

SISTEMA APOSTILADO E ENSINO DE LEITURA PARA AS CRIANÇAS DO 2º ANO NOS MUNICÍPIOS PAULISTAS¹

Juliane Zonaro Chimello²
Clecio Bunzen³

Palavras iniciais

No estado de São Paulo, assistimos, constantemente, a uma grande diversidade de produção de materiais didáticos públicos e privados para o trabalho com a leitura em sala de aula. Tal heterogeneidade de propostas pedagógicas para as escolas de Ensino Fundamental tem apostado em duas grandes estratégias editoriais: (i) produção e distribuição de livros didáticos e apostilas; (ii) produção e distribuição de livros de literatura para crianças. As políticas públicas desenvolvidas pelo governo federal para as crianças das séries iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental desenham o movimento de produção de livros didáticos (PNLD) e de livros de literatura (PNBE, Projeto Trilhas, etc.) para “ampliação” das práticas de leitura das crianças na esfera escolar,⁴ conferindo-lhe como característica principal a compra de bens públicos, produzidos por editoras do setor privado.

Por outro lado, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) e as Secretarias Municipais de Educação no estado de São Paulo, além de *aderir* ou *recusar* as propostas do Ministério da Educação, têm desenvolvido sistemas de ensino e materiais didáticos com estratégias semelhantes, para fomentar a disponibilidade e acesso a práticas de leitura específicas na esfera escolar. Em muitas escolas paulistas, estaduais e municipais, por exemplo, observamos, desde 2007, o uso dos cadernos didáticos e do acervo literário que compõem o programa “Ler e Escrever”, organizado pela SEE. O município de São Paulo, por sua vez, elaborou em 2010 os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem*, que são materiais complementares para a ação pedagógica com sequências didáticas e projetos que envolvem atividades de leitura com gêneros específicos. Assim, percebemos o processo de produção de materiais didáticos pelas

¹O presente artigo retoma parte das discussões do Trabalho de Conclusão do Curso de pós-graduação *lato sensu* “Alfabetização e Letramento” (UNIANCHIETA, SP), intitulado *(Re)construções de sentidos produzidas nas práticas de leitura mediadas pelo livro didático de Português* (CHIMELLO, 2011), sob a orientação do prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior.

²Especialista em Alfabetização e Letramento - Centro Universitário Padre Anchieta. Contato: julianezc@hotmail.com

³Doutor em Linguística Aplicada - Universidade Federal de São Paulo - Universidade Federal de São Carlos. Contato: bunzen.clecio@unifesp.br

⁴Vale ressaltar aqui que há também, no âmbito do PNLD e do PNBE, a distribuição pela União, para as escolas públicas, de dicionários escolares do Acervo “A” (voltados para as crianças dos dois ou três primeiros anos de escolarização) e das obras complementares que compõem o acervo de leitura para crianças do 1º e 2º anos.

equipes compostas pelas próprias secretarias com assessoria de universidades e ONGs, em uma tentativa de atender a metas, concepções e objetivos do currículo prescrito pelas orientações curriculares locais.

No presente artigo, focalizaremos o processo de compra pelas secretarias municipais paulistas de **apostilas** de sistemas estruturados de ensino, especificamente no tratamento dado ao ensino da leitura por um material apostilado para crianças que frequentam o 2º ano.¹ Essa estratégia de parceria entre os municípios e os sistemas estruturados de ensino se diferencia, em alguns aspectos, das políticas públicas do governo federal que se destacam pela compra, distribuição e avaliação dos livros didáticos; assim como das iniciativas de algumas secretarias de educação de produção autônoma de material didático e acervo para leitura, no intuito de complementar as políticas de âmbito nacional e atender às propostas curriculares locais. Além disso, essa escolha deve-se ao fato de termos percebido diferenças significativas entre os materiais didáticos avaliados pelas últimas edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2004, PNLD-2007 e PNLD-2010) e o material apostilado do programa “Educa+Ação”, distribuído para escolas de dez municípios paulistas.

O ensino da leitura nos livros didáticos avaliados pelo PNLD: algumas considerações

Não podemos negar que houve um impacto causado pelo “efeito retroativo”² das sucessivas avaliações do Programa Nacional do Livro Didático nas propostas de leitura dos livros didáticos brasileiros. Nesse processo complexo e tenso de escolarização de práticas culturais, destacamos, no campo editorial do livro didático de língua materna, o esforço (bem ou mal sucedido) de escolher uma coletânea de textos para leitura silenciosa ou em voz alta pelo(a) docente e/ou aluno(a), organizando-a em uma determinada progressão ao longo de uma coleção para anos/séries específicas.

Como comentamos em trabalhos anteriores (cf. BUNZEN, 2006; 2009; 2011), as escolhas dos textos, dos gêneros e das temáticas, assim como das atividades de compreensão/interpretação, são facetas essenciais para que possamos compreender os propósitos didáticos que sinalizam a

¹ A escolha pelo 2º ano deve-se ao fato de que a co-autora deste artigo analisou sua própria prática docente com o uso desse material apostilado em uma turma de 2º ano de um município do interior de São Paulo (CHIMELLO, 2011).

² Usamos o conceito de “efeito retroativo”, com base em Scaramucci (2004), para ressaltar o impacto ou a influência que mecanismos de avaliação (vestibulares, PNLD, avaliação em rede) podem exercer no processo de ensino-aprendizagem de língua, bem como nos seus participantes e no produto desse processo.

(re)construção de determinados objetos de ensino. Por tal razão, ao folhearmos um livro do 1º ou 2º ano, encontraremos facilmente textos curtos e da esfera cotidiana – “placas” e “embalagens”, assim como temáticas relacionadas ao universo infantil (animais, brincadeiras, jogos, etc.). Já os livros de 3º, 4º e 5º anos apresentarão temáticas diferenciadas, textos e gêneros que raramente circulariam nas coleções de alfabetização.

As mudanças na natureza da coletânea textual que compõe as recentes coleções de alfabetização são recentes, se levarmos em consideração algumas características da **seleção textual** (tipologia, temática, autoria e textualidade), apresentadas no relatório *Definições de critérios para a avaliação dos livros didáticos* (BRASIL, 1994). O grupo de pesquisadores que estabeleceu os primeiros critérios para avaliação do PNLD, após analisar 17 cartilhas e as dez coleções de Língua Portuguesa mais solicitadas pelos professores em 1991, destacou as seguintes características: (i) um trabalho intenso com leitura de textos produzidos pelos próprios autores ou escritos por autores convidados “especialmente para o livro”; (ii) a ausência de propostas de leitura nas cartilhas;¹ (iii) o predomínio de prosa de ficção nas coleções, com um espaço reduzido para poemas; (iv) presença de textos da literatura para crianças e jovens, com destaque para autores brasileiros da segunda metade do século XX (Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Vinícius de Moraes, Ziraldo); (v) predomínio de textos adaptados, curtos, fragmentados e sem indicação de referências bibliográficas completas.

A avaliação institucional dos livros de língua materna, desde a primeira edição de avaliação do PNLD (cf. BRASIL, 1996), sinaliza as características editoriais e pedagógicas que os “bons” livros devem procurar contemplar em relação à **natureza dos textos**, a saber: (i) ampliação e diversificação de gêneros e tipos de texto; (ii) seleção relacionada com a “experiência de leitura” que o texto possa propiciar à criança; (iii) preferência de textos integrais, originais e autênticos. Nesse processo avaliativo, algumas características dos livros didáticos produzidos até aquele momento começam a ser combatidas ou evitadas, tais como: (i) “uso de pseudotextos, criados única e exclusivamente para permitir a exploração de certos aspectos” (BRASIL, 1996, p.20); (ii) utilização de excertos e fragmentos de textos; (iii) uso de paráfrases e adaptações dos textos.

De acordo com essas determinações oficiais, constitutivas do discurso de avaliação de livros do PNLD e explícitas nos editais de inscrição das coleções, os livros didáticos não devem se

¹ Resultado semelhante é discutido em Abaurre *et al.* (1998, p. 17), ao relatarem aspectos de uma avaliação de 77 cartilhas encomendada pela FAE/MEC em 1996: “grande parte das cartilhas apresenta como material de leitura pseudotextos [...], predominando as falsas narrativas, quase sempre de autoria dos próprios autores da cartilha”.

comportar apenas como “antologias”, uma vez que necessitam construir um projeto didático autoral para o ensino da leitura de palavras, frases, textos – com auxílio ou não do(a) professor(a). Por isso, desde a primeira edição avaliativa do PNLD, há critérios que avaliam os exercícios de exploração do texto verbal, que “devem colaborar para a *reconstrução do sentido do texto pelo aluno*, e não restringir-se à localização de informações” (BRASIL, 1996, p.21). A avaliação do PNLD induz a uma política de leitura escolar que considera essencial haver um trabalho sistematizado e explícito com as “propriedades textuais e discursivas” dos textos que compõem a coletânea.

Os estudos realizados sobre o ensino de leitura nos livros aprovados no PNLD por Silva (2004, 2011), Frade (2004), Costa Val e Castanheira (2005), Rojo (2003, 2010), Ferreira *et al.* (2009) revelam diferentes dimensões de um processo histórico de mudança no ensino de leitura para as séries/anos iniciais. Se levarmos em consideração o processo de seleção de conteúdos e escolhas metodológicas para crianças entre 6 e 8 anos, as coleções aprovadas pelas últimas edições do PNLD (2004, 2007, 2010) têm apresentado, segundo as pesquisas citadas anteriormente: (i) temáticas que os autores/editores consideraram adequadas para o universo infantil; (ii) maior diversidade textual e genérica em relação às cartilhas e aos livros didáticos de décadas anteriores; (iii) maior diversidade e complexidade no trabalho de compreensão e interpretação textual, levando em consideração o fato de que as crianças têm o direito de entrar em contato com as mais diversas práticas de leitura e desenvolver diferentes capacidades de leitura com propósitos escolares explícitos. Como bem comenta Batista (2010, p.2), os livros de alfabetização, por exemplo, propõem atividades de leitura “mesmo antes de o aluno dominar o sistema de escrita, quer dizer, as capacidades de codificar e de decodificar”.

As coleções de alfabetização aprovadas pelo PNLD-2010¹ ampliam consideravelmente a quantidade de textos em direção a uma concepção de leitura *extensiva* (CHARTIER e HÉBRARD, 1995), diversificando certamente os textos que podem circular na esfera escolar. O início do século XXI encontra-se claramente marcado pela disponibilidade para uso nas escolas de textos leigos, desconhecidos normalmente dos docentes e dos pais dos alunos, e, de preferência, escritos para o público infantil. Percebemos que há um predomínio da **esfera literária** e da literatura infanto-juvenil (cf. ROJO, 2010), que dialoga com enunciados

¹ É importante salientar que “somente em 2010, o PNLD passou a avaliar coleções compostas de dois volumes, agora considerando a entrada de crianças aos 6 anos de idade na escola básica e o ciclo de alfabetização como um período de dois anos” (SILVA, 2011, p.45). Recentemente, o edital do PNLD-2013 solicitou que as coleções de alfabetização sejam compostas de três volumes: 1º, 2º e 3º anos.

produzidos nas esferas jornalística, da divulgação científica, publicitária, cotidiana e política. Como sinalizamos recentemente (cf. BUNZEN, 2011), há alguns indícios de que estamos vivenciando o hibridismo do letramento escolar tradicional com base nos textos literários com o modelo enciclopédico, com destaque para a divulgação científica que circula na mídia impressa.

Oliveira (2011), ao analisar as resenhas das 19 coleções aprovadas no PNLD-2010, informa que os livros de 2º ano priorizam **76** gêneros diferentes, com destaque para os seguintes gêneros: *história em quadrinhos, parlenda, poema, cantiga, conto, texto instrucional, adivinha, reportagem, fábula, receita culinária e trava-língua*. Com base no conceito de âmbito e esfera proposto por Rojo (2010), a autora sinaliza também que a escolha dos gêneros para o trabalho escolar de leitura, nos volumes de 2º ano, destaca os respectivos âmbitos: *artes* (46% dos gêneros), *cidadania* (37% dos gêneros) e *divulgação científica* (17% dos gêneros). Na avaliação de Rojo (2003, p. 83):

uma constatação bastante relevante é a de que os autores e editores aprenderam a selecionar textos de qualidade (diversificados, representativos, adequados) para comporem os LDs. Do ponto de vista das estratégias editoriais, estes são justamente os dados mais interessantes para nós, professores: a boa avaliação recebida pela seleção do material textual. Especialmente, se considerarmos que, muitas vezes, o LD é o único material de leitura disponível nas casas destes alunos de Ensino Fundamental e, por isso mesmo, é importantíssimo para seu processo de letramento que esses textos sejam de qualidade.

Além da diversidade textual e genérica, sabe-se que a leitura escolar, nas últimas décadas, tem assumido como uma das tarefas essenciais: auxiliar as crianças a **compreenderem** os textos verbais e visuais. Segundo Chartier *et al.* (1996, p. 112):

uma atividade intitulada “leitura”, seja quais forem suas realizações (leitura silenciosa ou oralizada, leitura em ateliê ou individual, reconstituição de um texto-puzzle ou respostas a perguntas, leitura expressiva ou resumida, etc.), sempre tem por objetivo (levar a) compreender (melhor) o texto, evidenciando alguns de seus aspectos (suas informações, sua estrutura, sua língua, sua coerência, sua dramatização, etc.).

Por tal razão, os livros didáticos aprovados pelo PNLD-2010 trazem, além da coletânea e indicações de leitura, um conjunto de seções didáticas que apontam atividades de compreensão textual que vão desde atividades que antecedem a leitura até propostas de comparação dos textos, que exigem a mobilização de capacidades de leitura específicas e percepção de relações intertextuais e interdiscursivas. Costa Val e Castanheira (2005), ao analisarem os resultados gerais da avaliação do PNLD-2004, ressaltam que 100% dos livros de Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries) solicitam atividades de localização de informações explícitas nos textos; assim como recorrem a outras estratégias, a saber: comparação de

informações, ativação de conhecimentos prévios, produção de inferências, formulação de hipóteses, etc. Portanto, vemos um esforço das coleções em diversificarem as estratégias utilizadas e trabalharem questões lexicais, estilísticas e discursivas dos textos e dos gêneros em análise.

Os autores/editores, no âmbito do currículo prescrito, sentem-se pressionados pelos critérios do PNLD a apresentarem atividades de leitura que, supostamente, levariam as crianças a compreenderem o contexto de produção dos enunciados e mobilizarem uma diversidade de estratégias de leitura. Em outra dimensão – a do currículo do cotidiano escolar –, percebemos os professores e os alunos vivenciando o processo avaliativo da compreensão textual por meio das avaliações em rede (nacionais, estaduais ou municipais). Se algumas avaliações não demonstram resultados positivos para as redes de ensino, os livros didáticos da União e os professores podem ser facilmente responsabilizados pelos resultados insatisfatórios obtidos nas avaliações sobre leitura que têm sido intensivamente feitas pelos municípios, estados ou pelo próprio Ministério da Educação. Dessa forma, uma possível alternativa no âmbito da gestão pública de muitos municípios paulistas tem sido o cancelamento da distribuição gratuita dos livros do PNLD com recursos da União, para o próprio financiamento de apostilas ou livros didáticos elaborados por sistemas estruturados de ensino.

Sistemas estruturados de ensino nas escolas públicas do estado de São Paulo

No início da segunda metade do século XX, os livros didáticos nacionais utilizados nas escolas públicas começam a conviver com outro impresso escolar que tem sua gênese nos cursos pré-vestibulares: as apostilas. Por volta de 1980, os cursinhos começaram a se transformar em *sistemas estruturados de ensino*, introduzindo suas apostilas nas escolas privadas por meio das chamadas “escolas conveniadas” (BUNZEN, 2001; CARVALHO E COSTA, 2008). Esses sistemas de ensino passaram a ganhar também o mercado público, com o processo de municipalização iniciado em 1989 e consolidado a partir de 1996, visto que os municípios tiveram que assumir os gastos e investimentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, com a principal função de conduzir um ensino de melhor “qualidade” (CARVALHO E COSTA, 2008).

Para Carvalho e Costa (2008), os resultados das provas nacionais de avaliação em rede¹ mostraram que, em quase todos os municípios que aderiram ao processo de municipalização, o desempenho das escolas foi insatisfatório. Por isso, os municípios (especialmente no estado de São Paulo) iniciaram um processo de busca de alternativas para melhorar os índices nas avaliações. Foi justamente nesse momento que surgiram as parcerias de empresas privadas e ONGs com o poder público, de material apostilado, “vendendo seus serviços de assessoria administrativa e pedagógica; planejamento educacional; capacitação para os professores; recursos didáticos como jogos educacionais, vídeos, softwares, livros didáticos, apostilas entre outros.” (CARVALHO E COSTA, 2008, p. 2). No site do Instituto Alfa e Beto,² por exemplo, encontramos a coleção *Prova Brasil*, que pergunta ao gestor municipal se ele quer “melhorar o IDEB do município” ou se está “contente com o desempenho dos alunos na Prova Brasil”. Como “solução”, a coleção *Prova Brasil* traz um conjunto de atividades para “preparar os alunos para as provas de Matemática e Língua Portuguesa”.

Adrião *et al.* (2009, p.801) indicam que essa parceria entre público e privado pode ser uma estratégia do segundo para ampliar seu mercado consumidor, enquanto que o município “transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada”. Conforme as autoras, essa transferência de responsabilidades não se trata somente da aquisição de material didático, mas também da passagem da função de “elaboração e operacionalização” da política pública para o mercado privado, trazendo a privatização do ensino nas escolas públicas.³

Os municípios que aderem a apostilas ou a livros didáticos e que não participam do PNLD⁴ fazem com que o contribuinte pague duas vezes pelo material didático, visto que “a população já remunera empresas privadas do setor editorial, triadas por avaliação técnica para a produção de livros didáticos que integram os programas federais e cujo acervo está disponível gratuitamente às redes municipais de ensino” (ADRIÃO *et al.*, 2009, p.809). A compra de

¹ O resultado das avaliações em rede é obtido através do Censo Escolar, das médias de desempenho nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Brasil.

² Ver: <http://www.alfaebeto.org.br/ProdutosServicos/ColecaoProvaBrasil>, acessado em 15/12/2011.

³ Não negamos aqui que esse processo de privatização é também bastante forte no âmbito do próprio PNLD. No entanto, o processo de negociação e de avaliação para a melhoria do material didático público é de natureza bastante diferenciada. A título de ilustração, podemos lembrar que no ano de 2010 a União investiu 410 milhões de reais para compra de materiais de editoras privadas (FTD, Moderna, Ática, Saraiva, Scipione e Brasil). Para uma maior discussão, ver Höfling (2000) e Cassiano (2007).

⁴ A título de exemplificação, podemos citar o caso dos materiais didáticos do Programa ALFA e BETO, baseados no método fônico, que têm sido adotados em vários municípios dos estados do Ceará e do Rio Grande do Sul. Para maiores informações, ver www.alfaebeto.org.br.

materiais didáticos feita pelas secretarias municipais é efetuada através dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, que poderiam ser gastos com outras melhorias das atividades pedagógicas da educação local (cf. ADRIÃO *et al.*, 2009).

Além do duplo pagamento pelo “mesmo serviço público”, as pesquisadoras apontam outros problemas na compra de materiais didáticos em parceria com empresas privadas, tais como: *a falta de controle social e técnico*, pois conselhos como o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) e o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) não opinam sobre as decisões tomadas pelo município, apenas acompanham a prestação de contas. Outra questão é *a fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados*, visto que frequentemente especialistas da educação ou o Ministério Público questionam a qualidade e pertinência do material comprado.

A padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetros de qualidade está entre um dos problemas, pois na tentativa de padronizar os projetos pedagógicos e o trabalho realizado nas escolas, a gestão municipal retira dos docentes a organização do trabalho pedagógico, direito que é assegurado aos professores pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases). A questão da escolha do material didático único para toda a rede entra em confronto com um princípio básico do PNLD (desde 1985) que indica que cada instituição escolar tem autonomia para realizar a escolha com base em critérios dos professores e gestores, em diálogo com a avaliação institucional realizada pelo MEC. É importante destacar também que essa tentativa de padronização do ensino não leva em conta as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada escola, além de interferir na autonomia da gestão escolar e do trabalho docente.

Dentro deste contexto de privatização das escolas públicas, o estado que mais apresenta municípios que aderiram ao sistema apostilado foi São Paulo. O jornal *O Estado de São Paulo*,¹ noticiou que, no ano de 2008, 187 de 644 municípios paulistas já tinham aderido a algum sistema apostilado, aumentando para 282 municípios em 2011. Ou seja, 43,78% dos municípios estão utilizando algum sistema apostilado. Deste total, 115 municípios romperam com os livros avaliados pelo PNLD e o restante utiliza as apostilas e os livros distribuídos pelo governo federal.

¹“Quase metade das cidades paulistas usa apostila nas escolas municipais”, *Estado de São Paulo*, 21 de julho de 2011.

A pesquisa organizada pela Fundação Lemann, *O impacto do uso de sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil – um estudo quantitativo no estado de São Paulo* (BECSKEHÁZY e LOUZANO, 2010), relevou que os 291 municípios paulistas que em 2010 utilizavam sistemas estruturados de ensino usavam materiais produzidos por *empresas do setor de Educação* (redes privadas de ensino ou editoras) – Anglo, Objetivo, COC, Pitágoras e Positivo – ou por organizações não-governamentais sem fins lucrativos (Fundação Bradesco, Instituto Ayrton Senna, Ação Educativa, etc.). Ela também apontou para o fato de que “escolas que em 2007 usavam sistemas estruturados têm em média maiores proficiências em Português e Matemática na 4ª série/5º ano que as escolas que não utilizavam sistemas estruturados”, fazendo-nos questionar o que propõem tais materiais didáticos no âmbito do ensino da leitura.

Nossa análise tem como objeto de estudo um volume de Língua Portuguesa, produzido pela Fundação Bradesco, especificamente no âmbito do programa “Educa+Ação”.¹ Esse programa foi criado em 2007 pelo banco e a Fundação Bradesco, em parceria com o setor público municipal. Inicialmente, o projeto piloto foi implantado em oito municípios do Vale do Ribeira em São Paulo. No entanto, no ano de 2010, o programa já contava com a adesão de dez municípios paulistas:

Tabela 1: Municípios paulistas que adotavam o material do “Educa+Ação” em 2010.

Municípios	Número de escolas
1. Jacupiranga	3
2. Iguape	4
3. Sete Barras	4
4. Embu	4
5. Juquia	8
6. Miracatu	7
7. Pariquera Açu	7
8. Cajati	10
9. Eldorado	10
10. Jundiá	60
Total	117

¹ Informações obtidas no site <http://educamaisacao.fb.org.br/OPROGRAMA/Paginas/default.aspx>.

De forma geral, o material didático fornecido para o 2º ano é composto por livros das disciplinas de: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Além dos livros apostilados, são enviados quarenta títulos de livros de literatura infantil para cada classe, CDs e vídeos de apoio pedagógico para o trabalho com as disciplinas de *Português* e *Matemática*. O material didático do programa Educa+Ação, assim como outros sistemas apostilados que não são avaliados pelo PNLD, possuem algumas diferenças. Chimello (2011, p.44) apresenta um quadro que sintetiza as principais diferenças entre os livros avaliados pelo PNLD e os livros da Fundação Bradesco:

Quadro 1: Principais diferenças entre o livro didático avaliado pelo PNLD e o material didático não avaliado pelo PNLD.

Coleções avaliadas no âmbito do PNLD	Coleções do Educa+Ação
É avaliado com diferentes critérios pela Comissão de Avaliação do Ministério da Educação, através do PNLD.	Não é avaliado pelo Ministério da Educação em parceria com as Universidades Brasileiras no âmbito do PNLD.
Não é consumível (exceto as coleções de alfabetização e Matemática para os alunos do 1º e 2º anos).	É consumível.
Sugere a leitura de livros paradidáticos, mas não coloca atividades específicas para estas sugestões.	Sugere a leitura de jornais e livros paradidáticos fornecidos, que são comprados pelas prefeituras municipais, e colocam atividades específicas referentes a estas sugestões.
É encadernado em brochura.	É encadernado em espiral.
O conteúdo é distribuído em um único volume.	O conteúdo pode ser distribuído por vários volumes, divididos por bimestre ou semestre.
Geralmente, é escolhido pelos professores, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação.	Geralmente, é escolhido pela equipe gestora das escolas ou das Secretarias Municipais de Educação.
O material é comprado de empresas privadas através de verbas da União.	O material é comprado de uma ONG (Fundação Bradesco), com investimento de verbas para Educação do próprio município.
Baixo custo, por conta do grande volume comprado.	Alto custo, pela pouca quantidade comprada.

Dentro desse contexto paulista de “privatização” das escolas públicas, a prefeitura municipal na qual foi realizada esta pesquisa participou do PNLD até o ano de 2009, adquirindo os livros didáticos através do sistema proposto pelo governo federal em parceria com os estados e municípios. No ano de 2010, o município passou a utilizar uma política pública descentralizada, implantando na rede pública de Ensino Fundamental o material didático “Educa+Ação”, através de convênio firmado entre a prefeitura, por meio da Secretaria de

Educação, com a Fundação Bradesco.¹ Segundo o secretário de Educação do município, a aquisição do material foi antecedida por análise dos professores, diretores e coordenadores das escolas, porém a grande maioria dos professores só conheceu esse material na primeira “capacitação”,² promovida pelo programa “Educa+Ação”. Portanto, é possível inferir que os professores, de modo geral, não participaram dessa escolha. Becskeházy e Louzano (2010) informam que os materiais de sistema de ensino apostam em “capacitação pedagógica vinculada ao uso de materiais”, “acompanhamento pedagógico ao corpo docente” e “acesso a portais educativos”, diferenciando-se mais uma vez dos livros avaliados e distribuídos no âmbito do PNLD.

Diante dessa situação e das diferenças apresentadas entre o material “Educa+Ação” e as coleções de alfabetização avaliadas pelo PNLD-2010, é pertinente analisar as atividades de leitura do material apostilado, procurando observar como elas aparecem, quais gêneros e como estes são tratados nas coletâneas de textos, bem como investigar o tratamento relativo ao texto. Para tanto, usamos como base os critérios de avaliação do PNLD-2010, especialmente os itens relacionados à *natureza do material textual* (tipologia, temática, autoria, textualidade e projeto gráfico), assim como sobre os *conhecimentos e capacidades das atividades de leitura*. Como algumas pesquisas procuram discutir o tratamento dado ao texto, ao gênero e às atividades de compreensão nos livros aprovados pelo PNLD (SILVA, 2004 e 2011; FRADE, 2004; ROJO, 2010; BUNZEN, 2011), tornou-se importante conhecermos os apostilados que foram utilizados em 117 escolas públicas paulistas no ano letivo de 2010.

O tratamento da leitura no material apostilado de língua portuguesa do 2º ano

O volume de 2º ano de Língua Portuguesa foi produzido pelos profissionais do setor de Currículo, Ensino e Desenvolvimento da Fundação Bradesco e impresso pela editora Saraiva. A “apostila”, como denominada pelos professores e gestores da rede municipal investigada,

¹ No dia 20/05/2011, foi enviado para o FNDE/MEC o termo de exclusão completa da rede no âmbito do PNLD, assinado pelo prefeito do município, conforme informações do SIMAD, disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/index.php/termo-de-adesao>.

² A primeira formação do programa *Educa+Ação* teve como foco a apresentação dos livros didáticos, da metodologia e concepções das áreas de ensino dos componentes curriculares: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

encontra-se organizada por *textos avulsos*,¹ ou seja, se aproxima dos livros didáticos que são caracterizados por conteúdos e atividades por aula. Do ponto de vista do PNLD-2007, “são obras que, em sua maioria, não apresentam uma proposta de ensino muito marcada e que não adotam mecanismos de progressão, articulação temática ou de conteúdos, permitem com maior facilidade seleção e organização de atividades ou textos” (BRASIL, 2006, p. 229).² De fato, é característica do material apostilado uma relação direta do conteúdo com o tempo da aula (sem muita possibilidade de planejamento docente), assim como o controle do trabalho do professor pela rede municipal de ensino.

A própria organização do material em 50 lições (organizadas 142 páginas), com 2,84 páginas por lição, revela a organização por “textos avulsos”. As curtas lições são divididas por temas que não são interligados entre si. Por exemplo, a primeira lição apresenta atividades referentes ao poema “A festa”, de Almir Correa. Após a leitura do poema, são propostos: uma produção de texto de um convite, um desenho sobre o texto e a escrita de uma lista com os personagens que poderiam estar na festa citada no poema. Em seguida, o leitor já encontra a segunda lição que propõe atividades relacionadas à canção “Pomar”, de Paulo Tatit e Edith Derdyk, solicitando aos alunos que ouçam a canção e depois preencham as palavras que estão faltando, entre outras atividades com nome de frutas. Após a apresentação das 50 lições, encontramos um suplemento de 37 páginas com atividades de caligrafia, em que o aluno deve exercitar o traçado da letra cursiva.

A apostila em análise, assim como as quatro coleções do PNLD-2007, organizadas por “textos avulsos”, não apresenta uma proposta metodológica definida para os leitores, sendo categorizada como uma abordagem que privilegia a “vivência” com os textos. Segundo o Guia, tais coleções acreditam na aprendizagem baseada no “aprender fazendo”, pois são propostas de atividades escolares que não são seguidas nem de transmissão de conhecimento, nem de reflexão para a construção desse conhecimento sobre o objeto de ensino (BRASIL, 2006, p. 22). De modo geral, o que percebemos é que as atividades do material analisado não são integradas entre si, pois apresentam propostas isoladas umas das outras, devido à própria organização do livro priorizar atividades pontuais, sem uma progressão ou uma interligação entre si. Para o ensino da leitura, tal procedimento metodológico apresenta problemas, uma

¹ Conforme o guia do PNLD-2007, os livros podem ser organizados em: unidades temáticas, textos avulsos e projetos temáticos.

² No âmbito do PNLD-2007 apenas 04 coleções (11%) estavam organizadas com base em textos avulsos.

vez que delimita possibilidades de inúmeras explorações do texto, da língua, do trabalho com o léxico, com as relações de construção de sentido, etc.

Como podemos ver na Tabela 2, o volume do 2º ano prioriza as atividades de leitura e de produção textual. Há ainda um conjunto significativo de atividades que exploram os conhecimentos linguísticos,¹ mas raras são aquelas que exploram as práticas de linguagem oral² com as crianças.

Tabela 2: Eixos de ensino e número de atividades.

Tipo de atividades	Número de atividades encontradas no livro
Leitura	100 ³
Produção de texto	65
Conhecimentos linguísticos	50
Oralidade	3
Total	218

A coletânea de textos⁴

Segundo Rojo (2010), as coletâneas de textos dos LD em geral proporcionam a boa parte da população brasileira com acesso à escola uma participação em eventos de letramento em diferentes esferas de comunicação. A coletânea dos textos pode indicar as intenções de ensino decorrentes de determinadas práticas de leitura possíveis de serem apropriadas pelos alunos no âmbito da esfera escolar, por conta das escolhas dos textos feita por autores e editores, que delimitam as possibilidades de leitura. Espera-se que as coletâneas dos livros didáticos de Português (LDP) não apresentem exclusivamente textos da esfera literária, mas “que possibilitem práticas de letramento de esferas diversificadas de circulação dos discursos, por

¹ Estas atividades trazem propostas com o reconhecimento das unidades sonoras como as sílabas, as rimas e as terminações das palavras, e também apresentam algumas convenções ortográficas, uso da letra H em diferentes posições nas palavras, representação de diferentes sons por uma mesma letra.

² A proposta didática que aparece em menor número é a de oralização, que consiste em pedir aos alunos que treinem a leitura em voz alta na apresentação de textos produzidos por eles, além de uma gravação da turma em áudio com as suas cantigas preferidas.

³ O volume do 2º ano apresenta **98 questões de compreensão** e **duas atividades** de leitura: quatro adivinhas em que as crianças devem ler e escrever a resposta e um texto de instrução de uma dobradura, que eles precisam ler para montar um saquinho.

⁴ Reconhecemos como texto da coletânea de leitura apenas os textos que têm por objetivo trabalhar com a leitura, pois algumas vezes encontramos textos que são usados para trabalhar com a produção de textos ou com os conhecimentos linguísticos.

meio da leitura de textos em gêneros também variados” (ROJO, 2010, p. 443). Com base nesse argumento, a autora elege três âmbitos – das artes, da divulgação científica e da cidadania – para analisar a coletânea de textos dos LDP de 1ª à 4ª séries que foram avaliados nos PNLD 2004 e 2007. Com base nessa categorização, fizemos um levantamento dos textos da coletânea do material didático nos em três âmbitos, procurando perceber quais são as esferas e os gêneros que predominam nas 50 lições:

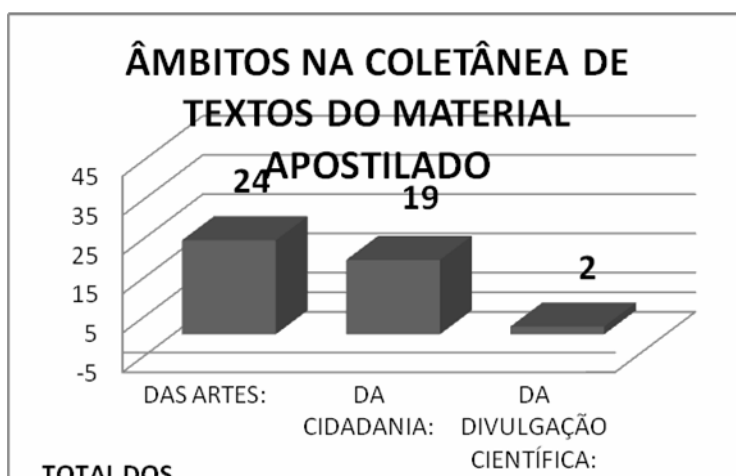
Tabela 3: Textos da coletânea de textos do material apostilado.

Âmbitos	Esferas de circulação	Gêneros	Quantidade
Artes	Literária	Poemas	7
		Contos	5
		Fábulas	3
	Tradição Oral	Adivinhas	4
		Canções	3
		Lenda	1
		Parlenda	1
Total de textos deste âmbito			24
Divulgação científica	Divulgação científica	Artigo de divulgação científica	1
		Verbete	1
Total de textos deste âmbito			2
Cidadania	Cotidiana	Carta	1
		Receita	1
	Entretenimento	Instrução de montagem	1
	Jornalística	Manchetes	3
		Legendas	2
	Publicitária	Anúncios	6
		Classificados	4
Rótulos		1	
Total de textos deste âmbito			19
Total de textos da coletânea			45

Fonte: Adaptado de Rojo (2010).

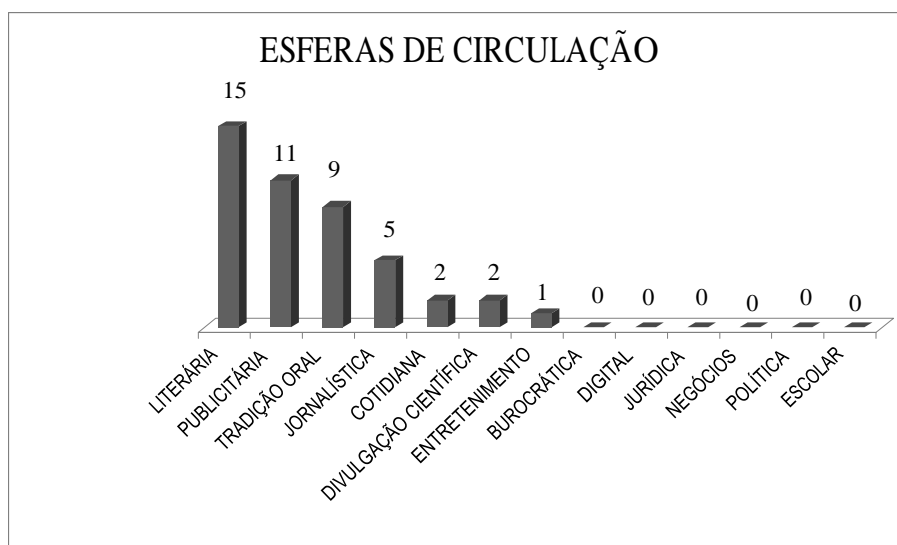
Ao analisar a Tabela 3, percebemos que os textos que mais são utilizados para a leitura se encontram no âmbito das artes (esfera literária e da tradição oral), seguidos do âmbito da cidadania (com destaque para as esferas jornalísticas e publicitárias) e da divulgação científica. O Gráfico 1 indica-nos que há, de fato, uma diferença significativa entre os dois primeiros âmbitos (artes e cidadania) e o trabalho com a divulgação científica no material apostilado, sinalizando um movimento semelhante ao que ocorre nos livros didáticos avaliados pelo PNLD (ROJO, 2010; OLIVEIRA, 2011). Por outro lado, os livros avaliados pelo PNLD-2007 apresentam uma quantidade maior de textos para leitura: em média 72. Assim, notamos uma redução de 38% dos textos apresentados às crianças para leitura no material apostilado.

Gráfico 1: Âmbitos na coletânea de textos do material apostilado.



Certa diversidade genérica encontra-se presente com um trabalho que envolve os textos literários (15), a esfera publicitária (11), a tradição oral (09), a esfera jornalística (05), a esfera cotidiana (02), a divulgação científica (02) e o entretenimento (1), mas trabalhos recentes como o de Oliveira (2011) nos permite argumentar que os livros do PNLD trazem certamente uma maior diversidade de textos, de gêneros e de esferas de circulação, assim como um maior número de atividades de leitura. Como podemos ver no Gráfico 2, outras esferas contempladas no PNLD não aparecem (burocrática, digital, política, escolar, artes da imagem, artes plásticas, artes gráficas etc.), assim como gêneros que predominaram em várias coleções no PNLD-2010, como as histórias em quadrinhos, bilhetes e reportagens.

Gráfico 2: Esferas de circulação do material apostilado.



Os textos que aparecem na coletânea são em sua maioria textos integrais e autênticos, pois apresentam as referências bibliográficas de forma adequada, indicando o autor, o suporte (jornal, revista, livro) e se o texto foi adaptado. Há também cinco textos (11% da coletânea) - a carta pessoal, a instrução de montagem de dobraduras e a receita - escritos especialmente para o material didático por autores/editores ou outros agentes envolvidos na produção. Em relação à autoria dos 15 textos literários, percebe-se que são de autores consagrados na edição dos didáticos (Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Ruth Rocha, Heloísa Prieto, entre outros). Existe ainda um número significativo de textos produzidos por agências publicitárias (11) ou que pertencem à tradição oral (09). Quanto ao projeto gráfico, a maioria dos textos atende a seu suporte original, porém os textos vinculados à esfera jornalística aparecem totalmente desvinculados do seu suporte original, desfavorecendo a compreensão dos gêneros “manchete” e “legendas”, por exemplo.

A temática dos textos proposta pelo material tem o predomínio do universo infantil, pois traz em sua coletânea textos que fazem parte do universo das crianças, como: canções “Pomar” de Paulo Tatit e Edith Derdyk, “Criança não trabalha” de Paulo Tatit e Arnaldo Antunes; adivinhas e parlendas presentes no folclore, o conto “Sete irmãos sábios” de Heloisa Prieto, poemas como “Infância” de Sônia Miranda, “As borboletas” de Vinícius de Moraes, entre outros. Em contrapartida, assim como alguns livros do PNL, encontramos pouca diversidade regional, estilística e linguística, fazendo com que a coletânea não favoreça uma formação voltada para a pluralidade cultural.

A coletânea textual e as perguntas de compreensão

Do ponto de vista da coletânea, percebemos que existe a apresentação de 17 gêneros no volume e um conjunto de 45 textos, distribuídos ao longo de 50 lições. Cabe-nos agora tecer alguns comentários sobre as 98 atividades/perguntas que compõem a proposta pedagógica do material para a formação do leitor nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental.

Em primeiro lugar, destacamos novamente o fato de que as atividades de leitura não propõem um tratamento diferenciado para o trabalho nos diferentes âmbitos (artes, cidadania e divulgação científica), com as diferentes esferas e os gêneros contemplados. Os textos são lidos para responder a algumas questões pontuais de compreensão, não fazendo com que a criança reflita na escola sobre as especificidades de cada gênero discursivo ou do texto em análise.

As atividades de leitura e compreensão de textos escritos podem nos mostrar que, ao lado da diversidade textual nos LDP, observamos ainda um tratamento homogêneo nas atividades de leitura em relação ao gênero. Lê-se, no LDP, normalmente, para responder as atividades de compreensão de texto – seguidas, na interação em sala de aula, da correção efetuada pelo professor (BUNZEN, 2006, p. 9).

Desta forma, a apostila colabora para uma visão de língua homogênea e estereotipada, além de priorizar aspectos mais formais e desprezar elementos pragmáticos e discursivos, entre outros. O texto circula em diversas práticas sociais, sendo lido com diferentes objetivos, de acordo com a situação. No entanto, essa variedade de objetivos é bastante diminuída, principalmente por que boa parte dos livros didáticos não considera “o gênero como objeto de ensino” (BUNZEN, 2006, p. 12), pois se o fizessem, considerariam os gêneros como elemento central para a interpretação de texto.

No volume de 2º ano, as atividades de leitura em geral são encaminhadas da mesma forma, sem uma exploração das especificidades dos gêneros lidos. O tratamento homogêneo dos textos aparece nas atividades de leitura, especificamente, através das perguntas de compreensão presentes no material didático analisado. Para realizar tal análise, Chimello (2011) recorreu à tipologia de perguntas¹ criada por Marcuschi (2001) para análise das perguntas dos livros didáticos de língua portuguesa da década de 80 e 90 do século XX. Os tipos de perguntas encontrados pelo autor foram: **auto-respondidas** pela própria formulação, **cópia** de informação, **objetivas**, **inferenciais** (raramente presentes), **globais**, **subjetivas**, **vale-**

¹Apesar de essa tipologia de perguntas ter sido gerada com base nos livros didáticos das décadas de 80 e 90, ela mostrou-se pertinente para a apostila em análise.

tudo (admitem qualquer resposta, sendo o texto apenas um pretexto para a pergunta); **impossíveis** (de serem respondidas apenas com as informações do texto, necessitando pesquisas específicas) e **metalinguísticas**.

Com base em tal categorização, foi possível perceber que a maioria das perguntas (30,7%) – ver Gráfico 3 – é do tipo **objetiva**, ou seja, faz com que os alunos localizem informações explícitas nos textos, relacionando aspectos pontuais. Essas perguntas são mais encontradas nas atividades de leitura dos contos (“Onde a história acontece?”, “Como esse problema é resolvido?”) e dos anúncios (“O que está sendo anunciado?”, “Qual é o slogan?”), mas aparecem também na leitura de artigo de divulgação científica, manchetes e receita.

Gráfico 3: Tipos de perguntas que aparecem no material apostilado.



As 17 questões **subjetivas** estão, geralmente, relacionadas com a opinião do aluno, isto é, trata-se de uma apreciação sobre a opinião pessoal do leitor, levando em consideração a sua compreensão do texto. Os gêneros da esfera literária – como os contos e os poemas – são aqueles em que encontramos o maior número de questões subjetivas, tais como: “Você se acha parecido com algum personagem? Qual? Por quê?”, “Em sua opinião, quem mais poderia ser convidado para a festa? Escreva o nome de outros convidados” ou “Como você acha que eram os parques da cidade que o poeta imaginou?”.

Percebemos também um conjunto menor de 12 questões (12,3%) que trabalham com perguntas **inferenciais**, ou seja, atividades de compreensão que permitam ao aluno inferir através dos conhecimentos do co-texto e das relações com outros tipos de conhecimento

(como os enciclopédicos, de mundo, etc.). As questões inferenciais, assim como as subjetivas, aparecem com mais frequência nos contos e nos poemas, assim como no trabalho realizado com manchetes, anúncios (“De onde vem a força do rapaz do anúncio?”) e classificados. Com a mesma porcentagem, encontram-se as questões **globais**, que solicitam aos alunos que respondam sobre aspectos específicos, mas levando em consideração o texto como um todo. Por tal razão, encontramos esse trabalho na exploração dos contos, poemas, lendas (“O que a lenda de Potyra quer explicar?”) e canções (“Por que a canção se chama *Pomar?*”).

No trabalho pedagógico com o texto, aparecem oito questões que classificamos como **metalinguísticas**, pois procuram discutir com os alunos aspectos da estrutura textual (“Pinte os espaços que indicam os parágrafos no texto *Por que sentimos choque?*. Depois, marque com um X quantos parágrafos encontrou”), do léxico ou da estrutura composicional do gênero (“Uma receita é sempre dividida em partes, releia a receita da página anterior. Depois, circule cada uma dessas partes com uma cor diferente”). Nesse caso, vale salientar que a exploração volta-se mais para a identificação de partes (parágrafos, elementos composicionais, estrofes, etc.) do que para um trabalho reflexivo com a língua em uso. O ato de identificar apenas determinados elementos se aproxima das atividades de **cópias** em que se solicita ao aluno transcrever ou copiar parte do texto (“Nessa canção, há palavras que fazem parte da vida de muitas crianças, releia a letra e complete o quadro com esses nomes”; “Leia os classificados da página anterior e complete”).

A proposta da coleção ainda apresenta nove perguntas “**vale-tudo**” – que os alunos não precisam ler o texto para responderem (“Seu pé já dormiu? O que você sentiu?”; “você já ouviu sua barriga cantar? Que “música ela cantou?”) e quatro **impossíveis**. De tal modo, os alunos são solicitados para responder “que material os ilustradores usaram” para ilustrar diferentes versões da fábula, mas não há nenhuma reflexão sobre tais elementos das artes gráficas no livro.

As perguntas de compreensão, assim como a própria seleção textual e o processo de escolarização, não são neutras e revelam qual o tratamento dados aos textos em gêneros diversos na coleção. Na coleção do 2º ano, percebemos que o processo de compreensão é entendido como uma atividade de decodificação e as perguntas enfatizam atividades de identificação, localização e cópia de informações explícitas no texto. Como bem disse Marcuschi (2001, p. 49), “os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a idéia de que

compreender é apenas identificar conteúdos”. Essas questões prevalecem em detrimento de outras que poderiam focar as situações de produção, circulação e recepção do gênero e dos efeitos de sentido que os textos produzem em diferentes leitores.

A Tabela 4, por exemplo, nos permite ter uma visão geral dos tipos de questões e vislumbrar que muitos gêneros (parlenda, manchetes, legenda, artigo de divulgação científica, rótulo) são explorados com perguntas pontuais, enquanto outros recebem um tratamento mais extenso do ponto de vista do processo de compreensão, como os poemas e os contos.

Tabela 4: Perguntas de compreensão textual no material apostilado de 2º ano.

Tipos de questões	Objetiva	Cópia	Inferencial	Global	Subjetiva	Vale tudo	Metalinguística	Impossível
Poemas	2		3	2	4	2	3	
Contos	6		4	3	5			
Fábulas	1	2			2	1	1	1
Canções	2	1		1	1	3		
Lenda	1			2		1		
Parlenda	1							
Artigo				1			1	
Verbetes	2		1	1	1		1	
Carta	3							
Receita							2	2
Manchetes			1					
Legendas			1					
Anúncios	6	2	1	2	2			1
Classificados	1	1	1		1	2		
Rótulos	1							
Jornal	4				1			
Total	30	6	12	12	17	9	8	4

É visível, em comparação com os livros aprovados pelo PNLD-2010, que não encontramos no material apostilado em análise questões que solicitassem a identificação dos diferentes suportes, as finalidades da leitura com base no gênero ou na contextualização do texto, um

trabalho mais sistematizado com as informações do texto, assim como um trabalho com textos não verbais (fotografias, pinturas artísticas). Diante da análise feita e da observação do uso pelas crianças (cf. CHIMELLO, 2011), sinalizamos também que as perguntas elaboradas pelo material não contribuem de maneira significativa para a formação de um leitor competente, pois são poucas as em que os alunos precisam ler o texto e compreendê-lo para responder, ou seja, as questões não trazem ao leitor uma possibilidade de reflexão crítica e colaboram para um trabalho fragmentado com o texto.

Considerações finais

Se a pesquisa de Becskeházy e Louzano (2010) apontou para uma possível melhoria na avaliação da leitura dos municípios que adotam as apostilas dos sistemas de ensino, não podemos esquecer de que a formação do leitor deve ultrapassar a concepção individual, estática, autoritária e monológica que ainda embasa alguns materiais didáticos e os próprios sistemas de avaliação em rede. Com muita facilidade, a formação do “leitor” pode ser reduzida a um trabalho de treinamento de questões “objetivas” que não avalia necessariamente o sujeito que compreende os sentidos dos textos e que é capaz de fazer reflexões críticas ou até extrapolações. Por isso, uma questão central que perpassa essa discussão é: qual criança leitora queremos e podemos formar na escola?

Uma resposta possível pode ser: uma criança leitora que, obrigatoriamente matriculada na rede pública, acerte as questões das provas de avaliação em rede. Para essa resposta, uma apostila como a que analisamos pode fazer sucesso, pois apresenta um projeto didático autoral que traz lições que fazem com que o professor não “pule” conteúdos, siga a aula esquematizada em lições e adequada para o tempo escolar. No entanto, para a formação de um leitor cosmopolita e para um trabalho com práticas diversificadas de letramento, corremos o risco de transformarmos **um** gênero (a prova de avaliação em rede) em **O** gênero¹ (centralizador de todo o currículo escolar). A junção de duas forças centralizadoras para o “controle” do trabalho docente – as apostilas e as avaliações em rede – pode ter um efeito (quantitativo) imediato esperado, mas um efeito colateral (qualitativo) perverso do ponto de vista das relações de ensino e de aprendizagem, assim como das condições de trabalho docente e da sua formação.

¹ Agradecemos tal reflexão ao prof. Pedro Garcez da UFRS no âmbito das discussões sobre o impacto das avaliações em rede na formação continuada de professores.

Para que isso não aconteça, especialmente porque as provas não dão conta de uma avaliação das diversas práticas de leitura em que os sujeitos se engajam ao longo da vida, não podemos abrir mão de dois princípios que estão consolidados no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático: (i) A apresentação e exploração de experiências ricas em leitura para as crianças; (ii) Um trabalho com a diversidade temática, textual e genérica, desde que aborde o conhecimento sobre a língua(gem) de maneira sistemática e gradativa (com progressões de complexidade) e com atividades diversificadas. O volume de 2º ano que analisamos apresenta um conjunto de lacunas nos dois princípios básicos, o que implicaria *certamente* em uma não aprovação pelo PNLD. Entre elas, podemos citar: (i) a falta de progressão e clareza em relação aos objetos de ensino, uma vez que o material apresenta apenas um conjunto de atividades para cada texto; (ii) pequena variedade de gêneros abordados na coletânea de textos; (iii) o tratamento homogêneo das atividades de leitura em relação ao gênero e as condições de produção dos textos; (iv) a falta de exploração de diversos conhecimentos e capacidades para um trabalho coerente com a formação do leitor crítico e reflexivo. Em suma: as perguntas que embasam o 2º volume estão mais voltadas para o trabalho fragmentado com os textos, que privilegia questões objetivas e explícitas, assim como sobre a opinião pessoal do aluno a respeito de elementos pontuais do texto. As questões de cunho reflexivo (inferenciais e globais, por exemplo) encontram-se no trabalho pontual em alguns textos de gêneros específicos como os contos e os poemas.

A multiplicidade de objetivos para leitura, que envolve a ativação de conhecimentos diversificados sobre a prática social, sobre o gênero, sobre a temática, entre outros, ficou bastante reduzida. A situação de produção do texto (quem fala, para quem, de que lugar social, em que situação, em que veículo, com que estilo) e da leitura, assim como os objetivos, são raramente explicitados. Esse tratamento homogêneo dos gêneros e das práticas sociais é uma das consequências do processo de escolarização que focaliza apenas determinadas estratégias de leitura, com ênfase no vocabulário, nos elementos composicionais do texto e na localização de questões explícitas no texto. Nesse contexto, cabe-nos ressaltar que tais escolhas pedagógicas para leitura podem ser até eficientes para o treinamento de crianças para um determinado tipo de trabalho escolar com a leitura, mas se afasta consideravelmente da formação do leitor cosmopolita que precisa, como bem defende Dionísio (2005, p.78), compreender “o local à luz do global e vice-versa, o presente à luz do passado” e “que se serve dos textos, de todos os textos, sejam eles de livros ou eletrônicos,

sejam eles do cotidiano ou artísticos, para perceber o que se passa à sua volta, uso esse filtrado por um ideal de vida digna e de realização pessoal para todos”.

Referências bibliográficas

ABAURRE, Maria B. *et al.* Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular. In: *Leitura: teoria & prática*. Ano 17, nº 31, jun, 1998, pp. 05-26.

ADRIÃO, Theresa *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da escola pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.108, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto. Alfabetização, leitura e ensino de Português: desafios e perspectivas, 2010 (*mimeo*).

BECSKEHÁZY, Ilona; LOUZANO, Paula. *Sala de aula estruturada: o impacto do uso de sistemas de ensino nos resultados da Prova Brasil - um estudo quantitativo no estado de São Paulo*. 2010. Disponível em: [http://www.lideresemgestaoescolar.org.br/2010//upload/arquivos/Sala%20de%20aula%20estruturada%20\(Ilona%20Becskehazy%20e%20Paula%20Louzano\).pdf](http://www.lideresemgestaoescolar.org.br/2010//upload/arquivos/Sala%20de%20aula%20estruturada%20(Ilona%20Becskehazy%20e%20Paula%20Louzano).pdf). Acesso em 01/12/2011.

BRASIL. *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos*. Brasília: MEC/FAE, 1994.

BRASIL. *Guia de livros didáticos de 1ª a 4ª séries: livros recomendados*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Guia do livro didático 2007: Língua Portuguesa séries/anos iniciais do fundamental*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *Guia de livros didáticos PNLD 2010: Letramento e alfabetização, Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2009.

BUNZEN, Clecio. Leitura e Ciência nos livros didáticos de Português do Ensino Fundamental I. In: Otilia Heinig e Cátia Fronza (Orgs.). *Diálogos entre Linguística e Educação*. Blumenau: Edifurb, 2011.

_____. *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2009.

_____. Diversidade textual nos livros didático de português: como fica a questão dos gêneros. In: SANTOS, C. F. *et al. Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. In: *Ao pé da letra*, Pernambuco, v.3, n.1, 2001.

CARVALHO, Bruna; COSTA Áurea de Carvalho. *Sistema de ensino apostilado na rede pública municipal*. 2008. Disponível em: < http://prope.unesp.br/xxi_cic/27_36916343893.pdf> Acesso em 10/03/2011.

CASSIANO, Célia. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese de Doutorado em Educação, PUC-SP, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie *et al. Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre leitura – 1880-1980*. São Paulo, SP: Ática, 1995.

CHIMELLO, Juliane. *(Re) construções de sentidos produzidas nas práticas de leitura mediadas pelo livro didático de português*. Trabalho de conclusão de curso do curso de Pós-graduação lato sensu “Alfabetização e Letramento”. Jundiaí, SP: UNIANCHIETA, 2011.

COSTA VAL, Maria das Graças; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: Aparecida Paiva *et al.* (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito *et al.* Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem? In: Maria da Graça Costa Val (Org.) *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2009.

FRADE, Isabel. Escolha de livros de alfabetização e perspectivas pedagógicas do ensino da leitura. In: Antônio Batista e Maria da Graça Costa Val (Orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.

FUNDAÇÃO BRADESCO. Orientações didáticas. 2º ano Ensino Fundamental. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para a discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.21, n. 70, abr. 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Angela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). In: Roxane Rojo e Antônio Augusto Batista (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. pp. 69- 100.

_____. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. In: *Revista Perspectiva*, Florianópolis SC, v.28, n.02, 2010.

OLIVEIRA, Suellen. *O tratamento do gênero “conto” nas coleções de alfabetização avaliadas pelo PNL D 2010*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Paulo, 2011.

SCARAMUCCI, Matilde. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, IEL-Unicamp, Campinas, n. 43, 2004, pp. 203-226.

SILVA, Ceris S. Ribas da. As contribuições dos livros de alfabetização para a formação cidadã e plural. In: Otília Heinig e Cátia Fronza (Orgs.) *Diálogos entre Linguística e Educação*. Blumenau: Edifurb, 2011.

_____. Livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In: Antônio Batista e Maria da Graça Costa Val (Orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.