

# DAS CARTILHAS AO PNLD: ALFABETIZAÇÃO, MATERIAL DIDÁTICO E CONTROLE DA PRÁTICA DOCENTE

---

## THAMARA DA SILVA FIGUEIREDO

Mestra em educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd - UERJ), professora do Departamento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, membro do grupo de pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais e do Projeto de Extensão Circularidades na Escola. E-mail: [tsfigueiredo.rj@gmail.com](mailto:tsfigueiredo.rj@gmail.com)

## MAÍRA DE OLIVEIRA FREITAS

Doutoranda em educação no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ), professora do departamento de Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), membro do grupo de pesquisa Infância e Saber Docente e do Projeto de Extensão Circularidades na Escola. Email: [freitasmaira@yahoo.com.br](mailto:freitasmaira@yahoo.com.br)

## RESUMO

Considerando que as competências de leitura e escrita são requisições para a inserção social, tanto no cotidiano escolar, quanto na própria vida dos sujeitos, entende-se que um dos principais desígnios da escola é propiciar que crianças e jovens participem de diferentes práticas que se utilizam da leitura e da escrita de maneira democrática, acessível e crítica. Mesmo assim, é notório saber que a experiência brasileira de educação escolar ainda colhe fracassos no que concerne à alfabetização. Os resultados da universalização do acesso à escola ainda se configuram de maneira a favorecer grupos privilegiados e se mostram insuficientes para grande parte da população. Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo contribuir com discussões sobre o fracasso escolar na alfabetização, tratando de questões relativas ao livro didático utilizado para alfabetizar. Para realizar esta pesquisa, buscou-se os marcos históricos e legais, para compreender qual é a relevância político-ideológica do material didático. Além disso, foram trazidas reflexões acerca das concepções que perpassam as práticas pedagógicas de alfabetização e, também, as diferentes maneiras de se controlar o trabalho docente. As referências que serviram para embasar as reflexões deste artigo são especialmente da área de alfabetização, letramento e da educação inclusiva, mas também da história da educação.

**Palavras-chave:** cartilha, livro didático, alfabetização, prática docente.

## À TÍTULO DE INTRODUÇÃO

**A**s competências de leitura e escrita são requisições para a inserção social e têm importância considerável, tanto no cotidiano escolar, quanto na própria vida dos sujeitos. Um dos principais desígnios da escola é propiciar que crianças e jovens participem de diferentes práticas sociais que se utilizam da leitura e escrita, de maneira democrática, acessível e crítica. No entanto, é de conhecimento geral - dentro e fora da academia - que a experiência brasileira de educação escolar, ainda colhe fracassos no que concerne à alfabetização. Mesmo nos dias atuais, existe uma incapacidade de assegurar a todos/todas cidadãos/cidadãs a plena apropriação da língua escrita enquanto instrumento de integração social. Os resultados da universalização do acesso à escola ainda se configuram de maneira a favorecer grupos sociais privilegiados e se mostram insuficientes para grande parte da população. Logo, compreender a língua escrita como fenômeno intimamente ligado à possibilidade de inclusão social é mais do que uma opção teórica, é uma opção político-ideológica.

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo contribuir com discussões sobre o fracasso escolar na alfabetização, tratando de questões relativas ao livro didático utilizado para alfabetizar. Como livro didático, considerou-se “um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto” (CHOPPIN, 2004, p. 554). Tal assunto é essencial para a pesquisa em educação inclusiva, já que a escrita foi eleita a tecnologia da ciência moderna, sendo responsável por autorizar ou não os sujeitos a participarem como cidadãos da modernidade. A ausência da escrita ou custo em sua apropriação demarca o fracasso na escolarização. Além disso, considera-se também que o ensino da leitura e da escrita se constitui como umas das fundamentais atribuições da escola, uma vez que tais habilidades são relevantes instrumentos para que os alunos exerçam os seus direitos universais e à cultura letrada.

A discussão proposta neste artigo tem origem nos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Processos

Educacionais”<sup>1</sup>, que investe seus esforços na produção de investigações sobre os aspectos da linguagem e os modos de representação do conhecimento com fins de repercussão no cotidiano das práticas escolares. Além disso, procura abordar os custos de aprendizagem apresentados pelos diferentes sujeitos incluídos na instituição escolar.

No sentido de realizar uma pesquisa relevante sobre os livros didáticos em alfabetização foi necessário fazer algumas escolhas metodológicas. Primeiramente escolheu-se refletir sobre os marcos históricos e legais que determinaram as políticas públicas acerca do livro didático no país. Assim, a parte inicial deste artigo se propõe a apresentar uma breve explanação de tais políticas desde a primeira metade do século XX até os dias atuais e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Depois disso, serão trazidas considerações acerca do material didático que eram e ainda são adotados para as práticas de alfabetização nas escolas do Brasil, considerando que tal instrumento pressupõe a defesa de métodos e posicionamentos subjacentes à prática pedagógica. Por último será tratada a questão do PNLD atual e sua relação com as cartilhas, buscando perceber se existem de fato diferenças entre estes materiais didáticos e quais são as consequências sociais e escolares decorrentes desta relação.

## O livro didático no Brasil: marcos históricos e legais

No Brasil algumas políticas públicas visam regulamentar e gerenciar a produção, distribuição e adoção dos livros didáticos. Cabe à tais políticas definir padrões para avaliação, compra e distribuição deste material para as escolas públicas. Atualmente o governo federal é responsável, através do PNLD pela seleção, compra e distribuição para todo o país. No entanto, até chegar à política vigente, muitas outras já foram instituídas e modificadas no Brasil. A presente seção trará um apanhado histórico geral das políticas públicas de livros didáticos no país com o objetivo de analisar as modificações, avanços e retrocessos destes programas.

O primeiro governo de Getúlio Vargas (1930 - 1945) foi o pioneiro no âmbito federal a estabelecer políticas públicas educacionais responsáveis

1 Liderado pelo Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna, compõe a Linha de Pesquisa “Educação Inclusiva e Processos Educacionais” do programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (EDU/PROPED/UERJ). Website: [www.senna.pro.br](http://www.senna.pro.br)

por regulamentar a produção e a distribuição de livros didáticos em termos nacionais, a partir no Instituto Nacional do Livro (INL) criado em 1929; antes deste instituto a tarefa competia aos governos estaduais. Neste governo foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde, que mais tarde se tornaria o Ministério da Educação, proporcionando bastante movimentação pela educação pública nacional e pelo livro didático. São desse governo as reformas educacionais de Francisco Campos (1930 - 1942) e Gustavo Capanema (1942 - 1945). Tais reformas trataram da formação de professores, além de estabelecer o livro didático como um material-chave para a sala de aula. É importante ressaltar que o primeiro governo Vargas, de teor autoritário, inaugurou no país um contexto desenvolvimentista, no qual as políticas públicas em educação eram pensadas para que tivessem uma base científica para o progresso.

Ainda no governo Vargas - no período do Estado Novo (1937 - 1945) - o livro didático tornou-se um importante instrumento de garantia da identidade nacional, grande alvo da política varguista. O livro didático era controlado política e ideologicamente por uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), de maneira que sua função pedagógica era posta em segundo plano em relação ao desenvolvimento de ideais morais, cívicos e patrióticos. Em 1945, após muitos questionamentos de intelectuais acerca do controle exercido pela comissão, o Estado consolidou a legislação sobre a produção e utilização do livro didático, no Decreto-lei 8.460, de 26 de dezembro de 1945.

Desde a implementação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Lei 4.244, de 1942) até a LDB (Lei 4.024, de 1961) o Estado brasileiro interferiu diretamente na educação através do livro didático. Foram duas décadas e diferentes governos federais em que as dificuldades ligadas ao livro didático apareciam na execução de políticas públicas que o regulamentava. Mesmo em períodos democráticos as práticas de controle permaneceram, pois, embora não os produzissem, o Estado podia censurá-los.

Ainda na década de 1960, após o golpe empresarial-militar de 1964, mais uma vez inicia-se um processo para regulamentar o livro didático no Brasil. Desta vez, conveniado ao governo estadunidense. Em 1966, o Estado brasileiro criou a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) que tinha a responsabilidade de coordenar a produção, a edição e a distribuição. Os educadores da época faziam muitas críticas pelo fato de o governo brasileiro ser apenas o executor do projeto, tendo o controle ficado inteiramente nas mãos da agência estrangeira. Oposto à Era Vargas, o Regime

Militar colocava os interesses estrangeiros acima do nacionalismo. Vale ressaltar, todavia, que os dois posicionamentos usavam o livro didático de forma autoritária e controladora.

Já na década de 1970, vê-se mais modificações. Em 1971 a COLTED é extinta e o INL cria um Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Sendo extinto o INL em 1976, o programa passa a ser atributo da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Durante as décadas de 1960 e 1970 houve diversas políticas públicas que versavam sobre a Educação, para além dos programas de livro didático. Dentre elas, leis que visavam a universalização do acesso à escola. Estas legislações tiveram impacto sobre as políticas públicas de livro didático e sua execução, assim como impactaram diretamente a prática docente. Em relação aos livros, foram necessárias modificações no conteúdo e na composição pedagógica (SILVA, 2002), e além disso,

(...) os professores sentiram as consequências da ampliação do ingresso, entre elas: condições de trabalho mais precárias e clientela mais afastada do saber formal. Com isso houve uma modificação da relação do trabalho do docente com os livros didáticos, que passaram de obras de referência para orientadores e condutores do trabalho dos professores. (p. 80)

Ainda no Regime Militar, as mudanças acerca do livro didático não pararam de ocorrer considerando o contexto e a conjuntura política do momento. Em 1983, com a extinção da FENAME, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental passa a ficar a cargo da Fundação de Assistência do Estudante. A década de 1980 foi marcada pelas críticas feitas a essas políticas públicas, principalmente no que diz respeito à centralização do governo. Além disso, a distribuição do livro não era realizada de acordo com o calendário letivo, o que prejudicava sua chegada às salas de aula e a dinâmica de uso; a pressão que as editoras faziam era também mal vista pelos educadores, assim como o caráter autoritário com que a escolha do livro era feita. Já nesta época, havia o desejo de que o professorado pudesse desempenhar um papel ativo na escolha do material que utilizaria. De acordo com Silva (2002) foi neste ano que algumas modificações se deram: 1) o MEC contratou um grupo para avaliar previamente os livros; 2) os professores passaram a analisar o material; 3) a distribuição se expandiu para os outros anos do ensino de primeiro grau.

Em agosto de 1985 nasce o Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD, que vigora até os dias de hoje, não sem modificações. Criado pelo Decreto-lei 91.542, de 19 de agosto, de acordo com SILVA (2002), o programa surge

oficializando a escolha do livro didático pelas escolas, com a participação dos professores do ensino fundamental, mediante análise, seleção e indicação dos títulos, visando à universalização do atendimento a todos os alunos do Ensino Fundamental, e a adoção de livros reutilizáveis. (p. 81)

Desta forma, pode-se considerar o PNLD o programa governamental mais antigo, criado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) juntamente com a Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação (MEC). É este programa que irá firmar, definitivamente, a distribuição do livro didático pelo território nacional.

A década de 1990 foi imprescindível para que este programa tivesse ainda mais ações que o consolidassem como a política de educação de livro didático. A criação do Plano Decenal de Educação Para Todos foi considerada um marco para as políticas públicas. Isso porque procurava tratar da qualidade dos livros e da formação dos professores para que pudessem avaliar e escolher o material. Neste período as políticas passaram a orientar os autores e editoras acerca do conteúdo dos livros, tanto em relação à metodologia quanto aos aspectos conceituais e políticos. Ou seja, as obras deveriam oferecer experiências de ensino-aprendizagem coerentes e adequadas ao desenvolvimento cognitivo e às teorias correntes, não poderiam ter erros conceituais ou conduzir a eles, e não poderiam conter estereótipos, preconceitos, proselitismo e semelhantes.

Nos anos 2000 o PNLD foi tomando mais corpo e tornando-se, de fato, o grande provedor de material didático para as escolas públicas do Brasil inteiro. Além dos livros didáticos, o programa passou a fornecer dicionários, livros de literatura para salas de leitura e obras complementares que visavam auxiliar na aprendizagem.

No ano de 2009 foi publicada uma resolução (Nº 60, de 20/11/2009) que estabelecia que todas as redes públicas e escolas federais deveriam aderir ao programa para receber livros didáticos. Esta resolução incluiu, também, escolas de Ensino Médio. Outra resolução (Nº 51, de 16/09/2009) regulamentou o programa para o ensino de jovens e adultos. O ano de 2010 marcou, desta maneira, a implementação praticamente integral do PNLD, tendo sido estabelecido verticalmente na escola, desde os Anos Iniciais até

o Ensino Médio, e na EJA. Além disso, o programa já oferecia livros de todas as disciplinas do currículo, incluindo sociologia, filosofia, e passou a oferecer livros de língua estrangeira (inglês e espanhol). Neste momento o programa consolidou-se como a única possibilidade para que as escolas públicas de rede municipal, estadual ou federal tivessem acesso a livros didáticos e afins.

Atualmente, o PNLD continua sendo a maneira pela qual as escolas públicas de todo o país acessam o livro didático e outros materiais. O processo todo é bastante longo e se constitui de diferentes etapas. As editoras inscrevem suas coleções a fim de serem analisadas pela banca avaliadora selecionada pelo MEC. Uma vez que os livros estejam aprovados, a mesma banca produz um guia do livro, ao qual as escolas têm acesso e a partir do qual fazem escolhas. Nas escolas, a indicação é que professores e professoras selecionem as obras com as quais trabalharão nos próximos anos.

Diante desse quadro histórico é possível perceber algumas das características das políticas públicas de livro didático no Brasil e a forma como estas políticas impactaram diretamente na prática docente. Importa observar o quanto governos de teor autoritário tendem a preocupar-se com o que os livros didáticos levam até as salas de aula. Pode-se perceber assim, que a política sobre o livro busca, de alguma maneira, controlar ideologicamente aquilo que a/o professora/professor ensina a seus alunos/as, para além de estabelecer parâmetros curriculares. Percebe-se, outrossim, que, no século XX, os governos que mais se dedicaram a legislar sobre a educação e o livro foram os não democráticos. Cada um com a sua inclinação, voltada aos valores estrangeiros, como o Regime Militar, ou voltado ao nacionalismo, como a Era Vargas, todos acabavam por limitar a liberdade de ensinar e aprender.

No período da redemocratização, a maior movimentação acerca de tais políticas ocorreu na década de 1990, que consolidou o PNLD como política pública de livro didático. A presença do professorado no movimento de avaliação e escolha do livro é um marco importante desta década.

No entanto, sobre a escolha do livro didático pelo/a docente, alguns pontos precisam ser considerados. Em primeiro lugar, o/a docente encontra-se na ponta do processo, ou seja, apenas na etapa final e, mesmo assim, com a obrigatoriedade de eleger três livros não sabendo qual deles, de fato, será enviado à escola. Dessa forma, o discurso acerca da escolha coloca o/a docente em um lugar de subalternidade, uma vez que insiste em repetir que sendo ele/ela responsável pela escolha de livros considerados ruins, é também o/a culpado/a pelos problemas decorrentes do uso do material. Um segundo aspecto, consequência do primeiro, é a necessidade gerada de

que os/as docentes recebam mais formação para que aprendam *a escolher bem*. É muito relevante considerar que a formação do/da professor/a reflete diretamente em sua prática, todavia, visto que o Brasil é um país continental e diverso, não se pode inferir que o/a docente esteja escolhendo um livro inadequado a sua realidade apenas porque o avaliador, que por vezes não conhece tal realidade, assim o definiu. Esta é uma consequência grave da política de livro didático em âmbito nacional, pois, de maneira geral, desconsidera a diversidade regional do país e tende a buscar uniformização do ensino nas redes públicas. Tornando, deste modo, o livro didático um instrumento para tal propósito.

### Das cartilhas ao PNLD: que diferença faz?

Conforme vimos na seção anterior, o controle institucional ao livro didático não é novidade. Fato que vem sendo mais ou menos agravado de acordo com múltiplos fatores ligados, especialmente, à política educacional vigente.

Neste texto optou-se pelo recorte de analisar os livros didáticos utilizados para alfabetizar, ou seja, livros exclusivamente escolares, empregados como instrumento de auxílio para as/os professoras/es que atuam nas etapas iniciais de aquisição de leitura e escrita, seja para crianças ou adultos. Para refletir acerca de tais instrumentos é fundamental considerar a complexidade envolvida na produção, aquisição e distribuição destes e, ainda, ponderar o país em sua dimensão territorial, política e cultural. Não se pode esgotar assunto tão complexo facilmente. Conforme nos diz PERES (2018, p.34)

diferentes pesquisadores têm revelado que o livro didático é um objeto cultural de natureza complexa, inscrito em uma lógica mercantil de produção e de circulação, portador de saberes considerados legítimos de serem ensinados na escola e que expressa relações de poder, uma vez que nele estão inscritos valores, ideologias, cosmovisões e perspectivas “interessadas”. Conceituá-lo, inclusive, seria tarefa complexa.

A história dos processos de alfabetização no Brasil, pode ser analisada por meio dos livros didáticos utilizados para alfabetizar, de acordo com Maciel (2002, p. 235)

Construir a história da alfabetização por intermédio das cartilhas é uma das formas pelas quais podemos analisar historicamente as tendências metodológicas, os ideários metodológicos subjacentes às cartilhas e, de certa forma, as políticas públicas que ofereciam chancelas aos autores por meio de indicações, autorizações, convênios, etc. Essas oferendas governamentais poderiam ser uma estratégia de controle da tarefa de ensinar mediante a atuação do professor.

No escopo do presente artigo, importa ressaltar que, embora a finalidade do livro didático não tenha sido modificada ao longo de quase dois séculos - suporte para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita - ele foi nomeado de diferentes maneiras, dependendo da época, das disputas didático-pedagógicas, das propostas metodológicas, ou seja, dos paradigmas vigentes tanto na educação quanto na sociedade, de maneira mais ampla, sob as quais são produzidos. Como foram nomeados (carta, cartinha, silabário, abecedário, livro de ABC, livro para ensino da leitura, passando por cartilha, pré-livro e, mais recentemente, livro de alfabetização) mudaram muito, mas o objetivo tem sido o mesmo até hoje: inserir as crianças no universo da cultura escrita, associada à formação nacional. Quanto ao formato, embora sejam diferentes, o uso das distintas nomenclaturas tem mais uma natureza política, do que concepção de alfabetização. A palavra “cartilha” caiu em desuso nos últimos anos e tem sido demonizada nos meios educacionais por um suposto atrelamento ao método silábico de ensino de leitura e escrita, por exemplo. Porém, a mudança do nome não garantiu a modificação nas práticas de ensino.

De acordo com Soares (2010), por décadas, buscou-se o melhor método para alfabetizar (silábico, global, fônico, eclético) e “esse parecia ser o problema crucial da alfabetização: um método” (p. 68). Utilizar as cartilhas era um caminho seguro para alfabetizar crianças, especialmente nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX. Tal *caminho seguro* de alfabetização por meio do uso de cartilhas e de um método específico passou a ser questionado no final de 1980, início de 1990: “(...)vivia-se o período inicial de introdução, na área do ensino, de uma nova concepção do processo de alfabetização, aquela que ganhou a denominação, talvez inadequada, de construtivismo” (*Idem*, p. 85).

A tradução e a publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro & Teberosky, 1985) marcaram a história da alfabetização do Brasil. As pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradoras acerca da aquisição da língua escrita pelas crianças mudaram substancialmente o campo da

alfabetização, especialmente na América Latina. A divulgação da concepção psicogenética de alfabetização, que advoga o fim do método e das cartilhas, alterou de forma singular o campo do ensino da leitura e da escrita, com impacto significativo na produção de materiais didáticos para a fase inicial da escolarização, removendo o *status* que os antigos métodos e cartilhas possuíam na didática da alfabetização.

Diante desse quadro, é possível afirmar que, embora os anos 1980 tenham sido cruciais para que a cartilha e o tal caminho seguro fossem questionados, o fato é que ainda hoje muitas cartilhas continuam sendo editadas, e muitos livros, inclusive aprovados pelo MEC e legitimados pelos intelectuais, ainda trazem princípios atribuídos às cartilhas. Isso demonstra a manutenção de uma tradição pedagógica que tem muita força na prática escolar do ensino de leitura e escrita. Esse dado, ao que tudo indica, precisa ser considerado nos debates sobre alfabetização e políticas do livro didático no Brasil.

Nos últimos anos, foi possível notar um retorno aos métodos fônicos - especialmente defendido pelos Capovilla<sup>2</sup>, destacando novas discussões para o cenário editorial. Além disso, um exaustivo trabalho de consciência fonológica, defendido por Morais<sup>3</sup> e Oliveira<sup>4</sup> (um dos organizadores do Manual da Consciência Fonêmica do Instituto Alfa e Beto) também movimentaram as disputas na área do ensino de leitura e escrita, tendo os livros didáticos aprovados pelo PNLD como sua nova expressão didática.

Com relação ao retorno aos métodos fônicos é preciso fazer uma ressalva quanto à escolha do livro didático feita pelas professoras e professores em suas instituições locais. Conforme já foi explicado na seção anterior, o MEC incorporou duas etapas na escolha dos livros didáticos, com o objetivo de qualificar a escolha do livro pelas escolas. São elas: 1) avaliação do material pela equipe do MEC, que aprova ou não os livros para fazerem parte da lista de escolha dos professores; 2) o Guia do Livro Didático é distribuído às escolas e também disponibilizado online para orientar docentes na escolha do material que chegará às instituições de ensino. Desta forma,

2 Fernando Capovilla e Alessandra G.S. Capovilla  
CAPOVILLA, F. Os novos caminhos da Alfabetização Infantil. São Paulo: Memnon, 2005.  
CAPOVILLA, AGS. Alfabetização: Método Fônico. São Paulo: Mmenon, 2007.

3 Artur Gomes de Morais.  
MORAIS, A.G de. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

4 João Batista Araujo e Oliveira  
Oliveira, João Batista Araújo e. ABC do Alfabetizador. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

tais mecanismos exercem controle sobre os currículos e escolhas pedagógicas locais, impondo e legitimando os métodos de alfabetização. Tudo isso acontece sob a aprovação do Ministério da Educação e apoiado por grupos de intelectuais de renomadas universidades brasileiras. Destarte, o discurso legitimado pelo estado, na figura do MEC, e da elite intelectual brasileira, na figura das universidades vem consolidando uma suposta melhor maneira de ensinar a alfabetizar.

O questionamento que se faz para a próxima etapa desse artigo diz respeito às questões referentes ao trabalho docente partindo da premissa anterior: qual seria a melhor maneira de ensinar a alfabetizar?

### **A profissão docente em tempos de assujeitamento**

Segundo Senna (2007), a educação escolar nada mais é do que uma extensão do modelo de educação adotado pela sociedade em todas as suas esferas e modos de ação. A educação formal serve à sociedade na medida em que se institui como instrumento formador de pessoas civilizadas. Em uma sociedade desigual como a brasileira, onde a classe dominante, mesmo sendo a minoria numérica, possui uma voz muito mais aceita nos meios sociais em detrimento das vozes das classes populares, seria possível estabelecer uma unidade no que diz respeito à educação?

O modelo de sociedade fundante, no qual a escola se fundamenta, é baseado na lógica cartesiana, que propõe uma conduta típica (individual, exclusiva e laboral), e em nada condiz com o sujeito brasileiro e suas especificidades, conforme abordado em outros trabalhos (SENNA, 2007, 2011; FIGUEIREDO, 2020). Nesse sentido, a escola questiona a maneira como o sujeito representa sua visão de mundo, seja na escrita ou na fala, baseando-se em uma visão cientificista e universal de indivíduo. Não se questiona o sujeito cognoscente subjacente a essas práticas; não se pensa o sujeito brasileiro, único, singular, peculiar. Sendo assim, ao privilegiar em suas práticas o modelo cartesiano, a escola passou a menosprezar o conhecimento popular trazido pelo aluno, sua forma legítima de pensar, agir e interagir no mundo, servindo, portanto, como mecanismo segregacional. O processo de ensino-aprendizagem - influenciado pelas bases cartesianas de sujeito universal - garantiu à escola um caráter discriminatório e seletivo dos sujeitos que ali seriam capazes de orientar-se em uma perspectiva científico-cartesiana.

A partir desta perspectiva, é possível compreender que o livro didático, especialmente os utilizados para alfabetizar tem se mostrado como mais

um dos instrumentos reguladores de aprendizagens e, conseqüentemente, replicadores das desigualdades sociais. Nesse sentido, é necessário ponderar que, de acordo com Senna (1995, p.14) “a teoria precede o método”. Tal afirmação significa que muito embora os atores envolvidos na educação por vezes não tenham a dimensão da sua compreensão em relação à teoria, suas práticas pedagógicas definem a maneira como concebem a alfabetização. Em outras palavras, as variações de procedimento que as/os alfabetizadoras/es empregam denunciam a sua maior ou menor aproximação com os diferentes métodos. Reconhece-se que as práticas nunca são acidentais, aleatórias ou desmotivadas. A/o professora/ professor sempre está baseado em alguma teoria, embora “na maioria das vezes, o alfabetizador reconheça em si, mais facilmente, um *usuário* de métodos, do que um *selecionador* de métodos adequados a sua própria teoria de alfabetização<sup>5</sup>” (SENNA,1995, p.3).

Como já visto, a preocupação com o livro didático é uma característica marcante dos períodos de crise política e de governos com viés autoritário. Isso porque este material pode possibilitar controle sobre salas de aula, por vezes sob a justificativa de facilitação do trabalho docente ou regulação dos currículos. Porém, não há dúvidas de que a prática docente não está estritamente vinculada ao uso do livro didático. Ao contrário, a prática docente é livre e ampla, ou assim deveria ser.

Vale ressaltar também que o programa de governo abordado neste artigo não foi consolidado em um governo de característica autoritária. Na verdade, cresceu e se firmou durante o período democrático da história do Brasil. A Constituição Federal de 1988 garante aos/às professores/as e aos/às estudantes liberdade de ensinar e aprender, assim como garante a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (BRASIL, 1988)

5 Grifo das autoras.

Todavia, ao pensar sobre o PNLD e sua política de livros didáticos pode-se perceber que ele não funciona de forma coerente com os princípios estabelecidos pela constituinte para a educação no Brasil. Isso porque as escolas públicas não têm opção: ou fazem parte do programa e recebem livros que passam pelo crivo da banca avaliadora do MEC, ou não têm como adquirir livros didáticos e materiais afins. De certa maneira, a liberdade e a pluralidade ficam bastante limitadas nessa realidade. A característica centralizadora do PNLD acaba por limitar a liberdade de escolha das escolas públicas, no que diz respeito à seleção de material didático. E com isso, limita também o aspecto plural, em especial ao se ponderar que os avaliadores do MEC, de maneira geral, não têm como conhecer a realidade de todas as regiões e suas necessidades para o ensino público. As características regionais tendem a ser deixadas de lado nas coleções de livros analisadas como aptas e obras com conteúdo generalizantes são o grande foco do guia do programa. Como afirmou Mattos,

Por mais que saibamos que o PNLD possui uma comissão de especialistas nas áreas de ensino que atuam diretamente na avaliação dos manuais escolares inscritos no edital em vigor, também é necessário considerarmos que os docentes no Brasil possuem realidades diferentes em suas salas de aula, como: especificidades regionais, dificuldades locais de estrutura e recursos, públicos específicos e outras tantas diversidades, as quais os avaliadores muitas vezes desconhecem e não preveem em suas tabelas avaliativas. (2012, p. 53)

Uma escola pública de rede municipal em Manaus deve escolher dentre as mesmas opções de uma que se situe no Paraná, por exemplo, mesmo apresentando realidades diversas. E isso traz claras dificuldades para o trabalho pedagógico em sala de aula, uma vez que a realidade local é descartada pelo livro, o conteúdo se torna generalizante.

Conforme já ponderado, sabe-se que a prática docente não precisa estar estritamente vinculada ao uso do livro didático. E não fica. De acordo com Arroyo, pode-se “constatar que muitas escolas e redes e tantos mestres e educandos têm acompanhado e respondido a essa rica dinâmica através de propostas, projetos e reorientações curriculares” (2013, p. 12). Contudo, juntando à limitação do livro didático as cobranças da comunidade externa à escola, o uso do livro vem a ser, em alguns casos, uma forma dos responsáveis de alunos controlarem o andamento do trabalho pedagógico e, ainda,

cobrar uma associação deste trabalho pedagógico aos conteúdos trazidos por este material.

Outro ponto relevante ao considerar o trabalho docente é a reflexão acerca das condições nas quais tal trabalho é exercido. Notadamente, sabe-se que há uma precarização deste trabalho como um todo, com baixos salários, alta quantidade de demandas e escolas com estrutura comprometida. Isso sem considerar a Emenda Constitucional 241 (ou 55)<sup>6</sup> a qual congela os gastos em Educação no país por 20 anos, que foi aprovada no segundo semestre de 2016.

Diante disso, deve-se analisar que para que se possa realizar um trabalho que abranja a diversidade social, que o livro não consegue abordar, o profissional da educação deverá ter suas condições de trabalho melhoradas. Melhorias estas que visem possibilitar a continuidade de sua formação, a produção de material didático que seja coerente com a realidade de seus alunos, a produção de conhecimento. Sendo assim, para que o livro didático não seja uma forma de controle e determinação das práticas docentes, é preciso também que haja condições de trabalho para que o professor e a professora possam buscar outras maneiras de realizar as atividades pedagógicas.

Outra ressalva, não menos importante, é o fato de que tais condições (dignas de trabalho) ainda não estão garantidas para os professores de todo país, embora estejam, elas também, previstas na Constituição Federal de 1988. Em se tratando de um período de congelamento de gastos, fica claro que as condições para uma educação democrática e de qualidade não são prioridades para o governo. Fato que impacta diretamente a escola pública e a prática pedagógica dos/das professores/as que ali atuam.

Ainda com relação ao controle do governo federal sobre o que é ensinado nas salas de aulas brasileiras e, também, com o edital do PNLD 2019, importa pontuar que o edital foi publicado antes da aprovação da BNCC.<sup>7</sup> No entanto, o critério de estar adaptado à BNCC constava como exigência para que as obras inscritas pudessem ser positivamente analisadas pela banca avaliadora. Ora, neste caso está mais do que explícito o controle do MEC sobre os conteúdos pedagógicos, em especial no que concerne às escolas públicas. Apesar das críticas que a BNCC vinha sofrendo de educadores/as e pesquisadores/as da educação, tal regulamentação foi imposta, despre-

6 Dependendo da casa legislativa a numeração muda. Na Câmara dos Deputados, a emenda é 241, no Senado é 55.

7 A aprovação parcial da BNCC deu-se em dezembro de 2017.

zando o processo de regulamentação e a voz dos grandes interessados no material didático: os professores e professoras.

Diante do exposto até aqui, entende-se o quanto uma política pública que aparentemente visa democratizar a educação e possibilitar uma suposta melhoria na qualidade no ensino no país como um todo - através de distribuição integral de livros didáticos e de avaliações que garantam a qualidade do material - pode resultar em uma relação suspeita entre o governo federal e as práticas em sala de aula.

Com relação à alfabetização, fica explícita uma incongruência: o processo que buscaria garantir aos sujeitos inclusão social quanto às práticas letradas da cultura científica é justamente o que segrega e exclui os indivíduos, ao utilizar aparelhos reguladores que limitam as maneiras de pensar e agir dos sujeitos escolares, tendo, na figura do/da professor/professora (mediador/a) e do livro didático (instrumento) a perpetuação das desigualdades sociais.

De acordo com o dicionário online do Português<sup>8</sup> “assujeitar” significa “submeter alguém através da violência ou por obrigação; sujeitar-se: assujeitar um país; assujeitar alguém aos desmandos do chefe (...)”. Pensando nisso, fala-se aqui de um assujeitamento epistemológico, no qual os/as docentes, em sua prática cotidiana, deparam-se com elementos que lhes impedem de realizar uma pedagogia que seja significativa para o/a estudante e que deslegitimam os saberes que não estão normatizados no material didático. Para Arroyo, “em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados” (2013, p. 17). Nesse processo de assujeitamento, docentes são pressionados a adequar-se à ordem vigente. No entanto, o próprio processo de assujeitamento pressupõe resistência.

Propõe-se como alternativa, o rompimento com a condição de assujeitados. Todos os professores e professoras que têm sofrido com essa violência epistêmica, podem e devem se posicionar contra toda e qualquer ação que vise desqualificar sua ação enquanto docentes, fazendo-lhes reféns de propostas engessadas que não contemplam os sujeitos plurais e múltiplos da sala de aula.

Quanto à alfabetização, especificamente, as práticas da sociedade moderna se mantêm baseadas na lógica da missão social da escola como

8 [www.dicio.com.br/](http://www.dicio.com.br/)

*locus* de preparação para o trabalho, apartada da sociedade. Tal cisão relaciona o processo e produto, colocando os fins educacionais acima do processo educativo. Neste sentido, o presente artigo, baseou-se em uma concepção de letramento que pressupõe um processo mais amplo do que a mera utilização de códigos escritos. Assim, é urgente enfrentar discussões acerca de práticas com crianças e adultos em etapa de alfabetização compatíveis com esta ideia. De acordo com Senna (2003)

Letramento compreende não apenas uma concepção restrita a práticas sociais que envolvam leitura e escrita, mas que desenvolva competências que afetem todas as áreas do desenvolvimento, ajudando o aluno a construir uma ponte entre conceitos cotidianos e os conceitos científicos, a fim de alcançar o desenvolvimento de práticas letradas. (p.15)

Em vista disso, a adoção de um único livro didático para toda uma turma, utilizado igualmente em vários estados do Brasil não só limita a natureza autoral do trabalho docente, como torna professores/as meros reprodutores de manuais padronizados, como há séculos vem sendo feito com as cartilhas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho partiu-se do pressuposto de que a educação é condição universal para o desenvolvimento do ser humano. Na nossa sociedade, o caminho encontrado para transmitir culturalmente os valores e bens culturais produzidos pela humanidade, foi através da instituição escolar. A apropriação da cultura e do pensamento científico não ocorre de maneira direta, uma vez que depende, essencialmente, da organização e mediação, papel atribuído ao professor.

Na primeira parte deste artigo, foram destacados os marcos históricos e legais das políticas públicas de livro didático no Brasil. Esta seção foi importante para tecer ponderações sobre os ideais que motivam as decisões tomadas com relação à produção, distribuição e uso do material nas escolas em todo país. Depois disso, fez-se uma discussão acerca das concepções teóricas que atravessam os livros didáticos para a alfabetização, tratando dos métodos e das dimensões teóricas subjacentes ao material que é ofertado para as/os docentes no país. Por último, discutiu-se a relação de poder que atravessa as políticas de livro didático, buscando refletir sobre a prática docente e o controle que pode ser exercido nestas práticas através das

políticas públicas de livro didático, e o quanto o controle é uma forma de subalternizar a/o docente e de manter situações de exclusão social.

Todas as discussões deste artigo, como as relações de poder na escolha dos livros didáticos enquanto campo de disputa, a ampla tradição escolar dos livros para alfabetizar, dentre outros temas, são discussões típicas do campo da alfabetização e letramento, que nem sempre estão claras aos agentes do processo, os/as professores/as. Fato que colabora com a ideia de que o custo na construção da escrita seja, indiscriminadamente, associado a distúrbios de aprendizagem, por um desconhecimento das especificidades do processo de alfabetização ou ainda por uma incapacidade dos professores.

Diante disso, ressurgem os métodos como forma de *salvar* as/os professoras/professores que, por sua vez, se sentem fracassados por não conseguirem alfabetizar seus alunos. Cabe frisar, porém, que por trás de cada método de alfabetização, existe uma teoria e uma ideologia, que considera certos fatores e desconsidera outros.

O campo da produção do livro didático, em especial os utilizados nas turmas de alfabetização, tem sido lugar de disputa entre concepções acadêmicas: o grupo dos que continuam defendendo os métodos, o outro dos que se acastelam às tendências construtivistas na figura da psicogênese e por fim, aqueles que se resguardam nos estudos da consciência fonológica com o amparo dos linguistas. Os livros didáticos utilizados nos 1º e 2º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental traduzem exatamente toda essa luta político-ideológica das diferentes concepções e disputas vigentes na área da alfabetização e do letramento. Importa ressaltar neste artigo que, todos estes grupos têm algo em comum: a certeza que o professor ou professora não sabem o que fazer em sala de aula, cabendo ao MEC ordenar a produção, regulação e consumo; aos intelectuais validar academicamente o que será ensinado na escola e aos gestores escolher entre os livros disponíveis. E aos/às professores/as - os sujeitos que utilizarão esse material em sala de aula e os que mais conhecem as necessidades reais de seus alunos/as? A estes só resta receber o material e reproduzir o que está detalhadamente proposto no manual. Portanto, é possível perceber um reducionismo da docência e um enorme esvaziamento dos atores sociais como agentes conscientes nas práticas educativas de alfabetização.

Sabe-se que o espaço escolar é o lugar de desenvolvimento do conhecimento e da integração social e cultural. Para algumas crianças este pode ser o único lugar onde isso ocorre, então, como não torná-lo excludente? Esse ainda parece ser um dos grandes dilemas da educação. Neste sentido,

importa apontar contradições e desconfiar de conceitos hegemônicos. Para Senna (2007) ensinar é, ao mesmo tempo, proporcionar oportunidades para a formulação de conceitos pragmaticamente expressivos e provocar a expectativa de que estes possam ser continuamente reformulados, seja pela interação com o outro, seja pela interação com o mundo, em diferentes momentos históricos. Portanto, a conclusão do presente artigo é a de buscar (re)formular alguns posicionamentos, mas com a certeza que somente a partir da interação com o outro é possível avançar na construção de alternativas.

Por fim, reafirma-se a importância da temática abordada para a promoção de uma educação inclusiva real, que respeite o sujeito cognoscente seja ele criança ou adulto - considerando seus direitos garantidos por lei e também as características de sua faixa-etária - para a potencialização do seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Currículo, Território em Disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/>> Acesso em: 30 de setembro 2018.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez., 2004.

FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1985.

FIGUEIREDO, Tamara da Silva. **Tensões étnico-raciais na cultura escolar contemporânea**: leituras sobre a condição de risco e o fracasso escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ProPEd, Rio de Janeiro, 2020.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **História da Alfabetização**: Perspectivas de análise. In: VEIGA, Cyntia Greive; FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. História e historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 227-252.

MATTOS, J. S. **A história nos livros didáticos**: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. *Historiae*, Rio Grande, RS, v. 3, n. 1, p. 51-74, 2012.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azevedo. **Cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização, livros para o ensino inicial da leitura e da escrita**: guardá-los e estudá-los, para quê?. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 34-64, set./dez. 2018.

SILVA, Thaise da. **Os “Novos” Discursos sobre Alfabetização em Análise**: os livros de 1º ano do ensino fundamental de nove anos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010). 2012. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SENNA, Luis Antonio Gomes. **Psicogênese da língua escrita, universais linguísticos e teorias da alfabetização**. *Alfa*, São Paulo, 1995, n. 39, pp. 221- 241. Disponível em: <[www.senna.pro.br](http://www.senna.pro.br)>. Acesso em: 28 de setembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **O currículo na escola básica**: caminhos para a formação da cidadania. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e aprendizagem**: do Mito ao Sujeito cognoscente. In: JORNADA CARIOCA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NEUROLOGIA E PSIQUIATRIA INFANTIL, 5., Rio de Janeiro: 2000. Disponível em: <<http://www.senna.pro.br>>. Acesso em: 25 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. **O Planejamento no ensino básico & o compromisso social da educação com o letramento**. Educação e Linguagem. São José dos Campos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: Princípios e processos. Curitiba: Ibpex, 2007.

SENNA, L. A. G.; GODOY, Elena. **Psicolinguística e letramento**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, SP: Contexto, 2010.