é tanto livro que não tem como ver tudo”. Segundo essa docente, inicialmente não foram formados grupos para as discussões: “com o livro na mão, falávamos os motivos que nos levaram a gostar de tal livro, conversávamos com os colegas, havia um diálogo”.

Como destacou Bisognin (2010) e com base nos relatos das mestras, as questões do cotidiano escolar conferiram limites à concretização desse debate. Hortênsia discorreu: “foi um movimento contrário, porque primeiro a gente analisava os elementos do livro”. Entretanto, assegurou que a proposta temática, os conteúdos e as habilidades do material foram considerados em sua análise. Assim, a docente buscou justificar a ausência da análise do Guia durante a escolha da coleção de LP. A partir dos relatos, observamos, portanto, que não houve planejamento coletivo para a escolha do LD nessa instituição.

Embora os profissionais contassem com tempo (15 dias) e materiais disponíveis tanto na escola quanto na *internet*, não conseguimos visualizar sequência/etapas no processo de análise. Cada sujeito foi criando alternativas para consultar e analisar o material, pois contavam com 15 horas semanais de coordenação pedagógica para essa tarefa importante e multifacetada, enquanto outros deixaram a escolha a cargo dos colegas, o que atesta essa ausência de organização coletiva. Confirmamos, desse modo, um abismo entre a proposição oficial e as condições reais para que esse processo ocorra de forma integrada. Entendemos, portanto, que esse desenho pode culminar com o uso ou não do material eleito nos contextos pedagógicos e didáticos de sala de aula.

Ao avaliar a participação na escolha e os critérios elencados, Amarilis atestou que se empenhou bastante na análise do material de sua preferência. Para isso, observou a clareza das atividades propostas no livro, se havia muitas informações, tornando-o *poluído* (carregado de informações, dificultando o entendimento). Considerou, ainda, a fonte da letra, a significação dos conteúdos e das atividades a fim de despertar o interesse, desenvolver o raciocínio e a criticidade dos estudantes, além dos gêneros textuais selecionados. Também observou se havia gramática e ortografia, além do “letramento”.

A gente teve uma preocupação com o letramento, porque a gente estava muito presa àquelas cartilhas em que a frase não tinha sentido

[...] É uma preocupação, na escola, ver a questão do letramento nos livros didáticos. Que tipo de texto está trazendo, se vai avançar o aluno, a criticidade com relação aos textos e aos exercícios, o raciocínio e o interesse deles também (Amarilis - 3º ano).

Houve, por parte da escola e da professora, atenção ao letramento, visando à formação de leitores e de produtores textuais e, claro, de cidadãos críticos. Assim como Soares (2020, 2008), a professora concebia as especificidades e as relações entre alfabetização e letramento, já que, para a autora, dissociá-los seria um equívoco. Do mesmo modo que Schneuwly e Dolz (2011), a professora tinha preocupação em tornar as práticas de leitura mais significativas para os estudantes, por meio do domínio dos diversos gêneros textuais.

Já Hortênsia, ao discorrer sobre os critérios avaliativos elencados para a escolha, relatou que cada grupo os elaborou conforme o ano de atuação. A partir desse relato, ficou evidente, mais uma vez, a ausência de um planejamento coletivo nesse processo. Ao se reunirem no grande grupo, a decisão já teria que ser tomada. Seguindo o que apontou a professora, sua escolha foi norteada pelos conteúdos que considerava importantes:

[...] no meu caso, eu privilegiei, em primeiro lugar, os conteúdos e habilidades, realçou a gramática a proposta temática e os exercícios, se eram interessantes, se não era aquela coisa embolada, perda de tempo e a estética. [...] porque não adianta você escolher o livro que não tem o conteúdo que você precisa (Hortênsia - 3º ano).

Observamos que aspectos vinculados à consolidação das convenções do sistema de escrita alfabética não foram destacados no relato de Hortênsia, assim como o eixo do letramento. Certamente, o ano-ciclo teve influência nessa não citação explícita da escrita alfabética, já que, no 3º ano, espera-se que tenha ocorrido a apropriação desse sistema. Nesse caso, a preocupação costuma incidir sobre a consolidação das relações grafema-fonema e na aprendizagem de aspectos ortográficos e gramaticais. Entretanto, chamou-nos a atenção a não evocação do campo do letramento, pois, para Soares (2020, 2008), o ensino da língua deveria ser centrado na perspectiva de alfabetizar letrando. Assim, é crucial diversificar as situações de leitura e de escrita no interior da escola e explorar diferentes gêneros textuais, a fim de que o estudante possa responder satisfatoriamente às exigências sociodiscursivas que enfrenta na sociedade. Na mesma direção, Morais (2012) defende a relevância de direcionar o ensino para a consolidação das convenções grafo-fônicas simultaneamente ao trabalho com o letramento.

A partir dos critérios elencados pelas professoras na escolha do LD, recorreremos a Chartier (2010, p. 4) quando enfatiza que

[...] os livros didáticos devem satisfazer a duas exigências contraditórias: ser fácil de usar, tanto para o professor como para o estudante, e não reduzir a aprendizagem a baterias de exercícios padronizados que forcem um caminho predeterminado. De qualquer forma, não se pode esperar de um livro mais do que ele pode oferecer. Ele é apenas um dos recursos disponíveis.

O uso do livro não exclui a utilização de outros materiais e, ao mesmo tempo, não substitui o planejamento do professor.

Com isso, o docente necessita contribuir na/para a construção de um senso crítico, de modo a superar a fragmentação do conhecimento e a alienação. Nos dizeres de Certeau (2014), os *usuários* não são passivos ou mero *receptores* de algo produzido por outros. Esses sujeitos são, na verdade, produtores e não apenas consumidores. Isso nos leva a compreender que, mesmo em contexto de dominação, eles (os professores) nunca estão assujeitados, já que estão sempre a *fabricar* o cotidiano. Suas atividades revelam a criatividade dos mais fracos e, ao mesmo tempo que cumprem determinadas imposições, burlam outras.

Ao analisar o livro didático utilizado, Amarilis o descreveu:

Tem um pequeno resumo, fica mais claro para os meninos entenderem. Tem as características de cada gênero. No final de cada capítulo, ele sempre remete ao conteúdo estudado. Tem a autoavaliação, também. Eu pergunto se eles estão entendendo, se conseguem identificar no texto. Eles mesmos fazem a autoavaliação e marcam no livro (Amarilis - 3º ano).

Seu relato realça satisfação com o uso e a organização do LD, que se estrutura em torno dos gêneros textuais. Hortênsia confessou que havia utilizado pouco o livro. Porém, como critério, observou:

[...] se os exercícios eram significativos, porque tem muitos livros que tem exercícios que enrolam, conversam, faz pensar, mas perde muito tempo, não vão direto ao assunto [...] observei a estética, se o livro é interessante para a criança, se vai ser cativada pela imagem. Usei mais para interpretações de textos, que eu achei interessante, porque tinha perguntas que eu queria desenvolver com eles (Hortênsia - 3º ano).

As palavras da professora levaram-nos a inferir o uso assistemático do LD em seu grupo-classe, ao alegar tê-lo usado essencialmente para interpretação/compreensão de textos. Isso nos pareceu justificar o pouco uso que a docente fez desse recurso, ao declarar que não contemplava os conteúdos previstos para o primeiro bimestre letivo. Talvez isso estivesse relacionado ao que comentou sobre as atividades dos atuais livros aprovados pelo PNLD: “de modo geral, não vão direto ao assunto”. Mais uma vez, rememoramos as singularidades dos saberes da ação, em que os docentes, imersos no cotidiano da sala de aula, estão focados nos fazeres ordinários da classe.

Por outro lado, acreditamos que, exatamente por não atender plenamente às expectativas do professor, bem como as do estudante, o LD pode (e deve) ser complementado, como bem sublinhou Chartier (2010). Para explicar a ênfase na compreensão textual, recorreremos a Bunzem (2007), que enfatiza a variedade de gêneros autênticos como uma das qualidades dos recentes livros, o que pode ter favorecido o uso desse recurso pela professora. Ter um bom acervo de textos de diferentes gêneros facilita o trabalho do professor, que não precisará sempre selecionar esse material em outros suportes. Vimos, aqui, uma razão mais pragmática do que teórica para o uso dos textos propostos para leitura/compreensão.

Como, então, assegurar essa autonomia e essa escolha mais consciente e consistente, se não houve um processo maduro de análise que culminou com essa escolha? O volume de documentos oficiais e a burocracia desse processo parecem ter distanciado o professor de uma análise processual e consistente

dos aspectos didáticos e pedagógicos do material. Chamamos a atenção para assegurar, no chão da escola, melhores condições de avaliação no processo de escolha do material didático por parte dos protagonistas da ação didática e pedagógica. Isso posto, cremos que haverá maior possibilidade de integrar esse material aos processos de ensino e de aprendizagem ocorridos na sala de aula.

### Considerações finais

Este estudo analisou o processo de escolha da coleção didática de língua portuguesa em uma escola da SEEDF. Para isso, recorremos a entrevistas semiestruturadas com duas professoras atuantes no último ano do BIA. Obviamente, se tivéssemos um universo maior de professores, os resultados poderiam ter sido diferentes.

O livro pode ser uma ferramenta importante nas artes de ensinar e de aprender, considerando as mudanças qualitativas (de conteúdo e de forma) que vem ocorrendo desde a instituição do PNLD. Apesar de presente nos cotidianos escolares, pode não estar sendo efetivamente potencializado por conta, entre outros aspectos, do processo limitado/arbitrário que ainda marca a escolha vivenciada em várias instituições e redes de ensino brasileiras.

O processo de escolha da coleção na escola pesquisada aceitou para o estudo da BNCC, análises por ano-ciclo de atuação e reunião coletiva apenas no momento da seleção da coleção para o quadriênio. Os critérios que moveram a avaliação de ambas foram distintos, considerando que Amarilis destacou os gêneros textuais e o letramento, enquanto Hortênsia priorizou

os conteúdos e as habilidades. Dentre as fragilidades trazidas pelas alfabetizadoras, estavam a escolha de uma mesma coleção para os Anos Iniciais, por não atender a todos os professores.

Os resultados assinalaram que alguns aspectos não foram considerados, a exemplo da leitura e da consulta ao Guia para analisar as resenhas das obras aprovadas, que poderia trazer elementos para ampliar e consolidar o processo de escolha, assim como as concepções teórico-metodológicas que nortearam a avaliação pedagógica. Outro ponto a considerar foi a ausência de formação da equipe pedagógica, quanto aos critérios a serem analisados e elencados, de modo a realizar uma escolha bem estruturada. Além desses aspectos, são elementos a serem considerados nessa avaliação: o conteúdo, o contexto social da escola, o perfil dos estudantes e as demandas mais emergentes com relação ao ensino e à aprendizagem.

No que se refere à escolha, são indispensáveis momentos de reflexões coletivas da equipe pedagógica; disponibilização de tempo para análises e discussões das coleções em reuniões específicas; análise coletiva e individual; participação da gestão da unidade escolar e da coordenação pedagógica; clareza de seu papel nesse processo; estabelecimento de prioridades; alinhamento das coleções às demandas dos estudantes e docentes; relação entre o projeto-pedagógico da escola e os documentos norteadores da Rede; consideração do LD utilizado no ano anterior, analisando se atingiu os objetivos; consulta ao Guia do PNLD antes da escolha para apoiar a avaliação; organização de lista com os títulos das coleções favoritas; debate acerca dos aspectos teóricos da coleção; e leitura sobre os autores, o currículo e a experiência profissional deles. ■

### Notas

- <sup>1</sup> Em julho de 2017, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), foram unificadas. Com nova nomenclatura, passou a chamar-se Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), tendo seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa, para além das obras didáticas e literárias. Embora com a descrição ampliada, a sigla permaneceu a mesma.
- <sup>2</sup> A análise das implicações desse documento não alcança o escopo deste trabalho, mas impõe mudanças epistemológicas e didáticas no campo da alfabetização, que sinalizam para um retrocesso no que, até então, vem sendo produzido.
- <sup>3</sup> É interessante explicitar que a pesquisa contemplou outros dois eixos: análise e uso. Neste artigo, enfocamos o eixo da escolha.
- <sup>4</sup> Conforme Regimento Escolar da rede pública de ensino, a equipe gestora é constituída por diretor e vice-diretor, supervisores e chefe de Secretaria.
- <sup>5</sup> Conforme Regimento Escolar da rede pública de ensino, a equipe pedagógica é composta por equipe gestora, coordenação pedagógica, equipe especializada de apoio à aprendizagem, orientação educacional e atendimento educacional especializado/sala de Recursos.
- <sup>6</sup> O *Currículo em Movimento*, em relação ao componente curricular de língua portuguesa, constitui-se pelos eixos integradores: alfabetização, letramentos e ludicidade e pelas quatro práticas, conforme preconiza a BNCC (oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica), especificando conteúdos e objetivos de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2018).
- <sup>7</sup> No Distrito Federal, a escolaridade é organizada por ciclos de aprendizagem. O primeiro ciclo é destinado à Educação Infantil. Já o Ensino Fundamental está organizado em dois ciclos: o 2º, composto pelos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), divididos em: Bloco 1 – Bloco Inicial de Alfabetização - BIA (1º, 2º e 3º anos) e Bloco 2 (4º e 5º anos); e o 3º ciclo, que compõe os Anos Finais, também divididos em Bloco 1 (6º e 7º anos) e Bloco 2 (8º e 9º anos).

### Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: avaliação**. política. pública. Educação. Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, Série Prática pedagógica, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004, p.29-73.
- BISOGNIN, Andrea Guida. O processo de escolha das coleções de letramento e alfabetização linguística do Programa Nacional do Livro Didático. **Mestrado em Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Língua Portuguesa** – Guia de livros didáticos - Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018. 236 p.
- BRASIL. Edital de convocação nº 01/2017 - CGPLI: **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019** - atualização *BNCC*. Ministério da Educação, Brasília DF, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 91.542**, de 19 de agosto de 1985.
- BUNZEN, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. 1ª edição. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-58.
- CAVALCANTI, Taíza Ferreira de Souza; SILVA, Alessandro da. Os processos e critérios de escolha de livros didáticos de português: o que dizem os professores? In: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G. (orgs). **Interculturalidade, linguagens e formação de professores** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 67-102.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 22ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e Formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**. Mai-ago. 1998.
- CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. Natal, 2005. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas; MENDONÇA, Ana Valeska; CUNHA, Jorge Luiz (org.) **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.
- CHARTIER, Anne-Marie. Anne-Marie Chartier destaca a importância da prática para a formação de professores. **Nova Escola**. Edição 236, 01 de outubro, 2010.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; SILVA, Cêris Salette Ribas da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MARTINS, Aracy Alves. Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça (Org.). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.p. 75-114.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Brasília, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental. Anos Iniciais**. 2ª edição. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Brasília, 2018.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NASCIMENTO, Raquel Oliveira do. O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica. **Mestrado em Letras**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.
- PERFEITO, Márcia Vânia Silvério. Entre o prescrito e o vivido: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização. **Mestrado em Educação**. Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2019.
- PERFEITO, Vânia Márcia Silvério. Entre os saberes a ensinar e o efetivamente ensinado: um estudo acerca da análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização. **Mestrado em Educação**. Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2020.
- PINTON, Juliana Clara. O uso do livro didático de letramento e alfabetização no 1º ano do ensino fundamental. **Mestrado em Educação**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.
- SANTOS, Adriana Alexandre de Araújo. Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização? Concepções e práticas dos professores

ao ensinarem o sistema de escrita alfabética. **Mestrado em Educação**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. O Livro Didático: as escolhas do professor. **Mestrado em Educação**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. 3ª Edição. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2011.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. As repercussões dos novos livros didáticos de alfabetização na prática docente. 2003. **Doutorado em Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

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

SILVA, Ana Raquel. Escolarização do texto literário no livro didático de língua portuguesa (PNLD 2016). **Mestrado em Educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.