

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CAMPUS ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

TAÍZA FERREIRA DE SOUZA CAVALCANTI

**OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: OS PROFESSORES E AS SUAS
MANEIRAS DE FAZER**

Caruaru/PE

2015

TAÍZA FERREIRA DE SOUZA CAVALCANTI

**OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: OS PROFESSORES E SUAS
MANEIRAS DE FAZER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva

Caruaru/PE

2015

Catálogo na fonte:
Bibliotecária - Simone Xavier CRB/4-1242

C376u Cavalcanti, Taíza Ferreira de Souza.

Os usos do livro didático de português: os professores e as suas maneiras de fazer.. /
Taíza Ferreira de Souza Cavalcanti. - Caruaru: O Autor, 2015.
213f. il. ; 30 cm.

Orientador: Alexsandro da Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de
Pós-Graduação e Educação Contemporânea, 2015.

Inclui referências bibliográficas

1. Livros didáticos. 2. Saberes docentes. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. .
4. Análise linguística. 5. Prática de ensino. I. Silva, Alexsandro da. (Orientador). II. Título

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2015-230)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA -
PPGEDUC

A Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado

OS USOS DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: OS PROFESSORES E SUAS
MANEIRAS DE FAZER

defendida por:

Taíza Ferreira de Souza Cavalcanti

Considera a candidata: **Aprovada**

Caruaru, 18 de setembro de 2015.

Alexsandro da Silva – UFPE/CAA

(Orientador)

Lucinalva Andrade Almeida de Ataíde – UFPE/CAA

(Examinador Interno)

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa – UFPE

(Examinador Externo)

Fábio Marques de Souza - UEPB

(Examinador Externo)

AGRADECIMENTOS

É com alegria que, neste momento, dedico meus agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para a concretização deste trabalho por meio de preciosas demonstrações de incentivo, cuidado, carinho e orientação. Assim agradeço:

A Deus, pelo dom da vida e pela força inspiradora que me concede todos os dias para que eu possa seguir em frente, pois sou ciente de que todas as minhas realizações pessoais e profissionais se tornam possíveis devido ao seu amor e presença constante;

Ao meu orientador, professor Dr. Alessandro da Silva, pelas valiosas orientações que foram indispensáveis para a realização dessa pesquisa. Agradeço pela gentileza, confiança, compreensão, paciência e disponibilidade dedicadas a mim nesse processo de aprendizado. Por fim, agradeço a oportunidade de ter sido orientada por um profissional tão competente com quem muito aprendi;

À minha mamãe Tereza e ao meu papai Luiz por ser a maior expressão do amor de Deus na minha vida. Agradeço infinitamente pelo amor, zelo, apoio, mimos e incentivos dedicados a mim todos os dias;

Às minhas irmãs Tássia, Tacira, Taís e ao meu irmão Tarsício que tanto me apoiaram e incentivaram durante a realização desse trabalho. Em especial, a Tacira, pela paciência e companhia constante;

À minha tia Cícera, porque sempre demonstrou alegria diante das minhas conquistas. A Quirino, Maycon, Mariana e demais familiares que sempre acreditaram em mim.

A Rodolfo, pelo incentivo e conhecimentos compartilhados;

A Karla Cavalcanti, amiga de longa data, pelo incentivo e apoio durante o processo de seleção para o mestrado. Agradeço pela amizade, pelos conhecimentos compartilhados e pela revisão do trabalho.

A Dilson Cavalcanti, pelo apoio e incentivo que foram imprescindíveis para meu ingresso no curso de mestrado;

À professora Nina, por todos os conhecimentos que aprendi durante as aulas de Metodologia e Pesquisa I que foram tão significativos para a construção metodológica desse trabalho e pelas valiosas contribuições na qualificação, sumamente, indispensáveis para o desenvolvimento dessa pesquisa;

Às professoras Dr^a Ana Cláudia Pessoa e Márcia Mendonça, pela leitura minuciosa do projeto, pelas contribuições e sugestões na qualificação que foram imprescindíveis para a concretização dessa pesquisa;

Ao professor Drº Fábio, pela atenção ao aceitar nosso convite de compor a banca;

À Alcione, primeira amiga que fiz ao ingressar no Centro Acadêmico do Agreste como aluna especial, pela certeza de que nossa amizade não é resumida à vida acadêmica;

Aos queridos amigos de mestrado, Simone, Silvéria, Penha, Maísa, Angélica, Emanuelle, Jéssica, Luciano, Filipe, Joseildo e John, pelos conhecimentos e sorrisos que compartilhamos.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Socorro e Elenice, pela presteza e disponibilidade ao atender às minhas solicitações.

Às professoras Conceição, Anna Rita, Allene, Joselma, e aos professores Jamerson e Janssen, por contribuírem com a minha formação.

Aos professores colaboradores com essa pesquisa, profissionais que tanto admiro e agradeço imensamente por terem aberto o espaço de suas salas de aula sem ressalvas para que esse estudo se tornasse possível;

Às amigas Francislene, Riziane, Socorro, Fabricia Medeiros, Daniege, Elisete, Rafaella, Alessandra, Elâine, Leila, das quais sempre ouvi palavras de incentivo e encorajamento durante essa caminhada;

À amiga Nyanne, com quem, quase todos os dias, compartilhava minhas ansiedades e alegrias durante a construção desse trabalho. Agradeço por suas palavras tranquilizantes.

Ao meu padrinho Sebastião Lolo (*in memoriam*), pela satisfação que expressou quando eu ingressei no mestrado;

À Anny Thaysa e Liliane Feitosa, pela revisão do trabalho.

À secretaria Municipal de Educação de Buíque por ter concedido o afastamento das minhas atividades profissionais, que foi indispensável para que eu pudesse me dedicar a essa pesquisa.

Finalmente, a todas as pessoas que contribuíram para a efetivação desse trabalho. Muito obrigada!!!

Frases de Efeito

Fico pensando em frases de efeito.

Coisas que eu escrevesse e todo mundo dissesse: -Oh!!!!

Mas o que me ocorre são coisas triviais

Como a respiração ofegante que espera o toque singelo entre dedos

apaixonados

Ou a ânsia que antecede a abertura de um envelope há muito aguardado,

A felicidade de reencontrar os amigos e falar em meia hora de coisas ocorridas em seis meses.

Hoje a lua está sorrindo, linda, num céu sem nuvens.

Eu também.

(Brito, 2011)

RESUMO

Compreendendo que o paradigma sociointeracionista tem apresentado novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa e que essas perspectivas podem ou não influenciar o modo como os professores utilizam os livros didáticos, desenvolvemos um estudo cujo objetivo consistiu em investigar como professores de língua portuguesa utilizam livro(s) didático(s) de português, especialmente nas aulas de gramática/análise linguística. Para tanto, referenciamos em discussões teóricas sobre saberes e práticas docentes (cf. CERTEAU, 1998; CHARTIER 2000, 2005; FERREIRA, 2007, TARDIF, 2008; TARDIF; RAYMOND, 2000; SILVA, 2012; 2013), assim como naquelas dedicadas ao ensino de língua portuguesa e/ou o uso de livros didáticos (cf. MENDONÇA, 2006; ANTUNES, 2009; BUNZEN, 2009; ROJO, 2007). Como procedimentos metodológicos, realizamos, inicialmente, uma sessão de grupo focal com professores de língua portuguesa de uma escola da rede estadual de ensino de Pernambuco. Em seguida, realizamos observações de aula e entrevistas com dois dos participantes do referido grupo, os quais foram selecionados tendo como critério a utilização frequente do livro didático em sala de aula. Para analisar os dados, utilizamos a técnica de análise do conteúdo, conforme Bardin (2012). A análise dos dados gerados a partir dos procedimentos mencionados evidenciou que a professora Alice associava o uso do livro adotado a outros manuais e, ao utilizá-los, tentava aproximar suas práticas de ensino de perspectivas mais “inovadoras”. Essa docente, apesar de reconhecer a necessidade de mudança, sentia-se, algumas vezes, desafiada ao tentar incorporá-las em seu cotidiano. Por isso, quando julgava necessário, recorria a práticas de ensino com características mais conservadoras. Já o professor Mário preferia conduzir suas práticas segundo perspectivas mais tradicionais de ensino, as quais eram validadas por seus saberes pré-profissionais. Nesse contexto, o professor Mário, ao utilizar o livro adotado, buscava explorar os recursos por ele disponibilizados que se identificavam com essa perspectiva. Os resultados evidenciaram, ainda, que a professora Alice e o professor Mário apresentavam visões diferenciadas acerca do LDP que adotaram. Entretanto, ambos buscavam construir um uso autônomo desse recurso e de outros que utilizavam, pois, na maioria das aulas, não os usavam linearmente, nem reproduziam fidedignamente as atividades que eles sugeriam. Ao contrário, buscavam adequar o uso desses recursos às urgências de suas práticas cotidianas. Desse modo, os docentes “burlavam” o que era proposto pelos LDs, “fabricando táticas” para usá-los. Por meio dessas táticas, construía suas “maneiras” particulares de “consumir” as orientações dos livros, sem almejar reproduzir teorias acadêmicas sobre o ensino da língua ou reproduzir as prescrições dos LDPs. Diante disso, percebemos que, no contexto investigado, os LDPs não constituíam recursos que limitavam a atuação dos professores, mas como instrumentos que podem desencadear uma multiplicidade de práticas. Portanto, não convém olharmos os docentes como reprodutores desses materiais, mas, sim, como sujeitos autores de suas práticas, que possuem saberes específicos para conduzir cada situação de ensino no âmbito de suas salas de aulas.

Palavras-chave: Livro Didático. Saberes e Práticas Docentes. Ensino de Língua Portuguesa. Análise Linguística.

ABSTRACT

Realizing that the social interactionist paradigm has presented new perspectives for the Portuguese language teaching and that these prospects may or may not influence how teachers use textbooks, developed a study whose objective was to investigate how Portuguese language teachers use the book (s) textbook (s), especially in grammar lessons / linguistic analysis. For this, was used references in theoretical discussions about knowledge and teaching practices (cf. CERTEAU, 1998; CHARTIER 2000, 2005; FERREIRA, 2007, TARDIF, 2008; TARDIF; RAYMOND, 2000; SILVA, 2012; 2013), as well as those devoted to English language education and / or the use of textbooks (cf. MENDONÇA, 2006; ANTUNES, 2009; BUNZEN, 2009; ROJO, 2007). As methodological procedures, we conducted initially a focus group session with Portuguese-speaking teachers in a school of the Pernambuco state. Then we performed classroom observations and interviews with two of the participants of the group, which were selected on the criteria the frequent use of the textbook in the classroom. To analyze the data, we used the technique of content analysis, according to Bardin (2012). The analysis of data generated from the procedures mentioned revealed that the teacher Alice was associating the use of the book adopted with other manuals and, when was utilizing them, was trying to approach her teaching practices to "innovative" perspectives. This teacher, while recognizing the need for change, felt sometimes challenged when trying to incorporate them into their daily lives. Therefore when judged appropriate, resorted teaching practices with more conservative characteristics. However, the teacher Mario preferred to conduct their practices second most traditional perspectives of education, validated by their pre-professional knowledge. In this context, the teacher Mario, by using the adopted book, sought to exploit the resources available identified with this perspective. The results show also that teacher Alice and teacher Mario had different views about the LDP they adopted. However, both seek to build a stand-alone use of this feature and others that used therefore in most classes, not used linearly, not faithfully reproduce the activities they suggested. On the contrary, they seek to tailor the use of these emergency resources to their daily practices. Thus, teachers were "diverting" which was proposed by LDs, "making tactics" to use them. Through these tactics, they built their "ways" private "consume" the guidelines of the books, without aim reproduce academic theories of language teaching or reproducing the requirements of LDPs. Thus, we see that in the investigated context, the LDPs did not constitute resources that limited the actions of teachers, but as instruments that can trigger a variety of practices. Therefore, should not we look at teachers as reproducers of these materials, but rather as subjects authors of their practices, which have specific knowledge to drive every teaching situation within their classrooms.

Keywords: Textbook. knowledge and Teaching Practices. Portuguese Language Teaching. Linguistic Analysis.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pesquisas sobre livro didático de língua portuguesa apresentadas no GT 10 da ANPEd, no período de 2001 a 2012	15
Tabela 2: Estudos sobre livro didático de língua portuguesa disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da UFPE, no Programa de Pós-Graduação em Educação, período de 2002 a 2012	16

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Livros didáticos escolhidos pelas escolas da Rede Estadual de Arcoverde-PE no âmbito do PNLD/2014 e descrição do tratamento nelas dos conhecimentos linguísticos, conforme o Guia do Livro Didático	73
Quadro 2- Formação e tempo de experiência das/dos professoras/es.	78
Quadro 3- Visão geral das coleções didáticas que as/os professoras/es indicaram para escolha	89
Quadro 4- Frequência do uso do LDP adotado, de outros LDPs e outros recursos	113
Quadro 5- Uso do LDP adotado nas aulas de gramática/AL.....	117
Quadro 6- Frequência de uso de outros LDPs e de outros recursos didáticos.....	145
Quadro 7-Frequência do uso do LDP adotado, de outros LDPs e de outros recursos didáticos utilizados pelo Professor Mário.....	165
Quadro 8- Uso do LDP adotado no ensino de gramática/AL.....	167

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gênero textual/discursivo/discursivo artigo de opinião usado na aula.	123
Figura 2: Atividade proposta pelo LDP adotado pela escola.	124
Figura 3: Atividade do livro didático que explorava o artigo de opinião.	125
Figura 4: Atividade elaborada pela professora Alice e copiada no quadro.	129
Figura 5: Atividade do LDP sobre “anúncio de propaganda”.	131
Figura 6: Sequência de atividades sobre concordância verbal.	135
Figura 7: Sequência de atividades do LDP que tratou sobre estrangeirismos.	141
Figura 8: Sequência de atividade selecionada para introduzir o estudo sobre estrangeirismos e neologismos.	147
Figura 9: Sequência de atividades selecionada para sistematizar os estudos sobre coesão e coerência.	151
Figura 10: Texto expositivo que a professora Alice copiou no quadro.	154
Figura 11: Atividade utilizada para revisar coesão e coerência textual	156
Figura 12: Proposta didática apresentada pelo LDP adotado para desenvolver o ensino dos pronomes demonstrativos.	169
Figura 13: Proposta didática do LDP adotado para desenvolver o ensino de verbos.	171
Figura 14: Proposta didática do LDP adotado sobre o verbo no modo indicativo.	174
Figura 15: Questões elaboradas pelo professor Mário a partir do texto do LDP adotado.	178
Figura 16: Texto usado pelo professor para elaboração de questões.	179
Figura 17: Atividade elaborada pelo professor para desenvolver o ensino sobre verbos.	182
Figura 18: sequência de atividades sugerida pelo LDP adotado para desenvolver o ensino sobre verbos.	183
Figura 19: Revisão do capítulo do LDP.	187
Figura 20: Texto extraído do LDP “Projeto Radix: português, utilizado para elaboração de questões.	191
Figura 21: Atividade elaborada pelo professor para desenvolver o ensino sobre os gêneros artigo expositivo de livro paradidático e artigo de divulgação científica.	192

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LIVRO DIDÁTICO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR.....	18
1.1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRADIÇÃO E MUDANÇAS.....	18
1.1.1. Outras perspectivas, outros olhares	21
1.1.2. O que propõe a prática da análise linguística? Como os professores estão se apropriando dessa perspectiva?	24
1.2. QUANDO REFLETIMOS SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS, O QUE PODEMOS COMPREENDER?	31
1.2.1. Livro Didático: conceito e algumas notas históricas	33
1.2.2. O que podemos dizer sobre o PNLD?	38
1.2.3. Livro didático de língua portuguesa e ensino de análise linguística: como se articulam esses objetos?	45
1.2.4. O que o guia de livros didáticos diz sobre o ensino da análise linguística?	53
1.3. UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR, OS SABERES E AS PRÁTICAS DOCENTES	56
1.3.1. Estratégias e táticas no cotidiano da escola	59
1.3.2. Os saberes docentes e as práticas cotidianas	61
1.4. SABERES E TÁTICAS DOCENTES: COMO O PROFESSOR USA O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO COTIDIANO ESCOLAR?	65
CAPÍTULO 2- METODOLOGIA: NOSSO PERCURSO DE PESQUISA	72
2.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	72
2.2 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS.....	74
2.2.1 Grupo focal.....	74
2.2.1.1 Caracterização do campo e dos participantes do grupo focal	77
2.3 Observação.....	78
2.4 Entrevista	80
2.2- PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	81
2.3- CARACTERIZAÇÃO DA COLEÇÃO DE LDPS ADOTADA.....	83
3.1 ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE O LIVRO ADOTADO.....	87
3.1.1 O processo de escolha do LDP	88

3.1.1.2 Ausência do Guia no processo de escolha e a participação das editoras	91
3.1.1.3 Os critérios observados no momento da escolha da coleção de LDPs.....	94
3.1.2 Relação do professor com o LDP.....	97
3.1.3 O que os professores apreciavam ou não no LDP adotado	99
3.1.4 O que os professores disseram sobre o modo como o ensino de gramática/AL é tratado no LDP adotado?	104
3.1.5 Frequência de uso do LDP adotado pela escola.....	106
3.1.6 Uso de outros LDPs e outros recursos didáticos	108
3.2-Usos dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa: a fabricação das práticas cotidianas dos professores para usar o LDP, outros LDPs e outros recursos didáticos	110
3.2.1 Análise das Práticas de Ensino da Professora Alice: uso do LDP adotado, outros LDPs e de outros recursos	111
3.2.1.1 Com que frequência a professora Alice usava o LDP adotado e outros LDPs e recursos didáticos?	112
3.2.1.2 Quais eram os usos que a professora Alice fazia do LDP adotado?.....	119
3.2.1.3 Usos do LDP: seleção de atividades	122
3.2.1.3 Ampliação/recontextualização das atividades apresentadas pelo LDP	128
3.2.1.4 Mudanças na ordem das atividades	143
3.2.1.5 Usos de outros LDPs e de outros recursos didáticos.....	144
3.2.1.6 Síntese das práticas da professora Alice.....	162
3.2.2 Análise da prática do Professor Mário: usos do livro didático nas práticas de ensino de língua portuguesa	163
3.2.2.1 Com que frequência o Professor Mário usava o LDP adotado e outros LDP?	164
3.2.2.2 Como o professor Mário usava o LDP adotado pela escola?.....	169
3.2.2.2 Síntese das Práticas do Professor Mário.....	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE O MODO DOS PROFESSORES UTILIZAREM OS LDPS PODE SIGNIFICAR?	197
REFERÊNCIAS	204

INTRODUÇÃO

Quando sentimos a necessidade de realizar uma pesquisa, reconhecemos que há algumas problemáticas que nos impulsionam a compreender, minuciosamente, uma realidade que está sendo delineada em nosso cotidiano, sobre a qual somos instigados a direcionar um olhar crítico e compreensivo, que permita conhecê-la, não com o objetivo simplório de generalizá-la, mas buscando compreender suas peculiaridades, e, mediante elas, contribuir para a elaboração de outros conhecimentos.

Nesse sentido, pressupomos que o âmbito escolar é um constructo multifacetado de saberes e ações que são tecidas e entrelaçadas a cada instante, e que é através desse movimento que os professores, enquanto sujeitos ativos, mobilizam saberes e desenvolvem suas táticas para utilizar as ferramentas mediadoras que lhes conduzem à concretização dos seus objetivos.

Tendo em vista a realidade que é fabricada mediante as práticas educativas, e a multiplicidade de questões que permeiam esse campo de conhecimentos, ressaltamos que nossa pesquisa está relacionada, particularmente, ao ensino da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

Nessa direção, salientamos que as inquietações que mobilizaram nossos interesses de pesquisa foram se (re)erguendo durante nossa trajetória acadêmica e profissional, através de uma preocupação, primeira de estudante, que, por meio das leituras desenvolvidas durante a graduação e especialização, deparava-se com vários discursos acadêmicos que questionavam o ensino tradicional de língua portuguesa e apresentavam outras concepções teóricas e metodológicas de ensino.

No que se refere ao ensino tradicional, é válido destacar que, até meados da década de 1980, ele era desenvolvido por meio, sobretudo, de metodologias fragmentadas, que tratavam leitura, produção de textos e gramática em aulas compartimentadas. Nessas, os objetivos que direcionavam as práticas dos professores estavam alicerçados nas concepções que compreendiam a língua como código de estruturas fixas, que precisavam ser (de)codificadas pelos leitores/escritores ou ouvintes/falantes e aplicadas em toda e qualquer situação.

No entanto, diante do fracasso escolar que se alargava até a década de 1980, começou-se a perceber que essas metodologias pouco contribuíam para que os estudantes desenvolvessem as habilidades de leitura e escrita necessárias para participarem ativamente dos meios sociais.

Por isso, começaram a se difundir novas concepções de ensino que emergiam de diversos campos de conhecimento, como a Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, entre outros. Ao criticarem o ensino que era vivenciado, as novas perspectivas propunham que esse deveria objetivar a formação de leitores e produtores de textos, e, para isso, a escola deveria ir além das práticas que priorizavam a reprodução de regras, leituras restritas aos textos literários clássicos e práticas de produção de textos que se distanciavam daquelas que são vivenciadas nos ambientes extraescolares.

Para tanto, as novas concepções de ensino passaram, na época, a compartilhar de bases epistemológicas que concebem a linguagem como uma forma de interação social. Sendo assim, as situações de ensino e aprendizagem vivenciadas em sala de aula deveriam envolver os estudantes em situações comunicativas semelhantes às que ocorrem nas outras esferas sociais, de forma que eles pudessem desenvolver as habilidades de expressar-se adequadamente por meio de textos orais ou escritos.

Compreendendo esse movimento, que se constrói em meio às relações sociais, foi proposto que o ensino da língua portuguesa introduzisse, em suas práticas, atividades de leitura e produção que considerassem os gêneros textuais/discursivos, que circulam nas diversas esferas comunicativas, para que, assim, os estudantes participassem de situações interacionais semelhantes às vivenciadas além dos muros da escola. Também se propôs, como um dos eixos do ensino, as práticas de análise e reflexão sobre a língua (doravante AL), que, ao invés da memorização das regras, nomenclaturas e classificações, possibilitassem refletir sobre os conhecimentos linguísticos usados ao ler ou produzir textos.

Mediante essas inovações, percebi¹ que as leituras realizadas e os debates dos quais participávamos em meio à vivência acadêmica, especificamente na graduação em Letras, não correspondiam a algumas das práticas que presenciei durante os estágios, como também divergiam de algumas propostas de atividades que se apresentavam nos livros didáticos que os professores utilizavam para desenvolver as situações de ensino.

A partir dessa realidade, senti-me mobilizada a conhecer e compreender melhor as práticas de ensino de língua portuguesa, que se configuravam ante as novas propostas de ensino, mas que não rompiam, totalmente, com as práticas tradicionais, uma vez que essas, por se encontrarem tão arraigadas no contexto escolar, também estavam ancoradas nas experiências pré-profissionais dos professores.

¹Uma vez apresentada, brevemente, as motivações acadêmicas, bem como profissionais, utilizando a forma da primeira pessoa do singular, explico que, nos próximos, itens utilizarei a primeira pessoa do plural, que julgo ser a mais adequada para o texto acadêmico.

Em face disso, ressalto que minhas inquietações não ficaram restritas às preocupações de estudantes, mas se tornaram mais enfáticas à medida que se apresentaram com maior intensidade em meio ao meu contexto profissional, onde convivi com outros professores de língua portuguesa. Desse modo, ao compartilhar minhas experiências com outros professores de português, percebi que alguns deles pareciam preferir conduzir suas práticas segundo os moldes tradicionais, privilegiando o estudo de nomenclaturas e classificações, focando a utilização das regras por meio da realização de exercícios repetitivos, a fim de fixar conteúdos em vez de problematizar situações reais de uso da língua. Já outros, ao conhecerem as novas propostas de ensino, buscavam tentar adequar suas práticas a esse novo que se apresentava.

Em meio a esse contexto, foi possível visualizar que, tanto os professores que optavam por práticas mais tradicionais, quanto os que tentavam se apropriar das novas perspectivas de ensino, subsidiavam suas práticas por meio do uso de livros didáticos (doravante LD), que, mesmo não estando nas mãos dos professores em todos os momentos das aulas, apresentando propostas inovadoras ou não, na maioria das vezes estavam inspirando as práticas dos docentes. Digo isso porque entendo que, quando os professores não utilizavam os livros adotados, buscavam, em outros manuais, propostas didáticas que correspondessem a seus objetivos de ensino.

Essa relação entre o professor e livro didático, em face dos objetos de ensino da língua portuguesa, tornou-se mais nítida em minha compreensão ao vivenciar os momentos que antecederam a escolha dos livros didáticos do PNLD/2013, nos quais os professores, ao receberem as coleções encaminhadas pelas editoras, buscavam identificar como essas tratavam os conteúdos de ensino.

Nessa direção, compreendemos que, como o ensino de língua hoje não consiste em ensinar apenas regras, nomenclaturas e classificações, os docentes, mais ou menos familiarizados com as inovações, pareciam se preocupar em escolher um livro que tanto se adequasse às suas práticas de ensino, quanto às exigências do currículo, que, por sua vez, já havia aderido às mudanças.

Isso nos direcionou a olhar para o livro didático de língua portuguesa (doravante LDP) como um dos elementos que o professor utiliza ao desenvolver as atividades de análise e reflexão sobre a língua, uma vez que, por meio das trocas de experiências com os professores e diante dos momentos vivenciados na escolha do livro didático, observamos que cada professor tinha um modo particular de utilizar o LDP para conduzir as práticas de AL.

Diante dessas colocações, ressaltamos que, para aprofundar nossos conhecimentos acerca de como o professor utiliza o livro para desenvolver as práticas de ensino de AL,

sentimos a necessidade de conhecer o que dizem pesquisas que já foram realizadas e que se relacionam a essa temática. Para isso, realizamos um levantamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED², nas quais nos limitamos a observar os trabalhos apresentados, especificamente, no GT (grupo de trabalho) 10, intitulado Alfabetização, Leitura e Escrita. Para esse levantamento, também recorremos ao Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE³.

Em face do levantamento das pesquisas efetuado nas reuniões anuais da ANPED, podemos verificar que, entre os anos de 2002 a 2012, foram apresentadas 09 (nove) trabalhos que abordavam temáticas relacionadas ao livro didático. Em meio a esses, há 2 (dois) que abordam questões referentes ao uso do livro didático, 2 (dois) que tratam do processo e critérios de escolha dos livros didáticos, 1 (um) que aborda questões referentes a escolha e uso dos livros didáticos de língua portuguesa e alfabetização e 4 (quatro) que abordam temáticas diversificadas que envolvem os objetos de ensino da língua portuguesa, como podemos verificar na tabela a seguir:

Tabela 1- Pesquisas sobre livro didático de língua portuguesa apresentadas no GT 10 da ANPED, no período de 2001 a 2012

Temas Abordados	Reuniões/Ano											Total
	25 ^a	26 ^a	27 ^a	28 ^a	29 ^a	30 ^a	31 ^a	32 ^a	33 ^a	34 ^a	35 ^a	
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
Usos do Livro Didático	-	01	-	-	-	01		-	-	-	-	02
Escolha do Livro Didático	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02
Escolha e uso do Livro Didático	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Tratamento dado aos Objetos de Ensino da Língua Portuguesa	-	-	-	-	-	01	-	01	01	01	-	04

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao fazermos o levantamento das pesquisas apresentadas nas reuniões da ANPED, não encontramos, contudo, pesquisas que abordassem, especificamente, o uso do livro didático para o ensino de AL. No entanto, conhecer as pesquisas existentes foi de suma importância

² Convém salientar que, ao escolhermos a ANPED, direcionamos nossa atenção para os trabalhos apresentados no maior evento em educação a nível nacional e por se tratar de um evento que apresenta um elevado reconhecimento conceitual de pesquisa.

³ Ao considerarmos a UFPE, o que nos interessou foi conhecer as pesquisas que já foram desenvolvidas por pesquisadores vinculados à instituição da qual fazemos parte, como também por reconhecermos que essa instituição já tem uma trajetória de pesquisa solidificada.

para alargarmos nossa compreensão a respeito das questões relacionadas ao uso do livro didático.

Quanto às pesquisas constantes no Banco de Teses e Dissertações no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, as quais foram desenvolvidas entre os anos de 2002 a 2012, verificamos que constam 6 (seis) dissertações e 2 (duas) teses que estão relacionadas com o tema “livro didático de língua portuguesa”, conforme na tabela 2. Entre essas pesquisas constam: 2 (duas) teses e 4 (quatro) dissertações que abordam o tratamento didático dos objetos de ensino da língua portuguesa e 2 (duas) dissertações que abordam o uso livro didático de língua portuguesa e as práticas dos professores:

Tabela 2- Estudos sobre livro didático de língua portuguesa disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da UFPE, no Programa de Pós-Graduação em Educação(2002 a 2012)

Temas	Pesquisas								Total
	Teses		Dissertações						
	2008	2012	2003	2006	2008	2009	2010	2012	
Uso do Livro Didático de Língua Portuguesa	-	-	1			1		-	2
Tratamento dado aos Objetos de Ensino da Língua Portuguesa	1	1	-	1	2	-	1	-	6

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos dados apresentados, percebemos que, embora tenham sido de grande relevância, as pesquisas já realizadas, representam um quantitativo ainda tímido de estudos a respeito da recepção e uso do livro didático de língua portuguesa pelos professores e, em virtude disto, acreditamos ser pertinente à realização de outros trabalhos acadêmicos que possam contribuir com o campo didático e pedagógico do ensino de língua portuguesa.

Desse modo, ao apresentarmos os motivos que nos impulsionam a desenvolver essa pesquisa e considerando os dados apresentados nos trabalhos anteriormente mencionados, objetivamos responder com a pesquisa proposta a questão a seguir: *como professores de língua portuguesa utilizam o livro didático, especialmente no eixo de gramática/análise linguística?*

Diante dessa questão, traçamos como objetivo geral: investigar como os professores de língua portuguesa utilizam o(s) livro(s) didático(s), especialmente nas práticas de ensino de gramática/análise linguística. Como objetivos específicos, delimitamos: conhecer o que os professores pensam sobre o modo como o ensino da análise linguística é tratado no livro

didático adotado pela escola; analisar as práticas desenvolvidas pelos professores ao utilizar livro(s) didático(s) para o ensino da análise linguística.

Considerando esses objetivos, organizamos o trabalho do seguinte modo: o capítulo 1 apresenta as bases teóricas que alicerçaram o desenvolvimento dessa pesquisa e está subdividido em três seções. A primeira discorre sobre as mudanças teórico-metodológicas que permearam o ensino de AL desde meados da década de 1980, a segunda organiza-se em torno de temáticas relacionadas ao livro didático e a terceira discute questões relacionadas aos saberes e as práticas docentes no cotidiano escolar.

O segundo capítulo acentua quais foram os pressupostos metodológicos que fundamentaram a investigação, a definição do campo e dos participantes, os procedimentos utilizados para produção e análise dos dados e, por fim, apresenta a caracterização da descrição da coleção de LDPs adotada pelos participantes da nossa pesquisa.

O terceiro capítulo, inicialmente, apresenta a análise dos dados produzidos durante a seção de grupo focal; depois, os referentes às práticas dos professores, gerados por meio das observações das aulas e entrevistas. Salientamos que essa última análise, primeiramente, discorre sobre as práticas da professora Alice, e, em seguida, volta-se para as práticas do professor Mário. Ao desenvolvermos essas análises, não objetivamos hierarquizar as práticas desses professores, visto que buscamos compreender as maneiras de fazer fabricadas por cada docente ao usar os LDPs.

Para finalizar, apresentamos nossas considerações finais, a partir das quais retomamos nosso objetivo de estudo e refletimos sobre o conjunto de dados que analisamos, para, posteriormente, apresentarmos algumas indicações de questões que despertaram nosso interesse e que podem ser retomadas em estudos futuros.

CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, LIVRO DIDÁTICO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

1.1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRADIÇÃO E MUDANÇAS

Vivemos um tempo de transição e mudanças, no qual homens e mulheres são protagonistas da construção de novos saberes, teorias e concepções. E, nesse constante movimento, percebemos que o ensino da língua portuguesa, assim como os demais campos de conhecimentos, também vem sendo questionado e modificado.

Quando nos referimos especificamente às mudanças ocorridas no ensino de língua materna, destacamos dois momentos distintos, mas não lineares, que marcaram e/ou ainda marcam esse campo didático. O primeiro deles refere-se ao ensino que chamamos de “tradicional”, caracterizado, principalmente, pela ênfase ao ensino da gramática com o objetivo principal de preservar o uso da linguagem considerada de maior prestígio. O segundo propõe um ensino voltado para a análise e reflexão sobre a língua (análise linguística), e viabiliza atividades de leitura e produção de textos a partir da perspectiva dos gêneros textuais/discursivos.

Ao fazermos uma abordagem a respeito desses dois momentos, remeter-nos-emos brevemente a uma época na qual, de acordo com Soares (1998), a escola não estava aberta para “todos”, e seu acesso era privilégio de uma determinada classe social, que, ao chegar à escola, já demonstrava certo domínio do uso da “norma padrão culta”.

Assim, ao considerar que o contexto sociopolítico exerce determinada influência sobre as escolhas pedagógicas e curriculares, destacamos que, até a década de 1960, o ensino da língua portuguesa, segundo Bunzen (2006) e Soares (1998), era vivenciado na escola por meio de três disciplinas: gramática, retórica e poética, as quais eram lecionadas com o objetivo comum de prezar pelo aprendizado da variante linguística considerada de maior prestígio.

Para isso, nas aulas de gramática, os estudantes tinham acesso ao conhecimento das regras da língua portuguesa através de exposições com exemplificações de frases ou trechos retirados dos clássicos da literatura, para realizarem longos exercícios de classificação de palavras e análise sintática. Quanto às aulas de retórica e poética, os alunos deveriam ter acesso à leitura das obras clássicas da literatura, para que pudessem conhecer tanto a teoria e a

história dos gêneros literários, quanto os modelos de boa leitura e boa escrita, os quais deveriam imitar (BUNZEN, 2006).

Conforme exposto, e, ao dialogar com Bunzen (2006) e Santos (2007), percebemos que, segundo essa perspectiva, o bom ensino da língua portuguesa consistia em oferecer ao aluno o conhecimento das regras da gramática, para que, por meio delas, pudessem ter exemplos do funcionamento de uma língua homogênea e correta, que sempre deveria ser seguida, além de adquirir conhecimentos referentes à cultura ocidental e reafirmar seus valores.

Quanto ao perfil do professor de português daquela época, Dionísio (2002) o caracteriza como um profissional que “conhecia bem a gramática, a literatura da língua, a retórica e a poética” (p. 82). Para ministrar as aulas que “transmitiam” esses conhecimentos, tinha sempre nas mãos uma “boa gramática”, e um livro com os trechos dos melhores clássicos literários que eram os modelos de boa escrita e leitura. Esse docente também prezava pela leitura em voz alta, um exercício de leitura que deveria ser realizado pelos estudantes para que o mestre avaliasse sua pronúncia, entonação e etc. (OLIVEIRA, 1986). Nesse contexto, o professor de português buscava apresentar para os estudantes os conteúdos e depois aplicar exercícios para treinar o emprego das regras.

Diante do contexto educacional e sociopolítico vivenciado até a década de 1950, Soares (1998) ressalta que o ensino da língua portuguesa da forma como era desenvolvido não seria incoerente ou inadequado, uma vez que o acesso à escola era privilégio daqueles que tinham melhores condições financeiras, e, por isso, como conviviam em ambientes sociais onde predominava o uso da variedade de maior prestígio social, de certa maneira já dominavam o uso dessa variedade. Desse modo, concordamos com Geraldi (2006, p. 40) ao dizer que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política- que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade- com os mecanismos utilizados em sala de aula”.

Percebendo a situação sociopolítica como determinante das concepções e opções pedagógicas, observamos, por meio dos estudos de Soares (1998), que, a partir das décadas de 1960/70, a escola começa a abrir suas portas para outra classe social, que ao conquistar seu direito pela escolarização traz para os bancos escolares outros padrões culturais e linguísticos, diferentes dos que até então estavam presentes na escola. Esse fato trouxe para esta instituição, conseqüentemente, outras “condições culturais e linguísticas para o ensino do português” (SOARES, 1998, p. 56).

Nessa mesma direção, Soares (1998) e Santos (2007) pontuam que, em face das condições sociopolíticas, a educação passa a ser vista como um fator importante para o desenvolvimento econômico do país e surge a necessidade de viabilizar o acesso escolar para as classes menos favorecidas, para que, pudessem, futuramente, ser inseridas no mercado de trabalho, que, por sua vez, estava se expandindo, devido ao desenvolvimento industrial.

Esse novo cenário político e educacional, juntamente com as novas teorias advindas do campo da linguística estrutural, contribuíram para o início de algumas mudanças em relação ao ensino da língua portuguesa. Essas foram propostas devido à aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5692/71), que estabeleceu a disciplina Comunicação e Expressão como substituta do Português, nas séries iniciais do antigo 1º grau, e Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais.

A língua deixa de ser compreendida como um sistema e passa a ser entendida sob uma concepção que “vê a língua como código (conjunto de signos que combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 2006, p. 41). Ainda de acordo com Travaglia (2009, p. 22),

A língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que combinam segundo regras, e é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetiva.

Soares (1998) aponta que, a partir desta concepção de linguagem, o ensino da gramática passou para um plano secundário. O objetivo principal do ensino da língua portuguesa era possibilitar que o aluno se tornasse um emissor e receptor de mensagens que estariam escritas em forma de código linguístico e precisavam ser decodificadas.

Desse modo, a partir da década de 1970, o ensino da língua portuguesa começou a referenciar-se por meio dos vieses epistemológicos da teoria da comunicação, a partir dos quais os objetivos do ensino de língua não se restringiam mais ao domínio da gramática, mas privilegiavam o estudo dos aspectos pragmáticos e utilitários da língua, tendo em vista desenvolver nos alunos as habilidades de codificar e decodificar mensagens. Nesse contexto, as primeiras mudanças começaram a acontecer, uma vez que o ensino da gramática, nos moldes como era vivenciado, veio a ser questionado, em virtude das novas orientações que tinham o foco centrado na comunicação (SOARES, 1998; MARINHO, 1998).

Através desse novo direcionamento, as atividades de leitura, que, exclusivamente, eram centradas na leitura de obras clássicas, começam a dividir espaço com textos diversificados, como, por exemplo, verbetes, notícias, reportagens, anúncios, histórias em

quadrinhos, entre outros, que foram inseridos no currículo escolar e nos livros didáticos com o intuito de aproximar o ensino da leitura e da escrita das situações corriqueiras de uso da língua. (SOARES, 1998; MARINHO, 1998).

No entanto, segundo o que é apontado por Geraldi (2006), a partir da década de 1980, estudiosos e professores perceberam que o ensino de língua portuguesa que vinha sendo desenvolvido não estava contribuindo para que os estudantes apresentassem um bom desempenho nas atividades de leitura e escrita, uma vez que eram notórias as dificuldades que eles demonstravam ao participarem de situações de leitura e escrita, como também ao se expressarem por meio do discurso oral.

Diante de tal realidade, o ensino da língua portuguesa, fundamentado na teoria da comunicação, perde suas forças, pois já não atendia mais às expectativas ideológicas e políticas da época. Em consequência disto, as disciplinas Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa voltam a ser chamadas de Português.

Esta disciplina, por sua vez, começa a receber influências teóricas de outras ciências como a linguística, psicologia, sociolinguística, que trouxeram uma compreensão de língua mais ampla do que a comunicação, fundamentada no paradigma sociointeracionista. Nesse momento, a língua passa a ser compreendida como principal artifício da interação humana, que, para atingir seus objetivos no contexto enunciativo, precisa considerar todos os elementos envolvidos no discurso construído (interlocutores, situacionalidade, finalidade).

Diante dessas mudanças paradigmáticas, os estudiosos do campo do ensino da língua portuguesa direcionaram outros olhares para essa área de ensino, e visualizaram que a escola deveria incluir o texto em suas práticas cotidianas, como unidades de ensino, como também atividades de análise e reflexão sobre a língua. A inclusão desses novos encaminhamentos pedagógicos acenderam intensas discussões acerca das concepções teóricas e metodológicas que orientam o ensino da língua materna.

1.1.1. Outras perspectivas, outros olhares

Conforme foi exposto na seção anterior, até pouco tempo, quando pensávamos no ensino de língua portuguesa, logo visualizávamos aulas de leitura, redação e gramática, e, por isso, ao observarmos o percurso histórico que delineou esse ensino, não são necessários grandes esforços para perceber o quanto este foi marcado por certo conservadorismo, que, ao invés de tratar tais eixos didáticos de maneira articulada, permitindo aos estudantes que se

relacionassem com o uso da língua nas situações de leitura e escrita, persistiu no tratamento fragmentado e concedeu maior relevância ao ensino da gramática.

Como já foi salientado, este ensino, na maioria das vezes, acontecia de forma prescritiva, com ênfase em atividades para reconhecimento de classes de palavras e termos sintáticos da oração, sem que fossem realizadas reflexões sobre seus usos. Além do que, muitas das metodologias de ensino desenvolvidas nas aulas de língua materna visavam garantir a correção ortográfica e gramatical como recurso para que os estudantes aprendessem a ler e a escrever bem.

Entretanto, tais metodologias não contribuíam para que os alunos apresentassem um conhecimento adequado sobre o uso da língua nas modalidades oral e escrita, fator que, além de refletir nos usos sociais da linguagem, também comprometia o desempenho dos alunos nos vestibulares, e, conseqüentemente, na universidade, pois as dificuldades eram perceptíveis quando os estudantes ingressavam no ensino superior. Quando as instâncias acadêmicas, políticas e educacionais reconheceram essa realidade, iniciou-se um processo de reestruturação teórico e prático para o ensino da língua portuguesa (GERALDI, 2006).

Essa reestruturação vem se tornando possível por meio das perspectivas de ensino propostas pela virada pragmática (RANGEL, 2005), que, ao conceber a necessidade do aluno se desenvolver como leitor e produtor de texto competente e autônomo, no meio social do qual participa, apresenta outra perspectiva de ensino de língua orientada pelo paradigma sociointeracionista.

Desse modo, a escola busca romper com práticas de leitura restritas à decodificação e práticas de produção sem interlocutores, finalidade, situacionalidade, etc., e introduzem práticas de leitura e produção que podem se efetivar em situações diversas, nas quais interagem diferentes interlocutores com intencionalidades particulares diante da situação comunicativa vivenciada. Para consolidar outro olhar sobre o ensino da língua, Rangel (2005, p.17) pontua que,

O que agora interessa é, antes de mais nada, a descrição e, em especial, o domínio de funcionamentos próprios do texto; portanto, de recursos e de procedimentos de construção e reconstrução das tramas linguísticas capazes de, nas situações para as quais foram traçadas, produzir os sentidos pretendidos pelos sujeitos.

Considerando a natureza dessas mudanças compreendemos que o trabalho com a leitura precisa inserir o estudante em ambientes onde circule uma diversidade de gêneros textuais/discursivos, fazendo com que tenham a oportunidade de conhecer os textos que

circulam nas esferas sociais, e possa interpretá-los, fazer possíveis inferências, usufruir das informações, entre outras ações que a leitura pode propiciar.

No que se refere à escrita de textos, Melo e Silva (2007) ressaltam que escrever é, além de uma atividade cognitiva e linguística, um ato social. Por esse motivo, a escola deve planejar e desenvolver situações de produção de textos semelhantes às que acontecem nos contextos extraescolares, de forma que o aluno, ao escrever um texto, pense quem será seu interlocutor, o que pretende lhe dizer e como irá dizer, pois “se, na vida diária, escrevemos com uma finalidade concreta, para um destinatário concreto, então é interessante que isso também aconteça na escola” (MELO; SILVA, 2007, p. 33).

No entanto, pressupomos que apesar do reconhecimento da necessidade de mudanças nas práticas de ensino de língua portuguesa, estas ainda não se concretizaram na rotina de muitos professores de língua materna, pois, conforme apontam autores como Neves (2007), Moraes (2003) e Silva (2012), o professor só incorporará novas práticas quanto estiver se sentindo seguro para isso, pois, muitas vezes, vivenciou, em sua trajetória escolar e formação acadêmica, um ensino tradicional de língua materna, que, por ser conhecido, é mais seguro.

Nesse sentido, quando os docentes sentem-se inquietados pelas novas teorias, mas, ainda não se sentem totalmente seguro para usá-las, muitas vezes vivenciam um processo de apropriação, transitando pelo uso de antigas e novas abordagens, adaptando cada perspectiva à realidade vivida na sala de aula, visto que esse espaço é um dos condicionantes do fazer do professor. A respeito desse processo, Mendonça (2006) acentua que

A tentativa de aliar uma nova perspectiva à formas conhecidas de ensinar é um natural processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente da sua prática cotidiana. Isso se explica porque não é possível o professor, desvincilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase como negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas. (MENDONÇA, 2006, p.201).

Desse modo, acreditamos que mudanças no ensino não acontecem arbitrariamente, pois se trata de um processo contínuo de reflexões teóricas e práticas, que, conforme se fazem necessárias, são incorporadas à dinâmica do cotidiano escolar. Constituem, portanto, um processo gradativo, que não acontece por meio de imposições, mas que é construído à medida que o professor desenvolve sua prática.

Ao reconhecermos este processo, iremos abordar as mudanças teóricas que levantaram vários questionamentos acerca do ensino de língua portuguesa, a partir dos anos 1980, como também, discutiremos resultados apontados por algumas pesquisas que foram desenvolvidas, observando as mudanças propostas para o ensino e o posicionamento dos professores.

1.1.2. O que propõe a prática da análise linguística? Como os professores estão se apropriando dessa perspectiva?

Ao refletirmos sobre discursos acadêmicos relativos ao ensino de língua portuguesa, logo percebemos que esse ensino tem impulsionado um caloroso debate entre estudiosos e professores de língua portuguesa em torno do ensino tradicional de gramática, à medida que apresenta outra perspectiva para o ensino de gramática, a análise linguística.

Essa perspectiva, que tem sua fundamentação epistemológica norteadada pelo paradigma sociointeracionista, propõe, entre outras coisas, que o ensino da língua portuguesa seja desenvolvido por meio de atividades que articulem os eixos da leitura, produção escrita e oralidade, de modo que o estudante saiba utilizar os recursos linguísticos conforme a situação discursiva proposta. Isso pode acontecer a partir do momento que o ensino da língua promove atividades que viabilizam reflexões acerca do uso da linguagem.

Nessa perspectiva, reconhecemos a necessidade de um ensino que priorize o desenvolvimento de práticas efetivas de linguagem, que não sejam limitadas à transmissão de regras da gramática tradicional, e sim mobilize atividades nas quais o estudante tenha a oportunidade de refletir sobre a língua, tanto no momento da leitura, quanto no momento da produção de textos, o que poderá se tornar possível mediante a prática da análise linguística.

Em alusão a essa perspectiva, Mendonça (2006, p.204) enfatiza que a

AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de textos, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre os mesmos usos da língua.

Essa perspectiva foi apresentada oficialmente na obra “O texto em sala de aula”, organizada por João Wanderley Geraldi⁴, em 1984 (GERALDI, 1984), a qual foi composta por uma coletânea de artigos produzidos por diversos estudiosos que, ao perceberem evidentes lacunas no ensino de língua portuguesa, o criticavam e propunham inovações teóricas e metodológicas que contribuiriam para provocar inovações nesse campo didático, e, conseqüentemente, aprimorar o desempenho dos estudantes ao atuarem sobre a linguagem.

4 A proposta de ensino orientada através da prática de AL foi inicialmente apresentada pelo professor João Wanderley Geraldi no texto “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa”, Cadernos da Fidene, 18, 1981 (SUASSUNA, 2012, p.11).

Tradicionalmente, as aulas de língua portuguesa se desenvolviam por meio de atividades que iniciavam pela explanação realizada pelo professor, de definições, classificações e nomenclaturas, seguidas de exercícios nos quais os alunos deveriam empregar os conhecimentos transmitidos, sem considerar as situações de uso. Além disso, os exercícios aplicados se construía, muitas vezes, a partir de frases soltas, sem considerar situações contextuais e sujeitos envolvidos. Nesse contexto, portanto, cabia ao estudante empregar mecanicamente os conhecimentos abordados como se esses fossem receitas adequadas a todas as situações comunicativas.

Ainda em alusão a essa época, Santos (2007) e Jurado e Roxo (2006) ressaltam que o ensino da leitura era iniciado por meio da decodificação da palavra escrita, que deveria ser lida em voz alta, para que o professor avaliasse se os alunos já estavam “prontos” para ler textos mais “complexos” (os literários). Se já estivessem aptos para realizar tais leituras, os estudantes teriam a oportunidade de lê-los, para interpretá-los, buscando identificar os elementos internos do texto, palavras, frases, ideias, categorias gramaticais, sem que se fizessem referências aos elementos externos, ou considerasse a natureza dialógica que apresentavam.

Quanto às aulas de produção de texto, conhecidas como “aulas de redação”, Bunzen (2006, p.148) destaca que “solicitam aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem definir objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita”. A partir dessa contribuição, compreendemos que os textos produzidos na escola não apresentavam intencionalidade, tampouco finalidade comunicativa, pois, ao construí-los, não se visualizava um possível interlocutor inserido em uma situação comunicativa. O que se pretendia era, apenas, exercitar a escrita e cumprir as exigências feitas pelo professor.

Ao contrário disso, hoje sabemos que os textos produzidos na escola devem considerar os elementos construtores do discurso, ou seja, as atividades de produção de texto precisam se realizar de forma que os estudantes considerem a finalidade do texto produzido, os interlocutores que dele participam, bem como, os recursos linguísticos que podem ser empregados para a construção da significação do texto (BATISTA, 1997).

Tendo em vista essa outra concepção de ensino, Geraldi (2006), ao se remeter as práticas de AL, explicita que essas atividades teriam como objeto de estudo e reflexão o texto produzido pelo aluno, no qual o professor selecionaria um problema, e, a partir dele, seriam observadas possíveis falhas que comprometeriam sua compreensão, e essas seriam analisadas para que o estudante pudesse reelaborar sua produção. Seguindo essa concepção, Geraldi (1996, p.106) diz que a “análise linguística se coloca como uma forma de retomada do texto

produzido pelo aluno, atuando sobre possíveis problemas de compreensão que tal texto, produzido em sua primeira versão, possa oferecer no processo de leitura”.

No entanto, ao se referir ao que dizem os discursos acadêmicos sobre a prática da AL, Morais (2002) observa que existem neles algumas indefinições a respeito do que realmente constituiria o trabalho voltado para a AL. Antes de esclarecermos essas indefinições, convém ressaltarmos que, para Morais (2002), ao considerar o texto como única unidade didática de ensino de língua materna, subentende-se que as demais dimensões dos aspectos que compõem a língua são colocadas em segundo plano, gerando um determinado preconceito em relação às situações que tomam como objeto de estudo as dimensões ortográficas, morfológicas e sintáticas, que também merecem ser abordadas de forma adequada.

Em relação às indefinições anteriormente mencionadas, Morais (2002), aponta três: a primeira refere-se ao fato de o termo “atividade metalinguística” ser entendido como sinônimo de ensino de nomenclaturas da gramática normativa tradicional; a segunda faz alusão à consideração dos conhecimentos internalizados que o estudante tem sobre a língua antes de chegar à escola, o que faria com que a escola colocasse em segundo plano as diferenças existentes entre esses e as gramáticas adotadas em situações formais de uso oral e escrito da língua; a terceira faz referência à crença de algumas posturas didáticas que acreditam na eficácia de situações espontâneas de aprendizagem da linguagem para que o aluno se aproprie dos conhecimentos linguísticos com adequação.

Outro ponto de indefinições que percebemos quando abordamos o ensino da AL, tal qual foi proposto por Geraldi (2006), pode ser percebido quando o autor argumenta que as atividades de AL deveriam acontecer, apenas, tendo como *locus* os textos produzidos pelos estudantes. Na verdade, ao refletirmos sobre a língua, também torna-se necessário utilizar outros textos que não sejam, necessariamente, os produzidos pelos estudantes, para que possam refletir sobre os usos da língua feitos por escritores experientes e reconhecidos. Também podemos planejar e desenvolver atividades de reflexão que considerem o estudo das unidades linguísticas menores, como palavras e frases.

Diante dessas indefinições, Morais (2002) ressalta a necessidade de alargar o debate acadêmico e pedagógico acerca de como o ensino da AL deve ser desenvolvido na escola, visto que, no campo dos discursos acadêmicos, apresentam-se contradições e discordâncias sobre como tratar os conteúdos que dizem respeito aos aspectos normativos da língua. Por exemplo, esses discursos defendem muitas vezes que tais aspectos devem apenas ser trabalhados por meio de textos, quando, na verdade, no caso de tópicos como ortografia, o ensino pode ser desenvolvido a partir do estudo da palavra.

Isso posto, enfatizamos que ao defender a necessidade de um ensino de língua que priorize práticas de AL, não se pretende excluir o ensino da gramática, pois, como observa Antunes (2009, p.99), “as regras da gramática da língua são essenciais, são indispensáveis para a produção dos sentidos e das intenções que caracterizam as interações verbais”.

Todavia, ressaltamos que o ensino dessas regras não pode ser visto com um fim em si mesmo, pois as regras precisam ser compreendidas por meio de atividades que permitam reflexões acerca dos usos que constroem os sentidos do texto. Nessa linha, convém considerar a observação de Neves (2009, p. 85), que argumenta que “o tratamento da gramática num espaço escolar há de respeitar a natureza da linguagem, sempre ativada pela produção de sentidos”.

No entanto, não devemos confundir a prática da AL com o que se tem chamado de ensino contextualizado de gramática, pois, como apontam Moraes (2002), Mendonça (2006), Antunes (2009) e Moraes e Silva (2007), esse ensino de “gramática contextualizada”, como é concebido por alguns professores ou como ainda é apresentado em alguns livros didáticos, consiste, muitas vezes, na retirada de fragmentos do texto (orações, frases, expressões, palavras soltas) para que sejam realizadas atividades de classificação, definição e análises morfológicas ou sintáticas semelhantes às práticas que privilegiavam o ensino tradicional de gramática.

Diante dessas contribuições, compreendemos que as perspectivas teóricas atuais voltadas para o ensino da língua portuguesa situam a prática da AL como um dos eixos didáticos de ensino que deve estar articulado com os demais, ou seja, a AL necessita se conectar com a leitura e a produção de textos.

Desse modo, os aspectos da normatividade da língua não devem ser ensinados da mesma forma como vem sendo realizado nas práticas tradicionais de ensino. Tais aspectos necessitam ser compreendidos a partir de situações vinculadas aos contextos sociocomunicativos, como, também, a partir de atividades planejadas e sistematizadas nas quais sejam abordados os tópicos referentes à sintaxe, morfologia, ortografia e pontuação, pois esses são fundamentais para a construção adequada dos enunciados. É, portanto, necessário propiciar situações de ensino e aprendizagem nas quais os estudantes, ao lerem, compreendam o que determinados recursos querem expressar, o que significam e porque foram utilizados. Da mesma maneira, que, ao produzir textos orais ou escritos, saibam quais recursos podem ser empregados para ser compreendido pelos seus interlocutores, como também quais são os que lhes permitem melhor expressar suas ideias. Para isso, faz-se

necessário um ensino adequado dos conteúdos referentes à normatividade da língua (SUASSUNA, 2012).

Em face dessas considerações, entendemos que, diante do trabalho com a análise linguística, temos a possibilidade de ampliar nossos conhecimentos sobre a língua, conhecimentos esses que não se reduzem a regras, nomenclaturas e classificações, mas que ampliam nossas possibilidades de utilizar a linguagem. Diante disso Mendonça (2006, p. 208) acrescenta que,

A AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmicas (ou gramatical), textual discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

A partir desse direcionamento, concordamos com Mendonça (2006) quando afirma que a escola não deve se preocupar em formar gramáticos ou linguistas, mas, sim, ter como foco principal do trabalho com a linguagem a formação de pessoas competentes para atuar em diversos contextos interacionais de forma autônoma, segura e eficaz. Para tanto, reconhecemos que essa atuação será possível à medida que o estudante participar, quando possível, de situações interacionais semelhantes às vivenciadas nos meios extraescolares. (MELO; SILVA 2007).

Partindo dessa perspectiva, Mendonça (2007) enfatiza que a linguagem não é uma estrutura fixa, cabendo a seus usuários obedecer às regras impostas, sem realizar nenhuma reflexão sobre seu uso. Ao contrário disso, a língua precisa ser compreendida, principalmente nas instituições de ensino, como uma forma de (inter)ação social que é construída mediante a participação dos usuários e de acordo com a situação comunicativa vivenciada.

É necessário ainda enfatizar que as atividades de AL envolvem o estudo sistematizado e coerente dos aspectos da normatividade e da textualidade. Quanto ao primeiro aspecto, podem ser proporcionadas atividades que viabilizem um estudo reflexivo sobre os aspectos normativos da língua, no que se refere, por exemplo, aos recursos de pontuação – que são também essenciais, principalmente, no âmbito da textualidade –, ortografia, concordância, regência, escolha dos tempos verbais adequados ao gênero em questão, linguagem empregada etc. (MORAIS; SILVA, 2007), de modo que, ao refletir sobre os usos e a funcionalidade desses aspectos, compreendam porque determinado recurso foi usado ao invés de outro, e, bem mais que isso, entendam os efeitos de sentido produzidos.

Quanto aos aspectos da textualidade, as atividades de AL possibilitam que o estudante,

ao ler um texto, comporte-se como um leitor autônomo, que compreende a funcionalidade do gênero apresentado, a linguagem utilizada, a intencionalidade do autor ao escrevê-lo, bem como os elementos que o estruturam e as construções linguísticas que o fazem funcionar socialmente.

Nesse sentido, entendemos que o trabalho da AL, ao se articular com as atividades de produção textual, permite que o estudante adeque o emprego dos recursos linguísticos à situação comunicativa proposta, de forma que, ao produzir um texto de um determinado gênero textual/discursivo/discursivo, considere: sua finalidade, o suporte que vai ser veiculado, os interlocutores, para quem se dirige o texto. Para isso, convém que se realize o estudo sistematizado dos recursos de pontuação, coesão, coerência, concordância, verbos e advérbios, entre outros elementos, que são indispensáveis para a construção do sentido do texto.

Acerca desse trabalho, Moraes e Silva (2007, p.149) postulam que

Devemos levar em conta, ao menos, três aspectos: 1) as especificidades dos gêneros textuais; 2) a consideração da dimensão textual e normativa, resultante da ampliação do conceito da análise linguística; e 3) a consideração não só da noção de “correção”, mas, sobretudo, da ideia de “adequação”. (...) Cremos que o trabalho da análise linguística a partir da produção de textos escritos não se limita à geração e revisão de textos, mas deveria se complementar com uma sistematização, a posteriori, de conhecimentos linguísticos reconhecidos como necessidades de aprendizagem dos alunos.

Em face dessas considerações, percebemos que o ensino de língua portuguesa que se orienta pela perspectiva da AL requer uma mudança em relação aos modelos tradicionais de ensino e, em contraposição, apresenta situações didáticas que proporcionem aos estudantes compreenderem os recursos linguísticos, de maneira a fazer uso deles nas situações comunicativas. Esse encaminhamento é, portanto, distinto das práticas de exercício e memorização de regras que faziam com que os estudantes repugnassem o estudo da língua.

Diante dessas considerações, pressupomos que, para que os professores possam se apropriar das novas concepções teóricas, que, desde a década de 1980 tentam propor mudanças no campo do ensino da língua portuguesa, se faz necessário investir na formação profissional e continuada dos docentes. Uma formação que proporcione não apenas o conhecimento das novas orientações teóricas, mas que possibilite ao docente uma reflexão consciente sobre suas práticas e o mobilize a analisar a pertinência ou não de determinadas estratégias de ensino às suas práticas cotidianas.

Nesse contexto, ao sentir a necessidade de refletir sobre como os professores se apropriam das novas perspectivas e desenvolvem suas práticas em relação ao ensino da língua

portuguesa, buscamos conhecer o que dizem algumas pesquisas. Em face desse objetivo, recorremos à pesquisa de Souza (2010), que foi realizada com o objetivo de investigar as práticas de ensino de AL de duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Para alcançar tal objetivo, a pesquisadora utilizou como procedimentos metodológicos observações, entrevistas e análise as atividades propostas em sala de aula. Por meio desses procedimentos, os dados demonstraram que as docentes sentiam certa dificuldade em efetuar um ensino que priorizasse a análise e reflexão sobre a língua, e, em decorrência dessa dificuldade, preferiam não abandonar totalmente as práticas tradicionais de ensino da língua, privilegiando em determinados momentos o ensino de nomenclaturas e definições e em outros o ensino com base em uma postura mais reflexiva.

A pesquisadora ainda apontou que as mestras observadas, ao organizarem suas práticas de ensino, recorriam a livros didáticos que pudessem orientá-las quanto às escolhas dos conteúdos a serem vivenciados e quanto às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas, fazendo-nos perceber que o livro didático é um dos recursos presentes em sala de aula para o professor se apoiar e desenvolver estratégias de ensino da língua portuguesa.

Assim como Souza (2010), Silva (2012), ao desenvolver uma pesquisa com professoras também atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de entrevistas semiestruturadas, buscou analisar o depoimento das docentes sobre o ensino de gramática/análise linguística, e observou que, apesar delas demonstrarem evidentes tentativas de mudanças, não tinham se desvincilhado completamente de práticas tradicionais de ensino. Em alusão a esses dados, esse autor considera que “os professores mantêm práticas que lhes dão certa segurança e que estão ancoradas, muitas vezes, em suas experiências escolares anteriores à sua formação profissional” (SILVA, 2012, p.14).

Nessa mesma direção, a pesquisa desenvolvida por Tenório (2013) que, com o intuito de investigar as práticas de ensino de duas professoras de língua portuguesa atuantes nos anos finais do ensino fundamental, verificou por meio de observações participantes e entrevistas semiestruturadas, que as práticas de ensino se desenvolviam por meio de um movimento de permanências e mudanças, ou seja, ora as práticas desenvolvidas demonstravam tentativas de inovar no ensino da língua, buscando promover práticas de AL, e, outras vezes, permaneciam repetindo as práticas tradicionais de ensino.

Em outra pesquisa, realizada por Morais e Silva (2009), abordando o tratamento dado ao ensino da gramática ou análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa que foram aprovadas pelo PNLD 2007, os autores, ao analisarem três coleções que foram mais solicitadas pelos professores naquele ano, perceberam, por meio de uma análise documental

que os livros didáticos de língua portuguesa “estão apresentando, sim, tentativas de mudança em relação ao antigo ensino da gramática escolar, embora não exatamente da mesma maneira como tem se defendido os discursos acadêmicos e oficiais sobre a análise linguística”. (SILVA; MORAIS, 2009, p. 14).

Diante das contribuições apresentadas por esse conjunto de pesquisas percebemos que, tanto as práticas dos professores, quanto os livros didáticos, têm buscado modificar o ensino da língua portuguesa. No entanto, essa tarefa não tem sido simples, pois não é possível romper com determinadas tradições enraizadas nas culturas de ensino de uma hora para outra. É necessário, antes de tudo, uma apropriação (não imposição) dos novos discursos, e essa apropriação será sempre marcada pelas experiências atuais e anteriores dos professores e, por isso mesmo, não será idêntica ao que defendem os especialistas da área. É preciso que tais discursos inquietem os professores para que eles consigam compreender os sentidos e as contribuições (e limitações) que os mesmos apresentam, para, assim, poderem modificar ou não suas práticas.

1.2. QUANDO REFLETIMOS SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS, O QUE PODEMOS COMPREENDER?

“Quando a gente aprende a ler, as letras, nos livros, são grandes. Nas cartilhas – pelo menos nas cartilhas do meu tempo – as letras eram enormes” (VERÍSSIMO, 2008, p. 111).

A partir da leitura do pequeno trecho extraído da crônica escrita por Luís Fernando Veríssimo (2008), o que pretendemos neste capítulo é apresentar alguns fatores históricos que permearam a trajetória do livro didático nas salas de aula das escolas brasileiras, como também discutirmos sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o livro didático de língua de portuguesa (LDP) e o ensino de Análise Linguística (AL), de modo que, ao compreendermos esse processo histórico, e os aspectos referentes ao PNLD e LDP, possamos refletir a respeito das questões relacionadas aos usos que o professor faz do livro didático nas práticas cotidianas, quando o foco é o ensino da AL.

Diante do exposto, remetemo-nos ao fragmento da crônica de Luís Fernando Veríssimo (1998), porque, quando ele faz a menção às “cartilhas do meu tempo”, permite-nos recordar ou pensar sobre os livros escolares de uma determinada época, na qual a escola não era para o acesso de todos, não existiam grandes editoras, nem políticas públicas para avaliação e distribuição de LDs.

Diferentemente desse período, hoje podemos olhar para uma escola que, apesar de conviver com limitações políticas, estruturais e pedagógicas, expandiu o acesso para estudantes de todas as classes populares, assim como ampliou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), possibilitando que os manuais didáticos que outrora eram notadamente escassos chegassem às salas de aula, contemplando as necessidades de alunos e professores em relação à existência de um material de apoio ao ensino e à aprendizagem.

Nesse contexto, pressupomos que as questões relacionadas à utilização dos livros didáticos nas escolas públicas brasileiras passaram a receber novos encaminhamentos políticos, proporcionando que outras medidas educacionais pudessem ser tomadas, como, por exemplo, a criação do Programa Nacional do Livro Didático. Hoje os professores têm mais autonomia para escolher o livro didático, e todos os alunos da educação básica passaram a receber livros didáticos das disciplinas da maior parte das áreas do currículo escolar.

Em virtude desses novos encaminhamentos, os LDs despertaram a atenção das editoras, fazendo com que ampliassem suas produções editoriais, e buscassem atender às expectativas de alunos e professores e do PNLD. Para isso, começaram a modificar as maneiras de tratar os conteúdos, tal qual a aparência dos livros, que, por meio dos recursos tecnológicos, receberam capas coloridas, imagens, tirinhas, seções diferenciadas para sugestões de livros, filmes, projetos didáticos, e, em alguns casos, passaram a ser acompanhados por recursos digitais.

Enfatizamos, no entanto, que esses recursos iconográficos não são meros artefatos, cujos objetivos se reduzem a chamar a atenção da “clientela”, mas estão intrinsecamente relacionados aos conteúdos abordados, e muitas vezes retratam as faces e as mentalidades de cada época, de forma que essa nova linguagem, que aos poucos foi sendo incorporada aos conteúdos e ao formato dos livros tornou-se um dos elementos constituintes dos manuais escolares.

Estes pressupostos foram formulados em nossa compreensão a partir da leitura de pesquisadores como Batista e Galvão (2009), Soares (1996), Freitag, Motta e Costa (1987), Choppin (2004, 2002), Galvão (2005), Lajolo e Zilberman (1998), entre outros, que, ao apresentarem pesquisas relacionadas à presença do livro didático nas escolas, mostram-nos que, ao longo do tempo, esse instrumento sofreu significativas modificações tanto no formato e aparência, quanto no tratamento didático dos conteúdos, como é apontado na reflexão de Soares (1996, p.62):

Uma análise histórica dos livros didáticos revela uma mudança significativa ao longo das décadas, na didatização do conteúdo. Inicialmente os livros, para toda e

qualquer disciplina, eram construídos apenas com textos; cabia ao professor a responsabilidade de decidir como trabalhar didaticamente o texto, e a tarefa de formular os exercícios e propor questões; progressivamente as matérias passaram a incluir exercícios cada vez mais numerosos, e, a partir de certo momento, passam a ser complementados por um livro do professor que explica, orienta, define os procedimentos de ensino e até apresenta respostas aos exercícios.

Salientamos que essas modificações foram instigadas por diversos fatores, entre os quais destacamos a necessidade de o aluno e o professor disporem de um material didático mais sofisticado para auxiliar nas situações de ensino e aprendizagem, a inserção das classes populares nas escolas públicas, as inovações tecnológicas, e, também, as mudanças relacionadas ao campo didático e científico que, ao investigarem temáticas relacionadas à educação, têm estimulado uma reflexão sistemática acerca das práticas pedagógicas à luz das bases epistemológicas das teorias educacionais.

Nessa direção, Soares (1996, p 62) observa:

As mudanças ao longo das décadas, do livro didático, tanto em seu conteúdo quanto na didatização desse conteúdo, são, pois determinadas por fatores culturais, sociais, econômicos: a evolução dos campos de conhecimento que dão origem às disciplinas escolares, os novos objetivos que a escola vai assumindo à medida que se alteram as demandas sociais e a situação econômica, as condições de formação e de trabalho que vão se impondo aos professores.

Ao refletirmos sobre essas mudanças, concordamos com a visão de Batista e Costa Val (2004) quando defendem que as modificações nos LDs acontecem devido às influências políticas e ideológicas que regulamentam os currículos escolares, sendo, portanto, resultantes das lutas entre os agentes sociais pertencentes a diversos grupos e às instâncias de poder que tomam as decisões em torno do que será ensinado em cada disciplina. Segundo esses autores, “essas lutas se manifestam, desse modo, em um processo por meio do qual se seleciona (e se exclui) aquilo que deve ser ensinado” (BATISTA; COSTA VAL, 2004, p.17).

Esses fatores, por sua vez, se ampliaram ao longo da trajetória do livro no contexto educacional brasileiro, passando a exigir das editoras bem mais que a aplicação de recursos iconográficos, mas exigindo, também, que buscassem se adequar aos padrões pedagógicos estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), e, conseqüentemente, produzissem livros que atendessem às necessidades pedagógicas da prática docente, além de atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes, pois, segundo Batista e Val (2004, p. 17), “o livro didático está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente”.

1.2.1. Livro Didático: conceito e algumas notas históricas

Para que possamos perceber e compreender melhor essas mudanças, faremos uma breve alusão à história do LD, mas, antes de apresentarmos alguns pontos sobre esse processo de mudança, acreditamos ser relevante apresentar o conceito teórico de livro didático que compartilharemos nessa pesquisa, e, a partir dessa concepção, situar quais são as características desse recurso, observando o contexto no qual se insere. Oliveira (1987, p.13), por exemplo, diz que

Entendemos por livro didático, de acordo com decreto-lei 1006, de 30-XII-1938, os compêndios escolares e os livros de leitura em classe:

Art. 2º - § 1º - Compêndios são livros que exponham, totalmente ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos na aula. Tais livros também são chamados livro de texto, manuais, livros escolares (...). O livro didático deve servir ao ensino, à transmissão de experiências.

Já Batista (2009) destaca que os livros didáticos são aqueles utilizados nas atividades corriqueiras da sala de aula, isto é, “aquele livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou formação” (p.41), que, na compreensão de Lajolo e Zilberman (1998, p.120), “é uma das condições para o funcionamento da escola”, uma vez que, ao apresentar sugestões de leituras, exercícios, projetos, entre outras propostas, favorece a organização das atividades pedagógicas.

Apoiando-nos em Choppin (2002), compreendemos que os livros didáticos têm a finalidade e objetivo de transmitir às gerações de estudantes conhecimentos acerca dos saberes culturais construídos pelas sociedades no passar do tempo. Segundo esse autor, esses materiais transmitem ou reproduzem, mesmo que sem explícita intencionalidade, os valores morais, políticos, religiosos de um determinado tempo e, por isso, o LD “está efetivamente inscrito na realidade material, participa do universo cultural” (CHOPPIN, 2002, p.14).

Observando as finalidades dos livros didáticos, Choppin (2004) postula que, conforme são utilizados, eles podem desempenhar “múltiplas funções”. Entre essas funções, esse autor destaca quatro que são fundamentais: função referencial - quando o livro apresenta-se como um suporte para o tratamento didático dos conteúdos curriculares; função instrumental - quando viabiliza metodologias de ensino e aprendizagem por meio de propostas de exercícios que se propõem a facilitar a compreensão dos conteúdos; função ideológica e cultural - sendo a função mais antiga, é exercida à medida que o livro se dedica a transmitir os valores culturais das classes dominantes que podem influenciar na construção das identidades; função documental – é exercida quando, por meio dos textos ou recursos gráficos, o livro busca despertar a criticidade dos estudantes.

Tendo em vista tais definições, acreditamos nas possíveis contribuições que os LDs oferecem aos contextos educativos por meio das múltiplas funções que desempenham. Considerando essas funções, ressaltamos que, ao olharmos para o LD, iremos nos remeter às duas primeiras, pois estão intrinsecamente relacionadas ao nosso objeto de estudo, uma vez que discorreremos sobre a utilização do livro didático para o ensino da AL.

Em face dessas funções, acreditamos que os LDs, embora não sejam os únicos instrumentos didáticos, são essenciais para a prática docente, pois à medida que são usados para auxiliarem a transposição didática dos conteúdos, podem ser utilizados pelos estudantes como uma importante fonte de pesquisas, quando se quer saber mais a respeito de determinados assuntos.

Sob essa ótica, Batista e Galvão (2009) acrescentam que esse material favorece as constantes trocas interativas que se desenvolvem em sala de aula, constituindo-se como um importante instrumento de mediação dessas interações. Dessa forma, segundo a concepção desses autores, “não se trata de um livro que se esgota em si mesmo, mas que se abre para uma determinada cena discursiva que promove e ensaja” (BATISTA; GALVÃO, 2009, p.19).

Conforme destacam Oliveira (1986), Soares (1996) e Lajolo e Zilbernam (1996), os LDs se fazem presentes nas instituições de ensino desde a Grécia antiga, ainda que com características muito distintas dos atuais exemplares. Por isso, Soares (1996, p. 54) defende o argumento que “o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar”.

Entretanto, quando nos debruçamos sobre os estudos que tratam da história educacional brasileira, não demoramos muito a perceber as condições precárias nas quais essa instituição (a escola) se estabeleceu, o que nos permite compreender, em parte, por que os livros didáticos demoraram a se tornarem acessíveis a todos os estudantes das escolas públicas (LAJOLO; ZILBERNAM 1998).

Desse modo, ao aproximarmo-nos da história da educação brasileira, deparamo-nos com escolas que, durante um bom tempo, se organizaram nas casas dos professores, que eram nomeados pelos órgãos governamentais e pagos pelos pais dos estudantes. Em outras ocasiões, os pais dos estudantes se organizavam coletivamente e improvisavam espaços nos quais os professores poderiam ensinar as lições das primeiras letras, individualmente ou coletivamente, o que acontecia de acordo com o método que era adotado pelos mestres (FARIA FILHO, 2003).

Outro fator que caracteriza a história da educação diz respeito às metodologias de ensino que eram adotadas, sobre as quais Batista e Galvão (1998) destacam que as aulas não ocorriam da forma como, na maioria dos casos, acontecem hoje, pois, ao invés de expor

oralmente o conteúdo em forma de debate ou fazer problematizações sobre determinadas temáticas que permitissem a identificação dos conhecimentos prévios e, a partir destes, iniciar exposição dos conteúdos, naquela época, os professores solicitavam que cada aluno estudasse as lições individualmente para que depois as lesse em voz alta apenas para ele, enquanto os outros alunos permaneciam lendo silenciosamente, em suas carteiras, aguardando serem convocados para realizarem suas leituras. Durante esse exercício, se os estudantes cometessem algum desvio ao realizar a leitura, a palmatória era aplicada para puni-los pelos erros cometidos.

No que se refere especificamente ao livro didático, se voltarmos nossos olhares para uma época anterior à década de 1930, período que, segundo Freitag, Motta e Costa (1987), começaram a serem tomadas oficialmente as primeiras medidas políticas para adoção dos livros didáticos, perceberemos o que é apontado por Batista e Galvão (2009) quando nos mostram que nos anos de 1800 os livros didáticos eram, de certa forma, improvisados, pois não existia um livro específico para as disciplinas, como na época de hoje. Naquela época, os livros até então utilizados nas escolas eram, como observam Batista e Galvão (2009), os catecismos, gramáticas, exemplares da constituição, acompanhados de outros materiais de leitura como cartas, documentos de cartórios e outros impressos com letras manuscritas. Segundo esses autores, “O ‘livro’ didático faz parte, assim, de um fenômeno mais geral, o dos textos e impressos utilizados na instrução” (p. 13).

Diante do contexto em que se apresentava a escola brasileira no século XIX, percebemos que o professor não tinha as mesmas condições de acesso aos livros didáticos como na época de hoje, o que sofreu algumas alterações depois que a corte portuguesa se instalou por aqui, e sentiu a necessidade da criação de cursos superiores para os quais se exigia a presença de livros mais específicos.

Nesta época, Lajolo e Zilbermam (1998) apontam que as produções didáticas vinham da Europa, o que fazia com que essas obras se distanciassem da cultura que aqui estava sendo construída. Contexto que só veio sofrer algumas alterações com o estabelecimento da imprensa régia, que iniciou a produção dos livros, pois tinha “como causa a urgência em fornecer material escolar compatível para as instituições de ensino superior” (p. 128).

Diante de tais acontecimentos, compreendemos que, por meio de passos muito lentos, a política educacional brasileira começou a investir em livros didáticos, morosidade essa que conferiu um papel secundário ao livro não só dentro da sala de aula, mas também na história da educação, fato que contribuiu para a ausência de informações mais minuciosas acerca das produções didáticas. Batista e Galvão (2009), por exemplo, nos mencionam as dificuldades de

encontrar livros didáticos devidamente catalogados no acervo das bibliotecas públicas no momento das realizações de suas pesquisas.

Nesse sentido, Choppin (2002), observa que, para alguns agentes sociais que fazem parte do contexto educacional, “os livros escolares participam do universo cotidiano: eles não apresentam nada de raro, exótico, singular; parecem mesmo intemporais na medida em que transcendem a clivagem entre as gerações” (p. 08), e isso pode ter contribuído para que a história das produções escolares fosse colocada em um segundo plano dentro da esfera educacional.

Isto, segundo Choppin (2002), seria resultado de diversos fatores que abrangem desde os valores que a sociedade atribui aos manuais didáticos, à maneira que são comercializados, produzidos, utilizados e descartados.

Nesse sentido, Freitag; Motta e Costa (1987) destacam que, no Brasil, as informações referentes à história do livro didático não receberam dos historiadores atenção merecida, e, em consequência disto, o livro didático no nosso país “não tem uma história própria” (p.5). Por isso, segundo os respectivos autores, tudo o que foi efetivamente documentado sobre a produção das edições didáticas no contexto brasileiro a partir de 1930 foi construído a partir das publicações das resoluções políticas que estabeleciam as regulamentações da produção e distribuição dos livros.

A partir das resoluções políticas que foram implantadas, tornou-se possível o acesso dos alunos e professores das escolas públicas aos livros didáticos. Tais medidas conferiram maior visibilidade para estes agentes sociais, que puderam expandir suas possibilidades de acesso aos conhecimentos culturalmente valorizados e a outras formas de leitura e escrita.

Através dessas lutas, percebemos a ampliação do quadro de atores sociais que implicitamente e explicitamente se fazem presentes em meio às questões relacionadas aos LDs: o autor, editor, impressor, distribuidor, livreiro, leitor (MÉNDEZ, 2003). Se refletirmos sobre as funções e as presenças destes, também perceberemos os fatores econômicos envolvidos nesse processo, que não serão tratados aqui de forma direta, mas que influenciam nas formas como as medidas políticas são aplicadas.

Retomando as questões referentes às resoluções políticas, ressaltamos que concomitantes a elas, outras alterações ocorreram. Para Batista e Galvão (2009), a primeira refere-se às modificações físicas dos livros; a segunda diz respeito às maneiras de organização dos conteúdos que, implicitamente, definem também as formas de utilização; a terceira corresponde ao modo de elaboração e produção editorial do livro, e a quarta passou a definir o

ciclo de utilização dos manuais, o que exigiu das editoras a atualização das edições didáticas ou a produção de outras edições.

Sobre esta quarta modificação, Choppin (2002) acentua que as edições dos LDs têm “vida curta” dentro das salas de aula, em virtude das mudanças ocorridas no campo pedagógico que apresentam outras possibilidades metodológicas de ensino, que, por sua vez, ao serem associadas às atualizações dos campos de conhecimento, exigem a atualização dos livros e, conseqüentemente, o descarte de edições antigas.

Em face destes aspectos, concordamos com Batista e Galvão (2009) quando observam que

A produção didática possui grande diversidade e instabilidade, tendo em vista seus suportes materiais, seus meios de reprodução e seu processo de produção. Essa diversidade e instabilidade se manifestam, também, nos contratos de leitura e utilização que essa produção propõe e nos diferentes modos pelos quais esses contratos se articulam como o trabalho pedagógico, em sala de aula: nas funções que buscam preencher, nos leitores que buscam alcançar, na modalidade de relação que buscam construir entre aqueles que se utilizam e entre esses e os objetos de conhecimento, assim como nos modos de articulação com processo mais geral de organização de ensino (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 57).

Diante dessas exigências e da instituição de uma política pública que, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, voltada à avaliação, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos no país, aumentou a necessidade de se investir em pesquisas relacionadas ao objeto livro didático. Choppin (2004, p. 549) observa, por exemplo, que “os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre pesquisadores de uns 30 anos para cá. Desde então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisas em pleno desenvolvimento”, conforme será observado mais adiante.

1.2.2. O que podemos dizer sobre o PNLD?

Diante do que foi exposto na seção anterior, percebemos que, a partir dos anos de 1970, o quantitativo de alunos nas escolas públicas brasileiras foi se expandindo, o que fez emergir a necessidade de novos direcionamentos políticos e pedagógicos para que a escola pudesse atendê-los.

Tais encaminhamentos começaram a acontecer de forma mais efetiva com a chegada dos anos 1980, época em que o governo iniciou a disponibilização de maiores investimentos financeiros para o campo educacional e que foi marcada pela ruptura de paradigmas pedagógicos até então cristalizados na história da educação.

Nesse contexto de mudanças, o Governo Federal⁵, através do decreto Lei nº 91. 542 de 19 de agosto de 1985, estabeleceu, entre outras determinações, que os livros didáticos seriam escolhidos pelos professores, conforme a área de atuação e deveriam ser utilizados por três anos até o momento da nova escolha, além do fim da participação financeira dos estados no processo de aquisição e distribuição dos livros.

Essas medidas criaram o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), em parceria com o Fundo Nacional de Educação (FNDE), órgão federal responsável pela administração de recursos que viabilizam a aquisição, avaliação e distribuição dos livros didáticos. Inicialmente, quando foi criado em 1985, o PNLD não apresentava a organização e atribuições que tem hoje, visto que esses aspectos foram modificados e ampliados a partir de 1996, como será abordado mais adiante (BATISTA; COSTA VAL, 2004).

Devido às atribuições que caracterizam esse programa, Costa Val (2009, p.13) define o PNLD como “parte das políticas públicas de educação desenvolvidas pelo MEC. Seu objetivo é a distribuição gratuita de livros didáticos (LD) para todos os alunos das escolas públicas do ensino fundamental (EF) no Brasil”.

Com base nas informações expostas no portal do FNDE, compreendemos que essas resoluções não atingiram imediatamente todos os níveis de ensino, mas foram sendo gradativamente implantadas, de modo que, inicialmente, atendiam apenas aos estudantes do ensino fundamental, mas, a partir de 2006, foi iniciada a disponibilização de livros didáticos para os estudantes do ensino médio, atendimento que começou pelos livros de português e matemática e, gradualmente, foi se ampliando até abranger todas as disciplinas. Em 2009, ampliou o programa para os alunos matriculados na educação de jovens e adultos, e, em 2011, criou o PNLD Campo, para o atendimento de alunos e professores que estão situados em escolas campesinas. No decorrer desse percurso, distribuiu, também, obras em braile e dicionários, além de obras complementares.

Ao desenvolver pesquisas sobre o desenvolvimento desse programa, Batista (2003), Batista; Costa Val (2004), Costa Val (2009), Batista; Rojo (2008) apontam alguns impactos positivos que o PNLD proporcionou à educação básica, entre eles, que estudantes, através do uso do LD, puderam ter mais uma oportunidade de participar de atividades de leitura e escrita, como também o professor pode dispor de instrumentos metodológicos mais elaborados para ajudar na condução de suas práticas.

⁵ Informações disponíveis no site do FNDE.

Desse modo, os estudiosos mencionados, ao se referirem ao PNLD, nos mostram que, desde a implantação deste programa, muitas mudanças aconteceram. Essas envolveram o mercado editorial, investimento financeiro, adequação dos livros em face dos novos paradigmas científicos e metodológicos, entre outras modificações, que, de forma gradativa, exigiram do PNLD uma organização sistemática e criteriosa de suas ações.

Para tal organização, o PNLD tem-se desenvolvido por meio do cumprimento de algumas etapas, iniciadas pela adesão das redes ao Programa e contemplando ainda prazos estabelecidos pelos editais, inscrição das editoras, avaliação das coleções que constarão no guia, o processo de escolha realizada pelos professores e, por fim, o recebimento dos exemplares.

Ao analisarmos o desenvolvimento de tais etapas, percebemos que o PNLD é desenvolvido por meio de ações que buscam assegurar o direito dos alunos e professores das escolas públicas a terem acesso a livros didáticos de melhor qualidade. Apesar disso, como bem nos lembra Pavão (2006, p.4), “os livros apresentam, problemas e o professor deve estar atento para trabalhar com eventuais incorreções”.

Ressaltamos que a necessidade de avaliar o LD não emergiu por acaso, mas depois que pesquisas detectaram várias lacunas que estariam comprometendo a qualidade das produções didáticas e que, conseqüentemente, puseram em questão não só o nível dos conhecimentos veiculados, mas também a pertinência da utilização dos manuais, o que fez emergir uma série de críticas a esse material.

Tais críticas apontaram que, desde a década de 1960, os livros investigados apresentavam erros conceituais, desatualizações, carácter ideológico discriminatório e inadequações metodológicas, o que comprometia a qualidade do material produzido, assim como as práticas pedagógicas que por eles se orientavam (BATISTA, 2003).

Segundo apontam Batista e Costa Val (2004), os critérios avaliativos determinados pela comissão responsável por instituí-los estabeleceram que os LDs não deveriam apresentar erros conceituais ao abordar os conteúdos, precisavam respeitar a diversidade de cor, etária, racial, religiosa e de gênero, de forma que, ao tratar os conteúdos ou temáticas mais específicas, se abstenham de expressar alguma forma de preconceitos às identidades que envolvem os grupos citados. Além desses aspectos, também precisam ser observadas questões referentes à transposição didática dos conteúdos, que precisam contemplar propostas metodológicas que privilegiassem “o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização)” (p.11).

Diante do estabelecimento desses critérios, acreditamos que alguns cuidados estão sendo tomados para que os LDs ofereçam condições adequadas de ensino e aprendizagem aos estudantes, e, nesse sentido, concordamos com Batista (2003, p.44) quando postula que “é necessário que o livro seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno”, possibilitando o desenvolvimento da autonomia, reflexão e tomada de decisões.

Do mesmo modo, também esperamos que os LDs se constituam como subsídios que estejam a serviço da prática docente, de forma que, ao abordarem os conteúdos, apresentem propostas de atividades diversificadas que ampliem o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, pois, como aponta Pavão (2006, p.4), “o livro deve contribuir para que o professor organize sua prática e fornecer questões de aprofundamento das concepções pedagógicas desenvolvidas na escola”.

Nesse sentido, quando refletimos sobre os aspectos positivos que o LD deve apresentar, concordamos com Batista (2003) quando postula que o PNLD

Vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção dos livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino (BATISTA, 2003, P. 41).

Para isso, os critérios avaliativos, inicialmente, categorizaram os livros por meio de conceitos, conforme o modo que abordavam os conteúdos e metodologias que adotavam. Essa categorização apresentou os conceitos: recomendados; recomendados com distinção; recomendados com ressalvas; não recomendados; excluídos (BATISTA, ROJO; ZÚÑIGA 2008; BATISTA, 2003).

Entretanto, esse sistema de avaliação desencadeou algumas insatisfações para os editores dos livros. Por outro lado, trouxe maiores contribuição para a educação, como, por exemplo, despertou o interesse das pesquisas acadêmicas, subsidiou o aprimoramento do currículo e exigiu que os livros excluídos corrigissem as limitações apresentadas antes de serem inscritos novamente (BATISTA, 2003, BATISTA; Costa VAL, 2004).

Em nosso entendimento, outra importante contribuição dessa avaliação materializou-se por meio da elaboração e disponibilização do guia do livro didático catálogo: que, ao apresentar brevemente a abordagem metodológica desenvolvida pelos manuais, bem como as bases epistemológicas que sustentam o tratamento dos conteúdos, tem a finalidade de oferecer ao professor uma orientação sistemática e coerente de como conduzir sua escolha.

No entanto, ao desenvolver uma pesquisa sobre os processos e critérios subjacentes à escolha do livro didático, referentes ao PNLD/2001, Costa Val (2002), constatou que, em 23

(96%) dos 24 casos estudados, - os professores, no momento da escolha, não recorriam ao guia, preferindo examinar os exemplares das coleções encaminhadas pelas editoras.

Nesse estudo, a pesquisadora detalhou que, entre as 24 escolas, 5 (21%) consultavam o guia normalmente, porém essa consulta era realizada pela equipe pedagógica da escola ao invés dos professores; 8 (33%) consultavam o guia superficialmente apenas no momento da escolha e 10 (42%) consultavam o guia apenas para verificar se o título escolhido constava nele.

A referida pesquisa verificou que, entre 149 professores entrevistados, apenas 18 (12%) afirmaram conhecer o guia. Mediante esse dado, foram identificados vários motivos que explicavam o porquê desse distanciamento entre o guia e os docentes. Em caso mais extremo desse distanciamento, demonstrou-se que os educadores construíram uma imagem negativa do guia, interpretando-o como material de divulgação das editoras.

Enquanto o guia raramente foi consultado no processo de escolha, a pesquisa mostrou que a presença das editoras era acentuada no processo da escolha dos livros, pois, mesmo no momento que os representantes das editoras não estavam visitando as escolas, a presença do material que encaminhavam para fazer a divulgação das suas obras era constante. Nesses casos, as editoras ofereciam catálogos das coleções, cartazes, folhetos, cursos, e, portanto, exerciam maior influência que o guia no momento da escolha.

Em relação a esse momento, a pesquisadora supracitada menciona que os professores nem sempre ficam satisfeitos com a escolha realizada, seja porque não concordam com os livros recomendados e preferem outro que não foi recomendado pelo guia, seja porque durante o processo suas escolhas divergiram das equipes de coordenação e, nesses casos, a escolha da coordenação prevaleceu.

Para a pesquisadora, esses dados indicaram que “o processo de escolha de livros didáticos nas escolas públicas visitadas tem acontecido na direção contrária daquela planejada e objetivada pelo PNLD” (COSTA VAL, 2002, p. 10).

Nessa mesma direção, Batista (2004), ao desenvolver pesquisa de caráter de estudo exploratório realizada com professores que participaram do processo de escolha no PNLD/2001, constatou que os docentes demonstraram possuir informações limitadas sobre o processo de avaliação dos livros didáticos. Ainda com base na investigação realizada, o pesquisador observou, assim como Costa Val (2002), que os docentes preferiam consultar os exemplares das coleções didáticas ao invés do guia. Em relação a esse material, os professores declararam que este não havia chegado à escola em tempo suficiente para ser consultado, além de a quantidade de exemplares ser insuficiente para atender a todos os docentes. Em

alguns casos, o guia ficava sob o controle da equipe pedagógica da escola, o que também dificultou o contato dos professores com esse material e, conseqüentemente, com a avaliação nele presente sobre os livros.

No que alude ao momento da escolha do livro, Costa Val (2002) observou que cada caso apresenta suas peculiaridades, mas que, geralmente, o momento da escolha do livro é organizado pelas secretarias municipais e estaduais de educação, que convidam os professores para se reunirem por área de atuação. Nessa reunião, os professores negociam suas propostas de escolha, indicando os livros que preferem, ou, em outros casos, são realizadas plenárias com votações sobre qual livro deve ser escolhido.

Em face do que foi apresentado por Costa Val (2002) e Batista (2004), pressupomos que as secretarias de educação necessitam criar mecanismos para esclarecer aos professores como se organiza o PNLD, como, também, reorganizar o processo de escolha dos LDs, de modo que, possibilite uma maior compreensão sobre a natureza do PNLD, contribuindo para que, no processo de escolha do LD, os docentes busquem os dados referentes às abordagens epistemológicas e propostas metodológicas utilizadas pelos LDs, que são apresentadas no guia.

Nesse sentido, ainda salientamos que a ausência de aproximação entre o Programa e os professores faz com que as editoras cumpram o papel que inicialmente é designado a ele. Sob esse aspecto, concordamos com Batista (2003) quando defende “a necessidade de elaboração de uma política mais ampla do livro na escola” (p.62).

Dito isto, ressaltamos que, mesmo diante dos dados apresentados nas pesquisas, é necessário reconhecer as contribuições que o PNLD tem possibilitado à educação brasileira, uma vez que por meio da organização desse programa alguns LDPs têm chegado às escolas, disponibilizando para os professores sequências de atividades e textos expositivos que podem auxiliar os docentes a desenvolverem o ensino sobre os conteúdos de gramática/AL. Sendo assim, compreendemos que a ausência desse programa indicaria um retrocesso para a educação brasileira.

Sob essa ótica, Bagno (2007, p. 18) argumenta que,

Desde sua primeira edição, o PNLD vem provocando uma transformação radical na cultura do livro didático em nosso país. Vencida a resistência inicial das grandes empresas editoriais, e também a de muitos autores – que se recusavam a incorporar naquelas obras uma nova filosofia de ensino-aprendizagem que substituiu a velha prática de transmissão mecânica de conteúdos tradicionais, sem apelo à participação ativa-criativa do aprendiz (e do docente) -, é possível dizer que o material didático hoje no mercado brasileiro apresenta inegáveis qualidades, sobretudo em comparação com o que se produzia antes.

Nessa direção, salientamos que o aprimoramento desse material didático, bem como suas limitações têm instigado alguns pesquisadores a desenvolverem estudos relacionados a diversas temáticas envolvendo os LDs.

Como exemplo dessas pesquisas, podemos citar as apresentadas nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), já mencionadas na introdução deste trabalho, entre as quais, destacamos as apresentadas no GT-10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, que, ao abordarem temáticas relacionadas aos LDs, apresentam dados relevantes sobre as questões de uso, critérios e processos de escolha dos livros, tratamento dos objetos de ensino da língua portuguesa, entre outras, cujos resultados serão mencionados mais adiante.

Acreditamos que a realização desses estudos disseminam importantes indagações a respeito de como a presença do livro didático vem se configurando no contexto educacional, de forma que, por meio dela, podemos compreender os processos educacionais e políticos vivenciados, como também investir em outras pesquisas que possibilitem novas contribuições para que conheçamos os diferentes vieses que permeiam as questões relacionadas ao LD. Sob esse aspecto, Batista e Rojo (2004) apontam a necessidade de tomar o livro didático “não apenas como um meio para o estudo dos conteúdos e de metodologia de ensino, mas como objeto de investigação” (p.43).

Ao abordar a necessidade de realização desses estudos, Batista e Galvão (2009) ainda enfatizam que

O manual escolar desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura, das culturas do escrito brasileiras, do campo de nossa produção editorial e na criação dos próprios modos de organização das relações pedagógicas. Estudá-las significa não apenas estar atento a seu papel na inculcação de uma cultura escolar e de um conjunto de valores, mas também ao papel que exerce esse quadro mais geral (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 19).

Pelo exposto, compreendemos que as pesquisas que abordam temáticas relacionadas ao livro didático poderiam ampliar seus horizontes investigativos de modo que, ao olhar para os LDs, possam compreender seu valor significativo para as práticas educativas que se consolidam no interior das salas de aula, estando sua importância vinculada não apenas aos conteúdos que apresentam, mas nas possibilidades de contribuições que os manuais podem oferecer às situações de ensino e aprendizagem.

Entre outros aspectos, as pesquisas já desenvolvidas também nos oferecem conhecimentos mais abrangentes referentes às questões de recepção e uso dos livros didáticos, como é o caso da pesquisa apresentada por Costa Val (2002), que foi realizada por meio da

aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas e que, entre outros objetivos, buscou oferecer subsídios para o planejamento e execução do PNLD/2004, tendo sido desenvolvida no quadro do PNLD/2001. Entre os resultados encontrados, essa autora demonstra que, na maioria das escolas investigadas, os professores não receberam os livros escolhidos e, em virtude disso, optaram por utilizar outros livros didáticos. Nesses casos, a pesquisa observou que os livros escolhidos pelas escolas não foram avaliados como recomendados, o que fez o MEC enviar outros manuais que tivessem apresentado melhores resultados na avaliação, o que não agradou aos professores, visto que os livros recebidos contradiziam as práticas em que acreditavam.

Outra pesquisa que apresenta como aconteceu a escolha e recebimento dos LDs foi desenvolvida por Castanheira e Evangelista (2002), com o intuito de perceber padrões recorrentes ou diferenciados de processos de escolha dos LDs em escolas públicas do país. Essas autoras verificaram situações diversificadas em relação à escolha, recebimento e uso dos livros de língua portuguesa e alfabetização, pois uma das tendências sinalizadas na pesquisa aponta que, provavelmente, há uma relação entre o processo de escolha e a organização escolar, uma vez que as escolas que demonstraram maior organização pedagógica fizeram opção de escolha por livros mais qualificados.

A segunda tendência sinalizada na pesquisa aponta que, nos casos das escolas que se organizam por ciclos e séries, os padrões de escolha foram diferenciados, pois foi observado que, nas fases iniciais do ciclo, os professores demonstram um padrão de preferência por livros que apresentam melhores recomendações, enquanto que nas séries finais do segmento verificou-se preferência por livros menos qualificados. Ainda foi observado que, em alguns casos, os professores não utilizaram os livros recebidos, visto que, embora esses fossem bem avaliados, não correspondiam à escolha realizada, o que fazia com que utilizassem outros manuais.

Diante disso, na seção seguinte iremos abordar questões relacionadas ao livro didático de língua portuguesa (LDP) e ao uso que o professor faz dele quando o foco do ensino é a análise linguística.

1.2.3. Livro didático de língua portuguesa e ensino de análise linguística: como se articulam esses objetos?

Ao situarmos nossas discussões em questões relacionadas ao livro didático de língua portuguesa (doravante LDP) e ao ensino da análise linguística, abordaremos alguns tópicos

referentes às inovações teóricas e metodológicas que o LDP tem sofrido em consequência das mudanças paradigmáticas que permearam o ensino de língua portuguesa, no percurso dos últimos trinta anos, como também observaremos os critérios que o PNLD definiu para analisar e avaliar o LDP em virtudes dessas transformações.

Enfatizamos que, nesta seção, há dois pontos essenciais que serão destacados, um deles envolve as transformações do LDP e o outro engloba os critérios avaliativos que o PNLD elaborou para avaliar o LD. Ressaltamos que não iremos apresentar esses pontos separadamente, pois, em nossa compreensão, ambos abordam questões intrinsecamente relacionadas, uma vez que os critérios de avaliação do PNLD envolvem o tratamento dos eixos de ensino da língua portuguesa.

Nessa direção, concordamos com Rangel (2005, p. 14), quando observa que “o PNLD, especificamente a partir da avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastantes definidas para o LDP, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo de reflexão sobre o ensino da língua materna”.

Essa movimentação tem sido delineada a partir da década de 1980, quando professores e estudiosos da área de ensino de língua portuguesa observaram que as bases epistemológicas que, até então, norteavam esse campo didático, apesar de solidificadas em meio à tradição do contexto educacional, eram frágeis para que os estudantes desenvolvessem as habilidades de uso da língua em diversas situações sociais. Assim, como já foi visto em seção anterior, as propostas didáticas até então vigentes tratavam leitura, produção e gramática de forma desarticulada.

Nesse sentido, os LDPs, ao didatizarem tais conhecimentos, também comungavam das mesmas concepções teóricas e metodológicas, e, por isso, abordavam separadamente a leitura, os conhecimentos linguísticos e a produção de textos e, portanto, não objetivavam desenvolver um ensino que privilegiasse a análise e reflexão sobre a língua, que, em nossa concepção, é mais apropriado para que os estudantes usem adequadamente os conhecimentos linguísticos.

Marcuschi (2003) observou que a maioria dos LDPs publicados até a década de 1990 não se preocupava em vincular o ensino da língua materna às situações de uso cotidiano. Para esse estudioso, os livros tratavam a língua como se fosse “desvinculada dos usuários, deslocada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica” (p.23).

E quanto ao tratamento dos eixos de ensino, Marcuschi (2003, p. 21) pontuou que

A maioria dos LPDs trabalham regras (no estudo gramatical); identificam informações textuais (nos exercícios de compreensão) e produzem textos escritos

(na atividade de redação). [...] Vê-se nos LDP dedicação tão intensa aos exercícios gramaticais, à reprodução de informações e à preocupação excessiva com estereótipos textuais.

Albuquerque e Coutinho (2006) também observaram que, nos anos 1990 ainda existiam LPD que optavam por propostas didáticas as quais não se coadunavam às inovações que emergiam do campo da linguística, psicolinguística, sociolinguística, análise do discurso. Apesar de essas inovações terem sido incorporadas aos documentos oficiais, os manuais, não romperam totalmente com a tradição, e, por isso, o uso dessa ferramenta era associado às práticas tradicionais de ensino. Ainda conforme essas pesquisadoras, apesar do LDP orientar-se sob tal perspectiva de ensino sua utilização era constante nas salas de aula.

Diante disso, concordamos com Coutinho e Albuquerque (2006), quando salientam que abolir o uso do livro didático da sala de aula, como pregavam alguns discursos acadêmicos na década de 1980, não era a solução mais viável, pois, como bem aponta Lerner (2004), a necessidade da presença desse recurso em sala de aula já foi validada, uma vez que o mesmo foi reconhecido como um material que oferece, ao professor, caminhos metodológicos para encontrar as possíveis soluções para os problemas que ocorrem no cotidiano escolar. Além disso, o LD ainda pode introduzir a leitura de outros livros em sala de aula, por meio das sugestões de livros que apresenta, favorecendo a ampliação dos conhecimentos culturais dos estudantes.

Sendo assim, concordamos com Lajolo (1996, p. 4) quando argumenta que “o livro didático é um instrumento específico e importantíssimo de ensino e aprendizagem formal. (...) Precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos”.

Em face disso, pressupomos que os benefícios da utilização do livro didático são bem maiores que suas fragilidades, sendo necessária, então, a aplicação de medidas políticas e pedagógicas mais adequadas para que os manuais se adequassem às novas perspectivas de ensino.

Essas medidas vêm sendo desenvolvidas através da avaliação do livro didático estabelecida pelo PNLD, que se tornou um instrumento de suma importância para a melhoria do LDP, e, conseqüentemente, também interveio, de certo modo, positivamente no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com as propostas de mudanças no ensino de língua materna.

Nesse sentido, Bunzen (2009) afirma que o PNLD, por meio da definição de critérios avaliativos, pôde contribuir para a incorporação das orientações teóricas e metodológicas no

LDP, uma vez que propôs a adequação das atividades dos LDP às metodologias de carácter reflexivo e crítico, por considerar que essas são mais significativas para a formação de leitores e escritores proficientes do que “um trabalho dedicado essencialmente à nomenclatura e à categorização de palavras e estruturas sintáticas descontextualizadas, distantes dos usos da língua escrita e falada dos textos que circulam na sociedade” (p.93).

A esse respeito, compreendemos que, diante dos critérios avaliativos definidos pelo PNLD, os autores dos LDPs deveriam adequar o tratamento didático dos conteúdos aos critérios estabelecidos, visto que esses objetivam, entre outros aspectos, que os estudantes ampliem as habilidades de uso da língua nos diversos contextos interativos.

Diante do que é acentuado por Rangel (2005) e previsto nos PCNs, compreendemos que o ensino da língua portuguesa objetiva que os estudantes saibam elaborar um discurso para se comunicar com diferentes interlocutores nas variadas situações de interação, como também, desenvolver as competências necessárias para compreender os discursos dirigidos por seus pares, seja através de textos orais ou escritos.

Desse modo, reconhecemos que, em face dos discursos acadêmicos e documentos oficiais, não convém que o ensino da língua se restrinja a exercícios de memorização e classificação de nomenclaturas. Seria preciso, então, que tais procedimentos fossem revistos, de modo a dar lugar a metodologias que possibilitem aos estudantes a reflexão sobre os aspectos normativos da língua e sobre o uso dos recursos linguísticos, de maneira que possam refletir sobre os efeitos de sentido provocados pelas construções linguísticas e saibam escolher as formas mais apropriadas para construir os sentidos que pretendem expressar “nesse ou naquele” contexto comunicativo.

Ao considerarmos tais pressupostos, cabe salientar a necessidade de o professor analisar esses aspectos no momento da escolha do LDP para que, assim, possa avaliar quais são os manuais mais adequados à sua prática, como também, aos requisitos apontados a seguir que são mencionados por Rangel (2005, p.19)

- Oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais possível representativa do mundo da escrita;
- Prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende aprender levá-lo a atingir;
- Ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplam tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprias da textualização;
- Mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;

- Desenvolve os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades.

Destacamos que, ao observar tais critérios, o LDP necessita privilegiar tanto o tratamento dos aspectos da textualidade, observando a coesão e a coerência textual, suporte, finalidade, linguagem de cada gênero textual/discursivo, como também, o ensino dos aspectos normativos da língua e recursos linguísticos, que são usados para produzir e para compreender cada texto que se faz presente nas esferas sociais. Em relação a esse aspecto, Lerner (2004, p.133) destaca o seguinte:

Hoje, sabemos que não é suficiente organizar situações de aprendizagem nas quais os alunos enfrentam diferentes problemas; sabemos que não é suficiente – no caso específico do ensino de língua – exercer as práticas de leitura e escrita. Além disso, é necessário refletir sobre o que se faz, ir conceituando de maneira explícita os conhecimentos linguísticos e discursivos que estão em prática, enquanto se lê ou escreve, e sistematizar os conhecimentos que vão sendo explicados; é necessário que o professor convalide os conceitos que se aproximam dos saberes socialmente válidos.

No entanto, mesmo diante dessas mudanças, algumas pesquisas apontam que nem todos os LDP têm aderido simultaneamente a todos os requisitos já mencionados, como é o caso da pesquisa desenvolvida por Rojo (2003), que foi realizada em âmbito nacional com o objetivo de analisar as estratégias editoriais e didático-pedagógicas que o mercado editorial de LDP vem adotando para atender às novas exigências da SEF/MEC. Nessa pesquisa, foram analisados os LDP avaliados no PNLD 2002 destinados aos anos finais do ensino fundamental (na época da 5ª a 8ª séries) quanto aos aspectos didáticos e metodológicos. Verificou-se que eles (os livros) ficavam “abaixo da média do desejável tanto na elaboração do manual do professor (66%) como as atividades sobre os conhecimentos linguísticos (64%)” (p.86), o que indica que, na época em que foi realizada a pesquisa, alguns livros ainda não tinham modificado substancialmente o tratamento desse eixo de ensino. Quanto aos demais eixos, percebeu-se que 54% abordavam as atividades de leitura e compreensão de textos escritos; 53% abordavam as atividades de produção de textos escritos; e 23% eram dedicados às atividades com a compreensão e produção de linguagem oral.

No que alude às atividades de leitura e escrita, essa pesquisa observou que os autores dos LDs, algumas vezes, pecam nas propostas de leitura e produção de textos, pois as atividades seriam pouco eficazes para o ensino e aprendizagem da leitura e produção de textos, embora os textos apresentados sejam bons. No que se refere especificamente aos conhecimentos linguísticos, foi apontado que a maioria dos livros ainda optava por

metodologias transmissivas em 83% dos casos e em 75% dos casos preferiam utilizar a “metalinguagem”.

Diante dos dados apresentados, percebemos que, na época da pesquisa, o quantitativo de livros que contemplavam as novas perspectivas ainda era “bem” reduzido. Entretanto, notamos algumas mudanças, pois, embora preferissem metodologias mais transmissivas e oferecessem propostas de leitura e escrita ainda limitadas, alguns livros apresentavam qualidade na seleção dos textos disponibilizados.

Nessa direção, a pesquisa de Cavalcanti (2013), que, através de análise documental, objetivou investigar como as atividades de análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa contribuíam para apropriação dos gêneros textuais/discursivos escritos, sob essa ótica, foram analisadas duas coleções de LDP aprovadas no PNLD/2011 e que foram adotadas nas cidades de Caruaru-PE e Tupanatinga- PE no PNLD/2011. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que as coleções analisadas apresentavam um material diversificado para o desenvolvimento do trabalho com os gêneros textuais/discursivos, porém, cada uma das coleções desenvolveu o trabalho com características específicas.

No que se refere à coleção “Para Viver Juntos”, que foi uma das coleções analisadas, verificou-se que as atividades de AL relativas aos gêneros textuais/discursivos foram trabalhadas em seções específicas desse eixo, como também em outras seções. Ainda foi percebido que essa coleção desenvolvia o trabalho com os gêneros textuais/discursivos, principalmente, nas atividades de leitura e produção, buscando desenvolver atividades que articulavam esses eixos. Quanto às seções dedicadas à AL, observou-se que o trabalho com os gêneros textuais/discursivos eram menos frequentes, ocorrendo em carácter mais acentuado quando o foco do ensino eram os tópicos linguísticos, buscando relacionar os usos desses aos gêneros.

Quanto à coleção “Diálogo”, que também foi foco de análise desse estudo, verificou-se que havia um trabalho mais intenso com os gêneros textuais/discursivos nas atividades de produção. Quanto ao trabalho com AL, observou-se uma preferência em abordá-los através de atividades que demonstravam uma perspectiva transmissiva de língua, privilegiando identificações e classificações de conceitos.

Diante dos dados apresentados nessa pesquisa, percebemos que as coleções de LDPs analisadas buscavam inovar no trabalho com os gêneros textuais/discursivos, como também, apresentavam atividades que articulavam o tratamento da análise linguística com o dos gêneros textuais/discursivos, embora uma das coleções apresentasse atividades reflexivas com

uma frequência menor que a outra. Isso nos mostra uma tentativa de mudança em relação à didatização dos objetos de ensino da língua materna.

Ao considerarmos as pesquisas que analisaram o LDP com o objetivo de compreender o tratamento dos conteúdos, diante das novas perspectivas didáticas e pedagógicas do ensino de língua portuguesa, buscamos conhecer e compreender os dados dos estudos que se propuseram a investigar especificamente as questões relacionadas ao ensino da AL, pois essas estão intrinsecamente relacionadas ao nosso objeto de estudo. Isso nos faz crer que os conhecimentos construídos a partir dos dados apresentados nos estudos podem nos propiciar uma compreensão mais ampla acerca das questões que se aproximam do nosso objeto de pesquisa.

Mobilizados por essa expectativa, recorreremos também à pesquisa de Aparício (2009), que teve como objetivo desenvolver uma análise descritiva sobre como as propostas de inovação para o ensino de gramática estão sendo incorporadas por uma coleção de LDP. Para tal propósito, foi analisada a coleção “Tecendo Textos- Ensino de Língua Portuguesa através de projetos” recomendada e avaliada pelo PNLD/2002. Essa autora observou que, em geral, nessa coleção há mais ênfase no desenvolvimento de atividades de leitura, e que as atividades de produção textual representavam quase metade das atividades dedicadas à leitura. Já as atividades de ensino da análise linguística apareciam em número pouco menor que as propostas de produção de textos.

Na pesquisa anteriormente mencionada, emergiu uma questão a respeito do ensino da análise linguística que merece ser destacada: a coleção analisada promovia tanto atividades de análise e reflexão sobre a língua em algumas atividades, quanto em outras abordavam os conteúdos de acordo com os modelos tradicionais do ensino de língua. Para Aparício (2009), a utilização das duas abordagens pode representar uma tentativa de “atender a duas expectativas do professor (do editor, do próprio aluno e da sociedade): a de um ensino inovador e produtivo de gramática e da não exclusão, na escola, do ensino de gramática tradicional” (p.87).

Com a mesma intencionalidade, também buscamos conhecer e compreender a pesquisa de Silva e Morais (2011), que foi desenvolvida através de análise documental, com o intuito de investigar o tratamento dado ao “ensino da gramática” ou “análise linguística”, analisando mudanças em relação ao ensino tradicional de gramática em três coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinadas a 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, recomendadas e avaliadas no PNLD/2007. Nessa pesquisa, particularmente, foi analisado o

tratamento dado à ortografia, às classes de palavras e aos gêneros textuais/discursivos, uma vez que esses conteúdos eram tratados com maior frequência nas coleções.

Esses pesquisadores perceberam que, embora os autores objetivassem inovar no tratamento dos conteúdos de ortografia e classes de palavras, ainda havia coleções que apresentavam “certa dificuldade de elaborar atividades de análise” (MORAIS; SILVA, 2011, p.135), aspecto, que, entre outros, permitiu aos pesquisadores concluir que, apesar de tentarem inovar o antigo ensino da gramática, algumas coleções ainda não romperam totalmente com a tradição, mostrando certa oscilação de abordagens, representando “tentativas de mudanças em tempos de transição” (p.139).

Ao considerarmos os dados apontados nas pesquisas mencionadas, foi relevante percebermos que, entre o ano de 2002, quando aproximadamente foi desenvolvida a pesquisa de Rojo (2003), e o ano de 2013, quando foi realizada por Cavalcanti (2013), e ao considerarmos também os estudos de Aparício (2009) e Moraes e Silva (2009), que foram desenvolvidas no decorrer desse espaço temporal, observamos que os LDP analisados apresentaram mudanças significativas em relação ao ensino dos eixos didáticos da língua portuguesa. Os livros investigados nesses trabalhos apresentavam uma postura diferenciada no tratamento dos eixos de ensino ao oferecer atividades que envolviam a leitura e produção de gêneros textuais/discursivos, embora as atividades de gramática/AL ora tendessem à reflexão, ora se limitassem à identificação e à classificação.

Nesse sentido, percebemos que os LDP vêm se apropriando de inovações na didatização dos conteúdos de ensino da língua, mas não descartam totalmente as atividades com características transmissivas, as quais se identificam com os modelos tradicionais de ensino.

Isso nos faz pressupor que os LDP não adotam os modelos acadêmicos imediatamente a partir do momento que são validados no campo teórico e nas práticas curriculares, mas gradativamente buscam se apropriar das novas perspectivas, antes de apresentarem – caso venham apresentar - propostas que realmente contemplem as mudanças mais radicais. Em nossa compreensão, isso pode representar um processo de adaptação às inovações. Nessa mesma direção, Moraes e Silva (2009) argumentam que as atividades propostas nos LDP não representam uma transposição didática direta dos discursos acadêmicos, “mas uma espécie de “acomodação” dos discursos inovadores aos antigos modos de ensinar gramática” (p. 17).

Para Bunzen (2007), essa forma de didatização que apresenta propostas de inovações, porém sem excluir as práticas tradicionais, pode significar

Um movimento de (re)construção e de (re)significação de determinados objetos que estão, muitas vezes, numa arena de lutas e conflitos sociais, políticos e epistemológicos. (...) Processo de didatização construído por bricolagens e objetos de ensino fixos – típicos da escola cristalizados por uma tradição escolar do ensino da escrita – e objetos de ensino fluídos – legitimados pelos estudos acadêmicos e documentos oficiais vistos como inovadores.

A partir das contribuições expostas nas pesquisas e da afirmação de Bunzen (2007), concordamos com Mendonça (2006) quando menciona que o ensino de língua portuguesa vivencia um momento de transição. Pressupomos que essa transição não se materializa apenas nos livros didáticos, mas também nas práticas dos professores, que também estão envolvidos num processo de transição. Isso foi observado, por exemplo, na pesquisa desenvolvida por Tenório (2013), que verificou posturas distintas de duas professoras de língua portuguesa em relação ao ensino dos conteúdos gramaticais/AL: enquanto uma das docentes buscava em livros didáticos atividades construídas sob uma perspectiva mais reflexiva quanto ao tratamento dos tópicos linguísticos, a outra vivenciava certo conflito em relação ao ensino de língua materna, pois sabia da necessidade de inovar, mas não sabia como, e, por isso, permanecia desenvolvendo práticas com características predominantemente transmissivas, uma vez que se sentia mais segura frente a essa abordagem.

Ao buscar compreender as práticas de ensino de duas professoras de língua portuguesa, essa pesquisadora constatou um movimento de permanências e mudanças no ensino de língua materna, caracterizado tanto pelo ensino dos conteúdos em caráter transmissivo, quanto reflexivo, o que nos faz perceber que, assim como os livros, os professores têm tendido a inovar suas práticas, porém sem excluir as práticas tradicionais, o que, por serem conhecidas, dão mais segurança aos professores.

Salientamos que esses dados nos instigam ainda mais a conhecer e compreender como o professor de língua portuguesa utiliza o LDP para desenvolver o ensino da análise linguística, uma vez que acreditamos que ambos estão envolvidos nesse movimento de mudanças e permanências.

1.2.4. O que o guia de livros didáticos diz sobre o ensino da análise linguística?

Impulsionados por inquietações já mencionadas, também buscamos observar alguns aspectos referentes ao ensino da AL, que são apontados no guia do PNLD/2014 no que alude aos critérios específicos e resenhas das coleções, pois acreditamos que o olhar atento sobre essas informações nos possibilitará o alargamento da nossa compreensão acerca do nosso objeto de investigação. Diante das informações disponibilizadas no guia, salientamos que

direcionaremos nossa atenção sobre aquelas que tratam, especificamente, do ensino da AL, que, no guia, está nomeada por conhecimentos linguísticos.

Em linhas gerais, o guia do PNLD/2014 disponibiliza algumas informações sobre os objetivos do ensino de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º) e está organizado em seções. A primeira seção especifica os critérios comuns; a segunda esclarece os critérios específicos; a terceira apresenta as resenhas das coleções, esclarecendo o princípio organizador, o tratamento didático dado aos conteúdos curriculares, patamares de qualidade por eixo de ensino. Após essas seções, há dois anexos, um contendo roteiro para a análise e a escolha do LDP, e, o segundo, com roteiro de análise do PNLD. Por fim, oferece uma seção com resenhas descritivas das coleções que aborda o tratamento didático de cada eixo de ensino.

Na seção dos conhecimentos linguísticos, o guia esclarece, entre outros tópicos apresentados, que se espera que o aluno ao ingressar nos anos finais do EF demonstre ter participado das etapas de alfabetização e letramento, de modo que já tenha vivenciado situações mais complexas de uso da língua, nas quais tenham sido desenvolvidas atividades de reflexão acerca do uso da linguagem nas esferas públicas, tanto nas atividades de leitura e escrita, quanto nas atividades que dizem respeito à compreensão e produção de textos orais. Em relação a este princípio, o guia destaca que tais práticas apresentam padrões linguísticos e textuais que exigem reflexão sobre o uso da linguagem, bem como a sistematização dos conhecimentos linguísticos.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, é esclarecido que as práticas de análise e reflexão sobre a língua devem ser desenvolvidas de forma pertinente, “seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem” (BRASIL, 2013, p.16).

Segundo o guia do PNLD/2014, as práticas de AL necessitam ser justificadas por sua funcionalidade, isto é, precisam acontecer a partir de textos autênticos produzidos em situações reais de uso da língua, e não a partir de pseudotextos usados como artefatos para inserção dos conteúdos gramaticais.

Ainda em relação ao tratamento da AL na seção dos critérios específicos, é ressaltado que a incoerência das propostas em relação ao tratamento de cada eixo de ensino constitui princípio para exclusão da coleção. Convém esclarecermos que, nesse tópico da seção, apresentam-se os critérios relativos a cada eixo de ensino, que, especificamente, no que concerne ao tratamento dos conhecimentos linguísticos, destaca:

O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos da língua e da linguagem, por isso mesmo seus conteúdos e atividades devem:

1. Abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
2. Considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
3. Estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados (BRASIL, 2013, P. 19).

Na seção “sobre as resenhas das coleções” no guia do PNLD/2014, há algumas informações que merecem ser destacadas, antes de observarmos os tópicos que se referem aos conhecimentos linguísticos. Nesse sentido, aponta-se que:

- Das 23 coleções que participaram do processo de avaliação, 11 (onze) coleções foram excluídas, o que representou 47,82% e 12 (doze) foram aprovadas, o que significa um percentual de 52,18%;
- De forma geral, as coleções avaliadas demonstraram estar se adequando as mudanças da virada pragmática no ensino de língua portuguesa, ou seja, estão buscando se apropriarem das mudanças teóricas e metodológicas que permearam o ensino da língua portuguesa desde a década de oitenta.

Ainda na seção sobre as resenhas das coleções, destacamos o tópico referente aos “patamares de qualidade por eixo de ensino,” que, ao observar o tratamento dos conhecimentos linguísticos, pontua que as coleções tratam esses conhecimentos através de uma duplicidade de perspectivas: uma que se orienta pelo que chamam de atividade epilinguística, e outra que segue os princípios do que denominam de metalinguagem⁶. Nessa última, embora as propostas de atividades reproduzam as concepções tradicionais de ensino “incorporam aspectos do texto, do discurso e do fenômeno literário, especialmente nas coleções em que o gênero é um dos princípios organizadores”. (BRASIL, 2013, p. 28).

O guia pontua que as coleções procuram articular as atividades de leitura, produção e escrita aos conhecimentos sobre o discurso e à textualidade por meio de atividades que transitam entre abordagens de transmissão e reflexão. Quanto ao tratamento dos conteúdos gramaticais, há uma tendência, nas coleções, de abordá-los em seções específicas. Entretanto, essa abordagem é iniciada a partir de textos que são utilizados com o propósito de introduzir a didatização dos mesmos. Em relação aos conhecimentos gramaticais,

A perspectiva predominantemente transmissiva ainda se faz presente, em especial no tratamento dado aos conteúdos de morfossintaxe; mas em todas as coleções há

⁶ Consultar Moraes (2002) a respeito dos problemas encontrados nas conceituações de atividade epilinguística e atividade metalinguística adotadas no contexto brasileiro.

espaço, maior ou menor, conforme apontado nas resenhas, para a reflexão. E em boa parte das coleções o tratamento conferido aos conhecimentos linguísticos é declarada e consistentemente indutivo, as atividades organizando-se para levar o aluno a construir as categorias, as noções e os conceitos em jogo (BRASIL, 2013, p. 28).

Diante das informações expostas, compreendemos que o tratamento do ensino da AL ou conhecimentos linguísticos, como aparece no guia, segue quase as mesmas condições das situações expostas nas pesquisas de Moraes e Silva (2011) e Aparício (2009), ou seja, ora os LDP apresentam posturas reflexivas, ora um tratamento mais aproximado das abordagens tradicionais do ensino de língua, entretanto, à medida que as coleções apresentam uma diversidade de gêneros textuais/discursivos, textos literários, e, mesmo em menor quantidade, propostas de produção de textos orais, percebemos uma tendência à apropriação das abordagens da virada pragmática.

Quanto à postura dos LDP de tratar o ensino da AL através de uma dupla perspectiva, perguntamo-nos: Qual a relação do professor com o LDP que usa em sala de aula? Que perspectiva dos livros ele adota? Quais atividades ele (o professor) privilegia, exclui ou readapta? Quais as táticas que o professor fabrica para utilizar o LDP no ensino da AL?

Para que possamos refletir sobre essas questões, apresentaremos alguns elementos que estão imbricados com a questão do uso do LDP nas práticas de ensino e aprendizagem de AL, mas antes de dialogarmos sobre esse tópico propomos uma reflexão acerca do cotidiano escolar e dos saberes docentes.

1.3. UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR, OS SABERES E AS PRÁTICAS DOCENTES

Quando sentimos a necessidade de investigar como o professor de língua portuguesa utiliza o livro didático para o ensino da análise linguística, acreditamos ser necessário refletir sobre o cotidiano escolar, discutindo acerca das práticas de ensino e aprendizagem que se concretizam nesse cotidiano e sobre os saberes que são mobilizados pelos professores ao exercerem essas práticas.

Para isso, nesse capítulo, abordaremos alguns pressupostos sobre o fazer e o saber docente no cotidiano escolar, um diálogo que se delineará diante do que nos apresentam estudiosos como Certeau (1998), Duran (2008), Tardiff (2008), Tardiff; Raymod (2000), Pimenta (2005), Chartier (2007), Ferreira (2007).

Ao investigar os eventos cotidianos, Certeau (1998) nos mostra que esses são construídos por meio de práticas de sujeitos, que, estando inseridos em espaços sociais,

fabricam maneiras de atuar sobre estes, não só se identificando como sujeitos que recebem os produtos produzidos pelas instâncias de ‘poder’, mas como indivíduos que, através de ‘maneiras de fazer’, atribuem, a estes, significados, apropriam-se dos mesmos e os utilizam, de acordo com suas necessidades individuais.

Duran (2008, p. 33) menciona que “a vida cotidiana significa um nível da realidade social”. Por isso, pensar no cotidiano escolar apenas como um período de nossas vidas no qual estamos inseridos numa instituição para reproduzirmos conhecimentos culturalmente valorizados seria apagar deste as relações sociais que nele se constroem, simplificando as práticas desenvolvidas a meras ações mecanicistas, e é, acima de tudo, negar os saberes que se constroem através das práticas dos sujeitos nele envolvidos.

Ao contrário disto, convém que, ao olharmos para o interior da escola, possamos enxergar nela pessoas que interagem, trocam experiências, e que não se limitam a reproduzir ações e saberes, mas que criam ações e refletem sobre as mesmas à medida que constroem ou compartilham conhecimentos.

Perceber o cotidiano escolar desta forma nos faz concebê-lo como um constructo dialógico de ações que são desenvolvidas por sujeitos que interagem constantemente, buscando a construção de conhecimentos. Um contexto no qual o professor planeja, adapta ou até mesmo improvisa situações didáticas que sejam apropriadas para lhe possibilitar o alcance da aprendizagem dos alunos.

Essas ações podem ser caracterizadas como as “maneiras de fazer” que o professor desenvolve para fabricar o cotidiano escolar, à medida que se apropria das orientações prescritas nos documentos oficiais normatizadores e organizadores do ensino.

Segundo Certeau (1998, p. 11), as “‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais os usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção cultural”.

Compreendemos que essas “maneiras de fazer” permitem que os consumidores fabriquem táticas através das quais podem transformar as ideologias e os produtos produzidos por instâncias de poder em bens de consumo que são caracterizados pelas formas de serem utilizados. Em outras palavras, Certeau (1998, p. 39) nos diz que,

A uma expansão racionalizada, expansionista, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar como produtos próprios, mas nas maneiras de se empregar os produtos impostos por uma ordem dominante.

No cotidiano escolar, essa relação não se constrói de maneira diferente, visto que os professores que nele atuam também recebem determinadas orientações pedagógicas, que buscam orientá-los a desenvolver suas práticas e a utilizar materiais pedagógicos segundo concepções teóricas dominantes.

No entanto, ao receber tais orientações, os professores selecionam aquelas informações que serão adequadas à sua realidade, e, conseqüentemente, criam maneiras próprias de conduzir seu fazer e utilizar os recursos pedagógicos. (DURAN, 2008).

É diante destes pressupostos que percebemos que o cotidiano escolar se concretiza por meio de um conjunto sistematizado e organizado de práticas, que se entrelaçam, se interdependem, e se realizam de acordo com o condicionamento de determinadas variáveis que são estabelecidas pelos parâmetros institucionais organizadores do sistema de ensino, tradições pedagógicas, estrutura física e recursos pedagógicos disponíveis. (ZABALA; 1998).

Sob esse foco, Franco (2012) nos diz que:

É preciso reconhecer que a ação de ensinar é prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, influenciadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam em dado tempo e espaço social e que impregnam e configuram a realidade existencial do docente. [...] As condições institucionais são estruturais na determinação do papel que o docente pode ocupar para modelar sua prática.

Trata-se, assim, de um processo no qual o professor participa como um sujeito ativo que, ao estar situado no interior da sala de aula, ou qualquer outro ambiente de aprendizagem, faz o que acredita ser necessário para conduzir cada situação de ensino, ou seja, faz escolhas pedagógicas, que o permitem ter maior segurança ao desenvolver suas práticas, mesmo diante das condições que lhes são impostas pelas políticas governamentais e institucionais.

Sobre esse aspecto, Ferreira (2007) contribui com as nossas considerações ao afirmar que no cotidiano escolar não se executa tudo o que está previsto nas orientações pedagógicas, e, por isso, ao invés dos discursos transformarem as práticas cotidianas, na verdade, são essas práticas que modificam estes discursos segundo as situações contextuais apresentadas.

A exemplo disto, podemos mencionar Duran (2008), que apresenta o caso de uma professora alfabetizadora que, ao vivenciar um momento em que era discutida a necessidade de investir em novos métodos de alfabetização, afirmou que, mesmo assistindo aos encontros de formação, no momento de alfabetizar “a cartilha estava atrás de sua porta” (p.40), ou seja, mesmo conhecendo propostas inovadoras de ensino, a mestra demonstrou que preferia conduzir sua prática utilizando métodos que lhe tornava mais segura, uma vez que os conhecia bem.

Ao se referir, ainda, sobre as novas mudanças teóricas, a mesma professora apresentada por Duran (2008) diz não se sentir segura para aderir a novas propostas e em virtude disto, sente-se “mesclada”, o que mostra que os docentes não se apropriam das teorias automaticamente, apenas porque estão sendo consideradas corretas.

Ao analisar uma situação semelhante, Sarti (2008, p.62) diz que os professores “vagueiam por terras alheias, onde reinam as práticas discursivas. Mas, por meio de suas táticas de consumo, são capazes de encontrar sentidos não previstos nos textos que leem, alterando a efetivação das práticas pedagógicas”.

Diante do exposto, reforçamos nosso pressuposto de que, embora os docentes estejam inseridos em ambientes educacionais que apresentam determinados encaminhamentos didáticos, os docentes não limitam suas práticas a esses encaminhamentos, e desenvolvem suas ações segundo os saberes que construíram durante a trajetória profissional ou acadêmica, pois como afirma Sarti (2008, p.62) “os professores são capazes de fazer valer sua própria perspectiva sobre temas concernentes à docência escolar”.

Entretanto, tal atitude viabiliza que o docente desenvolva táticas para conhecer as necessidades de aprendizagem de cada estudante, saiba utilizar adequadamente os recursos didáticos, avaliar a aprendizagem dos alunos e sua atuação profissional, e, ainda, articule todas essas ações às orientações curriculares estabelecidas para cada ano de ensino.

1.3.1. Estratégias e táticas no cotidiano da escola

Para que possamos compreender melhor as táticas, acreditamos que é viável que possamos refletir minuciosamente acerca dos conceitos de tática e estratégia, visto que estes estão intrinsecamente relacionados ao fazer docente no cotidiano escolar.

Certeau (1998) e Duran (2008) nos ajudam a compreender que estratégias são as formas que agências de poder utilizam para gestar as instituições que estão sob sua responsabilidade, e impor a estas a aceitação de determinadas concepções políticas, teóricas e metodológicas, isto é, são as estratégias que determinam quais são as ações que devem ser praticadas e divulgadas pelos consumidores, assim como quais são os produtos que devem ser vendidos e consumidos.

Chamo de estratégias o cálculo das relações de forças que se torna possível a parti do momento que um sujeito de querer é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma atividade distinta. A racionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (CERTEAU; 1998, p. 46).

No entanto, quando falamos em táticas, recorremos a uma concepção oposta do que nos apresenta o conceito de estratégia. As táticas podem ser compreendidas como reações às estratégias, tratando-se das habilidades particulares que cada indivíduo irá desenvolver para trabalhar com as demandas que lhes são impostas. De acordo com Certeau (1998, p.101), “a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de poder”.

As táticas se apresentam como ações desenvolvidas por aqueles a quem se dirigem as estratégias, porque, elas não se materializam conforme tudo o que foi designado, através da obediência cega que executa vírgula por vírgula o que foi “ensinado”.

Desse modo, ao planejar e executar as táticas, os sujeitos criam maneiras peculiares de manipular o que lhes é imposto, desenvolvem, portanto, as práticas que acreditam ser importantes e adequadas para chegarem a seus objetivos.

A partir da leitura de Certeau (1998), percebemos que as táticas se desenvolvem de acordo com as condições que os sujeitos encontram de executar seu trabalho, pois “aproveitam as ocasiões e delas depende” (p.101).

Como podemos perceber as táticas não reproduzem as orientações que foram estabelecidas pelas instâncias de poder. Sendo assim, elas representam as diversas formas como os sujeitos das ações filtram as informações impostas, e as executam, de forma que nem sempre são obedientes ao que é estabelecido pelo sistema, mas são ousadas à medida que reagem clandestinamente a ele. (CERTEAU, 1998; DURAN 2008).

Tendo isso em vista, compreendemos que, segundo o “por que” fazer, os professores mobilizam saberes, fabricam táticas, buscando adaptar as orientações prescritas pelos sistemas de ensino à realidade de cada sala de aula.

Essas táticas e saberes se materializam através do “como fazer”, ou seja, se definem a partir das metodologias aplicadas em sala de aula, que devem ser coerentes com os objetivos pretendidos.

Nesse sentido, Duran (2008, p. 43) pontua que “há uma invenção no cotidiano que estabelece as formas como os professores e alunos, nas escolas, vão se ajustando e reorganizando o discurso oficial – uma produção mais escondida, a dos ‘consumidores’, e que ‘marca o que fazem dos produtos’”.

Assim, ao compararmos as táticas fabricadas pelos professores às artes de fazer apresentadas por Certeau (1998) na obra *Invenção do Cotidiano*, entendemos que, no cotidiano escolar, há uma arte de utilizar os produtos, que confere a estes características que já

não são aquelas impressas pelos produtores, mas que permitem aos consumidores ressignificar os objetos e imprimir nestes, “marcas” pessoais de uso.

Essa arte de utilização dos discursos acadêmicos também se identifica com a maneira como o professor se apropria dos livros didáticos e sobre estes atribuem significados que os orientam a conduzir suas práticas.

1.3.2. Os saberes docentes e as práticas cotidianas

Nesse contexto, ressaltamos que o debate acadêmico acerca dos saberes docentes é relativamente recente em meio às pesquisas que se propõem a investigar o âmbito educacional (NUNES, 2001). Por isso, consideramos que essa temática tem acentuado, com maior frequência, as inquietações dos pesquisadores em educação, desde a década de 1990 mostrando o quanto é importante refletirmos sobre o saber daqueles que estão na sala de aula, buscando desenvolver práticas que possibilitem a construção de conhecimentos.

Desse modo, ao reconhecermos que o professor está situado numa instituição para objetivamente propiciar situações didáticas que possam favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de outras pessoas, logo estamos implicitamente ou explicitamente identificando esse profissional como, “alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2008, p. 31).

Em face dessa função, percebemos que a docência é uma profissão permeada por múltiplos saberes. Esses, segundo Tardif (2008) e Pimenta (2005), são oriundos da formação, da trajetória escolar, da experiência profissional, e são mobilizados pelos professores conforme as situações que envolvem e se apresentam em sua prática.

Nessa direção, percebemos que os saberes docentes não são construídos a partir de uma única base epistemológica, pois os mesmos se fundamentam em várias áreas de conhecimentos, como também são construídos diante das experiências profissionais e sociais, vivenciadas pelo professor ao longo de sua trajetória de vida, incluindo as experiências que antecederam sua formação acadêmica/profissional, ou seja, as experiências que vivenciaram enquanto eram estudantes. (TARDIF, 2008; PIMENTA, 2005).

Diante desse pressuposto, Tardif (2008, p.68) aponta que “os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar”.

Tendo em vista essas considerações, compreendemos o processo de formação do professor como um processo contínuo, iniciado desde quando ele é inserido no âmbito

escolar, tendo continuidade em sua formação acadêmica e profissional quando começa a conhecer, dialogar ou refletir sobre os conhecimentos pedagógicos, e ainda continua no exercício de sua prática, ao articular os conhecimentos construídos nas situações concretas apresentadas na sala de aula.

Fundamentados em Tardif (2008), compreendemos que a formação e a atuação docente não acontecem de maneira solitária. É um processo de saber-fazer no qual se estabelece uma teia de relações que se torna possível através da interação com outras pessoas. É, portanto, um processo que é delineado pelo professor através da interação com seus pares e, conseqüentemente, seus saberes.

Assim, através das contribuições apresentadas por Tardiff (2011) e ao dialogar com Chartier (2007), percebemos que os professores constroem seus saberes através da socialização das experiências pedagógicas e essa socialização pode acontecer nos encontros pedagógicos ou até mesmo nas salas de professores, onde eles se reúnem e oportunamente aproveitam esses momentos para conversar sobre aprendizagem, indisciplina, planos de aula etc. Em outras palavras, Chartier (2007, p. 185) ressalta que “o trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de ‘receitas’, reunidas graças aos encontros e aos acasos”. Nesse sentido, Chartier (p. 16) ainda argumenta que

Podemos assim analisar as famosas ‘receitas’, nas quais o valor de uso garante o valor da troca, como sinal típico desse oral-prático que baliza as zonas de trocas possíveis: podemos trocar receitas se, e somente se, reconhecemos um campo comum de exercício, então como qualquer colega podemos sempre trocar propostas sobre a “escola em geral”. O discurso oral ligado às práticas permite, desse modo, que os professores se identifiquem como um corpo de praticantes, embora cada um trabalhe sozinho na classe.

Isto posto, fica explícito que a construção dos saberes docentes se desenvolve mediante o diálogo entre os professores e seus pares, ao realizarem trocas de experiências de sala de aula. Também é construída à medida que os mesmos se deparam com os currículos disciplinares, seja em sua formação profissional ou atuação institucional.

Esses saberes construídos mediante a interação com os colegas de trabalho no cotidiano escolar podem ser identificados como saberes da experiência, pois, de acordo com Pimenta (1997, p. 7), “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre a prática”.

Compreendemos, então, que o professor não é um mero executor de tarefas técnicas pré-estabelecidas, mas sim alguém que, diante das situações complexas, com as quais se

depara na sala de aula, produz conhecimentos que o permitirão resolver, ou tentar resolver, as problemáticas cotidianas.

Nas palavras de Tardif e Raymond (2000, p.213), os saberes docentes “não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com o seu trabalho”.

Assim, acreditamos que o professor no exercício de sua prática tanto recorre aos saberes práticos construídos a partir de suas experiências cotidianas, quanto aos saberes acadêmicos que lhes foram apresentados nos momentos de formação.

No que se refere aos conhecimentos acadêmicos, Tardif (2000) e Chartier (2007) observam que os professores não os aplicam segundo o que é estabelecido na academia, o que acontece é uma espécie de filtragem na qual o professor, ao se deparar com os conhecimentos universitários, seleciona as informações que lhes parecem adequadas às situações com as quais se depara em sala de aula, e, mesmo assim, antes de aplicá-los, passam por um processo de transformação.

Nesse sentido, Chartier (2007, p. 185) ressalta que “ao se defrontarem com os textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais do que o “por que” fazer os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos”.

Esse processo de transformação faz com que o professor re(elabore) os conhecimentos universitários e construa seu saber próprio saber. No entanto, Pimenta (2005, p. 44) pontua que “esse processo de elaboração do professor é ainda empírico, faltando-lhe uma organização intencional do saber que constrói”.

Sob essa mesma ótica, Chartier (2007) observa que a dificuldade do professor não consiste em não saber falar sobre o que faz, mas sim em elaborar um discurso para outros que não se identificam como seus pares, uma vez que ao falar com estes, sabe do que eles precisam, o que não acontece quando falam com outros que não compartilham as mesmas experiências.

Em face disto e diante das contribuições de Pimenta (2005) e Tardif (2008), caracterizamos o professor como um profissional que mesmo não sistematizando o saber que produz, identifica-se como um sujeito que (re)elabora conhecimentos no exercício de sua prática, identificando-se como “alguém que pensa seu trabalho e sobre o seu trabalho, como alguém que constrói seu saber” (PIMENTA, 2005, p. 44).

Para tanto, devemos reconhecer que esse processo de (re)elaboração requer que o professor esteja constantemente refletindo sobre sua prática, de modo que ao conhecer a realidade em que está inserido, saiba como adequar os conhecimentos acadêmicos ao que é exigido pelas políticas educacionais.

Tal postura do professor demonstra o quanto a ação docente é permeada pela mobilização de saberes práticos e teóricos, saberes que ganham vida a partir do momento que se relacionam com situações concretas de ensino e aprendizagem e que fora destas não tem significação.

Mediante a discussão levantada anteriormente, ficou nítido que o professor, durante o exercício do seu trabalho, recebe atribuições pedagógicas advindas dos órgãos que estabelecem as políticas educacionais, deparam-se com as inovações pedagógicas produzidas pelas universidades, convivem com as necessidades de aprendizagem individuais de cada aluno, e, para lidar com tais atribuições, ele precisa ter um conjunto de saberes que o permitam conhecer, refletir, ressignificar e construir sua prática.

Nesse sentido, Tardiff (2000, p. 2) diz que,

Em sua prática, os professores profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo incluindo, evidentemente as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e assim como as ciências da educação.

É diante de tais implicações que o docente busca caminhos para orientar e conduzir sua prática, de forma que, ao articular suas ações, bem mais do que atender ao que é prescrito pelos programas de ensino e pela universidade, possa propiciar situações que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, pois, como aponta Chartier (2007, p.202), “em uma conjuntura onde se impõem as referências acadêmicas, onde a formação torna-se universitária, os professores instalam-se no seu território e colocam à frente aquilo que lhes pertence: a prática em sala de aula”.

Com isto, não pretendemos insinuar que atender ao que prescreve tais instituições não seja necessário. Reconhecemos que muitos estudos acadêmicos são importantes para oferecer aos professores encaminhamentos didáticos, assim como, também, reconhecemos a necessidade das políticas curriculares e institucionais para que haja melhor organização e atendimento ao ensino.

Entretanto, convém salientar que, ao atender a tais prescrições, é fundamental que o professor faça uma reflexão sobre o que é proposto, pois somente através dessa reflexão terá

condições de decidir quais escolhas pedagógicas são adequadas para subsidiar sua prática, pois, conforme apontam Loiola e Therrien (2003, p.3),

O professor deve municiar-se dos referenciais que lhe permitem ter clareza dos ‘porquês’ das novas direções necessárias ao seu trabalho, argumentando e justificando suas decisões, dialogando com seus interlocutores sociais situados no contexto da ação, assegurando o domínio na direção das suas decisões construída na pluralidade, heterogeneidade e complexidade da ação docente.

Sob esse viés, compreendemos que essa postura reflexiva do professor não é construída arbitrariamente, ela dar-se-á ao longo da sua trajetória formativa, pois segundo Tardif (2000, p. 13), “os saberes profissionais dos professores são adquiridos através do tempo”.

Nesse sentido, compreendemos que os autores citados acreditam em um modelo educacional construído diante das práticas sociais de interação, sendo a sala de aula o espaço privilegiado, onde aluno e professor irão compartilhar conhecimentos, refletir sobre os mesmos e, através do diálogo estabelecido, construir novos conhecimentos. Nessa mesma direção, Anastasiou (p. 43) afirma que “conhecimento não deve ser proposto como algo dado, acabado, produzido por determinados gênios, mas produto bem determinado situado dentro de relações sociais”.

Desse modo, retomando o que foi colocado no início dessas discussões, podemos perceber que devemos olhar para o cotidiano escolar como um contexto interacional, no qual aluno e professores não estão por acaso, os mesmos têm objetivos de construir conhecimentos, o que se torna possível a partir do momento em que o professor, ao mobilizar seus saberes, pensa sobre sua prática e fabrica táticas que possam ser eficazes para o processo de ensino e aprendizagem.

1.4. SABERES E TÁTICAS DOCENTES: COMO O PROFESSOR USA O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO COTIDIANO ESCOLAR?

Ao direcionarmos nossos olhares para o uso do livro didático no cotidiano escolar, objetivamos compreender como o professor de língua portuguesa se relaciona com esse material didático e o usa ao desenvolver suas práticas de ensino. Não pretendemos, contudo, diante das nossas considerações, rotular essas práticas, mas sim compreendê-las, pois entendemos que foram construídas a partir de uma realidade singular que, embora se identifique com outras situações vividas em sala de aula, explicita quais os motivos que impulsionam o professor a agir desta ou daquela forma (CHARTIER, 2007).

E, sob essa ótica, concordamos com Sacristán (1999, p.74), ao postular que “o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos e existentes”.

Nessa mesma direção, Ferreira (2007) contribui com nossas reflexões quando enfatiza que os professores não são meros reprodutores de receitas, mas sim profissionais que constroem suas práticas e, por meio destas, o cotidiano escolar. E, nesse sentido, pressupomos que o LD não é concebido pelo professor como um manual de instruções que ele usa mecanicamente, obedecendo a todas as orientações, mas como uma ferramenta que ele escolhe como manipulá-la.

Dito isto, ao observarmos o uso do livro didático na fabricação do cotidiano escolar, é importante que possamos vê-lo como algo além de um dos recursos didáticos pedagógicos que o professor utiliza rotineiramente ao desenvolver suas práticas. Trata-se, na verdade, de uma ferramenta que, para ser utilizada, exige a mobilização de determinados saberes que não se restringem ao conhecimento dos conteúdos apresentados e se ampliam à medida que exigem maneiras adequadas e coerentes com as ações que se desenvolvem em sala de aula.

Diante dessa pressuposição, pensamos que o professor utiliza o livro didático em face de determinados objetivos, e, em virtude destes, pode inverter a ordem da utilização das atividades, readaptar textos e atividades propostas, criar e recriar situações didáticas ou até mesmo não concordar com o que está sendo proposto. Tudo dependerá de e o quê o professor estabeleceu como foco de ensino e aprendizagem e do que acredita ser fundamental para alcançar suas metas, além das condições contextuais e materiais nas quais se encontra.

Nessa direção, ancorados na teoria de Michel de Certeau (1998), enxergamos o livro didático como um produto cultural que é produzido para uma determinada finalidade e sob uma determinada concepção política e pedagógica. No entanto, o que determina como este recurso será utilizado são as necessidades práticas dos usuários, isto é, as necessidades didáticas e pedagógicas que os professores acreditam ser fundamentais no processo de ensino e aprendizagem é que irão definir como tal recurso didático será utilizado em sala de aula.

Relacionamos esse uso do livro didático, que é feito pelo professor, ao fazer do “homem ordinário” que é apresentado por Certeau (1998), na obra “Invenção do Cotidiano”, na qual o homem é percebido como um sujeito consumidor que, ao se defrontar com o que é produzido pelo sistema sociocultural, usa técnicas de reemprego dos objetos, adequando-os às suas práticas cotidianas.

Assim, Certeau (1998), com toda poeticidade descrita em sua “arte de fazer”, vem nos esclarecer que “essas maneiras de se reapropriar do sistema produzido, criações dos consumidores, visam uma terapêutica de socialidades deterioradas e usam técnicas de reemprego onde se podem reconhecer os procedimentos das práticas cotidianas” (p.52).

Dessa forma, a leitura de Certeau (1998) alarga nossa compreensão acerca dos produtos culturais que são produzidos estrategicamente pelas instâncias de poder para os consumidores (homens comuns). Tais produtos são “vendidos” através de discursos políticos e ideológicos, que deixam a esses consumidores possibilidades, por vezes, clandestinas de fabricar táticas de consumo, ou seja, possibilidades de criar táticas próprias de manipular ou utilizar os bens produzidos, que nada mais são do que a reação dos consumidores ao que é imposto.

Certeau (1998, p. 41) compreende essas formas de reapropriação dos produtos como “‘maneiras de fazer’ [que] formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou dominados?) dos processos mudos que se organizam na ordenação sócio-política”. Nessa mesma direção, Duran (2009), ao fazer uma interpretação mais minuciosa da obra de Certeau, esclarece que

Toda cultura requer um “modo de fazer”, uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais, ou seja, uma produção institucionalizada, centralizada faz corresponder à outra produção - há uma invenção no cotidiano, as formas como os consumidores vão se ajustando e reorganizando esse produto-, uma produção mais escondida aquelas dos “consumidores” e que “marca o que fazem os produtos”. (DURAN, 2009, p. 39).

Estas considerações apresentadas por Certeau (1998) e, posteriormente, por Duran (2009), permitem-nos compreender que a prática do professor ao utilizar o livro didático é uma reapropriação do recurso produzido, que extrapola as orientações didáticas apresentadas pelas instituições políticas e escolares organizadoras do ensino e consente aos professores possibilidades de criar táticas próprias para usar os livros didáticos de uma maneira mais adequada à realidade de cada sala de aula, uma vez que ele, como profissional, sabe por que está utilizando o livro “dessa” ou “daquela” forma.

Esse fazer particular dos professores, ao se apropriarem do LD ou das demais orientações pedagógicas, pode parecer uma simples resistência às inovações pedagógicas, conforme apontado por Sarti (2008). Porém, apoiando-nos nessa autora, entendemos que o que para alguns pode representar uma resistência acrítica, em nossa compreensão é concebido como uma “maneira de fazer” inteligente, coerente e elaborada de pensar situações didáticas

que possam ser mais eficazes e significativas para o processo de ensino e aprendizagem na realidade em que estão inseridos.

Pensando nisto, pressupomos que essas “maneiras de fazer” tornam o livro didático um objeto pessoal para o professor, pois este, ao estar nas mãos dos mestres, não pertence mais ao autor, ou a editora que o produziu, mas ao autor das práticas (o professor), que a ele dará outra “vida” a partir dos significados que o atribui mediante as necessidades que explicitam suas práticas e, conseqüentemente, as escolhas pedagógicas.

Nessa direção, Tenório (2013), em sua pesquisa de mestrado, observou o caso de uma professora de língua portuguesa que, em função do ensino dos eixos dessa disciplina, usava o livro didático de maneiras diferentes. Nessa pesquisa, foi observado que uma das professoras desenvolvia todas as propostas de atividades que o livro apresentava para o trabalho com o eixo de ensino da leitura. Entretanto, nas aulas de gramática/AL, a professora já não recorria ao livro escolhido, mas buscava atividades propostas em outros LDs que apresentassem exercícios que contemplassem os seus objetivos e estivessem mais relacionados às concepções que a mestra tinha sobre o ensino da língua.

Nesse sentido, compreendemos que a professora mencionada por Tenório (2013), adotou tal postura porque não se identificava com as propostas do LD adotado pela escola, uma vez que esse trabalhava os conteúdos gramaticais a partir de uma abordagem mais transmissiva, que se identificava com os modelos tradicionais do ensino de língua materna. Por isso, preferiu utilizar outro manual que encaminhava atividades através de uma perspectiva de língua mais reflexiva, portanto, mais coerente com as situações de uso.

Outros aspectos apontados por Tenório (2013) dizem respeito à obrigatoriedade do uso do livro adotado, que, mesmo não correspondendo às expectativas de trabalho dessa professora, tinha que ser utilizado por decisão da gestão escolar. Porém, essa imposição não impedia que a docente utilizasse o livro de acordo com seus saberes e experiência.

A partir da postura apresentada pela professora, a pesquisadora percebeu que o uso do livro adotado caracterizava dois momentos da relação que a professora estabelecia com o manual: o primeiro demonstrava a fidelidade que a professora tinha pelo LD, uma vez que seguia linearmente as atividades propostas; o outro expressava a rejeição aos modelos de atividades propostos no momento dos estudos dos conteúdos gramaticais.

Quanto ao trabalho desenvolvido por outra professora participante da pesquisa, a pesquisadora constatou que a docente preferia utilizar o livro escolhido nas atividades de leitura, porém não o utilizava nas atividades de produção, e quando o foco do ensino eram os conteúdos gramaticais, ela buscava outros livros cujos autores fossem linguistas, pois

acreditava que esses fariam um trabalho diferenciado. Assim como a primeira professora, também se verificou que a segunda professora não seguia à risca todas as atividades propostas pelo livro escolhido, embora em alguns momentos tivesse recorrido a ele para esclarecer algumas dúvidas.

Com relação à determinação do uso contínuo do LD e o modo como as professoras apresentadas na pesquisa de Tenório (2013) reagiram a tal determinação, concordamos com Ferreira (2007) quando observa que nem todas as ações que são desenvolvidas no interior da escola estão prescritas em documentos oficiais, mas são determinadas por aqueles que são responsáveis pelas ações práticas, os professores, que não são reféns do sistema, mas construtores do cotidiano. Nesse sentido, para Ferreira (2007, p. 66) “existe uma “margem de manobra” entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o dia a dia da escola”.

Outra pesquisa sobre o tema, que foi desenvolvida por Lima (2009), teve como objetivo compreender como o livro didático de português vem sendo escolhido e usado por professores da rede municipal de ensino do Recife. A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas e observação das práticas de duas professoras de português atuantes nos anos finais do ensino fundamental – uma que usava o livro didático que escolheu e outra que usava um livro que não tinha escolhido. Ao discorrer acerca das questões que envolvem o uso do LD, as professoras destacaram que, mesmo não estando satisfeitas com o LD adotado, não podiam descartar seu uso, uma vez que esse material didático, muitas vezes, se constituía como um dos materiais básicos de leitura na sala de aula.

Nesse estudo, foi destacado, entre os dados encontrados, que uma das professoras participantes utilizava mais o LD adotado que a outra professora. Em relação à primeira professora, foi percebido que o uso do livro escolhido não era tão constante, pois a docente não o utilizava todos os dias, e, quando o usava, selecionava as atividades que considerava importantes. Quanto à segunda professora, foi observado que, mesmo tendo declarado não usar o LDP todos os dias, a mestra recorria a propostas de atividades apresentadas por outros manuais, o que permitiu visualizar o uso constante do LD, o que, segundo a docente, facilitava sua prática.

No que se refere ao uso do livro didático no ensino da AL, Lima (2009) observou que as professoras não seguiram todas as atividades propostas no LD utilizado. As professoras preferiram introduzir o tratamento dos conteúdos gramaticais a partir das atividades de leitura, produção ou oralidade, por meio de explicações que se delinearam diante de situações postas pelos estudantes e de outras questões que emergiram nos textos estudados.

De acordo com Lima (2009), as atividades desenvolvidas foram, algumas vezes, introduzidas pelos livros didáticos, porém as mestras não obedeciam todas as prescrições do LD, mas antes invertiam a ordem das atividades ou desenvolviam apenas aquelas que consideravam pertinentes para o contexto vivenciado. Esses dados evidenciaram para Lima (2009) que as professoras fabricavam táticas “que visavam à realização, em classe, do que para as professoras era o mais importante a ser trabalhado” (p. 241).

Desse modo, foram percebidas as bricolagens que as professoras de língua portuguesa faziam ao usar o LD, não realizando atividades propostas, aplicando atividades sem o uso deste e até recorrendo a outros materiais didáticos. Consideramos que ambas as situações podem corresponder ao que é defendido por Rojo (2006, p. 50) ao mencionar que

O livro didático, em sala de aula, nada mais é que um dispositivo de ensino, um instrumento através do qual o professor e seus alunos passam a dispor de um conjunto de textos e exercícios com base nas quais a aula, o ensino e o aprendizado podem prosseguir, sem que haja perda importante de tempo com ditados e cópias na lousa.

Em face desse argumento e ainda considerando as questões que foram postas, percebemos que o livro didático é sempre um instrumento necessário na sala de aula, mesmo quando suas propostas não se coadunam aos objetivos dos professores, e, nesse caso, o docente tem autonomia para buscar outros caminhos metodológicos que o levem a alcançar suas metas.

Conforme as pesquisas nas quais foram observados aspectos referentes ao uso do LD, compreendemos que tanto Tenório (2013) quanto Lima (2009) perceberam que as professoras fabricavam táticas para usar o LD, que propiciavam às mestras maior fluidez no desenvolvimento das práticas. Isso reforça nossa percepção sobre como o professor desenvolve táticas que buscam caminhos próprios para conduzir o ensino, caminhos que ultrapassam a subserviência ao uso das teorias e materiais didáticos e que ressignificam estes, de modo que os mesmos não dominem as práticas, mas as práticas os dominem (SARTI, 2008).

Isto posto, apreendemos que o professor, no interior de sua sala de aula, não se comporta como um sujeito passivo, a quem compete, simplesmente, executar as orientações oriundas das políticas educacionais, mas comporta-se como ‘ator’ de práticas, que recria múltiplas possibilidades de modificar e até de reinventar o cotidiano da sala de aula. Nessa mesma direção, Tardif (2008, p.230) argumenta que

O professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente uma agente determinado por mecanismos

sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e a orienta.

Diante das considerações levantadas, percebemos o “por que e o como fazer” dos professores como fatores que interferem e determinam a prática docente, fatores que se entrelaçam como em uma teia que constrói o fazer docente, o que nos faz perceber, claramente, que o professor não conduz sua atuação por acaso. Sua prática tem um sentido em si, e é norteadada através da mobilização dos saberes que ele constrói durante sua formação profissional, durante sua trajetória de estudante, ou mesmo diante de sua vivência social.

CAPÍTULO 2- METODOLOGIA: NOSSO PERCURSO DE PESQUISA

Uma pesquisa nasce a partir da necessidade de construção de um conhecimento novo ou mais profundo acerca de uma questão que nos inquieta, ou seja, buscamos fazer uma pesquisa para tentarmos preencher lacunas sobre um determinado aspecto da realidade. Essas lacunas nos impulsionam a conhecer, compreender, investigar, indagar, questionar, enfim, a pesquisar com rigor e compromisso uma dada realidade que nos rodeia.

Desse modo, quando uma determinada questão aguça nossa curiosidade, torna-se um problema a ser investigado. Dito isto, ressaltamos que o problema que investigamos nessa pesquisa está inserido no âmbito educacional. Por isso, convém considerarmos que, segundo Moreira (2011), uma boa pesquisa, no âmbito educacional, precisa ser construída com o objetivo de alargar nossos horizontes de conhecimentos acerca de uma determinada situação referente aos processos de ensino e aprendizagem, entre outros fenômenos educacionais.

Diante dos objetivos pretendidos e do problema de pesquisa que investigamos, realizamos nosso estudo por meio de uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2012, p. 21), “trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Também recorreremos ao uso de dados quantitativos, visto que uma abordagem não exclui a outra, e, ao considerá-las, o pesquisador poderá ampliar suas possibilidades de compreensão sobre os dados.

2.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Para delimitarmos nosso campo de estudo, fizemos um estudo exploratório nas escolas pertencentes à Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, localizadas no município de Arcoverde-PE, com o objetivo de conhecer quais foram as coleções ou os livros didáticos de língua portuguesa adotados pelas escolas e/ou professores no âmbito do PNLD/2014. Também consultamos o Guia do Livro Didático (GDL) do PNLD/2014, com o intuito de conhecermos o modo como cada uma das coleções escolhidas tratava os conteúdos de ensino de gramática/AL.

Ao realizarmos esse estudo, consideramos como critérios de seleção do campo empírico: a) coleções ou livros que foram mais escolhidos pelas escolas localizadas em Arcoverde-PE, pertencentes à rede de ensino já mencionada; b) coleções que apresentavam um tratamento mais “inovador” acerca dos conhecimentos linguísticos, segundo o Guia.

Com base no primeiro critério, visitamos as dez escolas da rede estadual de ensino, localizadas em Arcoverde – PE, com o intuito de nos aproximarmos do nosso campo de pesquisa, uma vez que, ao visitarmos essas instituições, pudemos conversar com alguns dos gestores e coordenadores para obtermos informações mais detalhadas sobre o quantitativo de professores de português, de turmas nos anos finais do ensino fundamental e as coleções ou livros que foram escolhidos. Ao visitarmos essas instituições de ensino, verificamos que 3 (três) das 10 (dez) escolas visitadas fizeram a opção de escolha pela coleção “Projeto Teláris: Português – Editora Ática”, 2 (duas) escolheram a “Para Viver Juntos: Português” – Editora SM” e outras 2 (duas) escolheram a coleção “Jornadas.port - língua portuguesa – Editora Saraiva”. As demais escolheram um livro diferente.

Quadro 1-Livros didáticos escolhidos pelas escolas da Rede Estadual de Arcoverde-PE no âmbito do PNLD/2014 e descrição do tratamento nelas dos conhecimentos linguísticos, conforme o Guia do Livro Didático

Coleções de Livros Didáticos Escolhidas	Tratamento dos conhecimentos linguísticos – PNLD/2014	Nº de escolas que escolheram as coleções
Projeto Teláris Editora Ática	O eixo de conhecimentos linguísticos está articulado à leitura. Os estudos gramaticais baseiam-se, sobretudo, nos textos do eixo da leitura(...). De modo geral, o ensino dos conhecimentos linguísticos estimula a reflexão e a criação dos conceitos abordados(...). Observa-se, porém, momentos em que as atividades não se encontram bem contextualizadas, distanciando-se das situações de uso (BRASIL, 2013, p.104).	3
Português Nos Dias de Hoje Editora Leya	O estudo de conhecimentos linguísticos , convencionalmente ligado à nomenclatura tradicional na abordagem dos conteúdos gramaticais, é organizado em quadros sintéticos, articula-se aos textos tratados no eixo da leitura, o que permite contextualizar o aprendizado (BRASIL, 2013, 90).	1
Jornada.port Língua Portuguesa Editora Saraiva	Apesar de uma perspectiva tradicional de ensino de Língua Portuguesa ainda se fazer presente, sobretudo no eixo dos conhecimentos linguísticos, prevalece uma perspectiva interacionista da língua que contempla letramentos diversos e elege os gêneros textuais como instrumentos de aprendizagem(...). As atividades de análise linguística propiciam a reflexão sobre aspectos relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e de linguagem. Apesar disso, há recorrência de práticas tradicionais de ensino, marcadas pelo uso de metalinguagem e de frases descontextualizadas (BRASIL, 2013, p. 54).	2
Para Viver Juntos Editora SM	O tratamento dado ao eixo dos conhecimentos linguísticos apoia-se, predominantemente, em uma perspectiva textual e discursiva, apesar de algumas atividades se voltarem fortemente para a assimilação da metalinguagem. Em geral, a abordagem dos conteúdos convoca à reflexão sobre a contribuição de recursos linguísticos para os efeitos de sentido que promovem no texto e encaminham o aluno para refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto das capacidades relativas à leitura compreensiva e à proficiência oral e escrita, quanto da própria capacidade de análise de fatos de língua e de linguagem.	2
Coleção Perspectiva – Língua Portuguesa	Os tópicos gramaticais são focalizados na sua forma e no seu funcionamento em textos variados. Assim, no estudo gramatical, além da descrição de classes e estruturas, a coleção amplia o ponto de vista, propondo observação e análise sobre os usos dos recursos linguísticos e os	1

Editores Perspectiva	efeitos de sentido que eles suscitam. Embora as atividades propostas promovam reflexões, considerando diferentes usos da língua, os conceitos e as regras implicados vêm expostos em caixas de texto, numa linguagem transmissiva.	
Singular e Plural: Leitura, Produção e Estudos da Linguagem. Editora Moderna	O trabalho com conhecimentos linguísticos propicia, geralmente, uma reflexão sobre aspectos da língua e da linguagem, relevante para o desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita. Contudo, em todos os volumes, na unidade 2 do segundo caderno, há um tratamento predominantemente centrado sobre a metalinguagem dos fatos gramaticais. A apresentação desse eixo em um caderno específico pode dificultar sua articulação com os demais; os conhecimentos linguísticos, porém, não deixam também de ser considerados em algumas atividades de outros cadernos.	1

Fonte: Elaborado pela autora

Diante das informações apresentadas neste quadro, verificamos que, de acordo com os critérios de seleção definidos, os livros mais escolhidos pelas escolas da rede estadual de Arcoverde-PE foram o Projeto Teláris: Português (3 escolas), o Para Viver Juntos: Português (2 escolas) e o Jornada. Port- Língua Portuguesa (2 escolas). Além disso, observamos que, entre essas coleções, as que apresentavam um tratamento mais “inovador” dos conteúdos de gramática/AL foram as duas primeiras.

A partir desses dados, ressaltamos que, nessa fase da pesquisa, delimitamos como possíveis campos de estudo 2 (duas) das escolas que escolheram o LD Projeto Teláris: Português e as 2 (duas) que optaram pelo Para Viver Juntos: Português. Nesse contexto, cabe destacar que desconsideramos uma das escolas que adotou o Projeto Teláris: Português, pois essa estava encerrando o atendimento às turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que estava tornando-se uma escola de regime semi-integral, e, portanto, nela havia apenas três turmas referentes aos anos finais dessa etapa de ensino.

Ao reconhecermos tais escolas como possíveis campos de pesquisa, visitamo-las com o intuito de convidarmos os docentes a elas vinculados para participarem de uma seção de grupo focal, que seria realizada para que pudéssemos definir quais seriam os participantes de nossa pesquisa e, consequentemente, a escola que seria nosso campo de estudo.

Sendo assim, esclarecemos que os participantes da pesquisa foram selecionados mediante a presença na seção de grupo focal, uma vez que nessa seção tornou-se possível acessar os diferentes posicionamentos dos professores em relação ao livro escolhido, frequência de utilização desse material, além de obtermos informações minuciosas relacionadas ao contexto de sua escolha.

2.2 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

2.2.1 Grupo focal

Segundo Gatti (2012), a técnica do grupo focal vem sendo bastante utilizada no desenvolvimento de pesquisas qualitativas, pois permite conhecer o que cada participante de um determinado grupo social pensa a respeito de um assunto comum, ou seja, conhecer o que um grupo pesquisado pensa sobre um tema que faz parte das suas práticas cotidianas.

No entanto, essa técnica não objetiva fazer possíveis generalizações a respeito das opiniões do grupo, mas sim identificar tanto os pontos de vista sobre os quais os participantes demonstram opiniões convergentes, quanto aqueles para os quais seus pontos de vista são discordantes.

Nesse sentido, a autora anteriormente citada aponta que

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o procedimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens, simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2012, p. 11).

Diante do exposto, consideramos que esse procedimento foi de suma importância na fase preliminar dessa pesquisa para definirmos o nosso campo de estudos e os participantes, pois, conforme aponta Gatti (2012, p.12), essa técnica “pode ser empregada em estudos exploratórios, ou nas fases preliminares de uma pesquisa, para apoiar a construção de outros instrumentos (questionários, roteiros de entrevista ou observação)”.

Desse modo, utilizamos a técnica do grupo focal para obtermos as primeiras impressões ou informações a respeito do grupo investigado, e, a partir dessas informações, selecionarmos os participantes a serem observados e entrevistados. A realização do grupo focal teve como objetivos: a) Conhecer como ocorreu o processo de escolha do livro didático no contexto do PNLD/2013; b) conhecer o que os professores pensam sobre o modo como o ensino de língua portuguesa, especialmente o de gramática/AL, é tratado no livro didático adotado; c) Identificar quais professores utilizam o livro adotado com maior frequência. Motivados por esses objetivos durante a seção de GF, consideramos pertinente observarmos as questões relacionadas ao processo de escolha do LDP, se os professores gostavam ou não do LDP adotado e o que diziam sobre o modo como o ensino de gramática/AL é tratado no LDP escolhido pela escola.

Desse modo, na seção de GF, propusemo-nos a observar, além da frequência de uso do livro adotado, a relação que os professores estabeleciam com esse recurso mediante a sua utilização, bem como aspectos referentes ao contexto de escolha do LD e o modo como os

professores caracterizavam o tratamento por ele desenvolvido ao abordar os conteúdos de gramática/AL.

Acrescentamos que, ao observar tais questões, definimos os seguintes critérios de seleção dos participantes para a etapa seguinte da pesquisa (observações de aulas e entrevistas): a) os professores que usavam com maior frequência o LPD adotado pela escola, em suas práticas cotidianas; b) professores que apresentavam opiniões distintas sobre esse livro adotado. Ao delimitarmos esses critérios, pressupomos que a frequência de uso do LDP adotado e as percepções que os professores tinham sobre ele poderiam influenciar no modo como utilizavam esse recurso.

Nessa linha, para organização e realização da seção do grupo focal, fez-se necessário visitarmos as quatro escolas cujas coleções de LDP adotadas foram as mais escolhidas na rede estadual de ensino de Arcoverde-PE, visando convidar os professores de língua portuguesa a participarem de uma seção de GF, que seria realizada em cada escola, conforme horário a ser combinado com os professores. No entanto, devido a razões operacionais e/ou de receptividade, não foi possível efetivar a seção de GF em todas. Por isso, entre as escolas que adotaram uma coleção com uma perspectiva mais “inovadora”, realizamos a sessão de GF em uma das escolas cujos professores adotaram a coleção “Para Viver Juntos: Português” e demonstraram maior disponibilidade de participação.

Nessa direção, a sessão de grupo focal começou às 17 (dezessete) horas e 40 (quarenta) minutos, do dia 22 (vinte e dois) de julho de dois mil e quatorze e teve duração de quarenta e três minutos. Foi composta pela pesquisadora, que exerceu a função de moderadora do grupo, uma relatora, uma professora e dois professores de língua portuguesa.

Com relação ao quantitativo de professores participantes da seção, salientamos que, embora o corpo docente da escola fosse constituído por dois professores e três professoras de língua portuguesa, duas delas não puderam participar, pois uma encontrava-se de licença e o seu substituto não pôde comparecer e a outra justificou que teria um compromisso no momento da atividade. Nesse contexto, ressaltamos que os participantes do GF assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, o qual apresentava os objetivos e outras informações relacionadas à pesquisa realizada.

A respeito do tempo de duração dessa sessão, ressaltamos que, conquanto tenha sido inferior ao que alguns autores recomendam⁷ para aplicação da técnica, foi suficiente para nossa geração de dados, uma vez que o quantitativo de participantes do grupo era pequeno em função do quantitativo de professores de língua portuguesa existentes na escola. Nesse sentido, o tempo foi satisfatório para que os componentes do grupo pudessem interagir entre si, como também adequado para que os professores pudessem estar presentes, visto que se realizou depois do horário de trabalho.

Quanto ao desenvolvimento da sessão, destacamos que esta foi gravada em áudio para, posteriormente, ser transcrita e analisada. Teve como eixo condutor das interações um roteiro semiestruturado com questões previamente elaboradas pela pesquisadora, o qual foi sendo alterado, quando necessário, à medida que as discussões eram desenvolvidas.

Destacamos, ainda, que, durante a realização da sessão, os participantes demonstraram interesse pela discussão e apresentaram diferentes contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa, as quais foram criteriosamente categorizadas considerando os significados expressos nas sequências das falas dos participantes. Segundo Gatti (2012, p.48), “as sequências das falas são importantes para essas interpretações, pois geram e dão respaldo às inferências dos pesquisadores”.

2.2.1.1 Caracterização do campo e dos participantes do grupo focal

A escola onde realizamos nosso estudo atendia a 380 (trezentos e oitenta) estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, no ano letivo em que desenvolvemos nossa pesquisa. Esses estudantes estavam distribuídos em 12 (doze) turmas, entre as quais 8 (oito) realizavam suas atividades escolares no turno da manhã e 4 (quatro) no turno da tarde. Essas turmas eram compostas, em média, por 25 (vinte cinco) a 38 (trinta e oito) alunos.

Nessa escola havia um quantitativo de cinco professores de língua portuguesa, sendo eles 2 (dois) homens e 3 (três) mulheres. Todos se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa, entretanto, devido aos impasses anteriormente mencionados, participaram da primeira etapa do nosso estudo apenas os dois professores e uma das professoras. A

⁷Segundo Gatti (2012, p. 28), “alguns autores recomendam que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas”. No entanto, Gatti (2012) e Trand (2009) observam que a duração das sessões está intrinsecamente relacionada à temática que será discutida na reunião.

professora foi identificada⁸ como professora Alice e os professores como Mário e Felipe. No quadro exposto a seguir, apresentaremos o perfil profissional desses professores.

Quadro 2- Formação e tempo de experiência das/dos professoras/es.

Formação/Experiência Profissional	Alice	Mário	Felipe
Idade	41 anos	26	27
Graduação (curso, rede e ano de conclusão)	Letras Instituição Pública 1997	Letras Instituição Pública 2010	Letras Instituição Pública 2011
Pós-graduação (<i>latu sensu, stricto sensu</i>)	Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 2006/2007	Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 2011/2012	Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 2012/2013
Quantidade de anos de experiência como docente	9 anos (atua desde 2006)	5 anos ⁹ (contratado desde 2012)	2 anos (contratado desde 2012)
Atuação como estagiário em regência de sala. (período)	Não	Sim 2007 a 2010	Não
Atua em outra escola ou rede de ensino	Sim	Não	Sim
Situação de trabalho na rede	Efetiva	Contratado	Contratado

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da análise das informações constantes no Quadro 2, percebemos que todos os docentes são formados em Letras e especialistas em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. A professora Alice possui 41 (quarenta e um) anos de idade e 9 (nove) anos de experiência como docente, e é professora efetiva da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, atuando como docente em duas escolas, uma que pertence à Rede de Ensino mencionada e outra vinculada à Rede Municipal de Educação localizada em outra cidade. O professor Mário possui 26 (vinte e seis) anos de idade, 5 (cinco) anos de experiência, sendo dois anos como contratado e três na condição de estagiário. O professor Felipe tem 28 (vinte e oito anos) de idade, 2 (dois) anos de experiência como docente e, também, atuava em outra escola da mesma rede de ensino.

2.3 Observação

Naturalmente, em nossa vida cotidiana, observamos os ambientes onde estamos inseridos e as pessoas que nos rodeiam, percebendo seus costumes, comportamentos, valores,

⁸ Os nomes utilizados para caracterizar os docentes são fictícios e foram escolhidos pela pesquisadora.

⁹ O professor Mário possuía três anos de experiência como estagiário e dois como professor contratado.

interações, etc., o que faz, portanto, essa atividade ser rotineira em nossas vidas (LÜDKE; ANDRÉ, 1996; VIANNA, 2003)

No entanto, a observação como uma ação cotidiana acontece aleatoriamente, sem que os atores sociais envolvidos tenham a intencionalidade de registrar, analisar ou refletir, sistematicamente, sobre o que foi observado, o que não é o caso das observações que serão desenvolvidas ao longo de uma pesquisa. Como aponta Vianna (2003, p.9), “as informações científicas que obtemos são inteiramente diferentes das que conseguimos quando fazemos uma observação casual. A diferença centra-se, sobretudo, no fato de que as observações científicas procuram coletar dados que sejam válidos e confiáveis”.

Sendo assim, consideramos que, ao incluir a observação entre as técnicas de produção de dados, tornou-se possível participar da rotina de trabalho dos sujeitos (professores) envolvidos, o que possibilitou obtermos informações mais amplas relacionadas às atividades cotidianas que realizavam em sala de aula, percebendo como utilizavam os livros didáticos para desenvolver o ensino de língua portuguesa, particularmente, o da análise linguística. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p.26) abordam que

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Nesse sentido, ressaltamos que o desenvolvimento dessa técnica propiciou uma interação mais direta tanto com os professores colaboradores da pesquisa, quanto com o ambiente onde esses desenvolvem suas práticas, como também com os alunos a quem os mesmos direcionam suas ações, uma vez que reconhecemos que esses elementos conferem informações importantes sobre os significados das práticas desenvolvidas. De acordo com Tardif (2008, p. 230), “para compreender a natureza do ensino é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores”.

Diante disso, ao observarmos as aulas da professora Alice e do professor Mário, buscamos investigar os aspectos referentes ao uso do livro didático nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, especificamente quando as aulas envolviam o eixo da análise linguística. Ao investigar esses aspectos, consideramos necessário observar aspectos referentes à frequência de uso do livro didático, as táticas fabricadas pelos docentes ao utilizar o LDP (o que é ou não é usado, o que é modificado, etc.), os saberes mobilizados pelos docentes ao usar o LDP adotado, outros livros didáticos e outros materiais.

Convém ressaltar que, ao realizamos as observações, consideramos importante observar uma sequência de aulas para que pudéssemos conhecer e compreender as práticas cotidianas de ambos os docentes das aulas, independente do uso ou não (uso) do LDP adotado e do eixo de ensino focado nas aulas, pois, compreendemos que tais elementos emergiriam na própria dinâmica cotidiana das aulas.

Nessa perspectiva, realizamos nossas observações no período de 11/08/2014 a 20/09/2014. Nesse período, observamos, em 8 (oito) dias, 24 (vinte e quatro) aulas da professora Alice e, em 12 (doze) dias, 22 (vinte e duas) aulas do professor Mário. As aulas de ambos os docentes duravam 50 (cinquenta) minutos, sendo que a maioria delas era geminada. Por isso, o número de aulas observadas é diferente do quantitativo de dias. As aulas observadas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para que pudéssemos analisar os dados gerados. Utilizamos também para esse fim anotações registradas em diário de campo.

2.4 Entrevista

Segundo Minayo (2012), a entrevista é um dos procedimentos mais utilizados para realização da geração de dados, que favorece um conhecimento mais amplo acerca da realidade investigada, pois, à medida que interagimos com os sujeitos inseridos no campo da pesquisa, podemos obter informações mais detalhadas sobre o objeto que estamos investigando.

Ancorando-nos em Gil (1999) e Szymanski (2011), acreditamos que esse instrumento pode favorecer o aprofundamento da nossa compreensão acerca das ações e sentimentos dos sujeitos inseridos no nosso campo de pesquisa. No entanto, convém esclarecer que a entrevista não se trata de uma conversa despreocupada e neutra, pois, por meio de sua realização, tem-se a pretensão de conhecer, com profundidade, o caso investigado, o que é possível através do diálogo entre o entrevistador e entrevistado (MINAYO, 1994).

Reconhecendo as contribuições dessa técnica para compreendermos as particularidades das práticas observadas, ao realizarmos as entrevistas, buscamos, inicialmente, conhecer o objetivo da(s) aula(s) observadas e os aspectos referentes às contribuições do LD para alcance desses objetivos. Para tanto, elaboramos um roteiro semiestruturado, que foi utilizado depois de algumas das aulas observadas. Ao final de todas as observações, realizamos uma entrevista final com cada docente. Nesse momento, também

utilizamos um roteiro semiestruturado, por meio do qual pudemos conhecer questões relacionadas à formação dos professores, condições de trabalho, práticas de ensino de língua portuguesa, entre outros aspectos. Essas entrevistas foram realizadas na sala dos professores, onde foi possível dialogar com eles com mais privacidade e tranquilidade.

Nesse contexto, optamos pela entrevista semiestruturada por reconhecer que ela nos permitiria maior flexibilidade ao conversar com os sujeitos colaboradores, pois, à medida que o diálogo flui, mediante as questões propostas, é possível inserir nos diálogos alguns tópicos que não ficaram claros (MINAYO, 2012).

Salientamos que não foi possível entrevistarmos os docentes logo após todas as aulas, pois, quando a aula do professor Mário encerrava, necessitávamos ir observar a aula da professora Alice. Em raras ocasiões, os professores não puderam conceder a entrevista após as aulas, visto que tinham aulas em outras turmas ou alguns compromissos extraescolares. Entretanto, nessas ocasiões, os docentes se dispuseram a concedê-las em outros dias.

Dito isto, esclarecemos que realizamos 6 (seis) entrevistas ao longo das observações e uma entrevista final com a professora Alice. No caso do professor Mário, 5 (cinco) entrevistas ao longo das observações e uma entrevista final foram realizadas.

2.2- PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para que possamos compreender os dados gerados durante a realização de uma pesquisa, faz-se necessário organizá-los, descrevê-los, transcrevê-los, codificá-los e categorizá-los, pois, conforme observa Laville e Dione (1999), sem a realização desses procedimentos, os dados constituem-se como materiais brutos que devem se tornar úteis para a construção de conhecimentos.

Desse modo, para que possamos compreender esses dados e torná-los úteis, é necessário a utilização de um método que se identifique com a natureza do objeto de estudo em questão. Nesse sentido, diante da caracterização do nosso objeto de estudo, acreditamos que o procedimento de análise de conteúdo é mais coerente para analisarmos os dados obtidos, uma vez que, por meio dele, poderemos ter uma compreensão mais ampla acerca das mensagens presentes nas informações obtidas através das falas e nas ações dos sujeitos (BARDIN, 2011; MORAES, 2009).

Ao caracterizar a análise de conteúdo enquanto instrumento de análise de dados, Bardin (2011, p. 48) postula que é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. [...] Essa abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificativas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração.

Por isso, ressaltamos que, ao escolher esse método, não o concebemos como uma receita pronta, mas como uma ferramenta adequada para nos conduzir a compreender e inferir sobre os dados coletados. Nesse sentido, Gomes (2012, p. 84) observa que “através da análise do conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

Com base nisso, ressaltamos que, como objetivamos interpretar os dados explícitos, e, além desses, os conteúdos implícitos nos documentos construídos por meio da transcrição das falas e ações dos professores envolvidos na pesquisa, é importante seguir as etapas sugeridas por Bardin (2011): a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

É válido salientar que esse método não é um procedimento rígido e fechado em si mesmo, mas é um procedimento flexível, que permite ao pesquisador construir seus próprios caminhos de observação dos dados. Porém, tais caminhos são construídos de acordo com a organização das etapas que foram mencionadas.

Nesse contexto, após a geração dos dados obtidos durante a sessão de grupo focal, observações e entrevistas que ocorreram durante e ao longo das observações, realizamos a transcrição do material produzido, buscando submetê-los à pré-análise. Para Bardin (2011, p. 125), essa fase “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um sistema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Nesse contexto, ao finalizarmos as transcrições, iniciamos uma leitura flutuante dos dados com o intuito de aproximarmos-nos da realidade em que foram produzidos, observando as particularidades de cada informação encontrada, permitindo envolvermo-nos por elas (BARDIN, 2011).

Após a realização da leitura flutuante, fizemos uma segunda leitura do nosso *corpus* para realizarmos a codificação do material. Também destacamos as informações que se identificavam com os nossos objetivos de pesquisa, buscando reconhecer os temas sobre os quais delimitaríamos nossas categorias. Durante a identificação desses temas, observamos os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, que nos

direcionaram a recortar as mensagens que seriam mais significativas para conduzir nosso estudo. Sobre esse aspecto, é necessário observarmos que, ao recortarmos os dados a serem analisados, consideramos tanto as mensagens que estavam (ditas) nas falas ou ações dos participantes da pesquisa, quanto aquelas não ditas, pois concebemos que ambas nos guiariam a conhecer melhor a realidade a ser investigada.

Assim, destacamos que nossa análise caracteriza-se como categorial temática, que, segundo Júnior, Melo e Santiago (2010, p. 34),

Funciona em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias, para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou o isolamento dos elementos e a classificação das mensagens a partir dos elementos repartidos.

Com base no exposto, destacamos que, seguindo os princípios da análise da temática categorial, segundo Bardin (2011), identificamos nas falas do grupo focal as cinco categorias empíricas, a saber: processo e critérios de escolha do LDP; o que os professores apreciavam ou não no LDP adotado; usos do LDP adotado; o tratamento do ensino de gramática/AL no LDP; o uso de outros materiais didáticos.

Depois que delimitamos as categorias temáticas baseadas no *corpus* do material obtido durante a realização do grupo focal, prosseguimos com a categorização dos dados, categorizando os temas presentes no *corpus* do material produzido durante a realização das observações e entrevistas. Nessa direção, ressaltamos que, primeiramente, nossa análise incidiu sobre as práticas da professora Alice, as quais as principais categorias analíticas geradas foram: uso do LDP adotado, uso de outros LDPs, uso de outros recursos didáticos. Posteriormente, analisamos as práticas do professor Mário, as quais identificamos como principais categorias: uso do LDP adotado e uso de outros LDPs.

2.3- CARACTERIZAÇÃO DA COLEÇÃO DE LDPS ADOTADA

Para realizarmos a caracterização da coleção “Para Viver Juntos: Português”, consultamos o Guia do Livro Didático do PNLD/2014 e os livros e manuais do professor referentes ao 6º (sexto) e ao 9º (nono) ano, que eram as turmas nas quais atuavam os professores que participaram da pesquisa. Ao construirmos essa caracterização, não tomamos por propósito desenvolver uma análise sobre essa coleção, mas sim objetivamos conhecer um pouco de sua estrutura, bem como o modo como foi desenvolvido o tratamento sobre os eixos de ensino da língua portuguesa, especialmente, o de análise linguística.

A seguir, apresentaremos alguns tópicos sobre a organização da coleção, descrição do manual do professor e o tratamento dos eixos de ensino da LP.

2.4.1 -*Coleção Para Viver Juntos: Português*

▪ **Organização da coleção**

De acordo com o Guia do Livro Didático PNLD/2014 (BRASIL, 2013), essa coleção é composta por 4 (quatro) volumes, DVDs e manual do professor. Cada volume apresenta oito capítulos subdivididos em seções dedicadas às atividades de leitura, produção de textos escritos, análise linguística e oralidade. Há, ainda, 1 (um) capítulo adicional, situado no final dos volumes, que propõe a revisão dos conhecimentos linguísticos e alguns aspectos relacionados aos gêneros textuais/discursivos trabalhados. Por meio da consulta aos volumes do 6º (sexto) e 9º (nono) ano, observamos que, ao final do 6º capítulo, é apresentada uma seção dedicada à realização de projetos. Além disso, ressaltamos que, em cada volume, após a apresentação da coleção, consta uma seção intitulada por “Conheça seu livro”, que apresenta, sucintamente, a organização dos capítulos e seções dos manuais.

▪ **Descrição da organização do manual do professor**

O manual do professor inicialmente expõe alguns pressupostos pedagógicos sob os quais a coleção foi construída, entre os quais destaca que visa promover a formação dos alunos enquanto cidadãos participantes da sociedade e acentua que as competências e habilidades valorizadas pelas avaliações externas (SAEB) e (ENEM) foram os principais referenciais norteadores da organização do estudo os conteúdos na coleção. Depois, tece considerações acerca da concepção sociointeracionista da linguagem que alicerçou o trabalho sobre os eixos de ensino da língua portuguesa.

Nessa mesma direção, posteriormente, apresenta ao professor alguns pressupostos teóricos e didáticos sobre o modo como a coleção trata cada eixo de ensino da LP, e, em seguida, expõe alguns textos teóricos de apoio que versam sobre diversas temáticas relacionadas ao ensino da língua portuguesa, tais como: concepções de linguagem, gêneros textuais/discursivos, variação linguística e ensino, objetivos do ensino de textos orais, formação do leitor, entre outros. Após esses textos, o manual do professor oferece algumas sugestões de livros e sites, que é prosseguida com a apresentação da metodologia e estrutura do livro, e, ao final do manual, são apresentadas sugestões de planejamento conforme o ano de ensino de cada volume.

▪ Tratamento dos eixos de ensino da língua portuguesa

Eixos: leitura e produção de textos escritos

Conforme discorre a resenha do Guia do Livro Didático PNLD/2014 (BRASIL, 2013), de forma geral, a coleção “Para Viver Juntos: Português” parece valorizar o trabalho em torno dos gêneros textuais/discursivos, de forma que, em cada capítulo, as atividades de leitura e produção de textos escritos são desenvolvidas com base em dois textos do mesmo gênero ou de gêneros textuais/discursivos diferentes. Ao consultarmos o volume direcionado ao 9º (nono) ano, por exemplo, verificamos que o capítulo 1 (um) apresenta sequências de atividades desenvolvidas a partir do gênero “conto psicológico”. Já o capítulo 3 (três) apresenta sequências organizadas a partir dos gêneros “crônica esportiva” e “reportagem”.

Segundo o Guia do Livro Didático nessa coleção, o trabalho sobre os eixos da leitura e da produção escrita é realizado articuladamente, uma vez que as atividades que contemplam esses eixos de ensino são desenvolvidas a partir do mesmo gênero textual/discursivo. Por exemplo, no volume direcionado ao 6º (sexto) ano, no quarto capítulo, as atividades de leitura e de produção escrita são desenvolvidas com base no gênero “notícia”. O Guia ainda destaca, entre outros aspectos, que as atividades de leitura e produção de textos escritos são um dos pontos fortes dessa coleção, e que o material textual por ela apresentado pode contribuir de forma significativa para o letramento dos estudantes.

Nessa direção, o referido documento observa também que o eixo da leitura é um dos mais explorados, tanto no que se refere à quantidade e variedade de textos, quanto à diversidade de atividades que são desenvolvidas a partir deles. Quanto ao eixo da produção de textos escritos, observa-se que as propostas de produção consideram os usos sociais dos gêneros trabalhados, contexto e as etapas de produção.

Eixo: oralidade

Segundo o GDL, as atividades que trabalham esse eixo de ensino estimulam o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Ao consultarmos os volumes que compõem essa coleção, verificamos que a oralidade é tratada separadamente na última seção de cada capítulo, denominada “Oralidade”.

Essa seção inicialmente apresenta um exemplo do texto que o aluno irá produzir ou um texto expositivo que explora questões relacionadas ao contexto social na qual o gênero trabalhado é produzido. Posteriormente, a seção expõe orientações necessárias para o

desenvolvimento da produção, a partir do comando “O que você vai fazer”. Depois, prossegue apresentando algumas estratégias de produção, e, geralmente, é finalizada por meio de uma avaliação. Ressaltamos que esse roteiro é relativamente modificado conforme o gênero textual/discursivo a ser produzido.

Eixo: análise linguística/conhecimentos linguísticos

De acordo com o GDL (BRASIL, 2013), o tratamento dos conhecimentos linguísticos é outro ponto forte da coleção “Para Viver Juntos: Português”, visto que esse tratamento é desenvolvido a partir de uma perspectiva textual e discursiva, embora algumas atividades foquem em situações de assimilação da metalinguagem.

Apesar disso, o GDL (BRASIL, 2013) observa que, de forma geral, a coleção desenvolve uma proposta de trabalho que favorece a análise e reflexão sobre a língua, uma vez que “a abordagem dos conteúdos convoca a reflexão sobre a contribuição de recursos linguísticos para os efeitos de sentidos que promovem no texto e encaminham o aluno para refletir sobre aspectos da língua e da linguagem” (p. 78).

Nessa coleção, as seções que promovem o estudo sobre os conhecimentos linguísticos estão situadas após as atividades de produção escrita, são intituladas por “Reflexão linguística”, “Reflexão linguística/ na prática”, “Língua viva”, “Atividades globais/ Reflexão linguística”.

Ao consultarmos os volumes direcionados ao 6º (sexto) e ao 9º (nono), observamos que, geralmente, essas seções são introduzidas por uma sequência de atividades desenvolvida a partir de um texto curto, que não pertence ao(s) gênero(s) contemplado(s) nas atividades de leitura e escrita. Acerca do modo como os conhecimentos linguísticos são abordados nessas seções, o Guia ressalta que, “de forma geral, inicialmente é destacado o uso, para depois aparecer, de forma resumida, a definição do conceito” (p. 78).

Sobre esse aspecto, a consulta dos respectivos volumes da coleção permitiu observar que a seção intitulada por “Reflexão linguística”, por exemplo, introduz o estudo dos conhecimentos linguísticos por meio de uma pequena atividade organizada a partir de um gênero textual/discursivo, após essa atividade, é apresentado um texto expositivo curto, algumas vezes, organizado em tópicos que parecem tentar promover a sistematização do estudo sobre o conteúdo. Depois, são expostas em boxes, de forma sucinta, as definições do conceito sobre o conteúdo. A seção “Reflexão linguística na prática” traz as sequências de atividades que sistematizam o estudo sobre os conteúdos.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS: COMO OS PROFESSORES UTILIZAM O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS?

Neste capítulo, teceremos nossa análise acerca dos usos que uma professora e um professor de língua portuguesa faziam sobre os livros didáticos de português, especialmente, nas práticas de ensino de gramática/AL.

Para desenvolvê-la, inicialmente, analisamos os dados gerados durante uma sessão de grupo focal, logo depois, desenvolvemos a análise sobre os dados gerados durante as observações de aulas e entrevistas. Ressaltamos que, para analisar tais dados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo segundo Bardin (2011), que nos permitiu categorizar e interpretar os sentidos explícitos e implícitos nas ações dos sujeitos pesquisados.

Sob essa perspectiva, ao conduzir essa análise não buscamos hierarquizar as práticas dos docentes pesquisados, mas sim almejamos conhecer um pouco mais sobre as suas “maneiras de fazer” ao usar os livros didáticos, compreendendo que cada ação desenvolvida no cotidiano da sala de aula é mobilizada pelos saberes que esses docentes construíram ao longo de sua trajetória formativa e profissional.

3.1 ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE O LIVRO ADOTADO.

A análise que discorreremos nessa seção incidirá sobre os dados gerados durante a sessão de grupo focal. Ressaltamos que, ao desenvolver essa análise, buscamos identificar quais eram os professores da escola investigada que usavam o livro adotado com maior frequência, bem como compreender o que eles pensam sobre o modo como o ensino de gramática/AL é tratado no livro didático adotado.

Tomar ciência de tais informações foi de suma importância para que pudéssemos selecionar os dois professores que colaborariam com as etapas de observações e entrevistas, como também para conhecer como ocorreu o processo da escolha do livro didático, os critérios que os professores utilizaram para escolhê-lo, entre outros aspectos, que foram essenciais para compreendermos as “maneiras de fazer” dos professores ao utilizar o livro adotado e outros LDPs e recursos.

3.1.1 O processo de escolha do LDP

Um dado importante que emergiu em meio às interações entre os professores participantes do GF diz respeito à análise que eles fizeram dos volumes das coleções de LDP quando chegavam à escola.

Essa análise ocorreu em dias que antecederam o momento da escolha e aconteceu, primeiro, de modo individual e, depois, coletivo. Ou seja, cada docente, ao receber as coleções, analisava-a individualmente e, posteriormente, em momento oportuno, socializava com os colegas suas impressões e opiniões a respeito do material recebido. Essas socializações aconteceram durante os intervalos (recreio) ou ao final do dia. Porém, devido à incompatibilidade de horário dos professores, nem sempre era possível que todos se reunissem para discutirem qual seria o LDP mais apropriado para ser escolhido, conforme aponta o depoimento dos mestres:

Moderadora: *Como aconteceu o processo de escolha do livro didático? Vocês receberam as editoras, só foi em um dia, só foi em uma reunião? Como aconteceu?*

Felipe: (...) *na verdade, cada professor analisou individualmente o livro, levou também pra casa, observou os textos, as propostas de atividades e depois o consenso.*

(...)

Alice: *Veja só, como os dias dos professores nem sempre coincidem, então a gente sempre, nos momentos... “E aí Mário, já analisou, Não. Então vamos parar no final do dia pra gente ver direitinho. E aí, você gostou mais de qual? Oh, eu tô gostando desses dois. E você?” Então, assim, havia sempre essa discussão nos intervalos. E assim... os que se encontravam já iam entrando num consenso, depois a gente ouviu a opinião de outros professores que não estavam naquele momento. Mas assim...o peso, ficou sempre protelando, protelando, protelando e o tempo foi se esvaindo. Não que a gente se sentiu forçado por conta do tempo, não, o problema foi de encontro mesmo! Professores com dois vínculos, um correndo pra lá e outro pra cá e assim sucessivamente. Então, assim, houve divergência em relação a Mário e tudo mais.*

Esses dados apontam que, na escola onde foi desenvolvido nosso estudo, o processo de escolha do LD não aconteceu aleatoriamente, visto que os docentes, mesmo nos horários extraescolares ou em intervalos, dedicaram certo tempo para analisarem, discutirem sobre as coleções didáticas que estavam recebendo. Entretanto, a fala da professora Alice parece revelar que o tempo para que os professores pudessem se encontrar e discutir sobre o material recebido não foi satisfatório e que houve professores que apresentaram opiniões diferentes a respeito das coleções.

A reflexão sobre esses dados permite inferir que, apesar das limitações impostas pelo tempo e horários dos professores, questões essas inerentes aos fatores condicionantes de cada instituição escolar (TARDIF, 2008), os mestres, antes da reunião organizada pela

coordenadora, para escolha do livro, buscaram “(re)criar” espaços, momentos, ou mesmo possibilidades, para analisar e discutir sobre o LDP a ser adotado pela escola. Esses dados parecem revelar que, durante o processo de escolha do LDP, os professores demonstraram compromisso em analisar as coleções antecipadamente ao dia da escolha, o que permite observar o quanto esse aspecto parecia mobilizar os professores.

Outro dado que emergiu nas falas dos professores participantes do GF refere-se à discordância de opiniões sobre a coleção que seria escolhida, conforme será detalhado no depoimento que segue:

Mário: (...) Nos reunimos numa quarta-feira e nos sentamos e escolhemos, com apoio de uma coordenadora pedagógica que não faz mais a coordenação conosco, que é professora M. Ela fez a fala, pelo livro que nós adotamos, onde eu e uma outra profissional, professora ... é... M. C. C, nós havíamos optado pelo Singular & Plural, que foi um dos livros, dos produtos abordados numa dessas formações e nós gostamos.

Felipe: É da Moderna esse [livro]?

Mário: Esse Singular & Plural é da Moderna. Aí houve a escolha por a maior parte, né? Professor A, professor C...

Alice: A diferença foi só de um voto, né?

Mário: De um voto, para a coleção Viver Juntos, Para Viver Juntos, que é da editora SM, que é vinculada à editora Moderna, mas na verdade não é editora Moderna.

A análise desses dados permite-nos perceber que a organização dessa reunião, com presença da coordenadora, não inibiu que houvesse divergência de opiniões entre os mestres. Essa discordância provavelmente iniciou-se devido aos desencontros de horários entre os docentes, que pode ter dificultado o compartilhamento de informações e opiniões sobre as coleções, e prevaleceu mesmo durante a reunião dedicada à efetivação da escolha, na qual três professores optaram pela coleção “Para Viver Juntos”, da editora SM, e dois professores preferiram a coleção “Singular & Plural”, da editora Moderna.

Para que pudéssemos obter uma visão geral dessas coleções, organizamos o quadro a seguir, a partir das resenhas das coleções apresentadas no GDL:

Quadro 3- Visão geral das coleções didáticas que as/os professoras/es indicaram para escolha

Eixos de ensino	Para Viver Juntos: português	Singular e Plural – Leitura, Produção e Estudos da Linguagem.
Leitura	O trabalho é desenvolvido “por meio de uma coletânea textual que favorece experiências significativas para a formação do leitor” (BRASIL, 2013, p.	Desenvolve o trabalho a partir de vários gêneros textuais, e “contempla estratégias produtivas no processo de formação de leitores” (BRASIL, 2013, p. 105).

	76) e articula-se com as atividades de produção escrita.	
Produção de textos escritos	As atividades de produção valorizam “os usos sociais dos gêneros e explicitam seu contexto de produção” (BRASIL, 2013, 77).	As atividades de produção articulam-se às atividades de leitura. A coleção oferece orientações para que as atividades de produção sejam realizadas. Essas atividades consideram os aspectos referentes à “esfera, ao suporte, ao gênero e ao destinatário” (BRASIL, 2013, P. 108).
Oralidade	Assim como os demais eixos, também enfatiza o trabalho sobre os gêneros textuais. Para tanto, são apresentadas ao aluno estratégias e procedimentos para a produção do discurso oral, que favorecem o desenvolvimento das “habilidades linguísticas dos alunos” (BRASIL, 2013, p. 74).	Valoriza o trabalho com os diversos gêneros textuais e articula-se com as atividades de leitura e escrita. De acordo com o GDL a “oralidade é intensamente explorada desde a abertura das unidades, em atividades que envolvem interação em sala de aula” (BRASIL, 2013, p. 108).
Análise Linguística	A perspectiva predominante é a textual discursiva, apesar de haver algumas recorrências de metalinguagem. De forma geral, favorece a análise e reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos nos diversos contextos de leitura e produção.	O tratamento desse eixo de ensino ocorre em um caderno exclusivo, mas também é retomado em algumas atividades de outros cadernos. Segundo o Guia os LDs dessa coleção favorecem a análise e reflexão sobre a língua, entretanto, no segundo caderno onde é tratado esse eixo de ensino, predomina uma perspectiva metalinguística (classificações e nomenclaturas). Sobre esse aspecto o aponta que Guia “A apresentação desse eixo em um caderno específico pode dificultar sua articulação com os demais” (BRASIL, 2013, p. 105).

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme as informações expostas no quadro, observamos que ambas as coleções, que dividiram as opiniões dos docentes participantes no processo de escolha, parecem valorizar o trabalho com os gêneros textuais/discursivos e tentar promover atividades de análise e reflexão sobre a língua, embora haja recorrências de atividades de classificação e identificação de palavras. Entretanto, na coleção “Singular e Plural- Leitura, Produção e Estudos da Linguagem”, essas ocorrências parecem ser mais evidentes, uma vez que o Guia aponta que a perspectiva adotada é predominantemente transmissiva, além de o tratamento das atividades de gramática/AL ocorrer em um caderno à parte não facilitar a articulação com os demais eixos de ensino. Desse modo, pressupomos que a preferência dos docentes por essas coleções podem refletir o modo como cada um deles compreende o ensino da língua portuguesa.

Outro aspecto relevante que os dados apontam está relacionado à autonomia e à liberdade que os professores tiveram tanto para conhecerem o material que foi destinado à escolha, quanto para opinar sobre qual coleção considerava mais adequada para adoção. Isso fez com que a escolha do LDP não fosse reduzida a uma resposta exigida pelas políticas

educacionais, mas pareceu constituir-se como uma atividade que mobilizou o arcabouço de saberes sobre os quais os professores sustentam suas práticas (CHARTIER, 2007; TARDIF, 2008).

Sob essa ótica, concordamos com Menezes et al (2012, p. 4) quando declara que “a escolha do LD não deve ser meramente burocrática e mecânica, deve ser, portanto, um exercício de autonomia pedagógica do professor, que, de acordo com seus próprios princípios, pode escolher e decidir um valioso apoio para sua prática”. Nesse sentido, salientamos que a realização de uma reunião específica para escolha do LDP é uma prática frequente nas escolas e nas redes de ensino, porém cada escola ou rede de ensino organiza e conduz a escolha do LD de uma maneira particular (COSTA VAL, 2002).

3.1.1.2 Ausência do Guia no processo de escolha e a participação das editoras

Ao conversarmos com os professores sobre como aconteceu a escolha do LDP, observamos que os mestres não mencionaram se haviam consultado o Guia de Livros Didáticos antes ou durante a reunião destinada à escolha do LDP. Diante disso, fizemos a seguinte indagação:

Moderadora: *Vocês consultaram o Guia que o MEC encaminha para a escola com a avaliação? Porque tem aquele material que a editora encaminha onde ela faz a divulgação dos livros, das coleções e tem o guia que o MEC prepara com a descrição de como cada coleção, trata cada eixo didático do ensino de língua portuguesa. Vocês chegaram a conhecer?*

Alice: Não.

Moderadora: *Mas o Guia mesmo, vocês não viram? Veio para a mão de vocês?*

Alice: Não.

Mário: Não chegou.

Felipe: Não. Na verdade, a gente só analisou em relação também só ao currículo, só isso, mas em relação ao guia não.

Alice: *Apesar de todo cuidado com a escolha do livro, ainda tá deixando a desejar. Apesar de toda preocupação, tanto das editoras, quanto dos professores, quanto da parte pedagógica da escola, dos orientadores e tudo mais, ainda há falhas, não é? A gente vê nesse sentido de um acordo único pra estudar aquilo ali, pra ver os prós e contras, pra pegar esse guia, e essa preocupação de ir à internet e ver as opiniões de outros, de mestres, ou de outros colegas de mesma área.*

Moderadora: *No caso, vocês não consultaram o guia. Não chegou? Não sabem se chegou?*

Felipe: Não. Não chegou na mão da gente.

Alice: *Não chegou.*

Mário: *Não chegou até nós.*

Esses dados evidenciam que o Guia do Livro Didático foi um elemento totalmente ausente no processo de escolha do LD nessa escola, pois os professores não o consultaram nem antes, nem durante a escolha do LD. Desse modo, os mestres fundamentaram suas escolhas, segundo eles, baseando-se nas Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs)¹⁰.

Sob esse aspecto, ressaltamos que as falas expostas acima não demonstram indícios de que a escola tenha recebido ou não o Guia, porém esclarecem que, na ausência deste, outros agentes e/ou recursos fizeram-se presentes, como, por exemplo, os representantes de algumas editoras e a consulta às OTMs.

Tais dados remetem aos resultados apresentados pelas pesquisas desenvolvidas por Costa Val (2002) e Batista (2004), as quais verificaram que a maioria dos professores investigados preferiu consultar as coleções de LDs recebidas, em vez de recorrer ao Guia de Livros Didáticos para nortear suas escolhas. Essa realidade também emergiu entre os dados obtidos na pesquisa de Oliveira (2013), que teve como objetivo descrever, analisar e compreender como professoras de 6º e 9º ano apropriam-se dos livros didáticos da coleção “Tudo é Linguagem”, adotada no triênio 2008- 2010, em uma escola estadual de Belém. Nesse estudo, a pesquisadora mencionada observou que as professoras não consultaram o GDL no momento da escolha e fundamentaram a escolha do LDP nas consultas às coleções que foram encaminhadas pelas editoras.

Se compararmos os resultados apresentados pelas pesquisas de Costa Val (2002), Batista (2004) e Oliveira (2013) com os dados de nossa pesquisa, considerando o distanciamento e/ou a aproximação temporal entre ambas, observaremos que, apesar da gradativa expansão do PNLD nas duas últimas décadas, ainda há professores de língua portuguesa atuantes em algumas escolas brasileiras que não consultam o Guia do LD. Essa consulta não tem ocorrido seja porque esse catálogo não chega às escolas em tempo hábil, seja porque, quando chega, fica guardado e não é entregue aos professores, ou, ainda, porque os mestres parecem desconhecer o fato de que esse material pode ser consultado na internet ou preferem mesmo não utilizá-lo.

¹⁰ Documento curricular elaborado pela Secretária Estadual de Educação- PE, que apresenta os conteúdos de ensino que necessitam ser trabalhados por cada componente curricular em cada ano de ensino. Essas orientações “são vistas como referenciais estruturadores das práticas de ensino da leitura e da escrita pautadas por eixo e por objetivos” (PERNAMBUCO, 2008, p. 6). Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/750/lingua_portuguesa_02.pdf.

Nesse sentido, acreditamos que é necessário desenvolver ações que orientem as escolas a organizar melhor o processo de escolha do LDP, de forma que os gestores e coordenadores desta instituição promovam encontros mais sistemáticos para que os professores possam dialogar melhor sobre a escolha do LD. Nessas situações, eles podem tomar conhecimento sobre as informações relativas ao o GLD, inclusive a de que ele é disponibilizado para acesso na *internet*.

Contrapondo-se a essa ausência do Guia, os dados gerados durante a sessão de GF demonstram que a participação de algumas editoras no processo de escolha do LD foi intensa, uma vez que elas tanto encaminharam representantes para visitarem os professores com a finalidade de divulgar as coleções didáticas, quanto ofereceram “formações” para os docentes.

Eis os extratos que apontaram esses dados:

Mário: *É... nós recebemos a visita do representante da editora em um momento pontual da nossa rotina, o representante ou a representante, porque foram mais de duas editoras. Eles marcavam encontros pontuais em que nós podíamos analisar o material e quando nós analisávamos o material, nós fazíamos anotações em papéis pra comparar o que esse livro tinha que aquele não tinha e confrontávamos com as OTMs para aquela série. Então isso ocorreu do sexto ao nono ano com o professor Felipe, professora Alice, professora Letícia e professora Carmem, que não está presente agora.*

Alice: *Complementando aí... a representante ela... ela mostrava... o que determinado... vamos dizer... produto oferecido por ela... existiu todo aquele trabalho, né? De apresentação mesmo. E ela dizia... ela mostrava a atualização, se o livro foi modificado, se a edição renovada agora trouxe alguma coisa a mais. Então isso tudo pesa também! A apresentação da representante em si também é levada em consideração, tipo é... o tempo dispensado pra determinada reunião, a organização, o que nos ofereceu. Então há representantes que não oferecem. Houve uma representante de uma das editoras que inclusive deu uma informação diferenciada em outro local para os professores da área.*

Mário: *Teve um outro formador de uma outra editora que nos convidou para fazer a formação num local específico da cidade, num hotel, e ... essa formação ela trazia... ela fazia uma via de mão dupla, ela tanto mostrava um produto ofertado e quais os diferenciais desse produto, quanto nos trazia uma formação em língua portuguesa, mostrando em que aspectos aquele produto nos serviria. Então foram duas formações. [...] Quem foi dos nossos profissionais de português pra formação que houve no hotel que era a editora Saraiva que estava fazendo essa formação. A primeira que eu já falei foi a editora moderna, como tema gênero textual, gêneros textuais, e a editora saraiva trabalhou muito os gêneros textuais nos instrumentos didáticos. Então ela colocou numa apresentação no data show com os eixos do MEC. Quem foi viu, mas ela pincelou.*

Em face desses dados, percebemos o quanto as editoras se empenharam para participar do processo de escolha do LDP, participação que não aconteceu diretamente no dia destinado à escolha do LDP, mas em momentos que antecederam a escolha, por meio das reuniões organizadas pelos seus representantes para apresentar as coleções didáticas aos professores. Observamos, por meio das falas expostas, que, nessas ocasiões, os representantes faziam

exposições sobre as inovações ou mudanças que os LDPs apresentavam, o que demonstra uma tentativa, por parte das editoras, de persuadir os mestres a escolherem a coleção em questão.

Outro aspecto que merece ser observado nos depoimentos expostos anteriormente é que os professores aproveitavam esses encontros com os representantes das editoras para se reunirem e compararem se a coleção didática que estava sendo oferecida contemplava os conteúdos curriculares propostos pelas OTMs. Sendo assim, essas reuniões pareciam constituir, para os docentes, mais uma oportunidade para análise e discussão sobre as coleções de LDP, uma vez que o tempo destinado exclusivamente para essas finalidades era limitado.

Além disso, as falas dos professores apontam que a divulgação das coleções de LDPs não foi restrita a essas reuniões, uma vez que algumas editoras promoveram outros encontros com os professores em ambientes externos às escolas para divulgar as coleções didáticas e influenciar os professores na escolha. Nesse contexto, os dados expostos anteriormente parecem revelar que os mestres caracterizaram esses eventos como de divulgação dos LDs, mas também como momentos de formação continuada, pois algumas editoras contrataram, como uma estratégia adicional, especialistas para oferecerem cursos, que abordavam alguns conteúdos curriculares do ensino de língua portuguesa, à medida que apresentavam os LDPs.

Esses dados remetem, mais uma vez, à pesquisa desenvolvida por Costa Val (2000), que identificou diversas maneiras de atuação das editoras no processo de escolha do LD, o que nos faz perceber o quanto essas empresas participam (ou influenciam) no/do processo de escolha do LD.

3.1.1.3 Os critérios observados no momento da escolha da coleção de LDPs

Com base na análise dos dados produzidos durante a sessão de grupo focal, percebemos que um dos critérios que os professores utilizaram para escolher as coleções didáticas parece ter sido a adequação da coleção às OTMs (Orientações Teórico-Metológicas)¹¹. Ao realizar essa consulta, os docentes comparavam se as coleções didáticas, que haviam recebido para análise, contemplavam os conteúdos e indicadores de desempenhos propostos pelas OTMs. Eis as falas dos docentes que nos permitiram fazer essa interpretação:

¹¹ Documento elaborado pela Secretária de Educação do Estado de Pernambuco.

Moderadora: *Qual foi o critério, o principal critério que vocês utilizaram pra dizer: É esse livro aqui, não é esse. O que mais chamou a atenção de vocês nos livros ao optar por aquela coleção?*

Felipe: *Na verdade, a gente só analisou em relação também só ao currículo, só isso, mas em relação ao guia não.*

Mário: *Eu acho que vai ser sucinta a nossa fala, assim rápida, e vai ser comum. A OTM, nós recebemos o parâmetro, num é pa? Num é FELIPE? E os livros que os colegas escolheram, que foi uma boa escolha também, isso é assim... Como eu vou dizer... Isso é, independentemente de minha escolha ter sido outra, foi uma boa escolha. Nós utilizamos, os meninos [os professores] utilizaram a questão de pegar a OTM pra ver o que era preciso. Eu lembro quando a professora Alice, na quarta-feira, pegou e [disse]: “Olha, esse aqui num tá de acordo, em comum acordo com esse livro. Esse aqui tá em comum acordo com esse livro”. Porque a série que ela trabalha era justamente o oitavo ano, nono ano. Mário também: “Olhe, tá em comum acordo isso e isso”. E é esse o padrão e eu creio, nós cremos em uníssimo que o padrão que se adequa, coordenadora, é esse[simulou como ocorreu a indicação do LDP a coordenadora]. E foi feito a escolha assim.*

Com base nos depoimentos expostos, notamos que os professores, ao escolherem a coleção didática que seria adotada pela escola, preocuparam-se em observar qual seria aquela cujos conteúdos abordados mais se aproximavam dos conteúdos indicados pelas Orientações Teórico-Metodológicas (OTMs) para serem trabalhados em cada ano de ensino.

Esses dados parecem revelar que, enquanto a consulta ao GLD foi uma ação ausente no processo de escolha dos LDPs, nessa escola, a consulta às OTMs foi uma das ações que influenciavam diretamente os docentes a optarem pela coleção “Para Viver Juntos: Português” opção essa que não foi a de todos, mas que prevaleceu por ter sido definida pela maioria dos docentes.

Nesse sentido, pressupomos que essa influência das OTMs sobre a escolha do LDP deu-se em decorrência do monitoramento de conteúdos, que os professores realizam no final de cada unidade, ocasião na qual os docentes comunicam à Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, por meio Sistema de Monitoramento de Conteúdos (SMC), os conteúdos que foram trabalhados em cada bimestre do ano letivo.

A partir desse pressuposto, acreditamos que há certa preocupação, por parte dos professores, em desenvolver um trabalho em torno dos conteúdos estabelecidos pelas OTMs. Essa preocupação também foi constatada na pesquisa desenvolvida por Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014), que percebeu o caso de duas professoras que buscavam trabalhar os conteúdos propostos pelas OTMs em virtude do monitoramento de conteúdos que realizavam.

Entretanto, não podemos afirmar que o livro escolhido contemple todos os conteúdos apontados pelas OTMs ou mesmo que os professores seguem à risca as recomendações constantes nesse documento, pois compreendemos que as situações vivenciadas dentro da sala de aula nem sempre refletem o que é estabelecido pelos programas de ensino. Apoiando-nos

em autores como Chartier (1998), Duran (2008) e Ferreira (2007), depreendemos que há certa distância entre as determinações pedagógicas e o que realmente é colocado em prática no interior da sala de aula.

Outro critério utilizado pelos professores para definir a coleção didática a ser adotada foi à adequação dos LDPs à realidade dos estudantes. Para tanto, os professores, ao analisarem as coleções de LDPs, atentaram para observar algumas características presentes nas coleções, como, por exemplo, o material textual disponibilizado, imagens, atualização, entre outros aspectos, que foram mencionados pelos docentes, os quais podem ser percebidos nos depoimentos a seguir:

Alice: *Particularmente, existe em mim uma preocupação nesse sentido de... de tornar o livro didático mais próximo possível do mundo em que nosso alunado se encontra hoje, as ilustrações, os textos, a relação...a contextualização, num é? Da gramática, o trabalho mesmo carinhoso. Até a ilustração eu levo em consideração. É... o... os anexos, as sugestões, o anote, é... sugestões de filmes, sugestões de outras leituras. Eu levo em consideração isso. [...] [Grifo nosso].*

Mário: *É até porque assim, pa, o nosso público, o publico da nossa escola ele é muito assim...: “Professor, e aí? O que que vai ter hoje? Ô num tô afim de copiar no livro não” [exemplificando a fala do aluno]. Mas o livro tem que ter realmente uma... uma coisa que chame a atenção.*

Moderadora: *Um atrativo.*

Mário: *Um atrativo. Você chega na sala, você tem que se desdobrar em mil e quinhentos, porque o livro às vezes não contempla tudo, como a colega falou.*

Felipe: *Não.*

Mário: *Não contempla tudo, como a colega falou, e você tem que buscar uma coisa fora mesmo! E tem que fazer a aula ser atrativa e fazer valer o que você passou seis anos numa faculdade estudando, quatro de graduação e dois de especialização. [...]nós tivemos cuidado de trazer um livro que tivesse a realidade do aluno e que chamasse a atenção por as figuras, pelas leituras, por essas coisas, e esse livro adotado, ele tem muito disso. A edição do livro teve muito cuidado quando foi diagramar e produzir esse material final que chegou até nossas mãos, num é isso C? Num é isso B?*

Dentre as informações constantes nesses depoimentos, notamos que, no momento de análise e escolha do LDP, os professores preocuparam-se em observar tanto o modo como as coleções didáticas tratavam o ensino da gramática/AL, quanto às sugestões de leitura e filmes, imagens disponibilizadas. Além disso, buscaram observar se os LDPs apresentavam atualizações e abordavam temas que se aproximavam do repertório cultural em que os alunos estavam inseridos. Nesse sentido, as falas dos professores B e C parecem apontar que o livro adotado contemplava alguns desses aspectos, principalmente, no que diz respeito ao material textual e às imagens utilizadas.

Diante disso, a partir das colocações apresentadas pelos docentes, pressupomos que, no momento de escolha do LDP, os mestres não consideraram apenas os aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, mas também buscaram avaliar se o LDP a ser escolhido atrairia a atenção dos estudantes. Em outras palavras, os docentes buscaram analisar qual seria a coleção didática que estimularia os estudantes a participarem das atividades em que usariam os LDPs.

A análise sobre esses dados parece revelar que a consideração desses itens constituiu mais um critério no qual os professores se apoiaram para escolher o LDP “Para Viver Juntos”. Esse critério também foi reconhecido no estudo exploratório desenvolvido por Costa Val et. al. (2004), que investigou processos de escolha de LDs de alfabetização e língua portuguesa de (1ª a 4ª) por professores de escolas brasileiras. Ao objetivar compreender os padrões e os condicionantes dessas escolhas, constatou que a adequação do LDP aos estudantes que irão utilizá-los é um dos fatores decisivos no momento da escolha. Entretanto, o referido estudo destaca que é necessário analisar se esse critério, na realidade, não mascara outro fator: a subestimação da capacidade linguística e cognitiva dos estudantes.

Ao relacionarmos analiticamente os dados produzidos no estudo de Costa Val et. al. (2004) com os produzidos na realização dessa seção de grupo focal, compreendemos que, apesar do marco temporal que separa os dados dessas pesquisas, e, independentemente do nível de ensino em que o professor atua, o modo como os estudantes se relacionariam com o LDP é um dos fatores determinantes no momento da escolha.

Ao refletirmos sobre esse critério, concordamos com as palavras de Rojo (2006, p. 51), quando observa que “o momento da escolha do livro faz parte de um cenário, de arrumação da sala de aula e da escola para receber seus protagonistas mais importantes: os alunos”. Acreditamos que se faz necessário que os docentes escolham o LDP que ofereça melhores condições de ensino e aprendizagem aos estudantes, o que requer que o momento da escolha do LDP seja organizado com tempo suficiente para que os docentes discutam sobre o livro a ser adotado, estabeleçam critérios para realizar a escolha, como também que os docentes tenham acesso ao guia e demais informações acerca do PNLD.

3.1.2 Relação do professor com o LDP

Neste tópico da análise, discorreremos sobre a relação do professor com o LDP adotado, considerando se ele gosta ou não desse recurso, com que frequência o usa e o que pensa sobre o modo como o ensino da gramática/AL é nele tratado. Antes, para compreender

melhor tais questões, refletiremos sobre o que o professor almeja ao escolher esse instrumento didático.

Sob essa perspectiva, ao prosseguir com a análise sobre os dados gerados durante a sessão de grupo focal, observamos que os professores, ao realizar a escolha do LDP que irão adotar, buscam identificar qual a coleção didática que poderá lhe oferecer maiores condições para facilitar a organização do seu trabalho na dinâmica do cotidiano da sala de aula, bem como o subsidiará na gestão das diversas atividades com as quais se depara diariamente. Eis o fragmento que permitiu realizar essa análise:

Alice: Assim, porque o professor ele... ele tá limitado também ao tempo, num é? O nosso tempo é muito corrido. Então, quando a gente vê o livro como um instrumento riquíssimo, então quanto mais... vamos dizer... quanto mais rica, quanto mais é... quanto mais facilitador, vamos dizer assim o nosso dia a dia, para com nosso trabalho mesmo literário, é... gramatical, linguístico, o... o livro que nos oferecer essa ferramenta, vamos dizer assim, facilitando a compreensão, facilitando essa comunicação, trazendo esse atrativo no sentido de linguagem, de menos formalidade, vamos dizer assim, é esse livro que assim... que a gente se apaixona.

Diante da declaração exposta acima, percebemos que, para a professora Alice, o LDP necessita constituir-se como um material que colabore para a organização do tempo pedagógico em sala de aula, de modo que sua utilização possa facilitar o trabalho docente ao abordar os objetos de ensino de língua portuguesa.

Esses dados parecem revelar que o professor ao adotar um LDP espera que esse recurso apresente elementos que ofereçam múltiplas possibilidades de atuação do docente sobre os objetos de ensino, por meio de uma linguagem acessível, que favoreça a comunicação entre aluno e professor e entre os estudantes e os conteúdos curriculares, como também apresente elementos que despertem o interesse dos estudantes.

Acerca das contribuições proporcionadas pelo LDP ao trabalho do professor por meio das sequências de atividades sugeridas, Lerner (2004) destaca três pontos a serem observados: o primeiro relaciona-se à importância do LDP auxiliar o professor a conduzir a aula, oferecendo um conjunto de atividades que os alunos possam solucionar de forma mais independente, o que contribuirá para que o docente tenha mais tempo para atender aqueles que necessitam receber mais assistência; o segundo refere-se à necessidade de o LDP colaborar com a organização do tempo do professor no que se refere ao planejamento das atividades; o terceiro vincula-se ao LD como fonte de informações acerca dos conhecimentos a serem estudados na sala de aula, de maneira que, além de favorecer a didatização desses conhecimentos, permita uma aproximação pessoal entre o aluno e os conteúdos estudados.

Pelo exposto, compreendemos que, tanto para Lerner (2004), quanto para a professora Alice, o LDP não se constitui como uma ferramenta didática que engessa a prática pedagógica, mas sim como um recurso que colabora com a organização dessa prática, possibilitando ao professor intervir do modo mais adequado ante a heterogeneidade de situações que podem ser vivenciadas na sala de aula.

Diante disso, pressupomos que os docentes não constroem com o LDP uma relação de subserviência, mas sim uma relação de autonomia, uma vez que seus saberes lhe possibilitam escolher se utilizarão ou não o LD e como o usarão, o que irá depender tanto da realidade de sala de aula, quanto dos elementos apresentados pelo LD.

3.1.3 O que os professores apreciavam ou não no LDP adotado

Ao dialogarmos com os professores durante a sessão do GF, percebemos que ambos apresentavam opiniões diferenciadas acerca do LDP que foi adotado na escola. Esse dado permitiu-nos perceber que a escolha do LDP “Para Viver Juntos: Português” não agradou a todos os docentes que estiveram presentes no momento da escolha. A seguir apresentaremos os dados que possibilitaram essa interpretação:

Moderadora: *Em relação ao livro escolhido, vocês podem dizer que gostam? Que vocês não gostam?*

Alice: *Eu sou apaixonada. Eu achei muito assertiva. Não tenho do que me arrepender. Se fosse pra escolhê-lo hoje novamente eu escolheria, bateria o martelo, é este o livro!*

Felipe: *Não, eu no começo eu tinha ficado com muita... pensando no outro livro, um e outro, mas depois, com a questão do dia-a-dia, aplicando as atividades, né? Tenho gostado bastante, tenho achado ele bem interessante.*

Mário: *A minha cara você já viu. Eu sou enfático, não gostei da escolha! Eu, como eu disse a vocês, a escolha que eles fizeram foi feliz sim, porque eu não posso dizer... bater o martelo e dizer meu colega é errado, por isso e isso. Não, a escolha foi correta, mas eu não concordo, e não gosto do livro!*

Moderadora: *Vocês consideram que o livro correspondeu às expectativas que vocês tinham no momento da escolha? Porque, assim, vocês analisaram antes, mas hoje trabalhando com ele?*

Felipe: *Na minha opinião, na situação que eu trabalho eu esperava menos...*

Moderadora: *Ele correspondeu? Superou?*

Felipe: *Superou, que eu era um dos que estava entre uns e outros ainda, mas depois... eu me surpreendi, com o dia-a-dia ele superou.*

Mário: *Deixa a minha opinião por último, por favor...*

Alice: *Correspondeu. Era o que eu esperava, era o que eu esperava.*

Mário: *Posso falar, né? Eu num gostei. Eu até hoje estou indignado! Trabalho com o livro porque os meus colegas são parceiros meus nessa empreitada do ensinar, então eu me adequei à realidade do livro. O livro precisa ser uma coisa. Num foi eles que escolheram? Uma coisa comum, num foi nada por debaixo do pano, nem com coisinha. Apresente seus pontos, esses e aqueles e foi o livro aceito. Então eu trabalho com ele, mas eu gostar desse livro? De forma nenhuma! Eu abomino com toda força da minha alma!*

Como observamos, a professora Alice, após receber e utilizar o livro que escolheu, demonstrou estar satisfeita. O professor Felipe, que estava em dúvida no momento da escolha, após receber e utilizar o LDP gostou das sugestões de atividades e as considerou interessantes. Já o professor Mário não aprovou a escolha do LDP “Para Viver Juntos: Português”, e, embora não demonstrasse intenção de criticar a escolha realizada pelos seus pares, declarava com firmeza que continuava descontente com a adoção, mesmo depois de tê-lo recebido e utilizado. Nesse contexto, o professor declarou que não deixava de usá-lo, pois a escolha foi realizada com a participação de todos.

Ao indagarmos os docentes sobre as razões que os direcionavam a gostar ou não desse LDP, eles responderam que:

Mário: *Ah... se pudesse trocar !*

Alice: *Qualidade, qualidade, qualidade, a linguagem...é espetacular. Eu sinto assim... vamos dizer... a carência é mínima no que as OTMs nos pedem...*

Mário: *Sugerem...*

Alice: *É mínima no que as OTMs nos pede, sugere, é mínima. O que você não encontrar é ... muito pouco, muito pouco mesmo! Eu gosto das sugestões, eu gosto das atividades sugeridas, e assim... leva-se... eu, pelo menos, levo em consideração a qualidade no sentido de oferecer ao meu aluno o melhor! Num é? Em ver o meu aluno com os olhos de... futurista mesmo, adequado ao dia a dia, mas eu não posso limitar o meu aluno, porque se aquele livro tem uma linguagem... vamos dizer...formal, e tem vários vocábulos que o meu aluno desconhece que eu vou limitar o meu aluno a isso. Não. Eu vou tentar empurrar o meu aluno mesmo! Pra o sucesso.*

Mário: *Assim, Taíza, eu num gosto dele, eu vou lhe explicar o porquê. Em nove capítulos com mais ou menos duzentas e noventa e nove páginas, eu só tenho oito gêneros textuais, eu num só trabalho oito gêneros textuais com o sexto ano. Se a cada mês eu trabalhar um gênero e eu trabalhar bem trabalhado, coincidindo com a gramática normativa, coincidindo com a questão da linguística... Porque isso, como Paulo Freire diz, o aluno traz conhecimento de casa e nos ensina também. Então eu não tenho só oito gêneros. Eu entendo que, se por um lado um livro apresenta só oito gêneros, é porque ele quer ou talvez deseje que eu trabalhe bem esses oito gêneros, mas eu posso trabalhar mais. No outro livro[livro que ele gostaria de ter adotado] eu tinha mais alguns, tu tá entendendo?*

Felipe: *Tinha mais variação linguística, né?*

Mário: *Ah, sim, no outro livro eu tinha a questão variação linguística. Ele tinha nossa realidade, Brasil, Pernambuco. E é assim: eu tenho alunos maravilhosos, inteligentíssimos, que tem amplas, amplas inteligências. Um num gosta de português, mas se dedica muito bem a artes, outro odeia matemática, mas ama*

expressão artística, de dança, e aquela inteligência pictórica como Gardner falou. Então, assim, aquele tipo de livro... a escolha já foi feita, só fazendo a fala pra me justificar. O livro Singular e Plural, ele trazia pra mim, professor de sexto ano, uma gama maior de conhecimentos e coisas assim é: Organize um pensamento com relação a isso, ele é objetivo, algumas questões daqui [livro adotado] deixam... são subjetivas, eu digo isso, porque meu aluno em sala de aula diz " Ô, professor, eu não entendi essa questão não. Eu vou e explico, explico, explico." Ô, professor, ainda não entendi" [simulando a fala do aluno]. Aí eu vou lá explico, explico, explico, da forma mais... tento ser o mais simples possível. Parece que eu tô utilizando o tratado de Salamanca com eles. O mais simples possível, eu tento ser, sabe? Eu faço expressões corporais, letra maior. [...] então eu não gostei por isso. Só por isso.

Alice: *Mas assim Mário, veja só, é justamente nesse ponto fundamental que eu discordo porque, veja só, se um enunciado vem rasteiro, esse menino num é do mundo? E ele vai viver só com esse linguajar rasteiro, bem elaboradinho, redondo?*

Mário: *É isso que eu tô dizendo, esse elaboradinho, bem redondo, como ela coloca [referiu-se ao LD adotado] é muito subjetivo e as coisas são objetivas, [...].*

Alice: *Só que a riqueza vocabular é interessante. Eu acho interessante quando meu aluno diz "Professora, delimitar é o quê? Sublinhar é o quê?*

Mário: *Mas pa, ele já traz, num é só o vocabulário, [...] mas ele traz já de casa, e aprimora na escola, só que quando é muito rebuscado pra aquela realidade não flui, não funciona. [...] ele tem que ver o vocabulário adequado para aquela realidade, eu num posso botar palavras de extrema elegância pra um aluno de sexto ano.*

Felipe: *Mas ele tem que ter de tudo um pouco.*

Mário: *Prá um aluno de sexto ano?*

Felipe: *Sim, de tudo um pouco.*

Mário: *Eu num concordo não.*

Felipe: *É uma questão de opinião, né? Eu acho assim, que a questão da variação linguística, ele falha nisso. É um dos pontos fracos desse livro.*

Mário: *É isso, é isso.*

Felipe: *Ele é meio apagado, e o outro trabalha isso aí [referiu-se ao LDP Singular e Plural]. Agora, se for levar em consideração outros aspectos esse aqui ganha [referiu-se ao LDP adotado].*

Moderadora: *Quando você diz que gosta nesse aí, você gosta de quê?*

Mário: *É, o que você gosta nesse livro, FELIPE?*

Felipe: *Ah, eu gosto bastante da questão do trabalho dos gêneros, você tem o texto, você tem as atividades. Assim, delimitar a característica do gênero, faz uma interpretação bem interessante, né? Estimula bem o aluno a ler de uma forma mais...*

Alice: *É, a gente vê a relação com... com o cotidiano, com o que saiu na mídia. Bem interessante!*

[...]

Mário: *O que eu gostei desse livro só numa coisa as imagens dele. São fantásticas! Fantásticas! Mas o resto...!*

Ao analisarmos essas falas, percebemos que, para a professora Alice, o livro escolhido apresenta boa qualidade, pois oferece sugestões de atividades interessantes e contempla quase todos os conteúdos de ensino sugeridos pelas OTMs. Ao fazer essas considerações, essa professora observou que o professor não deve limitar os estudantes apenas ao conhecimento de palavras com as quais ele já está familiarizado, visto que necessita oferecer a eles outras possibilidades de conhecer novas palavras para progredirem nos estudos. Além disso, a docente parece considerar que embora os estudantes apresentassem dificuldades para compreender alguns conteúdos, ela não iria limitá-los a materiais de qualidade inferior.

Todavia, o professor Mário pareceu não comungar da opinião expressa pela professora Alice, pois, segundo ele, a apresentação de um vocabulário mais sofisticado para o estudante de sexto ano não seria viável, uma vez que esse poderia não contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem desse estudante. Ao fazer essas considerações, esse professor demonstrou acreditar que é importante que o professor valorize a linguagem que o aluno traz de seu meio social. Além disso, a fala desse professor parece revelar que ele considerava que o LDP adotado apresentava um nível muito alto para os estudantes, pois, algumas vezes, ele precisava explicar o conteúdo várias vezes para que os estudantes compreendessem.

Nesse contexto, percebemos que, embora diferentes, ambos os posicionamentos parecem revelar que, para esses professores, é imprescindível o LDP contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Sob essa ótica, as palavras desses mestres remetem-nos ao que é postulado por Batista e Rojo (2003, p. 44) quando salientam que “é necessário que o livro seja um instrumento que favorece a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio ao conhecimento e no sentido da reflexão na direção e do uso dos conhecimentos escolares”.

Retomando a análise dos depoimentos anteriormente expostos, percebemos que o professor Felipe concorda com a professora Alice quando observa que o LDP adotado apresenta atividades interessantes, destacou que gosta do trabalho que o LDP desenvolve sobre os gêneros textuais/discursivos e acredita que esse trabalho estimula o gosto pela leitura, como também considera esse material textual adequado à faixa etária dos estudantes.

Diferentemente desses dois docentes, o professor Mário enfatiza que não gosta do LDP “Para Viver Juntos: Português”, pois considera que ele aborda poucos gêneros textuais/discursivos, não trabalha variação linguística e não apresenta questões objetivas. Quando apresentou essas justificativas, esse docente acentuou que, quando solicitava aos estudantes que realizassem as atividades propostas pelo LDP adotado, necessitava explicitá-

las diversas vezes para que eles as compreendessem. Nesse contexto, o mestre acrescentou que o livro “Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem - da editora Moderna”, que ele preferia ter adotado, oferecia mais conteúdos a serem trabalhados, além de apresentar questões que ele considerava objetivas.

Diante disso, esses dados parecem apontar que o professor Mário não gostava do perfil das atividades propostas pelo LDP adotado, uma vez que sua experiência com a realização dessas atividades demonstrava que os discentes tinham dificuldades em compreendê-las. Em virtude disso, ele tinha que explicar a mesma questão várias vezes e, por isso, preferia ter adotado o LDP “Singular e Plural”, que, na concepção dele, poderia facilitar mais seu trabalho.

Nessa direção, percebemos que a professora Alice e o professor Mário apresentam opiniões distintas sobre o LDP adotado. No entanto, observamos um ponto de equilíbrio ao analisarmos as falas de Felipe, uma vez que ele concordava com a professora Alice no que se refere à qualidade do LDP adotado, mas também concordava com Mário quando se reportou ao trabalho ausente sobre variação linguística. Porém, não deixou de destacar que, na opinião dele, o LDP adotado apresenta mais qualidade do que o LDP que o professor Mário gostaria de ter adotado. Diante disso, percebemos que o professor Felipe reconhece as características positivas do LDP adotado, bem como suas limitações, porém não discordou dessa escolha e estava satisfeito com ela.

No que se relaciona, especificamente, ao ensino dos gêneros textuais/discursivos, o estudo realizado por Lima (2011), que objetivou compreender como é feita a escolha de LDPs nas escolas, considerando quais critérios são relevantes para os professores no momento de escolherem o LD, constatou que, para os professores de língua portuguesa, é de suma importância que o LDP apresente vários gêneros textuais/discursivos e que desenvolva um trabalho de qualidade em torno deles. Nesses termos, ao relacionarmos analiticamente os dados obtidos por Lima (2011) com os produzidos aqui, percebemos o quanto os professores de língua portuguesa estão preocupados em desenvolver um trabalho que valorize o estudo dos gêneros textuais/discursivos, o que provavelmente está relacionado à apropriação de discursos acadêmicos e documentos curriculares que enfatizam, de forma hegemônica, o tratamento sobre os aspectos discursivos da língua (MORAIS, 2002).

Em face do exposto, o conjunto de dados analisados parece revelar que, embora o processo de escolha do LDP tenha ocorrido coletivamente, cada professor faz uma “leitura” particular sobre o livro didático que foi adotado e recebido pela escola. E as impressões que o professor constrói perante essa “leitura” algumas vezes parecem determinar se o professor

gosta ou não do LDP. Todavia, é importante ressaltar que, para realizar essa ação, o docente baseia-se nos diversos vieses teórico-metodológicos que norteiam suas práticas.

Nesse aspecto, esses dados assemelham-se com os resultados obtidos na pesquisa realizada por Lerner (2004), que também constatou que os professores selecionam os LDPs cujo modo de tratar os conteúdos se identifica com suas concepções teórico-práticas sobre o ensino. Sob essa perspectiva, a pesquisadora constatou que “os professores escolhem livros que garantem certa segurança, porque confirmam seu saber-fazer” (p.117). Isso pode justificar o fato de um professor gostar do LDP que foi adotado pela escola, enquanto outro docente, da mesma instituição, pode expressar verdadeira aversão por esse instrumento didático, uma vez que não concorda com as propostas de atividades que ele apresenta, conforme parece ter sido o caso dos professores que aqui investigamos.

3.1.4 O que os professores disseram sobre o modo como o ensino de gramática/AL é tratado no LDP adotado?

Conforme o exposto na seção anterior, observamos que cada professor presente na sessão de grupo focal construiu uma impressão particular sobre o LDP adotado. Essa impressão também foi percebida quando dialogamos com esses docentes a respeito do modo como o LDP adotado tratava o ensino de gramática/AL, porém observamos que, nesse momento da discussão, as opiniões foram um menos divergentes do que foi visto na seção anterior, uma vez que os docentes declararam que:

Alice: *Num é de forma isolada não.*

Felipe: *É não.*

Alice: *Estática não. Tradicional não. Não é mesmo! E até há uma dificuldade nesse sentido, porque se o professor tiver em mente de que aquela gramática que a gente isolava as classes gramaticais e ia trabalhá-las uma a uma conceituando-as, se o professor tem essa concepção ainda, do seu dia-a-dia, do seu fazer pedagógico, ele vai se perder todinho com a proposta desse livro. E se ele tiver o cuidado, num é? É... de verificar antes, de ler antes, de compreender a proposta. Por isso que é interessante o trabalho com o livro e a boa análise dele.*

De acordo com o extrato de falas exposto, percebemos que, para os docentes investigados, o LDP adotado não tratava o ensino de gramática/AL conforme a perspectiva tradicional de ensino de língua, que, segundo Santos (2007), organizava o estudo da língua em aulas desarticuladas de redação, leitura e gramática, cujo principal objetivo “era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico” (SOARES, 1998, p.55). De acordo com a fala dos

docentes, o livro parecia fundamentar-se em outra concepção de ensino de língua, que buscava não fragmentar os eixos de ensino, o que, para a professora Alice, poderia ser dificultoso para aquele profissional que estava habituado com um ensino mais conservador.

Desse modo, esses dados parecem sinalizar que os docentes investigados reconhecem que o LDP adotado não reproduz o ensino transmissivo sobre os conteúdos de gramática/AL. Entretanto, ao definir de fato como o LDP trata esses conteúdos, os mestres apresentaram percepções pouco diferenciadas. Eis os fragmentos que possibilitaram essa interpretação:

Felipe: *Mas os próprios especialistas têm essa dúvida se existe ou não ensino de gramática contextualizada, né?*

Alice: *Justo.*

Felipe: *Mas o livro ele trabalha o ensino de gramática, mas junto com o texto.*

Alice: *É, ele tenta trazer de uma forma mais suave.*

Felipe: *Ele tenta trazer dessa forma.*

Mário: *Tenta não isolar.*

Felipe: *Olhe! Primeiro ele vem sempre com um texto, aí depois ele vem dá a regra, a questão...*

Alice: *Ele conceitua. Tem os linkzinhos, os boxezinhos com conceitos isolados, mas depois vem a reflexão, sabe como é? Ele pincela, ele nem é tanto tradicional, nem foge também, nem é tão alto, não.*

Felipe: *Um meio termo, né?*

Alice: *É, creio que o nosso alunado, nós mesmos, os profissionais, é que não estamos preparados ainda, apesar de não ser uma coisa nova, essa coisa de gramática contextualizada, e de entrar num impasse sempre. Talvez não estejamos tão preparados a isso. Então a gente vai trabalhando e achando que está fazendo a coisa certa.*

Mário: *Com relação a mim, se eu dissesse que esse livro traz uma gramática reflexiva, eu estaria indo de encontro com o que eu disse que ele não trabalha variedade linguística. Pra não dizer que ele num trabalha variedade linguística, eu vou lhe mostrar as duas páginas, variação linguística, variedade linguística na página sessenta, certo? Aí ele vem tratar de novo variação linguística social e situacional na página 72 e na página...*

Felipe: *do sexto ano isso aí, né?*

Mário: *Do sexto ano, página 74. Fora isso acabou. Cadê a variedade linguística, tu tá entendendo? Então é essa a questão.*

Felipe: *Mas a variedade linguística, ela vai até os anos finais, faculdade...*

Mário: *Então nós aí estaríamos sendo ou omissos ou contraditórios. Dizer que o livro foi uma boa escolha, beleza?! Isso independente de qualquer coisa, mas se esse livro... Aqui o nome reflexão linguística. Na prática, beleza? É duas páginas, morreu, duas páginas!.*

Dentre as falas dos mestres, há alguns elementos que merecem nossa atenção. O primeiro deles refere-se à declaração de professora Alice e do professor Felipe ao afirmarem que existe uma discussão entre os especialistas que questiona se há realmente ensino de gramática contextualizada; o segundo ponto é que ambos os docentes reconhecem que o LDP não trata o ensino de gramática isoladamente.

Ressaltamos que esses depoimentos despertaram nossa atenção porque apresentaram percepções diferentes a respeito do modo como o LDP adotado trata o ensino de gramática/AL. A primeira delas parece apontar que o LDP trata esses conteúdos através de uma perspectiva mais próxima da tendência reflexiva e parece demonstrar certa dúvida ao caracterizar esse tratamento como ensino de gramática contextualizada. A segunda identifica que o LDP apresenta um tratamento híbrido¹² no que se refere ao ensino de gramática/AL, e a terceira, que foi apresentada pelo professor Mário, ora reconhece que o LDP não trata isoladamente os conteúdos de gramática/AL, ora aparenta discordar de que esse recurso se orienta por uma perspectiva reflexiva.

Contudo, esses dados parecem revelar que os docentes reconhecem que o tratamento dos conteúdos de gramática/AL na coleção adotada não segue, de modo geral, uma perspectiva tradicional de ensino. Entretanto, a dúvida dos professores parece consistir no modo de como caracterizar esse novo tratamento.

3.1.5 Frequência de uso do LDP adotado pela escola

Conforme as discussões aqui delineadas, percebemos que dois dos professores de língua portuguesa participantes da sessão de GF optaram pelo LDP “Para Viver Juntos: Português” no momento da escolha e gostaram dele depois de tê-lo recebido e utilizado. Já o outro professor, também participante do GF, não optou pela respectiva coleção didática, tampouco estava satisfeito depois que a utilizou.

Ao observarmos essa realidade, interessou-nos saber com que frequência esses mestres utilizam o LDP adotado, pois pressupomos que a afinidade que o professor desenvolve com o LDP pode influenciar na frequência de utilização desse recurso didático. Diante disso, definimos a frequência de uso desse LDP como requisito para selecionarmos os dois professores que contribuiriam com as etapas de observação de aulas e entrevistas.

¹²Ora trata os conteúdos segundo a perspectiva tradicional de ensino de língua portuguesa, ora de acordo com as perspectivas “inovadoras” que propõem práticas de AL.

Almejando realizar essa definição, depois de termos compreendido como ocorreu o processo de escolha do LDP e de conhecer as impressões dos professores sobre ele, indagamos os docentes sobre a frequência de utilização desse instrumento, sobre a qual eles declararam que:

Mário: [...] todos os dias eu utilizo o livro didático [...] todos os dias eu trabalho com o livro, porém nem todos os dias a gente escreve o que tá no livro. [...].

Felipe: Bom eu uso, num é com tanta frequência, assim... Às vezes, uma vez, duas vezes por semana, num é sempre. Eu trago muita coisa por fora do livro, um material... que às vezes o livro, ele tem aspectos que se encaixam bem com o currículo, mas não se encaixam completamente, a gente tem sempre que trazer um material fora, né? E num foca tanto assim no livro.

Alice: O uso do livro didático, ele é meu, meu aliado, no sentido de... em casa mesmo! Num é? Cobrar algo do aluno em casa. E então, assim, é a ferramenta que eu tenho para dizer: Ô, pessoal! Tem uma atividade página tal a tal. Vocês realizam e na próxima semana ou na próxima aula a gente corrige junto. Não precisa copiar a pergunta que tem no livro, eu quero apenas a resposta, a discussão a gente faz aqui, ok? E como leitura ele é fundamental! Eu tento usá-lo. Vamos dizer assim, mesmo que eu traga o material dum outro livro que eu tenho de Leila Lauer, que eu gosto, sou apaixonada, mesmo que eu traga uma cópia, eu tento procurar, vamos lá, o gênero que eu estou trabalhando. Então eu trouxe o meu material, mas eu vô lá no livro, no nosso livro, dou uma olhadinha e eita! Página tal tem também. [...] não me estendo muito [com o uso do LD] porque o aluno... ele é também muito inteligente, ele pode, ele pode dizer: “livro de novo! De novo!” Isso é repetitivo. Então a gente tem que está pincelando várias ferramentas, e slides, e uma cópia, e uma música, pra que aquele livro [não] se torne... assim... num um peso [...] Eu tento usá-lo com frequência sim, mesmo que seja... nem que seja a leitura [...] Eu uso com certa frequência, dois encontros semanais, três encontros semanais, eu uso o livro didático.

Esses depoimentos parecem indicar três posturas diferenciadas em relação à frequência de uso do LDP adotado. A primeira delas, observada a partir da fala do professor Mário, indicou que esse docente utilizava o LDP diariamente. Esse fato pareceu-nos curioso, uma vez que percebemos que, no decorrer dessa análise, esse docente declarou várias vezes que não gostava do LDP adotado. Diante disso, questionamo-nos: Como e por que o referido professor utilizava diariamente um LDP que “abominava”?

As falas do professor Felipe parecem revelar que ele usava o LDP adotado, porém não com a mesma assiduidade que o professor Mário, pois considerava que algumas vezes esse LDP não abordava alguns dos conteúdos sugeridos pelas OTMs e isso o direcionava a utilizar outros recursos didáticos.

A professora Alice esclareceu que usava o LDP adotado frequentemente, mas utilizava, também, outros LDPs e outros recursos didáticos para que a utilização do LDP adotado não se tornasse cansativa para os estudantes. Para essa docente, o uso do LDP não estava restrito ao ambiente da sala de aula, uma vez que o aluno poderia utilizá-lo para dar

continuidade aos seus estudos em casa. Essa concepção parece dialogar com o que é postulado por Rojo (2006) ao afirmar que o LDP é um instrumento que favorecerá o aluno a estudar em casa “com autonomia e recordar o que foi feito antes na escola” (p.51).

Esse conjunto de dados parece revelar que os professores buscaram justificar a frequência de utilização do LDP por meio da menção às necessidades cotidianas. Nesse sentido, ao refletirmos sobre as justificativas apresentadas pelos docentes, apoiando-nos na literatura de Certeau (1998), compreendemos que ambos os professores construíram procedimentos diferenciados para “consumir”/usar a coleção de LDP que adotaram. E esse modo de “consumo”/uso fazia aflorar “silenciosamente” tanto uma forma de fabricação de táticas para usar o LDP, como também uma concepção de ensino e aprendizagem imbricada nessas práticas.

Com base nisso, compreendemos que a escolha coletiva de uma coleção didática não garante que as práticas pedagógicas desenvolvidas com o apoio dessa ferramenta sejam homogeneizadas, pois, como bem ilustra Certeau (1998, p. 40), “a presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da representação socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários”.

No que se refere à frequência de uso do LDP adotado, a análise sobre os dados descritos evidenciou que, entre os professores que participaram do GF, os que demonstraram usar o LDP adotado com maior frequência foram a professora Alice e o professor Mário.

3.1.6 Uso de outros LDPs e outros recursos didáticos

Conforme foi pontuado na seção anterior, observamos que o LDP adotado não era o único recurso didático presente na sala de aula dos professores que investigamos, uma vez que os mestres afirmaram utilizar outros recursos didáticos e outros LDPs para auxiliar na condução de suas práticas. No que se refere às práticas de ensino de gramática/AL, os mestres afirmaram o seguinte:

Alice: *Eu uso o livro e uso outro material também!*

Mário: *Livro e material também.*

Alice: *Como ponto de partida a gente traz uma música, a gente traz um vídeo, num é? A gente traz uma ilustração, uma figura, uma fotografia.*

Felipe: *Na verdade como eu faço, eu num confio tanto nele [LDP adotado], eu vou primeiro no meu conteúdo que eu trago e depois, em seguida eu vou nele [no LDP adotado].*

Mário: *Tá vendo que ele [LDP adotado] é bom?! Ele é bom cara! Eu vô ministrar esse conteúdo, eu faço como eles disseram: eu utilizo ele [o LDP adotado] e o exercício que eu trago. Que eu já vi gramática em que lá na frente diz uma coisa, diz que um adjetivo só qualifica, e na verdade o adjetivo qualifica, específica[...] aí eu trago meu exercícios como um suporte. (...) Tá entendendo A? Vocês trazem o exercício de vocês e fazem o suporte no livro. Eu uso o livro e faço o suporte no exercício.*

Felipe: *Mas a minha dúvida não é questão... não é de erro. A questão de erro na questão da gramática, mas, assim, se o livro vai ser suficiente naquele momento de introdução daquele conteúdo, né? Por isso que eu trago meu exercício.*

Mário: *É porque o livro didático é só mais um instrumento, num é? Aí a questão é: ele tem sido um bom instrumento ou um instrumento mais ou menos? A questão.*

Moderadora: *vocês utilizam outros livros?*

Felipe: *Uso, uso.*

Mário: *Sim, sim.*

Alice: *Uso, uso. Bastante!*

Moderadora: *E porque assim geralmente acontece?*

Felipe: *É porque às vezes um livro que a gente já tenha trabalhado em anos anteriores acha muito, né? Já traz aquela... Pronto, esse aspecto já foi muito trabalhado nesse livro, então dá pra trabalhar no ano seguinte. Num é porque deixou de trabalhar esse livro que... nós podemos continuar da sequência. Uma coisa que eu acho que esse livro tá fraco nisso, naquele outro ele tá melhor.*

Alice: *É a maneira como foi mostrada numa situação de uma tirinha. Por exemplo, eu vou trabalhar um conceito gramatical, porém aquela tirinha do Ziraldo está bem mais interessante do que a do meu livro didático. Então eu utilizo aquela tirinha, e eu creio que meu aluno vai compreender da forma como foi mostrada.*

Mário: *E olha que eles usam mais a mídia do que eu. Eu utilizo assim raramente. Eu trago assim... exemplos, eu trago muitas fotocópias, eu trago qualquer outra coisa. Eu não uso muito que eu morro de medo de quebrar uma coisa dessa (...) eu trato de outras formas.*

A análise desses depoimentos parece revelar que o LDP adotado não era o único recurso didático usado pelos docentes investigados, uma vez que eles declararam utilizar outros livros e recursos didáticos. Nesse sentido, observamos que cada docente apresentou uma justificativa particular ao esclarecer as razões que os mobilizavam a usar outros recursos e os outros LDPs, o que nos permitiu inferir que os professores em questão buscavam avaliar quando o uso de cada recurso didático seria pertinente para conduzir a abordagem do conteúdo de gramática/AL que seria objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa.

Pavão (2006, p. 4) observa que “o universo de referência do professor e do aluno não pode esgotar-se no uso restrito do livro didático”. Essa concepção parece dialogar com a

postura apresentada pelos mestres que investigamos, uma vez que os dados descritos acima parecem revelar que esses docentes apoiavam suas práticas no uso de diversos dispositivos didáticos, além de usarem o LDP adotado, pois, como salienta esse estudioso, “o professor não pode tornar-se refém do livro, imaginando encontrar ali todo o saber e a narrativa ideal” (p.4).

Diante da análise apresentada e, tomando por base os critérios previamente estabelecidos para a seleção de participantes da etapa de observações de aulas e entrevistas, solicitamos a autorização da professora Alice e do professor Mário para prosseguir com as etapas mencionadas, pois reconhecemos que esses professores tanto utilizavam o LDP adotado com maior frequência que o professor Felipe, quanto apresentavam opiniões mais distintas sobre esse recurso.

3.2-Usos dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa: a fabricação das práticas cotidianas dos professores para usar o LDP, outros LDPs e outros recursos didáticos

Nesta seção, apresentaremos a análise dos dados gerados pelas observações de aulas dos professores e entrevistas que foram concedidas por eles ao longo e no final dessas observações, buscando construir um conhecimento mais amplo a respeito dos **usos que o professor de língua portuguesa faz do livro didático nas aulas de gramática/análise linguística**.

Pelo exposto, esclarecemos que nossa análise não consistiu em realizar julgamentos ou reproduzir preconceitos acerca desses usos, mas sim compreendê-los, tendo em vista os porquês que os explicitam, considerando os saberes que os professores mobilizam ao “fabricar” esses usos no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, salientamos que, diante das práticas dos professores que colaboraram com essa pesquisa, pretendemos entender as “manobras” que os docentes faziam para manipular aquele material didático. Sendo assim, não é nosso objetivo definir qual seria o uso adequado ou inadequado do LDP, uma vez que pretendemos reconhecer as várias possibilidades de uso que os professores fazem desse dispositivo didático ao conduzir suas práticas, para que assim possamos interpretá-las e discutir sobre suas especificidades.

Primeiramente, realizaremos a análise sobre as práticas da Professora Alice e, posteriormente, analisaremos as práticas do professor Mário.

3.2.1 Análise das Práticas de Ensino da Professora Alice: uso do LDP adotado, outros LDPs e de outros recursos

Antes de apresentarmos nossa análise, descreveremos alguns aspectos referentes à rotina da professora Alice. As aulas dessa professora aconteciam duas vezes por semana, sendo três aulas na segunda-feira (uma dessas aulas acontecia antes do recreio e duas depois), e três na terça-feira (duas primeiras aulas antes e a última).

Geralmente, a professora começava a aula fazendo uma leitura de um poema ou outro gênero textual/discursivo, para, a partir do tema tratado no texto ou dos sentidos nele expressos, provocar nos estudantes reflexões sobre a importância dos estudos, comportamento em sala de aula/ambiente escolar ou outras questões éticas. Em outros dias de aulas, a professora começou retomando a realização de atividades que já haviam sido iniciadas em dias anteriores. Não existia o estabelecimento de uma rotina rígida, pois a professora parecia buscar diversificar as atividades para incentivar os estudantes a participarem das aulas.

Na maioria dos dias em que transcorreram as observações, quando a professora entrava na sala, os estudantes estavam eufóricos participando de conversas, utilizando celulares ou *tablets* para jogar ou ouvir músicas e outros estavam fora da sala de aula. A professora, então, gentilmente, convidava-os para entrar na classe e pedia que os demais guardassem os celulares e *tablets* para que pudessem iniciar a aula. Apenas em situações de extrema resistência por parte dos estudantes, a professora chegou a recolher uma ou duas vezes alguns desses aparelhos.

Isso fazia com que certo tempo da aula fosse utilizado para que a professora conquistasse a atenção dos estudantes. Na maioria das aulas, o barulho era intenso, e a professora sempre interrompia as explicações ou realização de atividades para pedir a alguns estudantes que participassem das aulas. Ao retomar as aulas depois dessas interrupções, a professora introduzia, em meio à explicação ou à realização de exercícios, questionamentos e discussões que favoreciam a continuidade da aula, pois, mesmo diante da dispersão da turma e do barulho no momento da realização das atividades, alguns estudantes solicitavam à professora explicações e demonstravam certa compreensão sobre o conteúdo estudado.

Em outras ocasiões, as aulas foram brevemente interrompidas porque nessa sala, ou em outras salas, faltavam carteiras em número suficiente para acomodar todos os alunos, o que requeria que a professora, ou equipe gestora, interviesse para providenciar carteiras para todos.

De forma geral, a professora buscava fazer com que os alunos se envolvessem nas aulas. No decorrer das aulas, o atendimento individual era constante, o que possibilitava a docente observar o modo como cada estudante estava desenvolvendo as atividades. Ao fazer isso, a docente esclarecia as dúvidas apresentadas pelos estudantes e questionava-os para que pudessem refletir sobre o que estava sendo estudado.

Ao fazer uso do LDP adotado, em algumas ocasiões, a professora fez a leitura das questões apresentadas pelo LD, em outras solicitou que algum dos estudantes realizasse a leitura. Ao fazer uso de outros LDs, a professora levou cópia de atividades, e, em um ou outro episódio da aula, copiou no quadro o que estava sendo proposto no LD.

Em face disso, esclarecemos que a rotina da professora era iniciada pela organização da classe e pela acomodação dos alunos, e, algumas vezes, prosseguia com a leitura de um poema ou por meio de diálogo desenvolvido entre docente e estudantes sobre alguns acontecimentos ocorridos dentro da escola ou externamente.

Após essas atividades, a docente apresentava a pauta de estudos do dia, solicitava aos estudantes que “abrissem” o livro didático adotado ou entregava fotocópias de outros LDPs para introduzir a abordagem do conteúdo. Depois que realizava a explanação, ela orientava os estudantes a realizarem atividades sugeridas pelo LDP adotado, por outros LDPs ou outros recursos didáticos.

Observamos, também, que, ao iniciar algumas aulas, a professora retomou o estudo iniciado em dias anteriores a partir da prática ou da correção de atividades. A realização da chamada acontecia, na maioria das vezes, enquanto os estudantes faziam os exercícios. No final de algumas aulas, ela orientou os alunos a realizarem algumas atividades em casa usando o livro didático adotado.

3.2.1.1 Com que frequência a professora Alice usava o LDP adotado e outros LDPs e recursos didáticos?

Conforme a análise dos dados produzidos durante a realização do grupo focal, constatamos que a professora Alice gostava do LDP adotado pela escola e o usava frequentemente. No entanto, de acordo com a docente, esse não era o único material didático utilizado em sua rotina de aulas, pois ela também utilizava outros LDPs, além de outros recursos didáticos. Ao apreciarmos esses dados, fomos instigados a compreender as seguintes questões: com que frequência a professora utilizava esses LDPs e demais materiais didáticos?

Ela instituiu dias específicos para utilizá-los? E quanto ao ensino de gramática/AL, como o LDP adotado era utilizado?

Com o intuito de entender tais questões, registramos (durante as observações de aulas dessa professora) em diário de campo os momentos em que a docente utilizava tanto o LDP adotado, quanto outros LDPs e demais materiais didáticos. Tais anotações, juntamente com as transcrições dos dados gerados durante as observações e entrevistas, permitiram organizar um quadro para que pudéssemos observar com que frequência esses usos aconteciam.

Quadro 4- Frequência do uso do LDP adotado, de outros LDPs e outros recursos

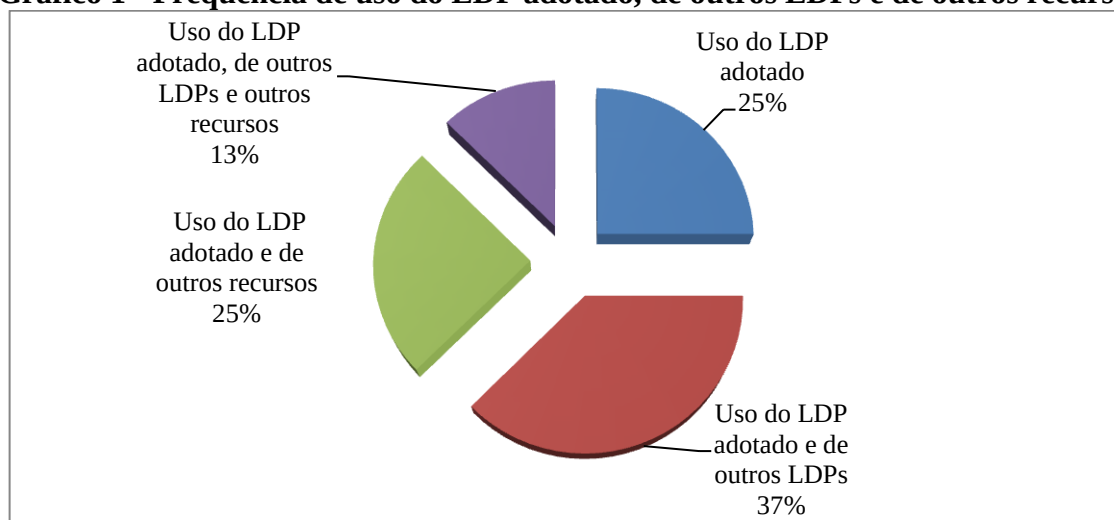
Dias	Uso do LDP adotado	Uso do LDP adotado e de outros LDPs	Uso de outros recursos e outros LDPs	Uso do LDP adotado, de outros LDPs e outros recursos.
11/08/14		X		
12/08/14				X
18/08/14		X		
19/09/14		X		
25/08/14	X			
26/08/14			X	
16/09/14			X	
22/09/14	X			
Total	2	3	2	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos dados apresentados, percebemos que, durante os 08 (oito) dias¹³ em que transcorreram as observações, a professora utilizou em 2 (dois) dias exclusivamente o LDP adotado, o que representou um percentual de 25%; em 3 (três) dias fez uso tanto do LDP adotado, quanto de outros LDPs, o que representou um percentual de 37%; em outros 2 (dois) dias utilizou outros LDPs e outros recursos, o que foi equivalente ao percentual de 25%; e em outro dia fez uso do LDP adotado, de outros LDPs e de outro material didático, o que foi equivalente a 13%.

Esses dados podem ser mais bem compreendidos a partir da observação do gráfico a seguir:

¹³ Salientamos que, devido à organização do horário das aulas e da própria dinâmica de organização do tempo pedagógico, não foi possível delimitar com exatidão em quais aulas ela utilizou cada LDP.

Gráfico 1- Frequência de uso do LDP adotado, de outros LDPs e de outros recursos

Fonte: Elaborado pela autora.

A consideração desses dados nos levou a perceber que, na maioria das aulas da professora Alice, o uso de LDPs era constante, e esses usos constituíam-se por meio de um movimento no qual ora era privilegiada a realização das propostas didáticas apresentadas pelo LDP adotado, ora as atividades apresentadas por outros LDPs.

Nessa direção, percebemos que, embora a professora utilizasse LDs frequentemente, na maioria dos dias ela não usou o mesmo LDP do início ao final das aulas, mas sim intercalando o uso do LDP adotado com o uso de outros LDPs. Além disso, e em alguns desses dias, somou a esses recursos a utilização de outros materiais didáticos, como, por exemplo, letras de música, recortes de jornais, etc.

Essa prática da professora relaciona-se à declaração que ela fez, durante a sessão de GF, ao reportar-se à frequência com que utilizava o LDP adotado, quando mencionou que, além de utilizar o livro didático adotado e outros LDPs, também utilizava vários recursos didáticos para que o uso constante do LDP adotado não se tornasse um “peso” para o aluno(a). Essa declaração da professora nos permitiu perceber que, para a docente, o uso de vários LDPs associado ao uso de outros materiais didáticos poderia tornar as aulas mais atrativas para os estudantes.

Diante disso, parece que o conhecimento que a professora tinha sobre a turma e os materiais didáticos, assim como seus saberes experienciais (TARDIF, 2000), autorizavam-na a definir quais LDPs ou outros recursos didáticos que a auxiliariam no desenvolvimento das aulas.

Outro aspecto que merece ser observado em relação ao uso do LDP adotado e de outros livros diz respeito ao modo como a professora utilizava esses materiais para conduzir o ensino de gramática/AL. Sobre o qual declarou que:

Quando eu folheio o livro [referiu-se ao LD adotado] e vejo que eu vou trabalhar a parte gramatical... aí eu sempre trago de outros livros e depois eu complemento com o livro deles, se o livro oferecer. Tem sido assim desde o início do ano...

Entrevistadora: Por quê?

Professora Alice: *Porque eu percebo que vem de forma resumida a parte gramatical, a parte linguística não, mas a parte gramatical é resumida, como se tivesse ficado em segundo plano. E na realidade o profissional passa a pensar conforme aquele livro adotado. Se ele não for muito tradicional, vamos dizer assim, que a minha postura é deixar, deixar esse tradicionalismo devagarinho, devagarinho, que está incorporado, não é? E assim, se o professor for muito tradicional ou não estiver desapegado a essas questões tradicionais da forma como nós aprendemos no nosso ensino médio, o professor não vai gostar desse livro, e, se ele estiver aberto a se libertar dessas questões tradicionais, ele vai fazer a adequação.*

Essa fala da professora evidencia que, ao introduzir o estudo dos tópicos gramaticais, ela preferia utilizar outros LDPs e que o LDP adotado era usado para complementar esse estudo, pois, segundo a docente, esse manual tratava os tópicos gramaticais/AL de maneira resumida. Isso nos permitiu compreender que a professora selecionava o LDP para ser utilizado nas aulas de acordo com a abordagem que iria realizar e em função dos conteúdos que seriam abordados, o que provavelmente estaria relacionado com o conhecimento que a professora tinha sobre o LDP adotado e outros que utilizava.

Além disso, a professora Alice, por meio de seu depoimento, parece reconhecer a influência que o LD pode exercer sobre o modo como o professor trata os tópicos gramaticais/AL, à medida que observou que o professor pode “passar a pensar conforme o livro”. Essa fala parece revelar que, para a docente, o LDP não é um instrumento neutro, entretanto, sua interferência acontece segundo a permissão do professor.

Reconhecendo a possibilidade dessa influência, acreditamos que o LDP pode desencadear mudanças significativas para o ensino de LP a partir do modo que coopera com o trabalho docente apresentando sugestões de projetos, pesquisas, leituras e filmes, favorecendo a reflexão sobre os recursos normativos e discursivos da língua, sem perder de vista as situações comunicativas onde esses recursos são utilizados (LERNER, 2004). No entanto, é imprescindível que o professor interaja com esse instrumento para planejar seu uso de maneira crítica e de forma que possa ir além da realização das sequências de atividades propostas.

Nesse sentido, concordamos com Rojo (2007) quando ressalta que o professor não perde sua autonomia ao utilizar LDs, pois, à medida que ele mobiliza seus referenciais teóricos e práticos para dialogar com a proposta de ensino e aprendizagem contida nesse recurso didático, poderá encontrar caminhos adequados e coerentes para usar o LD, seja adequando, recriando ou modificando as atividades propostas.

No que concerne à definição dos conteúdos a serem trabalhados e como selecionava os materiais didáticos que a auxiliariam ao desenvolver esse trabalho, a professora esclareceu que:

A gente vê o currículo, mas a gente sabe que, se a gente for seguir só o currículo, só as orientações e tudo mais, não tem como. Não dá tempo, verdadeiramente. Então, a gente vai elegendo os conteúdos mais pertinentes pras provas externas, pra que eles [as/os estudantes] possam chegar ao ano seguinte com o mínimo de conhecimento naquilo que vai ser cobrado pra eles. Eu me preocupo nesse sentido de não deixar meu aluno muito alheio ao que tá acontecendo dentro das construções pedagógicas. [...] Eu, pelo menos, percebo uma necessidade de trabalhar um determinado conteúdo, mesmo que esse conteúdo não esteja na grade curricular pra aquele momento, num é? Esse conteúdo devia ser trabalhado já pertinho do final do ano, mas, se eu sentir essa necessidade, aí eu já trago esse conteúdo pra ser trabalhado. Eu faço uma pesquisa, num é? Eu faço uma pesquisa prévia e vejo... Eu não sigo assim: o livro adotado traz determinado conteúdo, eu tenho que trabalhar! Não. Eu não sinto essa obrigatoriedade de seguir essa linha reta. Muito pelo contrário. Aí eu pincelo aquele conteúdo, vamos dizer assim, trabalho com eles com ajuda de outros materiais e depois o livro adotado é que vem complementar esse estudo.

Esse depoimento parece revelar que, ao planejar o trabalho sobre os objetos de ensino de língua portuguesa, a professora Alice não se sentia pressionada em seguir o que era proposto pelo LDP adotado, nem tampouco de trabalhar linearmente a sequência de conteúdos sugerida pela grade curricular, pois o tempo pedagógico era insuficiente para atender a tais propostas. Por isso, ela priorizava os conteúdos que considerava relevantes para o momento pedagógico vivenciado, tendo em vista o que seria cobrado nas avaliações externas. Tais considerações faziam com que a professora, ao definir os conteúdos de ensino que seriam trabalhados, consultasse o LDP adotado e outros que possuía, entre outros materiais didáticos, para selecionar as sugestões didáticas que a auxiliaria no decorrer das aulas.

A partir da análise desses dados, percebemos que, assim como defende Zabala (1998), a prática pedagógica é permeada por variáveis que influenciam as ações que serão realizadas no cotidiano da sala de aula e da escola, uma vez que, no caso da professora investigada, a grade curricular, as avaliações externas, o tempo pedagógico constituíam-se como fatores condicionantes das práticas que realizava.

Para atender às especificidades desses condicionantes, percebemos que a professora não excluiu a utilização do LDP adotado, porém não hesitou em reconhecer que outros LDPs,

assim como outros materiais didáticos, poderiam colaborar com as suas práticas. Isso parece revelar que essa docente desenvolveu uma relação de independência com o uso do LDP adotado, uma vez que, embora o tenha escolhido e gostado de suas propostas, não o utilizava com exclusividade.

Entretanto, ressaltamos que, conforme foi observado no Quadro 5, o uso do LDP adotado não ocorreu esporadicamente, principalmente, quando o foco da aula girava em torno dos conteúdos de gramática/AL, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 5- Uso do LDP adotado nas aulas de gramática/AL

Datas	Dias	Conteúdos	Uso do LDP adotado
11/08/14	1º	Estrangeirismos/neologismos	X
12/08/14	2º	Estrangeirismos/neologismos	X
18/08/14	3º	Anúncio Publicitário/Coerência e coesão textual	X
19/08/14	4º	Artigo de opinião	X
25/08/14	5º	Artigo de opinião	X
26/08/14	6º	Conectivos/intertextualidade	-
15/09/14	7º	Concordância	-
22/09/14	8º	Concordância Verbal	X

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das informações constantes nesse quadro, percebemos que a professora Alice usou o LDP adotado na maioria das aulas em que abordou os tópicos de gramática/AL, visto que esse uso ocorreu em 6 (seis) dos 8 (oito) dias observados. A partir dessas informações, pressupomos que o LDP adotado parecia apresentar elementos que colaboravam para que a professora desenvolvesse o ensino dos conteúdos de gramática/AL.

Ao reconhecermos essa realidade, compreendemos que, o que determinava a frequência com que a professora utilizava o LDP adotado e outros livros eram as necessidades práticas da professora. Nesse sentido, ao refletirmos a frequência com que esses LDPs eram utilizados, e percebendo que a presença deles era intensa nas aulas dessa professora, concordamos com Bunzen (2009, p. 130), quando destaca que “os livros didáticos também são objetos atuantes numa sala de aula e estão compondo, juntamente com o professor e alunos, um sistema complexo de ações”.

No que se refere aos outros LDPs utilizados pela professora, tratavam-se de livros que ela conhecia, uma vez que já tinha trabalhado com eles em anos anteriores. Por isso, provavelmente, confiava nas sugestões de atividades por eles apresentadas, tendo em vista que as experiências vivenciadas anteriormente transformaram-se em referenciais (saberes da ação) (CHARTIER, 2007; TARDIF; RAYMOND, 2000), que a direcionavam a avaliar quando a utilização de um ou outro LDP seria pertinente para apoiar sua mediação pedagógica.

Sendo assim, a mestra parecia ter certa “intimidade” com o modo como esses outros manuais didáticos tratavam os conteúdos e sabia em que eles poderiam contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Ainda sobre esses LDPs, acrescentamos que dois deles, “Projeto Arabibá: Português” e “Português: Leitura, Produção e Gramática”, não constavam nos Guias dos PNLDs/2014 e 2010, pois se tratavam de obras que foram adotadas por escolas particulares que a professora teve acesso por meio dos sobrinhos e filhos de amigos que estudavam nessas escolas. Além dessas duas obras, a professora também utilizou o livro “Português Linguagens”, que tinha sido adotado no PNLD/2010 pela escola municipal onde ela também atua como docente.

Diante disso, percebemos que, durante o período em que realizamos nossas observações, a professora Alice utilizou três livros diferentes do LDP adotado, e esses outros LDPs integravam o acervo pessoal da docente, que foi formado por fontes diversificadas. Desse modo, notamos que a adoção de um LDP não excluiu a possibilidade dessa professora utilizar outros livros que conhecia, gostava e confiava, uma vez que ela parecia reconhecer as limitações e contribuições por eles apresentadas e sabia como administrá-las para alcançar os objetivos almejados.

Nesse contexto, ressaltamos que a professora afirmou em entrevista que a escola não exigia que o professor usasse o LD escolhido todos os dias ou cumprisse rigorosamente com a realização das atividades propostas por ele. No entanto, era uma exigência dessa escola que os alunos levassem esse instrumento para a sala de aula todos os dias, mesmo que o professor não fosse utilizá-lo na aula.

Esse dado mostra uma situação pouco diferente da que foi encontrada por Tenório (2013), que evidenciou o caso de uma professora que não se identificava com a proposta de ensino do LDP adotado, mas o usava porque era uma exigência da escola. Entretanto, essa professora não usava o LDP adotado em todos os momentos de sua rotina, pois preferia utilizar o LDP adotado nas aulas de leitura e nas aulas de gramática/AL optava por usar outro LDP.

Assim como no estudo desenvolvido por Tenório (2013), a pesquisa realizada por Andrade (2003), que objetivou investigar a apropriação por professores das séries iniciais do ensino fundamental dos novos encaminhamentos didáticos referentes ao eixo análise linguística, presentes nos livros aprovados pelo PNLD 2000/2001 (AL), evidenciou que, embora a professora utilizasse LDs frequentemente para apoiar suas práticas, não usou o LDP adotado em todas as aulas, visto que esse uso ocorreu em apenas duas das oito aulas que foram observadas.

Nessa direção, ao relacionarmos os dados da pesquisa desenvolvida por Andrade (2003) com os dados gerados em nossa pesquisa, percebemos que o uso do LDP adotado não se constituía como uma ação obrigatória nas salas de aulas das professoras investigadas. Nesse cenário, por meio das contribuições apresentadas por Tenório (2013) e Andrade (2003) e os dados da nossa pesquisa, pressupomos que o professor, antes de usar o LDP, busca avaliar se esse instrumento poderá ser útil à sua prática, e, se assim for, o usará. Caso contrário, descartará o uso do manual ou o adaptará às necessidades práticas da sala de aula, privilegiando a realização das atividades que considera importantes (CHARTIER, 2007).

Embora os estudos desenvolvidos por Tenório (2013) e Andrade (2003) apresentem resultados que se diferenciam, em certos aspectos, dos dados encontrados na pesquisa que realizamos, no que se refere ao processo de escolha e recebimento do LDP adotado, identificamos algumas semelhanças com os dados que emergiram em nosso estudo, à medida que percebemos que tanto as docentes investigadas pelas pesquisadoras supracitadas, quanto a docente por nós investigada, não estavam limitadas ao uso do LDP adotado, pois ao executar suas práticas também se apoiavam em outros LDPs.

Os dados de ambas as pesquisas mencionadas apontaram ainda que o processo de escolha do LD vivenciado pelas docentes investigadas ocorreu de forma diferente da que a professora investigada nesta pesquisa participou, uma vez que aquelas mestras declararam que não escolheram LDP adotado pelas escolas onde trabalhavam, diferentemente da professora colaboradora de nossa pesquisa, que tanto participou do processo de escolha do LDP, quanto optou por sua escolha.

Ao refletir sobre esses dados, concordamos com Pessoa e Silva (2012) quando postulam que o LD “está cada vez mais presente nas escolas” (p. 02), pois observamos que, nas aulas da professora A, assim como nas salas de aulas das professoras investigadas por Andrade (2003) e Tenório (2013), os LDPs eram recursos frequentemente utilizados. Esse uso constante dava-se em decorrência do modo como esses materiais didáticos tratavam os conteúdos de ensino, uma vez que esse tratamento poderia identificar-se com os saberes que essas professoras tinham acerca do tratamento dos objetos de ensino da língua.

Isto posto, salientamos que na seção a seguir discorreremos sobre as práticas de ensino desenvolvidas pela professora A ao utilizar o LDP adotado.

3.2.1.2 Quais eram os usos que a professora Alice fazia do LDP adotado?

Conforme foi pontuado anteriormente, durante a realização dessa pesquisa, constatamos que a professora Alice utilizava frequentemente o LDP adotado, porém esse uso não era conduzido por meio de uma “obediência cega” a todas as recomendações prescritas nessa ferramenta didática. A percepção desse fato permitiu-nos analisar as maneiras pelas quais essa professora utilizava o LDP adotado nas práticas de ensino de análise linguística.

No que se refere à proposta de ensino do LDP adotado, a docente parecia reconhecer que ela não está centrada unicamente no ensino de classificações e definições e conteúdos gramaticais, como acontecia com os LDPs que se espelhavam nas perspectivas tradicionais de ensino. Entretanto, apesar de reconhecer essa proposta e compreender a necessidade de apropriar-se das novas concepções de ensino, a professora destacou que se sentia desafiada com a proposta do LDP. Por isso, quando o foco da aula era o estudo dos conhecimentos linguísticos, ela recorria a outros LDPs, conforme aponta os extratos da entrevista a seguir:

Entrevistadora: *Você sente alguma dificuldade em trabalhar com o livro no ensino de gramática/análise linguística? Ele traz alguma dificuldade para você?*

Professora Alice: *Traz a questão de gramática. Nós estávamos habituados, eu digo nós profissionais, é... a trabalhar de forma bem tradicional, vamos dizer assim, o conceito pra que o aluno apreendesse esse conceito ou decorasse ou coisa desse tipo: – o que é substantivo? Substantivo é isso, isso e isso. E hoje não. Hoje essa forma inovadora... ela nos desafia, né?, a estar pescando, pescando onde o livro contribui mais. Quando esse me deixa embaralhada eu já trago um outro [livro] pra facilitar o meu fazer pedagógico.*

[...]

Professora Alice:[...] *Ele [o livro adotado] é desafiador! Talvez por eu estar assim me sentindo desafiada eu precise de mais tempo com esse livro, que é o primeiro ano desse livro adotado. Então esse livro, por mim, ele não foi, ainda é... vamos dizer assim... eu ainda não digeri esse livro, então eu não posso falar com propriedade todas as dificuldades que ele me traz, mas que sinto dificuldade sinto, sim. Então quando isso acontece comigo eu já recorro a outro livro.*

[...]

Professora A: [...] *Por ele ser tão inovador, ele resume. Ele resume bastante e parte da ideia que meu aluno de nono ano já sabe. Então por isso que alguns profissionais talvez pensem: não, não vou adotar esse livro porque ele é alto demais e meu aluno talvez não alcance, mas cabe a nós fazer essa ponte, **procurar em outro livro já que meu aluno também está se acostumando a trabalhar dessa forma inovadora.**[grifo nosso].*

Esses dados parecem revelar que a professora Alice, embora sinta necessidade de se apropriar da proposta de ensino apresentada pelo LDP escolhido, ainda não tinha se adaptado totalmente ao modo como esse LDP trata o ensino de gramática/AL, o que fazia com que ela não o utilizasse sozinho em todas as aulas, uma vez que, segundo o depoimento da professora, a perspectiva de ensino dele tendia a abordar tais conteúdos de acordo com as atuais

orientações teóricas e metodológicas para o ensino de LP. No entanto, percebemos que isso não a impedia de usar esse LDP quando lhe convinha e quando sentia segurança para fazer tal uso.

A professora Alice ainda pontuou que alguns profissionais poderiam não adotar esse LDP por considerá-lo “alto” para os estudantes, que ainda não tiveram oportunidades de conviver com práticas de ensino mais inovadoras. No entanto, enquanto profissional que estava tentando se apropriar das novas perspectivas de ensino de língua portuguesa, a docente parecia compreender a necessidade de o professor desenvolver um trabalho a partir do qual os estudantes tivessem a oportunidade de vivenciar práticas de ensino mais atualizadas.

Além disso, percebemos que, embora a professora sentisse dificuldades frente às novas perspectivas de ensino que o LDP adotado apresentava, ela não parecia demonstrar resistência a aderir a elas. Na verdade, a professora demonstrava claramente intenções de apropriar-se delas, tanto que, no momento da escolha, optou por esse livro, que apresentava uma proposta mais próxima de abordagens reflexivas. Todavia, reconhecia que precisava de mais tempo para apropriar-se do novo modo de ensino a que ele parecia se filiar.

Por isso, ao organizar suas práticas, associava o uso do LDP adotado ao uso de outros LDPs, construindo, desse modo, caminhos que possivelmente propiciassem transitar entre o “inovador” e o “tradicional”, sem perder de vista elementos como: as necessidades de aprendizagem dos estudantes, as orientações de ensino e os materiais didáticos disponíveis, pois, como bem ressalta Ferreira (2007, 61), “no ‘agir da urgência’ o professor tem que fazer escolhas em função de situações específicas e apenas ele, com base na sua experiência, poderá decidir qual caminho seguir para atingir seus objetivos”.

Esse aspecto foi percebido quando perguntamos à docente se ela sentiu dificuldade em se adaptar à proposta inovadora de ensino de língua. Sobre a qual ela declarou:

Professora Alice: [...] *Eu percebo que há momentos onde a gente tem que pensar onde o tradicionalismo entra, onde vai ser interessante pra mim, porque o professor vai conhecendo a turma... vai conhecendo a turma... então o professor sente a necessidade de, naquele momento, tornar-se tradicional. Aquele ensino sistematizado, talvez até metódico num sei... quando você percebe assim que o aluno... eita! Eles vão compreender melhor se eu colocar dessa forma pra depois apresentar a nova maneira contextualizada.*

Ao considerarmos as especificidades dessas escolhas que o professor faz em seu dia a dia, observamos que, à medida que a professora incluía em sua prática o LDP adotado e outros, conciliava perspectivas de ensino “tradicionais” e “inovadoras”, o que parece apontar que o “fazer” da professora estava sendo permeado por um movimento de transição no qual essas perspectivas se entrecruzam. De acordo com Mendonça (2006), trata-se de um processo

de apropriação que requer tempo para que o profissional possa sentir-se seguro para investir em novas práticas. Por isso, alguns docentes sentem-se mais confortáveis ao trilhar os caminhos das ações que lhe transmitem mais confiança, uma vez que essas se fizeram presentes durante suas experiências escolares (SILVA, 2012).

Sendo assim, acreditamos que novas tendências teóricas “entram em cena” nas salas de aula quando passam a constituir o repertório de saberes sobre os quais os professores apoiam-se para conduzir suas práticas, pois, como aponta Chartier (2000), o que confere aplicabilidade às inovações didáticas não são as determinações institucionais ou teóricas, nem mesmo seu reconhecimento frente a tradições pedagógicas, mas sim sua pertinência para o contexto onde o professor está inserido.

3.2.1.3 Usos do LDP: seleção de atividades

Um dado relevante que emergiu durante as observações das aulas da professora Alice diz respeito aos momentos em que a docente, ao fazer uso do LDP adotado, selecionava as atividades que seriam realizadas pelos estudantes e somava a outras que não foram sugeridas pelo LDP, em vez de seguir rigorosamente a sequência de atividades proposta pelo livro.

A seleção de atividades ocorreu quando a professora deu continuidade ao trabalho com o gênero textual/discursivo artigo de opinião. Para tanto, ao iniciar a aula, a docente solicitou que os estudantes abrissem o LDP na página 194 (cento e noventa e quatro) e, antes de propor que fizessem a leitura do texto intitulado “A mulher e a água”, fez oralmente algumas observações referentes às características do respectivo gênero textual/discursivo, pontuando aspectos relativos à intencionalidade, finalidade, público alvo, argumentos e tese.

Após fazer essas observações, a professora realizou a leitura do preâmbulo e do artigo de opinião que foram apresentados na página do LDP exposta a seguir:

Figura 1: Gênero textual/discursivo artigo de opinião usado na aula

LEITURA 2

Artigo de opinião

O QUE VOCÊ VAI LER

O artigo de opinião a seguir foi retirado do portal de notícias do *Jornal do Commercio*. Escrito por Ricardo Braga, ambientalista, professor da Universidade Federal de Pernambuco e ex-secretário executivo de Meio Ambiente de Pernambuco, o texto apresenta diversas informações sobre a dificuldade de abastecimento em algumas regiões rurais no Brasil e o papel exercido pelas mulheres.

A mulher e a água

Por Ricardo Braga

Minha experiência recente com estudos sobre as possibilidades de abastecimento de água para populações rurais **difusas**, particularmente a partir de nascentes, tem me mostrado o papel da mulher na economia da água em pequenas propriedades de agricultura familiar. É ela que geralmente vai buscar água para dentro de casa, coando o líquido com um pano e armazenando a água de beber em jarra. Muitas vezes, administra a escassez porque precisa garantir também uma reserva para o cozimento dos alimentos, o banho da família e a higiene diária da moradia.

Faz ela com a água o mesmo que faz com os alimentos, adotando práticas de economia doméstica.

Gilberto Freyre em *Casa grande e senzala* afirma que, quando o português chegou por aqui no século 16, o homem indígena era provedor do alimento para a sua tribo, enquanto a mulher índia é quem ia buscar a água nos rios e nas fontes, evidenciando-se que essa função de gênero foi mantida por muito tempo no Brasil.

Ainda hoje é comum em países pobres do mundo que mulheres e meninas se desloquem longas distâncias para buscar água para fins domésticos. Segundo o Fundo de População, uma Agência de Cooperação Internacional das Nações Unidas, elas se deslocam a pé em média 6 km por dia, transportando cerca de 20 litros de água. Por vezes, andam até oito horas para alcançar uma fonte confiável, devido à escassez e à contaminação das águas.

Essa relação com a água e com o cuidado do núcleo familiar parece ser **intrínseco** à mulher a partir da própria gestação, em que o primeiro berço, antes do nascimento do bebê, se estabele-

ce em uma bolsa de água morna dentro de si, confortável e acolhedora.

Naturalmente que esse cuidado com a segurança familiar extrapola a lida com a água [...].

Mas, se a mulher tem toda esta relação com a economia da água, como será a sua participação nas políticas de gestão **hídrica**? Nesse ponto, ainda se estabelece a predominância do homem nos papéis de decisão ou de maior influência.

Para configurar melhor essa situação, fiz alguns levantamentos que considero oportunos, junto a **colegiados** gestores de água. Na composição do Conselho Nacional de Recursos Hídricos, verifiquei que somente 28% dos conselheiros titulares são mulheres; algo pior ocorre no Conselho Estadual de Recursos Hídricos de Pernambuco, em que as mulheres respondem por apenas 18% dos membros. Para tirar a prova, fui checar a composição de gênero no Comitê Federal da Bacia do Rio São Francisco, em que 82% são homens. Parecido, mas um pouco melhor, encontrei no Comitê Estadual da Bacia do Rio Capibaribe, em que a presença de homens é de 74%.

Como se vê, apesar das mulheres serem íntimas da água, ainda falta um bocado para que ocupem o lugar justo na **macrogestão** dos recursos hídricos.

Ricardo Braga. Disponível em: <<http://ne10.uol.com.br>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

GLOSSÁRIO

Colegiado: relativo a certas instituições ou órgãos coletivos.

Difuso: que se espalha em diversas direções.

Hídrico: da água ou relacionado a ela.

Intrínseco: próprio e característico de algo; que faz parte de sua essência.

Macrogestão: administração em grande escala.

Fonte: Para Viver Juntos (2012, p. 194).

Depois de realizar essa leitura, a professora fez alguns questionamentos aos estudantes e, em seguida, copiou no quadro uma atividade que elaborou para ser acrescentada à

sequência de atividades proposta pelo LDP. Após esses procedimentos, orientou que os estudantes respondessem: a segunda, a terceira e a quarta questão da página 195, a primeira da pág. 196, a primeira e a segunda da página 197.

Uma das sequências de atividades proposta pelo livro era a seguinte:

Figura 2: Atividade proposta pelo LDP adotado pela escola

Estudo do texto

▶ Responda sempre no caderno.

Para entender o texto

1. Em textos do gênero artigo de opinião, é comum o articulista apresentar no início do texto uma premissa, a partir da qual desenvolverá a argumentação. Copie em seu caderno a afirmação considerada a premissa do artigo de opinião “A mulher e a água”.
 - A mulher é a principal responsável por administrar e tomar decisões relacionadas aos recursos hídricos, tanto na esfera doméstica quanto na esfera pública.
 - As mulheres têm um papel fundamental na busca, no abastecimento e na administração da água para uso doméstico em determinadas localidades rurais.
 - Os homens são os principais gestores públicos no Brasil, no que diz respeito aos recursos hídricos, tendo também intensa participação na busca de atuação igualitária de homens e mulheres nesse setor.
2. Para construir a argumentação em torno da premissa apresentada, são expostas diversas informações.
 - a) Uma dessas informações tem como base dados relacionados a uma entidade internacional. Que entidade é essa?
 - b) Por que essa informação auxilia no processo argumentativo?
3. Leia o texto a seguir, relacionado a Gilberto Freyre, citado no artigo de opinião, e responda ao que se pede.

Gilberto Freyre – Nascido no estado de Pernambuco, em 15 de março de 1900, foi sociólogo, antropólogo, historiador, escritor e pintor, sendo considerado um dos mais importantes intelectuais brasileiros do século XX.

Com o livro *Casa-grande e senzala*, publicado em 1933, Gilberto Freyre alterou o rumo da historiografia, tendo como base de pesquisa o cotidiano, por meio de relatos orais, publicações de jornais, anúncios, documentos pessoais, entre outros, utilizando os seus conhecimentos de modo a interpretar fatos de forma inovadora.

Fonte de pesquisa: Biblioteca virtual Gilberto Freyre.

 - a) Ao citar Gilberto Freyre e fazer referência a algumas das ideias apresentadas no livro *Casa-grande e senzala*, qual é o efeito pretendido pelo articulista?
 - b) Qual é a relação entre a ideia apresentada em *Casa-grande e senzala* e a premissa do artigo de opinião?
 - c) Ao citar Gilberto Freyre e o livro *Casa-grande e senzala*, o articulista não apresenta uma explicação sobre o autor ou sobre a obra. O que esse fato sugere sobre o suposto público leitor do artigo de opinião?
4. No penúltimo parágrafo do texto, o articulista apresenta um contraponto relacionado à premissa.
 - a) Qual é esse contraponto?
 - b) Qual recurso argumentativo predomina na sustentação desse contraponto?



Paula Zappelli/Pulpar Imagens

Moça carregando água na Comunidade do Santana, Chapadinha (MA). Fotografia de 2010.



Odônir Bazem/Educa Abnli

Gilberto Freyre (1900-1987). Fotografia de 1974, Recife (PE).

CAPÍTULO 6 • Artigo de opinião

195

A sequência sugerida na página 196 do livro didático era a seguinte:

Figura 3: Atividade do livro didático que explorava o artigo de opinião

Estudo do texto

5. O contraponto, também chamado de contra-argumento, é fundamental para a conclusão e para a defesa de um ponto de vista do artigo de opinião em estudo. O que o articulista defende ao encerrar o artigo de opinião?

ANOTE Em textos com predomínio de sequência argumentativa, como os artigos de opinião, é comum haver uma **premissa**, na qual é apresentada a tese inicial e com base na qual serão desenvolvidos os **argumentos** e/ou **contra-argumentos**, de forma a auxiliar na construção coerente de uma **conclusão**, momento em que a **tese inicial** é reforçada ou reformulada, de acordo com o efeito dos argumentos e contra-argumentos.

✖ O texto e o leitor

1. Abaixo do título do artigo de opinião, é apresentado o nome do articulista.

a) Qual a relevância dessa informação para o leitor, considerando as características gerais de um artigo de opinião?

b) Na página em que o artigo de opinião é publicado, é comum haver informações sobre a formação acadêmica e sobre a atuação profissional do articulista. Por que essas informações são publicadas?

ANOTE O artigo de opinião, geralmente, é acompanhado por informações sobre a **atuação** e/ou **formação do articulista**, de modo a legitimar a argumentação proposta e o ponto de vista defendido.



2. O sétimo parágrafo do artigo de opinião é estruturado em forma de pergunta.

a) A quem é dirigida essa pergunta?

b) Quem responde à pergunta apresentada?

c) Qual é o efeito de sentido construído, em textos do gênero artigo de opinião, a partir do uso desse tipo de pergunta?

3. Ao longo do artigo de opinião, são mencionadas entidades relacionadas ao poder público, como Conselho Nacional de Recursos Hídricos, Comitê Federal da Bacia do Rio São Francisco e Comitê Estadual da Bacia do Rio Capibaribe.

a) Que tipo de informação sobre essas entidades são apresentadas ao leitor?

b) Há informações sobre o que são ou como atuam essas entidades? O que esse fato revela sobre o potencial leitor do artigo de opinião?

ANOTE De acordo com o que se espera do **público leitor**, o articulista disponibiliza informações relacionadas ao assunto tratado. Em geral, o público leitor de artigos de opinião são pessoas que frequentemente leem determinado jornal, revista, etc. e estão, de alguma forma, interessadas sobre os assuntos em pauta na sociedade.

Fonte: Para Viver Juntos: Português (2012, p. 196).

Para que os estudantes realizassem essa atividade a professora orientou que:

Professora Alice: *Essa atividade é em grupo, ok? A atividade de produção é individual [seria realizada após a atividade em grupo], certo?... o primeiro está ali [no quadro], o segundo está na página cento e noventa e cinco, o segundo, o terceiro e o quarto”.*

Aluno: *Professora, ali [atividade do quadro] a atividade é em grupo, a gente lê o texto e faz aquilo ali?*

Professora Alice: *Tudo aquilo ali é o primeiro. O segundo está na página um nove cinco, o terceiro e o quarto, na página um nove seis, é relativo à sua opinião e na página um nove sete. Só...*

Como podemos observar na página 195 (cento e noventa e cinco) do livro adotado constavam quatro questões para serem realizadas, no entanto, a professora sugeriu que os estudantes respondessem a segunda, a terceira e a quarta questão. Assim também aconteceu com as atividades presentes na página 196 (cento e noventa e seis), na qual a docente solicitou que os alunos respondessem a primeira questão da sequência “O texto e o leitor”, e na página 197 (cento e noventa e sete), quando orientou que respondessem as questões um e dois presentes na sequência “Comparação entre textos”.

Conforme observamos, a professora Alice não seguiu rigorosamente a realização das sequências de atividades proposta pelo LD, antes preferiu selecionar algumas questões presentes nessas sequências para que os estudantes as respondessem. Ao observarmos a natureza das questões que foram selecionadas, apoiando-nos em Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), percebemos que, de forma geral, possuem características híbridas, pois tanto desenvolvem um trabalho que explora as dimensões do texto, quanto valoriza os elementos que são característicos do gênero “artigo de opinião”.

Ao indagarmos a professora Alice sobre quais os objetivos almejados na aula em que realizou essas atividades, ela esclareceu que:

Professora Alice: *É que os alunos reconhecessem o artigo de opinião como um texto argumentativo. A gente já tinha trabalhado outras questões da construção do parágrafo argumentativo em artigo de jornal, artigos pequenos. No caso desse artigo, era um artigo mais extenso, né? “A mulher e a água”. Então já estava no livro didático. A gente já teria as questões posteriores, e isso me ajudaria, nesse sentido. O objetivo maior era a identificação do artigo de opinião como texto argumentativo.*

Ao refletirmos sobre essa prática da professora Alice, associando-a ao objetivo que ela estabeleceu, percebemos que a docente parecia analisar a pertinência das questões propostas pelo LD antes de realizá-las, tendo em vista o alcance dos objetivos pretendidos nas aulas, que, por sua vez, estavam ancorados nos objetos de ensino que eram abordados nas aulas.

A respeito dessa seleção de atividades, Alice destacou que:

Professora Alice: (...)eu já citei e vou repetir: os exercícios se misturam, eles vão com muita pressa, talvez porque os conteúdos abordados em determinada série são muitos, então ele cobre além, e cabe ao professor trazer essa base pra poder o aluno realizar aquele exercício. Ele começa devagarinho, já no próximo exercício ele já cobra muito do aluno. Então, não sei qual foi a ideia dos autores em dizer assim: “ eu vou preparar esse aluno pra o que vai ser cobrado amanhã, então eu tenho que oferecer isso agora, se não lá na frente não tem mais jeito e cabe ao professor destrinchar”, sabe? Retalhar devagarinho. Então os exercícios... eu escolho os exercícios, por exemplo, eu pulo os exercícios, eu não digo assim: resolva os exercícios da página cento e cinquenta e quatro, do primeiro ao sétimo, não. Resolva os exercícios da página cento e cinquenta e quatro, o primeiro, o terceiro, o quarto, o quinto, o sexto não precisa, e o sétimo.

Entrevistadora: Então os [exercícios] que você acha que não vão contribuir você não usa?

Professora Alice: Justo, ou não contribuir ou não embaralhar (...).

Essa fala da professora deixa transparecer que ela não concordava totalmente com o modo como o LDP adotado tratava o ensino dos conteúdos, não porque não se identificasse com a perspectiva de ensino na qual ele se filiava, mas porque considerava que as atividades do LDP eram postas em um ritmo muito acelerado para os estudantes, o que poderia dificultar a aprendizagem daqueles que ainda não acompanhavam o nível dessas atividades. Por isso, a professora sentia a necessidade de selecionar as atividades do LDP antes de propor sua realização.

Com base nisso, entendemos que a professora não “consumia” as atividades do LDP tal qual eram impostas, mas, principalmente, “fabricava” táticas que lhe permitiam modificar “as regras” do que era imposto pelo livro, selecionando as atividades de acordo com suas necessidades cotidianas. Isso nos permite inferir que a mestra criava suas próprias regras para “consumir”/“manipular” esse dispositivo didático (CERTEAU, 1998).

Nessa mesma direção, ao refletirmos sobre os usos que a professora fazia do LDP adotado, percebemos que a docente não limitou sua prática ao que estava prescrito neste manual, mas sim subverteu a “lógica” do que lhe foi imposto pelo autor do livro. Fabricou, dessa forma, suas “maneiras de fazer”, táticas que permitiram delinear seu próprio fazer pedagógico cotidianamente (DURAN, 2009).

Tais dados parecem indicar que o LDP foi usado pela professora como instrumento de apoio para desenvolver o estudo do gênero textual/discursivo artigo de opinião, estudo esse que não foi reduzido à conceituação dos gêneros, mas buscou explorar as características linguísticas e textuais nele existentes. Sendo assim, compreendemos que o LDP não era usado por essa professora como um condicionante de sua prática, ou como uma “bula” repleta de recomendações que devem ser seguidas rigorosamente, mas era usado como instrumento didático que lhe oferecia uma pluralidade de possibilidades de utilização (BUNZEN, 2007).

Essa prática da professora Alice reporta aos dados apresentados na pesquisa realizada por Coutinho Monnier (2012), que demonstrou o caso de duas professoras que não seguiram à risca todas as orientações que estavam prescritas no LDP, uma vez que preferiam alterar a ordem da sequência de questões em vez de seguir as orientações indicadas pelo LDP. Rompiam, portanto, com a lógica de uso pré-estabelecida para esse material didático, o que fazia com que as professoras não se limitassem a fazer apenas aquilo que o autor do livro recomendava.

Ao compararmos os dados apresentados por Coutinho Monnier (2012) com os de nossa pesquisa, compreendemos que alguns professores, ao se apropriarem dos LDPs, atribuem às propostas de atividades por eles apresentadas sentidos outros à medida que as interpretam e as adaptam à realidade das salas de aula onde atuam (SARTI, 2008; CHARTIER, 2005). Isso faz com que o professor não assuma uma postura de passividade em relação ao(s) manual(is) didático(s) que usa.

Nesse sentido, percebemos que alguns professores, quando utilizam o LD, demonstram uma postura autônoma, uma vez que, ao possuí-lo e manipulá-lo, inventam maneiras de utilizá-lo, “bricolagens” (CHARTIER, 2005), que personificam seu uso a partir das marcas que o professor, enquanto consumidor, imprime nesse instrumento didático (DURAN, 2009).

3.2.1.3 Ampliação/recontextualização das atividades apresentadas pelo LDP

Nesta seção, nossa análise incidirá sobre os dados que pareceram apontar que a professora Alice, ao usar o LDP adotado, não limitava a didatização dos conteúdos às orientações prescritas no livro didático, uma vez que ela recontextualizava¹⁴ as questões propostas ou as ampliava, inserindo exemplos que não foram apresentados pelo LD ou fazendo questionamentos aos estudantes.

Nesse sentido, salientamos que, ao fazer esses usos do LDP, a professora, além de propor a leitura dos textos expositivos contidos no LD, dos boxes e dos exercícios por ele

¹⁴ Bernstein (1996; 1998, *apud* LOPES, 2002, p 388), observa que “a recontextualização constitui-se a partir da transferência de texto de um contexto a outro (...). Nessa recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros textos e são deslocados para questões práticas”. Nessa mesma direção, Nascimento (2006, p. 4) esclarece que “o princípio recontextualizador atua num determinado nível da prática que possibilita que essa refocalize determinados discursos e crie um discurso pedagógico específico ao contexto no qual se desenvolve, mediante as influências que essa prática recebe dos diversos saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola e da sala de aula”. A partir da ótica das autoras supracitadas, aqui caracterizamos como recontextualização a reapropriação/deslocamento que a professora fez dos discursos produzidos em outras instâncias sociais para inseri-los em sua prática, objetivando esclarecer os assuntos abordados.

sugeridos, também chamava a atenção da turma para alguns elementos que constituíam esses textos e atividades, como, por exemplo, imagens, efeitos de sentidos de palavras e expressões, boxes, entre outros recursos que o livro oferecia. Essas maneiras de usar o livro didático foram bastante recorrentes nas aulas que observamos, e, por isso, consideramos necessário analisá-las.

i) Ampliação por elaboração de atividade

Um exemplo de ampliação da proposta do LDP adotado foi percebido quando a professora trabalhou o artigo de opinião “A mulher e a água”. Sendo assim, esclarecemos que, naquela aula, a professora, além de fabricar como tática de uso do LDP a seleção de atividades, conforme foi visto na seção anterior, também fabricou outra tática, que foi a ampliação da proposta do LDP adotado, por meio de uma atividade que elaborou para “somar” à proposta didática do LD. Na fabricação dessa tática, a professora realizou a leitura do artigo de opinião “A mulher e a água”, depois copiou no quadro a atividade que elaborou (ver Figura 4, a seguir) e, em seguida, explicou para os estudantes que essa deveria ser respondida antes das indicadas pelo LDP.

Figura 4- Atividade elaborada pela professora Alice e copiada no quadro

Artigo de opinião:
Título: A mulher e a água
Autor:
Tema/tese:
Linguagem:
Finalidade:
Público alvo:
Suporte de publicação:
Complemento:
1 - Que outro título você daria ao texto lido? Lembre-se de que o título apresenta o conteúdo do texto, o leitor a partir do título pode deduzir o assunto a ser discutido.

A partir desses dados percebemos que o texto apresentado pelo LDP foi o ponto de partida para que a professora elaborasse a atividade exposta. Refletindo sobre o contexto no qual essa atividade foi proposta e sobre os elementos que a compõem, compreendemos que a

professora pareceu elaborá-la objetivando sensibilizar os estudantes a reconhecerem algumas características do gênero textual/discursivo trabalhado, que seriam necessárias para que compreendessem e realizassem a atividade sugerida pelo LDP adotado.

Dessa forma, ancorando-nos em Coutinho Monnier (2012), entendemos que a ampliação do LDP adotado ocorreu para que a professora pudesse abordar algumas dimensões do conteúdo que estava sendo foco de estudo naquele momento, mas que não foram contempladas pelo manual didático.

No que concerne à elaboração das questões, observamos que, embora a mestra declarasse ainda não ter se desvincilhado totalmente do tradicionalismo, percebemos em sua prática esforços de aproximar-se das mudanças relacionadas ao ensino de LP, uma vez que as questões que ela elaborou tendiam a estudar o gênero textual/discursivo, artigo de opinião, contemplando aspectos constitutivos dele e não aqueles relativos à gramática, como tradicionalmente ocorre.

Ao refletirmos sobre essas práticas, concordamos que “cada dispositivo estratégico produz, inapelavelmente, novas artes táticas de fazer” (CHARTIER; HÉRBRARD, 1998 p. 37), pois apreendemos que, muitas vezes, o uso do LD requer o desenvolvimento e o entrelaçamento de táticas diversificadas, visto que a realização de apenas uma ação tática pode não ser suficiente para dar conta das necessidades de aprendizagem da turma com a qual trabalha.

ii) Ampliação da proposta de atividade sugerida pelo LDP

Outra situação de ensino na qual a professora, ao usar o LDP adotado, ampliou e recontextualizou sua proposta, ocorreu quando a mestra inseriu o estudo da coerência e coesão textual a Partir de uma proposta do LD sobre “anúncio de propaganda”. Para tanto, a professora solicitou aos discentes que abrissem o livro na página 256 (duzentos e cinquenta e seis) do LDP adotado, e, em vez de sugerir que realizassem a atividade tal qual foi proposta, reelaborou algumas das questões oralmente a partir do que o livro apresentou.

Durante a exploração do texto apresentado pelo livro, a professora iniciou a abordagem remetendo-se aos elementos (imagem, enunciado) constantes no “anúncio de propaganda”. Em seguida, tratou sobre questões relativas à coesão e coerência textual, que não era o foco de estudo proposto na atividade do LD, uma vez que essa atividade parecia objetivar desenvolver o trabalho acerca do gênero textual/discursivo mencionado.

A atividade proposta pelo livro era a seguinte:

Figura 5: Atividade do LDP sobre “anúncio de propaganda

LEITURA 2

Anúncio de propaganda

A propaganda é a criação e a propagação de mensagens ideológicas, religiosas e políticas. A raiz latina *propagand-* tem o sentido de “aquilo que precisa ser espalhado”. Já na Roma Antiga, Tito Lívio (59 a.C.-17 d.C.), com sua obra *Ab urbe condita libri*, faz uma nítida propaganda estatal pró-Roma, ao contar a história da República Romana e os feitos de seus governantes.

A propaganda seria utilizada na Primeira e na Segunda Guerra Mundial, como arma de guerra que consistia em manipular a opinião pública, e também no período da Guerra Fria, em que os Estados Unidos e a então União Soviética rivalizavam na conquista de aliados.

O termo *propaganda*, porém, tem origem no século XVII, quando o papa Gregório XV cria a Sagrada Congregação Católica Romana para a Propagação da Fé (*Sacra Congregatio Christiano Nomini Propaganda*, nome depois simplificado para *Propaganda Fide*, “Propagação da Fé”), departamento encarregado da expansão do catolicismo nos territórios missionários.

Assim como a publicidade, a propaganda é veiculada em diferentes suportes, e hoje está difundida na Internet. Existem várias técnicas de geração de propaganda, atualmente estudadas e exploradas pelos profissionais da mídia, que produzem materiais diversos, muitos deles visando à mobilização do público em torno de alguma causa social.

O texto que você vai ler agora tem essa característica e faz parte de uma campanha nacional.

Estudo do texto

Para entender o texto

- O anúncio de propaganda da página ao lado combina imagem e texto para criar impacto no leitor.
 - Como está dividido o espaço? Descreva as partes que compõem o anúncio.
 - Como pode ser interpretado o espaço em branco no lugar dos olhos?
 - Que relação se pode estabelecer entre a imagem à esquerda e a imagem à direita nessa propaganda?
- Que sentido se constrói na relação entre o texto e a imagem?
- O apelo “Doe Montanhas” pode ser considerado convencional, previsível? Justifique sua resposta.
- O ponto de partida, tanto para a criação de propagandas por profissionais da área quanto para a interpretação de quem as lê, é, frequentemente, a associação de ideias.
 - Quais são as ideias que podemos associar com a imagem que aparece à esquerda da propaganda? E com a imagem à direita?
 - Como o uso das cores contribui para a construção desses sentidos?

IBOS Quem ama dos, doe seus olhos. www.ibos.org.br - 0800 7703311

Banco de Olhos. 19º Anuário do Clube de Criação de São Paulo de 1994.

Fonte: Para Viver Juntos: Português (2012, p. 256).

Ao utilizar essa proposta do LD, a professora procedeu assim:

Professora Alice: Abram o livro aí na página dois, cinco, meia, por favor. Pessoal nós estamos trabalhando o texto argumentativo, não é? Onde o autor ele tem?

Marcos: Argumentos.

Professora Alice: Exatamente, argumenta. Ele usa de argumentos para? O texto argumentativo é um texto em que o autor usa argumentos para? [...]. Exatamente. para persuadir, para convencer o leitor, num é? A pensar como ele pensa... Olha só, nós temos um texto aí, prestem atenção! Nesse texto aqui, estão observando? E G. pergunta: professora por que o rosto do homem está fechado? Cadê os olhos do homem? Não é?”

João: Tá sem olho.

Professora Alice: Tá sem olho, tá uma tarja não é? Olha só...

Marcos: Essa tarja que eles botaram dava pra fazer uma montanha aqui.

Professora Alice: *Vocês estão percebendo... Então, assim, a gente pode dizer que esse texto é argumentativo também? Eu posso dizer que o autor desse texto ele se expressou, ele criou o texto para me convencer de algo? Sim ou não?*

Marcos: *Sim.*

João: *Absoluta.*

Professora Alice: *Absoluta, não é? Então a gente passa a perceber que o texto argumentativo, ele pode ter várias estruturas, não é? Então eu convenço através de imagens [Observa que alguns estudantes não estavam com o LD]. Olha só, então assim qual foi o objetivo do autor desse texto?*

Priscila: *Persuadir as pessoas, da ideia da propaganda.*

Professora Alice: *Que mais? Olha só, então, assim, qual foi o objetivo do autor desse texto?*

Professora Alice: *Que mais? A intenção... A intenção de quem criou esse texto foi qual?... Eu tive uma intenção ao criar esse texto (...). Eu quis atingir o meu leitor e qual foi a minha intenção?*

[...]

Professora Alice: *[...] Esse texto está dividido em duas partes, né? Na primeira parte a gente tá vendo a imagem de duas montanhas lindas, maravilhosas! Aí tem uma mensagem, não é? Doe montanhas. Na outra parte do texto a gente vê a imagem de um rosto sem olhos. O que foi que ele quis dizer quando ele disse “Doe montanhas”?*

[...]

Professora Alice: *Vocês acham que existe uma relação lógica entre a imagem e a mensagem do texto? Existe, não existe? Então aí a gente diz que houve uma coerência entre a ideia, entre a mensagem e entre a imagem. Se eu tivesse a imagem de uma criança, por exemplo, sentada na areia da praia, ok? Vendo o mar... a gente poderia atribuir também que houve uma relação de coerência aí? Num houve? [...]. para a gente escrever com coerência e coesão, nós vimos no texto anterior que houve uma coerência entre a imagem e entre a mensagem, uma relação de significado, de sentido, não é? Coesão é você escrever usando elementos de ligação corretos, ok? Vamos dizer assim: de continuidade do texto ou de continuidade de um enunciado, de continuidade de um parágrafo, por exemplo. Você vai achar os elementos corretos, e para isso a gente tem que exercitar, a gente tem que aprender onde e como usá-los, ok?*

A partir desse extrato, percebemos que a professora não excluiu totalmente a realização da sequência de atividade sugerida pelo LD. Na verdade, a docente ampliou/recontextualizou a sequência de atividades apresentada pelo LDP à medida que articulou o trabalho sobre o “anúncio de propaganda” com as questões relacionadas à coerência e à coesão textual. Ao explorar o anúncio de propaganda, a docente partiu da relação de coerência existente entre a imagem do texto e seu enunciado para explicitar o que é coerência. Esse dado parece revelar que a docente usou a proposta didática do LDP para sensibilizar os estudantes a compreenderem o que é coerência, de forma que, posteriormente, pudesse desenvolver o trabalho acerca da coesão e da coerência textual.

Nesse sentido, os dados expressos, nesse extrato de aula, parecem revelar que a professora ampliou/ recontextualizou a proposta de trabalho do LDP sobre o “anúncio de propaganda” para promover o ensino da coesão e coerência.

Ao indagarmos a professora sobre quais seriam seus objetivos diante do trabalho realizado, ela explicou que:

Professora Alice: *Meu objetivo era que eles se apropriassem do uso da palavra no sentido de bem adequá-las, seja numa produção textual, ou seja, num exercício desse mesmo, na sequência de ideias. Quando eu retomei a atividade de ontem e o exercício, e o texto, o anúncio publicitário né? E o texto que nós trabalhamos ontem era pra que eles percebessem a construção do texto e o uso bom da linguagem, da palavra, da palavra bem usada.*

Entrevistadora: *O livro adotado contribuiu para que você alcançasse esse objetivo?*

Professora Alice: *Pouco. Eu esperava mais. Se talvez os editores, sei lá a pessoa responsável pela construção do livro, pela produção do livro não tenha visto isso com muita importância para agora no nono ano, e outros autores sim. Então, eu vou pra outro autor que já considero importante [...].*

Esse depoimento da professora parece indicar que a proposta didática do LDP adotado utilizada pela docente, naquele momento, não contemplava o trabalho sobre coesão e coerência textual. Por isso, necessitou reelaborá-la oralmente. Percebemos, ainda, que, para o entendimento da docente, esse conteúdo não foi abordado pelo LDP adotado como merecia, o que a direcionou a prosseguir o ensino de coesão e coerência textual em outras aulas por meio do uso de outros LDPs.

No que concerne ao modo como a professora expressou suas concepções de ensino ao recriar a proposta do LDP, percebemos que, ao explorar o gênero textual/discursivo anúncio de propaganda, a docente demonstrou intenções de promover um trabalho reflexivo acerca desse gênero textual/discursivo, fazendo abordagens referentes à intencionalidade dos interlocutores, recursos verbais e não-verbais que foram empregados, relação entre os interlocutores, entre outros elementos.

Ao desenvolver o estudo sobre coesão e coerência, notamos que a professora não apresentou definições preestabelecidas sobre esses conteúdos, mas sim tentou induzir os estudantes a refletirem sobre como se estabelece a relação de coerência entre as partes do texto e sobre os efeitos de sentidos que os elementos de coesão podem conferir ao texto, o que parece nos revelar que a mestra se esforçava para promover práticas de análise e reflexão sobre a língua.

Em suma, ao usar o LD, a docente fez as adaptações necessárias e possíveis para que esse manual contribuísse para que alcançasse seus objetivos de ensino. Nesse sentido,

observamos que a professora, ao utilizar esse recurso didático, fabricava táticas que beneficiavam o desenvolvimento de sua prática, aproveitando o que esse recurso didático lhe oferecia.

Nessa mesma direção, Coutinho Monnier (2012) apresenta o caso de outra professora que se espelhava na proposta didática do LDP para propor outras atividades didáticas que não eram oferecidas pelo manual didático, mas que poderiam contemplar seus objetivos de ensino. Isso nos permite concluir que essa reconstrução de atividades é uma prática recorrente entre os professores que, ao receberem determinadas orientações de ensino, filtram as informações que podem ser úteis para sua prática (CHARTIER, 2007). A partir dessa, filtragem compreendemos que os docentes atribuem sentidos plurais às orientações pedagógicas apresentadas pelo LDP para que essas possam moldar-se às situações de ensino tecidas no cotidiano da sala de aula.

iii) Ampliação/recontextualização por inserção de exemplos, questionamentos e comentários

Em outra aula, percebemos que a ampliação e a recontextualização da proposta do LDP adotado ocorreu quando a professora abordou o estudo de um dos tópicos de AL relativo à concordância verbal. Esse estudo tinha sido introduzido em aulas anteriores por meio do uso de outros LDPs, além de outros recursos didáticos.

Ao utilizar o LDP adotado, a professora Alice sugeriu que cada aluno realizasse em casa a leitura do texto presente na página 254 (duzentos e cinquenta e quatro), leitura essa que foi retomada nas aulas do dia seguinte.

Figura 6- Sequência de atividades sobre concordância verbal

REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

► Responda sem

Concordância verbal

1. Leia este texto sobre um dos mais importantes dramaturgos do mundo.

William Shakespeare **nasceu** em Stratford-upon-Avon, Inglaterra, em 1564. Nada se sabe sobre sua infância e adolescência, mas acredita-se que tenha estudado em uma boa escola local. [...] Aos 18 anos, casou-se com Anne Hathaway, oito anos mais velha do que ele. **Tiveram** duas filhas, Susanna e Judith, e um filho, Hamnet, que morreu aos 11 anos de idade. Em fins dos anos 80 ou início dos anos 90 do século XVI, mudou-se para Londres, onde iria ganhar a vida como ator e dramaturgo. [...] Seja como for, seu prestígio **cresceu** em 1594, quando passou a trabalhar com a companhia de teatro Lord Chamberlain's Men. Os teatros, na época, **eram** amplos prédios de madeira, abertos no teto e geralmente circulares. O público distribuía-se em bancos ao redor do palco. Calcula-se a lotação do maior deles, o Globe, em 3 000 espectadores – Londres teria à época 200 000 habitantes. A produção de Shakespeare, que não durou mais de vinte anos, povoaria os palcos (e as telas) dos séculos seguintes. É, sem dúvida, o dramaturgo mais encenado do mundo [...].

Jerônimo Teixeira. Disponível em: <<http://www.religarte.com.br>>. Acesso em: 9 nov. 2011.



Apresentação no teatro Globe. Fotografia de 1999. Londres (Inglaterra).

- a) As informações sobre a vida de Shakespeare não ficaram totalmente registradas na história; muitos dados se perderam no tempo. Que palavras do texto indicam essa falta de informações?
- b) Esse texto foi publicado em uma revista de divulgação científica. A que leitor você supõe que esse texto seja dirigido? Justifique sua resposta.
- c) Observe os verbos destacados. Em que pessoa verbal eles estão conjugados?
- d) Qual é a relação, quanto ao número, entre cada verbo destacado e seu sujeito?

2. Releia a oração “William Shakespeare **nasceu** em Stratford-upon-Avon, Inglaterra, em 1564”.

- a) Em que pessoa o verbo está conjugado?
- b) No trecho a seguir, o verbo destacado está em que pessoa? Qual é o sujeito desse verbo?

“Eu **nasci** em São Paulo e a minha memória mais antiga é morar na rua Pamplona, morávamos num sobrado e depois, quando eu tinha uns 5 ou 6 anos, minha família se mudou para o Alto de Pinheiros.”

Entrevista do cartunista Laerte. Revista *Caros Amigos*, São Paulo, Casa Amarela, mar. 2004.

- c) Que termo da oração determina a pessoa e o número de um verbo?

ANOTE Existe, entre o verbo e o sujeito de uma oração, uma relação de conformidade: o verbo **concorda** com o sujeito em **número** e **pessoa**.

Fonte: Para Viver Juntos (2012, p. 154).

Após a realização da leitura desse texto na sala de aula, a professora procedeu da seguinte maneira:

Professora Alice: [...] Na aula anterior nós trabalhamos o conceito de concordância verbal, onde o termo... o sujeito da oração, num é? O verbo concorda diretamente com o sujeito da oração. Se o sujeito estivesse no singular, o verbo iria para o singular, se o sujeito fosse para o plural, o verbo concordaria com

ele dentro da oração, ok? [...]. Esse texto aí traz pra gente uma imagem de um teatro, num é? Vocês observam: [a professora leu o enunciado e o texto]. Então, quem ainda não ouviu falar de Shakespeare, né? O grande autor da peça Romeu e Julieta, uma das histórias românticas mais conhecidas do mundo, creio eu. Então, a gente tem algumas informações a respeito de Shakespeare, né?- Texto expositivo que traz pra gente algumas informações. Aí na letra A tem o seguinte: [a professora leu a questão] vocês irão voltar ao texto e irão identificar palavras que deixa... vamos dizer assim... que deixa é...indica essa... essa falta de informação a respeito da vida dele, não é? Como é que a gente fica sabendo que nem tudo sobre a vida de Shakespeare foi contado ou está claro, que palavras a gente encontra no texto?

Professora Alice: Não tem que voltar ao texto, olha só... Pode falar daí Ricardo.

Carlos: Ninguém sabe sobre a vida dele

Professora Alice:- Exatamente, nada se sabe sobre a sua infância. A gente pode tirar outra palavra do texto? Vamos lá, além desse “nada se sabe” tem outra palavra?

[...]

Professora Alice: acredita-se, muito bem! Então, essas duas palavras traz pra gente, não é, as informações que nem tudo foi registrado a respeito da vida dele, não é? Nem tudo foi descoberto à medida que investigaram né? Nada se sabe a respeito da infância dele, foi um período da vida dele que não tem-se muitas informações, acredita-se que [uma aluna fez uma observação] É, mas tem outras, “A megera domada” é deles, aquela outra novela é...do Petruquio, a novela do Petruquio, lembra, O cravo e a rosa? O cravo e a rosa trazia pra gente umas pinceladas da megera domada, não é? Ela seria a megera que seria domada pelo amor. Então, ele tem um romance bem interessante chamado a megera domada [...] Rei Lee também é dele. Ele tem ótimos romances, a biblioteca deve ter alguns. A gente pode até procurar e ver se a gente identifica [...] Então assim... Olha só, vamos lá! [a professora prosseguiu com a leitura da letra B da primeira questão]

Luana: Aos cientistas.

Professora Alice: Aos cientistas?! Esse texto foi publicado em uma revista, num é, que traz informações científicas, a que público a gente imagina que esse texto tenha sido dirigido? O público alvo, né? Quando escreveu-se esse texto, quando publicou-se esse texto pensou em um público específico. Quem vocês acham que sejam esse público?

Marcos: Geral?

Professora Alice: Geral, as donas de casa, as crianças, aos idosos, aos esportistas ou tem um público específico? Fala sobre o que esse texto? [...] sobre a história de Shakespeare, exato, exatamente! Então assim a gente poderia dizer que esse texto foi direcionado, especialmente, aos amantes de que? A quem gosta de quê?

João: De Livros de Shakespeare?

Professora Alice: De livros, de ler, de arte, de teatro.

Aluno 3: De romance.

Professora Alice: De romance. Então a gente vai... Admiradores de Shakespeare, por que não? Agora eu quero a participação desse grupo de cá; letra C [leitura da letra C da primeira questão]. Quais foram os verbos destacados.

Marcos: Nasceu, fizeram, cresceram e eram.

Professora Alice: *Nasceu... Ainda com vocês aqui [repete a leitura da letra C] primeira, segunda, terceira, plural ou singular?.*

Priscila: *Terceira.*

Professora Alice: *Plural ou singular?*

Marcos: *Plural.*

[...]

Professora Alice: *[...] olha só a pergunta é a seguinte [leitura da letra D da primeira questão]. Quanto ao número de cada verbo destacado e o sujeito? Qual é a relação existente aqui? Qual é a relação entre o sujeito e o verbo? Olha pra cá [quadro] sujeito singular, verbo singular, sujeito plural, verbo plural [...].*

No que se refere ao modo como a professora Alice procedeu ao conduzir o estudo da concordância verbal, percebemos que, inicialmente, a professora buscou revisar os conhecimentos que os alunos tinham acerca da relação existente entre sujeitos e verbos, conforme tinha abordado na aula em que introduziu a concordância verbal.

Após essa breve revisão, a docente introduziu alguns questionamentos que deixaram transparecer uma prática de ensino com características híbridas, uma vez que o tratamento dos conteúdos oscilou entre uma perspectiva mais tradicional, ao remeter-se à identificação de verbos, da pessoa e do número em que esses verbos estavam conjugados, e outra mais reflexiva, quando se referiu ao público alvo ao qual o texto quis atingir e quando indagou os estudantes sobre a relação existente entre sujeito e verbo.

Desse modo, percebemos que a professora, por meio da atividade do LDP, buscou fazer com que os alunos refletissem sobre o público a quem o texto foi dirigido, como também sobre a relação entre verbos e sujeitos, porém sem se distanciar das práticas de identificação e classificação (BUNZEN, 2007). Para Tenório (2013), assim como para Moraes (2002) e Silva (2015), isso aponta um movimento de permanências e mudanças em relação ao tratamento dos tópicos de gramática/AL.

Os extratos de aula que foram expostos mostram algumas das intervenções que a professora fez durante a realização da atividade. Percebemos que elas foram sendo introduzidas nas aulas, gradativamente, à medida que a atividade estava sendo realizada. Inicialmente, para inseri-las, a mestra fez referência à imagem do teatro situada no lado esquerdo da página do LDP, fez um breve comentário sobre o texto lido e depois inseriu alguns questionamentos para que os alunos pudessem refletir sobre as questões propostas.

Referenciando-nos em estudiosos como Certeau (1998) e Chartier (2000), compreendemos que esses procedimentos “ordinários” faziam com que a professora ampliasse a proposta de trabalho do LDP, por meio dos questionamentos que introduziu

durante a realização da atividade, bem como recontextualizou o que estava sendo abordado no texto apresentado pela atividade quando fez a menção sobre as obras de Shakespeare, que não foram citadas no texto lido.

Nesse contexto, percebemos que essa docente, por meio de práticas singulares, conferia ao LDP múltiplos usos, fazendo com que esse dispositivo didático estivesse a serviço de suas práticas, e não o inverso. Isso não significa dizer que o LDP não contribuía para o desenvolvimento de suas aulas, pois, a professora, quando o utilizava, identificava nele elementos que colaboravam com sua mediação pedagógica. Ao indagarmos a professora sobre as contribuições do LDP para o desenvolvimento de sua prática, ela respondeu que:

Ajuda, principalmente nos textos visuais a gente explora, por exemplo, vamos dizer...que eu trago a teoria em xérox de uma pesquisa minha, ou no data show, mas o livro ele traz a interdiscursividade, a intertextualidade, traz outros textos, traz tirinhas, traz uma obra de arte, que nem sempre eu tenho acesso, entendeu?

Entrevistadora: *E para os alunos, isso facilita? Eles acompanham?*

Professora Alice: *Eu acho que sim, acompanham. Assim, Taíza, às vezes, o livro traz de uma maneira técnica, aí o professor tem que ajudar mesmo! Entendeu? Assim, pra você ou para um professor, fica tudo mais... Fica mais fácil, mas a gente tem que compreender a maturidade deles, não é a nossa. Aí a gente tem que trazer pra mais próximo dele, e isso acontece na faculdade, isso acontece no ensino médio, acontece. Não só porque é nono ano, não. Por exemplo: Há expressões tão corriqueiras que eles desconhecem, sabem coisas que você julga infantil..., mas tem que haver essa compreensão por parte do professor também de não julgar, eita! Era pra esse menino ler, mas ele tá ali num é pra gente construir?*

Por meio desse depoimento, percebemos que, para a professora, o LDP era um instrumento facilitador de sua prática, uma vez que lhe disponibilizava um acervo diversificado de gêneros textuais/discursivos, que ela nem sempre tinha em mãos, organizados como textos escolares. Isso, provavelmente, contribuía para que a mestra aproveitasse melhor seu tempo pedagógico, pois o livro já trazia um acervo textual organizado, e ela não teria que, todas as vezes que fosse trabalhar com gêneros textuais/discursivos, coletá-los para confeccionar materiais didáticos e então desenvolver suas práticas.

Entretanto, a professora sentia a necessidade de aproximar as atividades propostas pelo LDP do universo cultural dos alunos, compreendendo que o momento da aula é um momento de construção, momento esse em que “ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em processos de ensino e aprendizagem muito especial cujo beneficiário final é o aluno” (LAJOLO, 1996, p. 4).

No tocante ao ensino de AL, a professora esclareceu que:

O livro contribuiu, mas nem tanto. O livro traz de forma, assim, é... como é que eu posso dizer? Mais alta, achei mais alta na complexidade dos exercícios pra o aluno, pra ele realizar alguns exercícios do livro. Por isso que eu freio muitas vezes. Eu trabalho o assunto, mastigo, mastigo, mastigo, e só peço o livro... Aí eu enfatizo: - Amanhã traga o livro, porque o livro vai ser usado. E eu achei assim complexo os exercícios. Por exemplo, ele pede um conhecimento dos verbos impessoais, coisa que eu ainda vou relembrar ao meu aluno (...). A gente vê que o livro introduz concordância verbal, mas já traz a questão da impossibilidade do verbo.

Entrevistadora: *Ele contribuiu mais em quê?*

Professora Alice: *Ele contribuiu mais no pontapé inicial da abertura mesmo daquele texto falando sobre Shakespeare e tudo mais. É tanto que eu só pedi duas questões. Então, a gente lê e vê o que estava adequado àquela conversa inicial, aquele texto, mas se você pedir algo mais sem ter oferecido ao aluno... desinteressa ao aluno, que você já vai ter que revisar tantos os verbos impessoais quanto outras questões como: eu vou ter que realizar com os alunos infelizmente ou felizmente a questão do sujeito composto. E aí? Será que eu lembro o que é sujeito composto? Eu vou ter que relembrar ao meu aluno [...]. Pra eu citar isso em minha aula eu tenho que trazer de volta a revisão.*

Mais uma vez, tal qual foi pontuado na seção anterior, observamos que a professora considerava o nível dos exercícios propostos pelo LDP adotado, para trabalhar os tópicos de gramática/AL, muito complexo para os estudantes, que nem sempre tinham os conhecimentos prévios para compreendê-los. Por isso, ela trabalhava as atividades detalhadamente, de acordo com os conteúdos que estavam sendo abordados, e, algumas vezes, sentia a necessidade de revisar os assuntos abordados em anos ou aulas anteriores para poder desenvolver o estudo que estava sendo proposto. Nesse sentido, observamos que, ao usar o LDP em função de determinados conteúdos de ensino, a docente considerava as características do grupo de alunos com o qual estava trabalhando (MERCADO, 1991).

Isso parece nos revelar que a professora não escolhia aleatoriamente quais seriam as atividades do LDP que usaria para abordar determinados objetos de ensino, uma vez que percebemos, em sua fala, que as escolhas feitas consideravam tanto os conteúdos abordados, quanto, e, principalmente, o nível de compreensão que os estudantes tinham sobre esses conteúdos. Em face disso, notamos que a docente planejava sistematicamente o uso que faria do LDP para atingir seus objetivos de ensino (LAJOLO, 1996), pois, como postula Tardif (2008, p.125), “ensinar é empregar determinados meios para atingir finalidades”.

Entretanto, apoiando-nos em Certeau (1998), compreendemos que, para a docente investigada, na maioria das vezes, as sequências de atividades propostas pelo LDP constituíam-se como “suporte para produções inúmeras” (p. 50), uma vez que instigavam várias maneiras de usar esse instrumento didático para fins diversificados, que ela definia a partir do momento que identificava as necessidades de aprendizagem dos discentes.

Nesse contexto, pensando sobre as “produções inúmeras” que a professora Alice elaborava ao gerir suas aulas, visualizamos que, à medida que ela fabricava táticas para usar o LD, também desenvolvia estratégias para que os estudantes pudessem refletir sobre o exercício que estava sendo realizado (FERREIRA, 2007).

A fabricação dessas estratégias pôde ser observada nos momentos em que a professora esclarecia as dúvidas apresentadas pelos discentes, confirmava as respostas que eles apresentavam para as atividades, entre outras ações, que foram construídas por meio do movimento dos diálogos entre a professora e os estudantes. Desse modo, essas estratégias, provavelmente, não foram todas “calculadas” previamente, no momento em que as aulas foram planejadas, mas foram se constituindo através do saber-fazer da professora, a partir do movimento delineado pelas interações entre ela e os estudantes (CHARTIER, 2007).

Observando essas ações, identificamos, em meio às práticas da professora Alice, outros episódios que permitiram a ampliação/recontextualização da proposta do LDP. Um desses eventos ocorreu quando a mestra inseriu explicações sobre outro conteúdo que não era foco da aula naquele momento e que não estava sendo diretamente abordado pelo LDP, mas cujo tratamento emergiu em decorrência de uma observação, feita por uma aluna, quando apresentou à professora a resposta de uma das questões da atividade proposta pelo livro. É o que podemos observar nas falas que seguem:

Professora Alice: *Letra B [realiza a leitura da letra B]*

Priscila: *As exclamações... é... e o balão, ele demonstra estresse ao falar com o rapaz.*

Professora Alice: *Exatamente. Exatamente. O que foi que Laura percebeu? Na fala temos a entonação, mas na escrita nós temos os pontos...num é? De exclamação, de interrogação...*

Marcos: *Ponto final.*

Professora Alice: *Reticências, aspas, que devem ser usados, num é? Pra que a gente compreenda quando existe uma ironia... quando existe uma irritação. Como nesse caso aí foi por irritação que ela percebeu o ponto de exclamação. Isso é muito importante que a gente dê atenção a essas pontuações. Português está entre aspas também, é bom que... Oh, Priscila, está em negrito, está entre aspas...*

Eis a atividade que estava sendo realizada:

Figura 7- Sequência de atividades do LDP que tratou sobre estrangeirismos

► Responda

LÍNGUA VIVA **Estrangeirismos na moderna língua portuguesa**

1. Observe a situação dos amigos de Aline na tira a seguir.

a) Que resposta do policial era esperada diante da declaração de um dos rapazes de que havia um *serial killer* no prédio?

b) O policial parece irritado ao responder. Que elementos revelam isso e qual o motivo da irritação?

c) Explique por que a conclusão a que o rapaz chega no último quadrinho produz humor.

d) O garoto foi chamado de *anglicista* (pessoa que imita os hábitos dos países de língua inglesa). Que possíveis fontes influenciaram sua linguagem?

Fonte: Para Viver Juntos: Português (2012, p. 254).

Como percebemos, o foco dessa aula não era tratar diretamente dos sinais de pontuação, mas a menção a esse tópico de AL foi necessária diante da abordagem que a aluna fez e que serviu de mote para a mestra acentuar como os sinais de pontuação contribuem para a construção dos sentidos dos textos. A análise sobre esse dado parece apontar que a professora não se aprofundou ao tratar esse fenômeno linguístico, porque esse tratamento não era o foco principal da aula, mas também não permitiu que a observação da aluna passasse despercebida.

Outro aspecto que merece ser observado ao analisarmos esses dados diz respeito ao modo como a professora abordou os sinais de pontuação, que não foi reduzido à fixação de regras, visto que a docente buscou tratá-los de maneira que os alunos pudessem refletir sobre seus usos e sentidos no texto.

Com relação às ampliações e recontextualizações que a professora fazia da proposta do LDP, outro dado que observamos foi que, ao corrigir as atividades propostas pelo livro didático, ela parecia exigir que os estudantes respondessem tal qual a resposta apresentada pelo manual do professor. Sendo assim, a docente considerava as respostas construídas pelos estudantes desde que essas apresentassem coerência com o que foi proposto.

Professora Alice: *Letra A: Qual resposta era esperada pelo policial? Não. Ah!. Qual resposta do policial era esperada pela personagem”?*

Camila: *Cuidado, eu estou indo...*

Professora Alice: *Cuidado eu estou indo... Quais eram as características do indivíduo? Estamos chegando aí.*

Carlos: *Tô chegando aí, mermão!*

Professora Alice: *Então quem respondeu assim ou parecido...(…). Ou...Quem colocou uma resposta diferente, mas que tenha esse sentido, num é? Ela colocou assim: Estaria indo rapidamente ao local...tá ótimo! O sentido é esse...”.(Grifo nosso).*

Em face desse dado, percebemos que a professora valorizava as respostas que os estudantes davam às questões propostas nos exercícios, porém, isso não significa dizer que a mestra considerava corretas todas as construções que os alunos faziam, pois observamos, no decorrer das aulas, que, quando os alunos estavam equivocados sobre as respostas construídas, a professora esclarecia alguns pontos para que os estudantes pudessem refletir sobre as questões e reconstruir suas respostas. Isso nos revela que a docente parecia acompanhar sistematicamente o processo de aprendizagem que os estudantes vivenciavam.

Essas ações da professora Alice nos ajudam a compreender que as práticas que se realizam no cotidiano da escola nem sempre estão determinadas pela organização institucional, instrumentos didáticos, ou discursos acadêmicos, pois os atores sociais que dela fazem parte (professores e estudantes) também determinam o que será vivenciado em sala de aula, tendo em vista que “são estes quem definem as identidades, isto é, as maneiras de agir e de estar no mundo” (CHARTIER, 2005, p. 23).

Nessa direção, ressaltamos que, no que concerne ao uso do LD, essas “maneiras de agir” do professor podem ser determinantes para o reconhecimento da qualidade desse material didático (ROJO, 2006), tendo em vista que o professor pode ampliar a proposta de ensino por ele orientada, reduzi-la, ou mesmo ignorá-la, o que será decorrente das concepções teóricas e práticas que cada profissional construiu ou está construindo sobre a disciplina que leciona.

3.2.1.4 Mudanças na ordem das atividades

Conforme temos discutido no decorrer desta análise, percebemos que o professor, para utilizar o LD, emprega gestos e desenvolve ações que podem abrir espaços para formas outras de uso que não foram previstas pelo autor do livro, mas que se tornam exequíveis para os autores das práticas que fizeram uma leitura “particular” da proposta do LD, em função do vivido em sala de aula (CHARTIER; HÉRBRARD, 1998).

Nessa direção, a leitura particular que a professora fazia sobre os manuais didáticos que utilizava tornou-se perceptível no momento em que ao utilizar o LDP adotado para prosseguir o estudo sobre concordância verbal reordenou a sequência de atividades proposta por esse LDP. Ao efetuar essa mudança, a mestra orientou os alunos da seguinte maneira:

Professora Alice: *Olha só pessoal! O segundo do caderno de vocês vai ser o quarto da página duzentos e cinquenta e oito. Então, vocês vão transcrever do livro Para o caderno como se fosse o segundo. Aí aqui na página cento e cinquenta e oito eu já vou botar um ok que a gente já realizou essa atividade. Por quê? Porque a gente vai frisar nessas três primeiras regras somente hoje, depois a gente avança pra outras regras na página cento e cinquenta e oito. O quarto que será o segundo do caderno de vocês.*

A apreciação desses dados nos indicou que, quando a professora utilizava o LDP para organizar o estudo dos aspectos normativos da língua, preferia realizar as atividades propostas gradativamente, na proporção em que fazia referência a cada regra que estava sendo estudada. Para tanto, a mestra, à medida que explicitava duas ou três regras de concordância, orientava que os estudantes realizassem uma atividade. Por isso, ela considerou ser necessário alterar a ordem das questões.

Dito de outro modo, percebemos que a professora considerou que a sequência de atividades apresentada na página 158 (cento e cinquenta e oito) do LDP adotado foi construída tomando por base alguns aspectos normativos relativos aos casos de concordância verbal, os quais não haviam sido tomados como objetos de estudo até aquele momento da aula. Por isso, ela acreditou ser mais conveniente realizar as questões sobre as quais as regras necessárias para respondê-las já tinham sido estudadas em sala de aula.

Isso parece revelar que a professora considerou ser mais viável não inserir de uma só vez o estudo de todas as regras de concordância verbal, pois acreditava que seria mais apropriado para os estudantes estudá-las detalhadamente, de modo que só introduziria o estudo de novas regras quando eles tivessem demonstrado compreensão sobre as primeiras que foram apresentadas.

Ao refletirmos sobre essas mudanças, percebemos que os professores não constroem uma relação de subserviência com o LDP adotado, mas sim uma relação dialogal. Embora tenha escolhido, e mesmo gostando da proposta que esse recurso apresenta, antes de usá-lo, o professor entra em diálogo com o que ele propõe e avalia quando e como sua utilização poderá contribuir com o desenvolvimento de suas práticas, tendo em vista que o que indica se essas foram bem sucedidas ou não são os resultados de aprendizagem que estudantes construíram (BUNZEN, 2009).

Desse modo, compreendemos que, ao dialogar com o LDP, os professores mobilizam, no espaço da sala de aula, de certa forma, os saberes profissionais sobre a disciplina que ensinam tanto no que se refere ao saber relacionado aos conteúdos curriculares, como no que diz respeito à didatização desses conteúdos.

Em face disso, inspirando-nos em Tardif e Raymond (2000), podemos dizer que os professores, ao desenvolverem suas ações pedagógicas, movimentam um leque de saberes que não se reduzem à transmissão de conhecimentos culturalmente escolarizados, mas movimentam, principalmente, uma série de conhecimentos que envolvem os saberes adquiridos durante a formação sobre o porquê e como ensinar, entre outros saberes construídos ao longo de sua história de vida, durante sua trajetória de estudantes, ou no próprio exercício da docência, que lhes orientam a tomar as decisões frente a cada realidade vivida em sala de aula.

No que concerne ao uso do LDP, percebemos que, muitas vezes, esses saberes materializam-se por meio das decisões que os professores tomam para “burlar” o que é estabelecido por esse recurso didático nos momentos que seleciona, amplia ou modifica as atividades, para que essas possam ser reconstruídas a partir do olhar do professor que usará o manual, realinhando-o à realidade cotidiana na qual está inserido.

3.2.1.5 Usos de outros LDPs e de outros recursos didáticos

Temos discutido até aqui que as práticas desenvolvidas pelos professores, ao usarem os LDs, não são meras reproduções das orientações dadas por um manual, mas constituem ações que se explicitam por meio das decisões que os professores necessitam tomar a cada dia (SARTI, 2008), que, para serem tomadas, mobilizam um conjunto de saberes materializado através de um saber-fazer (CHARTIER, 2007).

Assim, nessa parte da análise, discutiremos sobre as práticas desenvolvidas pela professora Alice ao usar os outros LDPs e outros recursos didáticos. A necessidade desta discussão emergiu ao percebermos que a professora Alice não se apoiava apenas no uso do

LDP adotado para desenvolver as práticas de ensino de gramática/AL, mas também usava outros LDPs e outros recursos didáticos.

O uso desses recursos ocorreu com frequência significativa, como podemos conferir no quadro que segue:

Quadro 6- Frequência de uso de outros LDPs e de outros recursos didáticos

Dias	Conteúdos	Uso de outros LDPs	Uso de outros recursos
11/08/14	Estrangeirismos/neologismos	X	
12/08/14	Estrangeirismos/neologismo	X	X
18/08/14	Anúncio Publicitário/Coerência e coesão textual.	X	
19/08/14	Coesão textual (conectivos)	X	
25/08/14	Artigo de opinião	-	
26/08/14	Conectivos/intertextualidade	X	X
15/09/14	Concordância	-	X
22/09/14	Concordância Verbal	-	-
Total: 8 dias	-	5	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Se compararmos os dados constantes nesse quadro com os dados do quadro 5, observaremos que o uso dos outros LDPs ocorreu, na maioria das vezes, nos mesmos dias de aula em que o LDP adotado foi utilizado.

Esses dados confirmam o que pontuamos anteriormente, quando mencionamos que os outros LDPs com os quais a professora tinha mais familiaridade eram utilizados articuladamente com o uso do LDP adotado pela escola. Esses usos eram alternados, como se um LD suprisse as lacunas que o outro apresentava. Desse modo, a professora usava vários LDPs para abordar o mesmo conteúdo. Por exemplo, quando introduziu o estudo sobre estrangeirismos e neologismos, a docente usou o LDP Português: leitura, produção e gramática, da editora Moderna, depois deu continuidade a esse estudo com o uso do LDP adotado (Para Viver Juntos, da editora SM), que, novamente, foi complementado com atividades do LDP “Português: leitura, produção e gramática”. Posteriormente, a sequência foi concluída com uma proposta de produção de textos elaborada pela docente, partindo de um texto apresentado pelo livro: “Português Linguagens”, da editora Saraiva.

Antes de adentrarmos a análise detalhada dos dados, salientamos que, para utilizar esses outros LDPs, a professora geralmente fotocopiava, ou copiava no quadro, as questões e artigos expositivos que selecionava. Essa segunda forma de uso (a cópia) foi menos frequente e ocorreu apenas quando faltou material para impressão na escola. Quanto às cópias que a professora fazia desses LDPs, percebemos que, algumas vezes, elas não reproduziam rigorosamente a sequência de atividades proposta pelos LDPs, uma vez que a professora

selecionava as questões que lhe interessavam, copiava-as em outra página e confeccionava outra sequência de atividades.

A observação e análise sobre esses usos apontaram três situações de ensino e aprendizagem nas quais a professora preferiu utilizar esses LDs para revisar, introduzir e sistematizar o estudo de alguns conteúdos. É sobre essas ocorrências de uso dos outros LDPs que incidirá nossa análise nesta seção.

i) Como a professora Alice utilizava os outros LDPs ao introduzir o estudo sobre os conteúdos?

Um exemplo do uso de outro LDP para introdução de conteúdos foi percebido durante a sequência de aulas em que a professora Alice abordou o estudo sobre “estrangeirismos e neologismos”. Para iniciar essa sequência de aulas, a docente indagou os alunos sobre o que eles entendiam por estrangeirismos e neologismos e, à medida que eles respondiam aos questionamentos, a professora sistematizava a exposição sobre o conteúdo, aproveitando as respostas apresentadas pelos estudantes. Eis a atividade extraída do LDP “Português: leitura, produção, gramática” – editora Moderna:

Figura 8- Sequência de atividades selecionada para introduzir o estudo sobre estrangeirismos e neologismos

Variações linguísticas

Estrangeirismos

1 Leia o texto a seguir.

Texto 1

Em defesa da língua

Pega fogo a polêmica em torno do projeto de lei que propõe o combate aos estrangeirismos no território nacional

Há muito tempo a língua portuguesa não ganhava um debate tão intenso quanto o detonado pelo projeto de lei do deputado Aldo Rebelo, combatendo os estrangeirismos — mania de se utilizar palavras e expressões em outras línguas (particularmente o inglês), que se tornaram comuns na paisagem urbana brasileira. O texto da lei tanto prevê estímulo a programas educacionais quanto punições. E é a convivência destas duas faces que assusta e provoca polêmica. Até porque todos concordam que fica difícil condenar ações que protejam e promovam a língua portuguesa. [...]

“O espírito da lei é o da promoção da língua portuguesa”, explica Aldo Rebelo. Trata-se, como ele argumenta, de regulamentar o artigo 13 da Constituição Brasileira, que coloca a língua como símbolo nacional e elemento de identidade mais importante do que a bandeira nacional. [...]

SEBASTIÃO, Walter. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 19 abr. 2001. (Fragmento).



As placas com palavras em inglês são comuns nas ruas de muitas cidades brasileiras. Foto tirada no ano de 2000.

a) Pesquise em uma gramática e explique o que representam os estrangeirismos e por que eles são utilizados.

b) A seu ver, há um emprego excessivo de estrangeirismos na língua portuguesa que justifique a criação de um projeto de lei, proibindo o excesso e até punindo os infratores? Esclareça sua resposta.

c) Você considera a língua portuguesa um símbolo nacional, motivo de orgulho para nós, brasileiros? Por quê?

Fonte: Português: Leitura, Produção e Gramática (2009, p. 65).

Para utilizar essa atividade, Alice realizou a seguinte abordagem:

Professora Alice: A gente percebe aí que, ao lado do texto, aí temos algumas imagens, aí tem uma bandeirinha aí...

Marcos: Orgulho de ser brasileiro!

Professora Alice: Orgulho de ser brasileiro... o que é que vocês acham dessa bandeirinha aí, “orgulho de ser brasileiro”? (...) Vocês percebem? Em qual língua está escrita a palavra hambúrguer?

Marcos: Inglês.

Professora Alice: Não é na nossa língua, ok? ... Vamos ler o texto? Estrangeirismos em defesa da língua (...).

Professora Alice: *É comum a gente encontrar nas vitrines de lojas palavras como out, welcome – sejam bem-vindos? Pessoal, olha só... então, assim, o texto traz pra gente... Vocês acham que esses comerciantes, ao usar palavras de outras línguas, eles têm uma intenção?*

Antônio: *Atrair.*

Professora Alice: *O que mais? Se eles colocassem o nome empresa dele em nossa língua, na língua portuguesa, não atrairia? Fica mais atrativo em outra língua, é isso? Olha só esse deputado citado no texto: ele defende... ele defende o uso de nossa língua ou o uso da língua estrangeira? E ele propõe que quem não use seja o quê?*

Marcos: *Multado.*

Professora Alice: *Multado. Vocês concordam?*

Antônio: *Não.*

Professora Alice: *Olha só... Quando a gente lê um texto sobre esse tema a gente percebe o quanto esse tema é polêmico. Geralmente, eu não sei se vocês percebem que um casal coloca o nome de um filho ele já pensa em um nome americanizado: David, Jonathan, Washington... Olha só... esse texto aqui... vocês classificariam esse texto aqui como uma crônica, artigo de opinião, como uma reportagem ou como uma notícia?*

Por meio da apreciação desses dados, entendemos que a docente não pretendia apresentar conceitos preestabelecidos sobre o que seriam estrangeirismos, assim como pareceu não querer investir apenas no ensino de classificação de palavras, mas buscou no LDP uma atividade que lhe propiciasse inserir uma discussão sobre o assunto, cujo objetivo principal, segundo a mestra, era que os estudantes pudessem desconstruir o preconceito sobre o uso das palavras estrangeiras na língua portuguesa. Esse modo de proceder comunga com o que é defendido por Lima, Marcuschi e Texeira (2012, p. 32) quando afirmam que “as atividades sugeridas pelo professor precisam instigar investigação, análise, discussões por parte dos alunos”.

Outro dado que merece ser observado refere-se à breve menção que a professora fez sobre a classificação do gênero textual/discursivo que foi usado na atividade apresentada por esse LDP, o que pareceu revelar duas possíveis intenções: a primeira seria promover um estudo que articulasse tópicos tradicionais de ensino de gramática (neologismos e estrangeirismos) com o estudo do gênero textual/discursivo “reportagem”, uma vez que aproveitou o texto apresentado na atividade, que tratava sobre o uso de palavras estrangeiras, para fazer referência ao gênero textual/discursivo sob o qual esse texto se caracterizava; a segunda, revisar ou avaliar os conhecimentos dos estudantes sobre o gênero textual/discursivo “reportagem”, que já tinha sido tomado como foco de estudo em outras aulas.

Entretanto, ressaltamos que a atividade proposta por esse outro LDP, apesar de apresentar um fragmento de uma “reportagem”, não fez nenhuma referência sobre esse gênero textual/discursivo, de forma que o questionamento realizado pela professora [*“você classificariam esse texto aqui como uma crônica, artigo de opinião, como uma reportagem ou como uma notícia?”*], pareceu constituir-se com uma tática criada pela professora para revisar o estudo sobre o gênero reportagem. Desse modo, observamos que, a partir dessa tática, a professora consequentemente ampliou a atividade do LDP.

Ao refletirmos sobre essa tática partindo da ótica de que “a leitura é uma apropriação” (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 32), entendemos que a leitura que a professora fez sobre a atividade do livro permitiu acrescentar elementos em sua mediação pedagógica que não estavam previstos no livro didático utilizado naquela ocasião.

Salientamos ainda que esse outro LDP foi utilizado para introduzir o estudo sobre “neologismos e estrangeirismos” e que o LDP adotado foi usado em outro momento da aula para dar continuidade a esse estudo. No que se refere ao LDP adotado, observamos que a atividade por ele sugerida para desenvolver o ensino sobre “neologismos e estrangeirismos” era desenvolvida por meio de tirinhas, imagens e crônicas, não contemplando, portanto, o gênero reportagem.

Isso nos direciona a pressupor que o uso do LDP adotado complementou o uso desse outro LDP. Percebemos que, nesse caso, a docente estabeleceu uma relação de continuidade ou complementariedade no que se refere ao uso desses LDPs. Um dos motivos que a estimulou a selecionar esse outro LDP para desenvolver o estudo sobre o conteúdo de ensino já mencionado parece ter sido o fato de a sequência de atividades por ele proposta ser desenvolvida a partir do gênero textual/discursivo reportagem, que já tinha sido foco de estudo em aulas anteriores.

Conforme o exposto, percebemos que a docente tentou articular a atividade de leitura com o trabalho sobre os tópicos de AL à medida que desenvolveu a explanação sobre neologismos e estrangeirismos a partir das informações que construíram o texto. Nesse sentido, notamos que a prática dessa docente pareceu diferenciar-se das antigas práticas de ensino que promoviam o estudo dos objetos de ensino da LP separadamente. Percebemos, também, que a docente buscava estabelecer uma relação de continuidade entre os conteúdos que abordava e, para tanto, a escolha do LDP que seria utilizado na didatização desses conteúdos estava atrelada às ações que a professora pretendia desenvolver.

Esses dados remetem-nos a Chartier (2000b) quando observa que as escolhas didáticas e pedagógicas ocorrem conforme o que o professor considera propício para cada momento

pedagógico. Dito de outro modo, o professor fabrica suas práticas de acordo com o que é “racionalmente realizável no aqui e no agora da classe” (p. 165). Isso parece apontar que os docentes, quando utilizam os LDs, não buscam seguir a racionalidade do que foi posto pelo autor do livro, mas buscam avaliar o que será racionalmente adequado para “praticar” com a classe que trabalha.

Essa percepção permite-nos concordar com Therrien e Loiola (2001) e Gauthier et. al. (2006), quando defendem que o fazer pedagógico dos professores está associado a uma racionalidade prática, pois acreditamos que é essa racionalidade que guia o docente a escolher os manuais didáticos apropriados para cada momento pedagógico. Isso nos faz entender que a escolha dos LDPs usados não é aleatória, nem fruto de imposição, mas é resultado de ações táticas, que são influenciadas pelos objetos de ensino abordados nas aulas de língua portuguesa, mas também por outros aspectos de natureza pedagógica.

ii) Quais eram as práticas desenvolvidas pela professora Alice ao utilizar outros LDPs para sistematizar o estudo sobre os conteúdos?

Considerando a discussão anterior, percebemos que a professora Alice selecionava os LDPs que utilizaria em sala de aula em função dos objetos de ensino de língua portuguesa e da abordagem didática que pretendia dar a esses objetos, o que nos possibilitou visualizar que, para realizar a sistematização de determinados conteúdos, a professora recorreu a dois LDPs, os quais foram utilizados de formas diferentes.

Essa prática também foi perceptível quando observamos a sequência de aulas na qual a professora usou o LDP “Português: Linguagens”, da editora Atual, e o “Projeto Araribá: Português”, da editora Moderna, para sistematizar o estudo sobre coesão e coerência textual. Para fazer uso do LDP Português: Linguagens, a professora entregou aos estudantes a cópia da seguinte atividade:

Figura 9- Sequência de atividades selecionada para sistematizar os estudos sobre coesão e coerência

Para escrever com coerência e coesão

A ARTICULAÇÃO (I)

Leia este texto, de Nelly de Carvalho:

A força da palavra na publicidade

A palavra tem o poder de criar e destruir, de prometer e negar, e a publicidade se vale desse recurso como seu principal instrumento. Bolinger [...] destaca que, com o uso de simples palavras, a publicidade pode transformar um relógio em joia, um carro em símbolo de prestígio e um pântano em paraíso tropical.

Assim, quando um congressista norte-americano ameaçou processar os fabricantes de determinados produtos por promessas não cumpridas — iniciativa que, aliás, se repetiria no Brasil —, um publicitário respondeu: "Então será necessário processar todos os fabricantes de cosméticos e perfumes, pois eles vendem à mulher um frasco de promessas".

Por suas propriedades semânticas, o texto publicitário informa que "O sabonete Palmolive é feito com as mais finas essências de oliva e palma" e que "Diet Coke traz o prazer de viver em forma". A palavra deixa de ser meramente informativa, e é escolhida em função de sua força per-



suasiva, clara ou dissimulada. Seu poder não é simplesmente o de vender tal ou qual marca, mas integrar o receptor à sociedade de consumo. Pode-se, eventualmente, resistir ao imperativo ("compre"), mas quase sempre se atende ao indicativo. E mesmo que eu não acredite no produto, "creio na mensagem publicitária que quer me fazer crer" (Baudrillard). Pode-se dizer que é algo parecido com a crença em Papai Noel: mesmo que não se acredite no mito, todos o aceitam como símbolo de amor e proteção.

A função persuasiva na linguagem publicitária consiste em tentar mudar a atitude do receptor. Para isso, ao elaborar o texto o publicitário leva em conta o receptor ideal da mensagem, ou seja, o público para o qual a mensagem está sendo criada. O vocabulário é escolhido no registro referente a seus usos. Tomando por base o vazio interior de cada ser humano, a mensagem faz ver que falta algo para completar a pessoa: prestígio, amor, sucesso, lazer, vitória. Para completar esse vazio, utiliza palavras adequadas, que despertam o desejo de ser feliz, natural de cada ser. Por meio das palavras, o receptor "descobre" o que lhe faltava, embora logo após a compra sinta a frustração de permanecer insatisfeito.

(Nelly de Carvalho. *Publicidade – A linguagem do sedução*. São Paulo: Ática, 1995, p. 10-1.)

1. De acordo com o texto, as palavras têm o poder de criar e destruir. Na linguagem publicitária, elas deixam em segundo plano sua função informativa e assumem outra função. Qual é essa função?
A função persuasiva.
2. A construção da linguagem publicitária está vinculada a uma intenção.
 - a) O que o anunciante pretende em relação ao interlocutor? *Pretende mudar a atitude do interlocutor, ou seja, levá-lo ao consumo.*
 - b) Por que a escolha do vocabulário na linguagem publicitária auxilia na persuasão do interlocutor? *Porque as palavras são escolhidas para dar uma ideia do que pode estar faltando para a pessoa se sentir mais completa.*
 - c) Frases como "O sabonete Palmolive é feito com as mais finas essências de oliva e palma" e "Diet Coke traz o prazer de viver em forma" ilustram bem esse princípio de seleção do vocabulário? Por quê? *Sim, pois as expressões "as mais finas essências" e "prazer de viver" transmitem ao interlocutor ideia de que ele é especial e pode ser feliz.*
3. A conclusão do texto confirma a afirmação feita no 1º parágrafo a respeito do poder da palavra? Justifique sua resposta. *Sim. De acordo com o 1º parágrafo, as palavras têm o poder de criar e destruir; logo, elas levam o interlocutor a uma ideia de felicidade (que supostamente é alcançada por meio da compra do produto anunciado), que logo é destruída.*
4. Para que um texto apresente coerência e coesão, é necessário que suas partes sejam articuladas umas com as outras. Observe o texto quanto à sua organização em parágrafos.
 - a) Qual o sentido da palavra **assim** no 2º parágrafo? Que ideias do 1º e do 2º parágrafos ela liga? *Tem o sentido de "portanto, logo" (conjunção conclusiva). Liga a ideia de que as palavras têm o poder de criar um mundo fictício (exposta no 1º parágrafo) à iniciativa de um congressista norte-americano (referida no 2º parágrafo); a referência à iniciativa do congressista ilustra e comprova a afirmação feita anteriormente.*
 - b) Que ideia, apresentada no 1º e no 2º parágrafos, é retomada no 3º parágrafo?
 - c) Que ideia, apresentada no 3º parágrafo, é retomada e desenvolvida no 4º parágrafo?
A ideia do caráter persuasivo da linguagem. *b) O 3º parágrafo também desenvolve a ideia, apresentada no 1º e no 2º parágrafos, de que a linguagem cria mundos imaginários.*
5. A articulação de um texto também ocorre no interior dos parágrafos. Observe o último parágrafo do texto.
 - a) A que se refere o pronome **isso** na expressão **para isso**? *Refere-se à tentativa de mudar a atitude do receptor.*
 - b) A que palavra anteriormente expressa se refere o pronome **seus** em "referente a **seus** usos"?
 - c) A que se refere a expressão **esse vazio**? *Refere-se ao conjunto das coisas que supostamente faltam ao receptor: prestígio, amor, sucesso, lazer, vitória.* *Refere-se aos usos do vocabulário.*
6. A articulação também ocorre no interior dos períodos. Observe estes dois períodos:
 - "Pode-se, eventualmente, resistir ao imperativo ('compre'), **mas** quase sempre se atende ao indicativo."
 - "Por meio das palavras, o receptor 'descobre' o que lhe faltava, **embora** logo após a compra sinta a frustração de permanecer insatisfeito."

Fonte: Português: Linguagens (2009, p. 209; 2010; 2011).

Ao iniciar a realização dessa atividade, a mestra fez a leitura do texto para a turma, depois orientou os estudantes a lerem o texto visando responder às questões propostas. Em seguida, estipulou o tempo de quinze minutos para que a atividade fosse realizada. Enquanto os estudantes respondiam às questões, a professora acompanhava o processo de construção das respostas, esclarecendo as dúvidas apresentadas. Eis alguns exemplos desses esclarecimentos:

Professora Alice : [...] Vamos lá... Por meio das palavras [a professora leu o segundo tópico da sexta questão]. Olha só o MAS e EMBORA. Lembra quando nós trabalhamos o texto... é... os períodos compostos por coordenação e por subordinação ele diz assim: Que essa conjunção e essa aqui ligam as orações, né verdade? Agora, ele quer saber que relação de sentidos elas estabelecem entre uma e outra, essa e essa, uma relação de adição? Uma relação de oposição?

Aluno: Acho que é uma relação de condição.

Professora Alice: *Ou uma relação de condição ou de proporção? TEM QUE LER! Estudo muito, mas não consigo aprender. Ele foi reprovado, EMBORA tenha estudado bastante.*

Aluno 2: Esse aqui [apontou a questão que estava com dúvida]

Professora Alice: *Para que um texto apresente coerência, que as ideias dele estejam ligadas com sentido, certo? E coesão, ou seja, a ligação dos períodos ou das orações esteja ligadas através de um elemento, de um elemento correto, é necessário que suas partes, que as partes desse texto sejam bem articuladas com as outras, não é? Se eu não articular bem, eu posso criar um outro sentido, meu leitor vai de repente entender de outra maneira o que eu quis dizer certo? Observe o texto quanto à sua organização, qual é o sentido da palavra ASSIM no segundo parágrafo? Assim quando o congressista...qual o sentido desse assim?*

A apreciação desses dados aponta que Alice compreendia que era necessário fazer algumas intervenções para que os estudantes compreendessem o conteúdo estudado. Isso parece nos revelar que a docente não deixava sob o encargo do LD toda a responsabilidade pelo tratamento didático do conteúdo, uma vez que sua experiência fornecia as “certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola” (TARDIF, 2008, p. 50), parecendo indicar quais esclarecimentos seriam necessários acrescentar à proposta do livro para que o objetivo da aula fosse concretizado.

Esses esclarecimentos também eram incluídos nos momentos em que a professora realizava a correção coletiva das atividades. Durante essa correção, a docente elaborava sínteses, a partir das atividades propostas pelo LD, que pareciam tentar promover a sistematização sobre o emprego dos conectivos, bem como a reflexão acerca do uso desses recursos.

Diante disso, pressupomos que as práticas de ensino de gramática/AL podem realmente cumprir seu propósito quando os professores auxiliam o processo de construção dos estudantes e, nesse contexto, o uso do LDP, por si só, sem uma intervenção adequada, coerente e re(elaborada), por parte do professor, não assegurará que as práticas de AL se concretizem. Tais práticas necessitam ser geridas pelos docentes que, apoiados em seus saberes da ação, podem ajustar as sugestões apresentadas pelos LDs ao contexto de sua sala de aula (CHARTIER, 2007).

Ao fazer uso da atividade exposta, para sistematizar o estudo sobre coesão e coerência, a professora esclareceu-nos que:

Esse texto é o ponto de partida. Esse livro diz o que eu diria, então por que não de um especialista, como ponto de partida? Só que eles se recusam a ler e reler, eu não baixo o nível, deixa eles quebrarem a cabeça bem muito, mas não baixo! Amanhã tem dois textinhos bem pequeninhos pra ver se eles articulam bem, se eles usam... aí tem que ser tudo bem devagarinho.

Essa fala revela-nos que a professora tentava desenvolver um estudo sistematizado dos tópicos de AL, sem preocupar-se com a quantidade de conteúdo tratado nas aulas, visto que parecia prezar pela qualidade do que estava sendo estudado. Por isso, não tinha pressa em cumprir com o conteúdo, pois preferia que o estudo fosse realizado minuciosamente, para que os estudantes gradualmente se apropriassem do conteúdo estudado. Para tanto, ela planejava o uso do LDP avaliando se as atividades propostas contribuiriam para o aprendizado dos estudantes, mesmo que essas os desafiassem.

Ao prosseguir com a sistematização do estudo sobre os recursos coesivos observamos outro modo de uso do LDP “Português Linguagens”, que foi a realização da cópia, no quadro, de um texto expositivo apresentado por esse LDP que tratava sobre coesão e coerência textual. Essa cópia foi precedida pela exploração oral realizada pela professora sobre os tópicos copiados do LDP, entretanto, salientamos que essa exploração não foi restrita à reprodução do texto expositivo do LDP, uma vez que a mestra introduziu outros elementos para reforçar sua exposição, enfatizando a importância de empregar os conectivos adequadamente, para que o texto ficasse coeso e coerente.

Eis o texto expositivo copiado pela professora:

Figura 10-Texto expositivo que a professora copiou no quadro

Coesão e coerência

Para que um texto seja bem redigido e atinja plenamente seus objetivos - o de informar e interagir com o leitor - não basta que ele apresente boas ideias; ele deve ter também articulação de ideias. A articulação das ideias se dá por meio de articuladores lógicos do texto e dos conectivos.

A articulação de ideias pode se dar no nível da frase e do texto.

Elementos de coesão no nível da frase.

São pronomes que se referem a termos já mencionados ou a conjunções que ligam as orações estabelecendo relações de: casualidade, temporalidade, oposição, etc.

Elementos de coesão no nível do texto.

São recursos linguísticos que estabelecem conexões entre partes maiores do texto como introdução, desenvolvimento, conclusão e entre os parágrafos.

Outros recursos linguísticos que estabelecem relações entre partes e parágrafos são expressões como: dessa forma, por exemplo, por outro lado, primeiro, primeiramente, em segundo lugar, todavia, apesar de, etc.

Após realizar a exposição didática explorando as informações constantes nesse texto expositivo, a professora entregou aos estudantes uma cópia de uma sequência de atividades proposta pelo LDP “Projeto Araribá: Português”, e, mais uma vez, enquanto os estudantes respondiam às questões, a mestra acompanhava-os individualmente, ou em grupos, quando

assim eles estavam organizados, fazendo intervenções necessárias para que os estudantes compreendessem melhor as atividades. Depois, realizou a correção coletiva, mas sempre buscando inserir exemplificações e observações que não constavam nesse LDP para esclarecer as informações constantes.

Nesse sentido, percebemos que a professora Alice não utilizava os outros LDPs com o intuito de reproduzir passivamente as ações pedagógicas por eles indicadas, uma vez que, para utilizá-los, fabricava outros “modos de fazer”, evidenciando, assim, que cada professor, no âmbito de sua sala de aula, elabora “manobras” particulares para usar os recursos didáticos disponíveis, pois, como aponta Duran (2009, p. 120) “ ‘o homem ordinário’ inventa o cotidiano com mil maneiras de ‘caça não autorizada’ ”.

Sob essa ótica, apoiando-nos em Bunzen (2009), acreditamos que essas “maneiras de fazer” não são fabricadas casualmente, pois são influenciadas pelas experiências vivenciadas pelos professores durante sua trajetória de estudante ou profissional, visto que, segundo esse autor, “o processo de apropriação do LDP é influenciado pelas experiências das professoras, que possibilitam o desenvolvimento de um conjunto de ações didáticas” (p.198).

Um exemplo dessas experiências pode ser notado no depoimento a seguir, por meio do qual a professora relatou a experiência que viveu nos tempos em que foi estudante da Educação Básica, quando sua professora abordou o estudo sobre coesão e coerência:

Eu lembro que quando eu era estudante, que a professora fez isso comigo, eu não consegui. Era uma casa no topo da montanha que fazia uma sombra, que o homem explorava o filho, a idade era incoerente... eu não consegui. Então, eu acho que aqui está mais claro... “Professora, não existe isso e isso, como é que vermelho, maçã verde? [simulando a fala de um dos alunos]. Então é bom!

Percebemos, por meio da fala acima, que a professora Alice, ao realizar a atividade proposta pelo LDP “Projeto Araribá: Português”, comparou-a a atividade que realizou nos tempos em que foi estudante. Ao referir-se a essa atividade, destacou que sentiu dificuldades ao desenvolvê-la, por isso, ao lembrar-se dela, considerou que a atividade que escolheu parecia mais clara para o entendimento dos estudantes.

A análise sobre esses dados parece revelar que a professora buscou não reproduzir a experiência que vivenciou enquanto era estudante, mas, a partir dos seus saberes experienciais, refletiu sobre ela, selecionando uma atividade que apresentava características diferentes da que realizou.

Isso nos permite compreender que as experiências vivenciadas pelos docentes os motivam a refletir sobre suas práticas e os ajudam a discernir quais os materiais didáticos

serão apropriados para apoiá-las. Diante disso, concordamos com Gauthier et. al. (2006) quando defende que a experiência docente está intrinsecamente vinculada aos atos, pois, a partir deles, ele planeja e desenvolve suas práticas.

Pelo exposto, constatamos que os docentes nem sempre reproduzem as experiências vividas, mas se apoiam nelas para refletir e ressignificar sua prática. Sob esse aspecto da prática docente, concordamos com Pimenta (2005, p. 20) ao afirmar que “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática - mediatizada pela de outrem”.

iii) O uso do livro didático para revisar o estudo sobre os conteúdos: quais “manobras” o professor “fabricava”?

Outra situação de uso de outro LDP diferente do adotado foi percebida quando observamos a sequência de aulas na qual a professora desenvolveu uma atividade de revisão e avaliação sobre coesão textual, que foi promovida a partir das seguintes sugestões de exercícios apresentados no LD “Projeto Araribá: Português¹⁵”:

Figura 11- Atividade utilizada para revisar coesão e coerência textual

Antes de debater

Em uma argumentação oral é importante usar palavras e expressões que marquem a oposição de ideias e garantam a coerência do raciocínio que está sendo desenvolvido. Por isso, nesta **Oficina** você vai exercitar oralmente esses dois importantes recursos para o debate.

Oficina

Marquem a oposição

■ **Completem o texto com palavras que marquem oposição.**

“[...] Para a linguista Maria do Carmo Fontes, da PUC-SP, a linguagem de internet tem sua razão de ser. ‘Cada contexto vai permitir a criação de uma nova linguagem’, opina. ‘Se a ideia é ser mais ágil, é justo que se criem novas palavras e abreviações.’ _____, a linguista chama a atenção para os contextos: ‘internetês’ serve num *chat* ou numa mensagem de celular. _____, em *e-mail* deve ser evitado. ‘Em uma prova, o professor não está avaliando se você é rápido, _____ seu conhecimento daquela matéria e, claro, a norma culta do português.’”

DÉBORA RUBIN.
Código virtual. *Época*, São Paulo: Globo, 19 set. 2005. p. 72. (Fragmento adaptado).

Garantam a coerência

■ **Leiam o trecho, completando-o com os termos do quadro.**

enquanto	quem	quanto	tão	a fim de
----------	------	--------	-----	----------

“Para a geração que cresceu em frente ao computador, escrever por códigos é _____ natural _____ falar. Abreviações como vc (você) e pq (porque) são usadas dezenas de vezes _____ os internautas batem papo. As abreviações assustam os puristas do idioma. E até entre os viciados em internet há _____ abomine esse linguajar. Um grupo do Fórum PCs, uma comunidade de discussão virtual, lançou a campanha ‘Eu Sei Escrever’, _____ moralizar a língua portuguesa. A turma tem uma comunidade no Orkut destinada a combater o que ela chama de ‘analfabetismo virtual’.”

DÉBORA RUBIN.
Código virtual. *Época*, São Paulo: Globo, 19 set. 2005. p. 72. (Fragmento adaptado).

Oficina

Marque a relação entre as ideias

■ **Reescreva o texto completando-o com as palavras do quadro.**

porque	mas	porém	ou seja
--------	-----	-------	---------

Recebi uma correspondência muito interessante de uma leitora que é mãe de uma menina de cinco anos. Ela conta que saiu com o marido para uma compra aparentemente simples: uma sandália para a filha usar no verão. O que parecia fácil, _____, tornou-se motivo de receio, indignação e reflexão. [...]

Existem sandálias com salto plataforma, com salto anabela, com saltinho e com saltão. _____ sandália para a menina correr, pular, virar cambalhota, saltar, nada! _____, é difícil encontrar sandália para criança, _____ agora menina tem de se vestir como mulher.

ROSELY SAYÃO.
Folha de S.Paulo, São Paulo, 29 nov. 2001. (Fragmento adaptado). © Folhapress.

Garanta a coesão entre as ideias

■ **Reescreva o texto, completando-o com as palavras e expressões do quadro.**

ela	em primeiro lugar	desse idade
garota	em segundo lugar	por exemplo

Uma criança de nove ou dez anos, _____, se gosta de brincar de boneca — o que era muito comum há um tempo — hoje vai ter dificuldade. _____, como contou nossa leitora e pude comprovar, a maioria das roupas para garotas _____ não facilita em nada que _____ se sente no chão, se esparrame, fique à vontade. [...]

_____, a _____ dessa idade vai se sentir constrangida.

ROSELY SAYÃO
Folha de S.Paulo, São Paulo, 29 nov. 2001. (Fragmento adaptado). © Folhapress.

Fonte: Projeto Araribá: Português (2009, p.155; 181).

¹⁵ O manual usado pela professora era o exemplar destinado ao uso do aluno.

A respeito do uso dessas atividades, a docente acentuou que:

Não usei o livro [adotado], eu usei o livro em outro momento, na questão de coesão e coerência também. Então, o que eles viram ali, naquele exercício, não é algo novo. É algo que já foi conversado em sala de aula. É algo que já foi debatido. Já foi discutido. Já foi usado o livro didático [adotado] em outro bimestre.

Entrevistadora: Você não usou o livro por quê?

Professora Alice: *porque eu não procurei. Porque a gente já havia trabalhado. Então, talvez não fosse o momento, e eu achei interessante em outro livro. Ele era nomeado assim: “oficina de produção- coesão e coerência.” Eu achei, assim, chamativo, enxuto e um pouco tradicional, mas eu achei conveniente aplicá-lo.*

Esses dados parecem revelar que a professora já havia explorado, em outros momentos, as atividades oferecidas pelo LDP adotado que trabalhavam coesão e coerência textual. Por isso, considerou ser mais cabível o uso de outro LDP, provavelmente, porque teria a intenção de diversificar seu material de trabalho, ou porque acreditava que o estilo das questões era mais pertinente para o momento, pois, enquanto os alunos realizavam o exercício, esclareceu-nos que:

Ele (o exercício) é bem passo a passo, sabe como é? Ele não embola muito o meio de campo. Ele traz as oficinazinhas separadinhas, pra depois...aí aqui entre frases né? Pra depois entre textos. É tudo bem... passo a passo, acho legal por isso, não atropela, porque há livros que trazem entre frases e aí já trazem entre textos, aí entre frases, entre textos, aí o menino... ele não consegue, é muito rápido!.

Essa fala da professora aponta que a escolha desse LDP também se deu em virtude do trabalho detalhado que ele proporia acerca dos recursos coesivos, o que, no entendimento da mestra, facilitaria a assimilação dos estudantes sobre o uso desses recursos, pois ele abordava primeiramente o emprego de tais elementos em frases para depois voltar-se ao trabalho com textos.

Observamos que, segundo os conhecimentos que essa docente possuía sobre ensino de língua portuguesa, esse tipo de tratamento destinado aos conteúdos identificava-se com as antigas metodologias, as quais, para esse momento de revisão/avaliação, acreditou serem mais convenientes para ela.

Entretanto, ao refletirmos acerca do conjunto de dados sobre os quais estamos tecendo essa análise, observamos que nem sempre essa perspectiva alicerçava a prática da professora Alice, pois, embora ela tenha reconhecido nessa atividade elementos que se identificavam com as práticas tradicionais de ensino, os objetivos traçados, ao realizá-la, não se ancoravam totalmente nessas práticas, como podemos visualizar nos extratos da entrevista a seguir:

Professora A: *Minha intenção era ver se eles realmente tinham propriedade, tinham alcançado a habilidade de usar o conectivo mais coerente naquele parágrafo ou entre as orações ou entre parágrafos.*

Entrevistadora: *Foi uma revisão, uma retomada?*

Professora Alice: *Foi uma revisão. Que tem que tá revisando sempre, desde o primeiro bimestre já se trabalha coesão e coerência. Então assim, na hora de escrever e nos textos orais também, coerência, a coesão, sempre retomando, sempre, sempre, sempre...e aí o aluno vai ganhando uma certa... vamos dizer... uma alto-confiança em usar aquele conectivo... E por que tá usando aquele mais? E porque tá usando aquele porém? E porque tá usando aquele todavia? E porque tá usando o portanto?.*

A leitura desses dados permitiu-nos entender que a professora Alice estava desenvolvendo um trabalho acerca do emprego dos recursos coesivos desde o primeiro bimestre e que a aplicação da atividade do outro LDP objetivou revisar o emprego desses recursos, como também, avaliar se os estudantes tinham compreendido qual seria o elemento coesivo mais apropriado para ser usado em cada enunciado. De certo modo, distancia-se das práticas exaustivas de identificação e classificação de palavras que antes eram mais valorizadas.

Essa prática da professora parece estar em consonância com o que Chartier (2007) denomina como coerência pragmática, uma vez que o mais importante para a docente não foi seguir a perspectiva teórica na qual esse LDP se inspirava, mas sim desenvolver as ações que ela considerou apropriadas para aquele momento de ensino. Por isso, optou por uma atividade de características mais próximas do modelo tradicional, porém, ao aplicá-la, seus objetivos ancoraram-se em perspectivas mais reflexivas, o que demonstrou uma postura eclética frente às perspectivas de ensino.

Diante disso, apoiados em Signorini (2007), acreditamos que no contexto da sala de aula convivem tendências heterogêneas de ensino, aspecto esse que é reforçado por Mendonça (2006, p. 200) ao mencionar que “quando se trata do que acontece na sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos; na verdade, recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem”.

Os dados analisados parecem revelar que a professora, ao seguir tais caminhos, mesclou perspectivas de ensino com o uso desse outro LDP para revisar/avaliar os conhecimentos dos estudantes sobre coesão e coerência textual. Além disso, o uso desse manual, nesse momento de aprendizagem, não se deu em função do encerramento de um ciclo acerca do tratamento desse conteúdo, mas pareceu constituir-se como mais um momento de ensino e aprendizagem, uma vez que reconheceu a necessidade de sempre realizar situações

de retomadas sobre os objetos de ensino já estudados. E, provavelmente por esse momento tratar-se de uma retomada, ela preferiu não usar o LDP adotado.

iv) Usos de outros recursos didáticos

No que concerne ao uso de outros recursos didáticos, percebemos que de acordo com os dados apresentados no Quadro 6, esses usos ocorreram em três dias de aulas, no período em que realizamos nossas observações.

Acerca desses episódios, ressaltamos que a primeira ocorrência de uso de outros materiais didáticos aconteceu quando a professora orientou que os estudantes produzissem um artigo de opinião sobre a temática proposta pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa (O lugar onde vivo), situação na qual a professora usou o material de apoio oferecido pela olimpíada.

Em outra situação de ensino, na qual iniciou o estudo sobre a intertextualidade, a professora não usou livros didáticos e preferiu recorrer à utilização de um livro oferecido por uma formação continuada, do qual a docente extraiu textos e a partir deles elaborou questões para iniciar o trabalho sobre intertextualidade. Acerca dessa situação de ensino, a professora Alice esclareceu-nos que não utilizou o livro didático porque:

É assim, quando eu vi a intertextualidade eu vejo dentro do currículo do nono ano mesmo, eu vejo como proposta para o nono ano, independentemente do livro ou não. Nem sempre eu pego o livro pra ver – Eita, deixa eu ver o que o nono ano tem que trabalhar! Eu tenho o meu papel de achar interessante, assim como os implícitos, como pressupostos textuais, eu trabalho independente de fazer parte do currículo do nono ano. Eu quero somente que meu aluno já tenha ouvido falar, já tenha uma noção, já tenha uma ideia, dessas questões, independente do livro, nesse momento eu não me preocupei com o livro, nem procurei dentro do sumário esse assunto.

Esse depoimento aponta que a professora Alice nem sempre recorria ao LDP adotado para decidir quais seriam os conteúdos sugeridos para se trabalhar no nono ano, visto que ela considerava necessário introduzir o estudo sobre os tópicos mencionados desde o nono ano para que, quando os estudantes chegassem ao ensino médio, tivessem algumas noções. Isso não significa que a professora agia intuitivamente, mas sim que seus saberes profissionais a possibilitava administrar as situações de ensino com segurança e autonomia.

Tais práticas da professora contrapõem-se à ideia de que o LD seria para o professor uma “muleta” (SILVA, 1996), uma vez que percebemos que as experiências profissionais desta docente norteavam a eleição dos conteúdos a serem trabalhados, como também indicavam quais recursos didáticos poderiam ser utilizados em cada situação de ensino.

As demais situações em que a professora usou outros recursos didáticos ocorreram nas aulas em que introduziu o estudo sobre concordância verbal, nas quais usou a letra da música “Inútil” e recortes de jornal. Para utilizar a música, a professora fez cópias e entregou aos estudantes. Para que, juntos, fizessem a leitura, pois não conseguiu reproduzi-la em áudio. Depois de realizar a leitura, a professora solicitou aos alunos que:

*Olha só... destaque essa primeira frase no texto de vocês. Pessoal, quando a gente para pra refletir estrofe, a estrofe dessa música, a gente percebe que houve uma **discordância aí entre os termos das frases, na construção das orações** proposital, ou seja, com uma intenção, num é? Qual seria essa intenção do autor ao construir? Deixa eu botar no quadro aqui. Aqui nós teremos apenas o seu comentário a respeito dessa construção. Vocês percebem que, ao longo do texto, o autor ele traz pra gente várias situações sociais². Isso aqui é bem apropriado pra o momento que nós estamos vivendo, num é? Vamos lá: eu quero ler o comentário de vocês, certo? Na linguagem informal, na linguagem coloquial muitas vezes essa concordância ela é pouco observada e muitas vezes ela também é proposital, ou seja, algumas músicas populares, em algumas músicas regionais, essa construção ela é feita na intenção de mostrar verdadeiramente a linguagem da região, a linguagem própria de um lugar ok?*

Por meio desse fragmento de aula, percebemos que a professora teve a pretensão de provocar os alunos a refletirem acerca da intencionalidade do compositor da música quando não obedeceu às regras de concordância verbal. Para tanto, a docente fez observações acerca de questões relacionadas à concordância verbal, à medida que tentou induzir uma reflexão sobre a variação linguística.

A análise sobre esses dados permite-nos inferir que, nesta aula, a professora assumiu uma postura mais próxima das propostas atuais do ensino de língua portuguesa, uma vez que fez observações relativas aos efeitos de sentido provocados pela ausência de concordância na letra da música, ao invés de simplesmente corrigir os desvios de concordância apontando os “erros”.

Entretanto, essa postura não prevaleceu quando a professora usou o recorte de jornal para solicitar aos alunos que identificassem os sujeitos e verbos das orações, conforme podemos observar no extrato de aula que segue:

Professora Alice: *Vocês irão pegar alguns recortes de jornal com algumas notícias pequenininhas. Vocês irão destacar os verbos e o provável sujeito deste verbo ok? Vocês colam no caderno de vocês essa notícia, esse recortezinho de jornal, destaca o verbo a forma verbal e o sujeito deste verbo, certo? Você vai ler após a leitura, você vai retirar duas formas verbais e seus sujeitos. Quando vocês terminarem o exercício aí, vocês mostram a mim para eu ver como vocês se saíram, certo?*

Priscila: *Professora, esse?*

Professora Alice: *A polícia investiga o assassinato de um empresário do ramo de viagens [leitura do trecho da notícia constante no recorte escolhido pela aluna]. – Qual é o verbo que você encontrou nesse enunciado?*

Camila: *Investiga.*

Professora A: *Exatamente! É um verbo de ação, num é isso? Vamos passar um tracinho aqui, investiga do verbo investigar. Qual é o sujeito desse verbo? Pra descobrir quem é o sujeito eu o que tá? Então a gente faz a pergunta: -Quem investiga o assassinato de um empresário, quem?*

Percebemos, por meio desse fragmento de aula, que a professora utilizou os recortes de jornal para que os alunos retirassem verbos e sujeitos, o que parece nos indicar que, possivelmente, a docente usou esse recurso numa tentativa de contextualizar o ensino sobre esses conteúdos, sob a intenção de promover um ensino mais contextualizado (ANTUNES, 2009). Todavia, essa prática consiste em exercícios que utilizavam o texto como pretexto para favorecer a localização e classificação de palavras (ANTUNES, 2009; MORAIS, 2002; MENDONÇA, 2007; MORAIS; SILVA 2007).

Esse conjunto de práticas da professora revela que a mestra tentava promover um ensino que privilegiava práticas de AL, no entanto, em outros momentos, preferia recorrer a práticas de ensino mais conhecidas. Esses dados assemelham-se com os resultados apresentados pela pesquisa de Silva (2012), o qual constatou que, apesar das antigas práticas de ensino fazerem-se presentes nas aulas de língua portuguesa, é possível reconhecer, nas práticas de alguns docentes, indícios de mudanças, o que para Tenório (2013) e Souza (2010), pode revelar o conflito vivido pelos professores de língua portuguesa diante das antigas e atuais perspectivas de ensino.

Em face do exposto, percebemos que os professores utilizam os recursos didáticos de acordo com os objetivos de ensino pretendidos em cada aula e conforme as concepções de ensino que o orientam a planejar e desenvolver cada situação didática. Essas práticas não se apoiam exclusivamente nas tendências “inovadoras”, mas também não se revelam puramente tradicionais, pois, muitas vezes, são resultantes do entrecruzamento de tendências, uma vez que o professor extrai das perspectivas de ensino a orientação que considera mais coerente para ser desenvolvida em seu cotidiano.

Dito de outro modo, inspirando-nos em Chartier (2005; 2007), compreendemos que os professores, ao organizarem suas práticas, não buscam reproduzir fidedignamente as orientações sugeridas pelos LD ou discursos teóricos, mas antes os analisam, buscando identificar quais as informações serão viáveis para materializar em sala de aula. A partir dessas informações, os docentes criam suas “artes de fazer”, aliando, muitas vezes, antigas práticas a novos discursos, criando ou recriando ações pedagógicas, diante das quais os resultados possam ser reconhecidos frente ao êxito dos estudantes e não em face à fidelidade teórica ou à eficácia do material didático utilizado.

3.2.1.6 Síntese das práticas da professora Alice

Compreendendo que “a recepção não é, portanto, pura passividade” (CHARTIER, 2005, p. 22), a análise sobre as práticas da professora Alice ao utilizar os LDPs revelou que essa docente não realizava um uso acrítico desses instrumentos didáticos, pois, ao utilizá-los, ela primava por selecionar as orientações que, em sua opinião, seriam mais proveitosas para conduzir as situações de ensino e aprendizagem (FERREIRA, 2007; CHARTIER, 2007).

Para a docente, o bom livro é aquele que

Traz ... é... que faz o meu aluno se apaixonar pela disciplina que ele traz [...]. O livro didático gostoso é o livro que traz desafios, traz qualidade sem... Como é que se diz? Sem matar a alma, a vontade de aprender, de abrir aquele livro. Então o livro gostoso é aquele livro que dá pra abrir e realizar as atividades, se os textos são interessantes, se traz questões polêmicas, se está relacionado à faixa etária do aluno. Então, os autores precisam ter essa preocupação em relação aos textos.

Sendo assim, a docente, movida por sua coerência pragmática e por meio de um “jogo” tático (CERTEAU, 1998), fabricava “maneiras de fazer” personalizadas para usar os LDPs que possuía. Isso fazia com que esse recurso didático se constituísse para essa professora como um instrumento de apoio, que lhe apontava alguns caminhos pedagógicos e não como um condicionante de suas práticas, capaz de prever todas as situações de ensino e de solucionar as dificuldades do cotidiano de sua sala de aula.

Nesse cenário, ainda foi possível observar que a professora, ao utilizar o LDP adotado e outros que gostava, ora tentava aderir às novas concepções de ensino de língua, optando por atividades que articulava os eixos de ensino e guiavam-se por meio de uma proposta de análise reflexão sobre a língua, ora considerava ser mais apropriado realizar atividades com características mais próximas da perspectiva tradicional de ensino. Dessa forma, demonstra estar imersa num processo de apropriação sobre as perspectivas mais inovadoras, diante das quais antigas práticas, por vezes, se sobrepunham.

Todavia, em meio a esse processo, e, ao apropriar-se do LDP adotado, a docente parecia reconhecer a necessidade de o professor de língua portuguesa aproximar o aluno das novas perspectivas de ensino, mas também reconhecia que essa é uma ação desafiadora para aquele profissional afeiçoado às práticas tradicionais.

Com base no exposto, longe de objetivar rotular esse processo vivido pela profissional, bem como por aqueles que optam por práticas mais conservadoras, concordamos com Chartier (2015, p. 3) quando acentua que,

Um bom professor se forma com o tempo (...). Os bons profissionais inovam. Mas, por outro lado, são muito estáveis, não mudam a toda hora. Antes de mudar de um dia para o outro, são perseverantes no seu modo de ensinar. Primeiro, criam uma grande estabilidade que dá segurança para a turma. Depois gastam tempo para escolher indícios, antes de resolver um problema novo ou utilizar um procedimento inovador. (...) O domínio completo da aprendizagem obriga a ser restritivo nas escolhas. Não se pode fazer tudo, mas o que se faz deve ser bem feito.

Nessa direção, apreendemos que quando a professora Alice sentia-se desafiada pela proposta do LDP adotado ou mesmo quando considerava que os recursos por ele oferecidos não seriam coerentes com a situação de ensino que desenvolveria, ela buscava usar outros LDPs ou outros recursos didáticos que lhe inspiravam confiança e conferiam maior estabilidade ao seu fazer cotidiano. Sendo assim, a professora, norteadas por seus saberes profissionais (TARDIF, 2008), avaliava quando a utilização do LDP adotado e outros seriam pertinentes para “facilitar” suas ações, como também para instigar o estudante a aprender.

3.2.2 Análise da prática do Professor Mário: usos do livro didático nas práticas de ensino de língua portuguesa

Essa seção da análise é referente às ações desenvolvidas pelo professor Mário ao fazer uso do livro didático de língua portuguesa nas práticas de ensino de gramática/análise linguística, numa turma de 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental.

Antes de apresentarmos nossa análise, teceremos algumas considerações a respeito da rotina desse docente para que possamos compreender melhor o contexto em que os dados referentes às suas práticas foram gerados.

As aulas do professor Mário duravam 50 (cinquenta minutos), ocorriam três vezes por semana, sendo 2 (duas) aulas geminadas nos dias de segunda-feira, 1 (uma) aula na quarta-feira e 3 (três) aulas na sexta-feira. Nesse dia, uma dessas aulas acontecia antes do recreio e duas após.

Ao desenvolver sua rotina, esse professor costumava iniciar a aula organizando o espaço físico da sala de aula. Algumas vezes, solicitava nesse momento que alguns estudantes trocassem de lugar com outros colegas de classe, tentando, desse modo, fazer com que as conversas entre os alunos não interferissem no andamento das aulas.

Após organizar a sala, perguntava se os alunos estavam bem, conversava brevemente com eles sobre alguns acontecimentos externos à sala de aula, e, em seguida, solicitava que abrissem o livro ou escrevia no quadro o nome do conteúdo a ser estudado e, em seguida, iniciava a explanação. Depois da exposição, sempre orientava que os alunos fizessem o

cabeçalho antes de começarem a responder as atividades. Em outras aulas, o docente dava continuidade às atividades iniciadas em aulas anteriores.

Geralmente, os alunos dessa turma não eram indisciplinados. Eram participativos, e a maioria demonstrava interesse pelas aulas, sendo, portanto, raros os episódios em que o professor necessitou intervir para solicitar a concentração deles para que as atividades fossem realizadas. Interrupção, por parte da equipe gestora, aconteceu uma única vez durante o período observado, quando o gestor da escola tentou solucionar problemas relacionados a uma situação de bullying.

No que concerne ao uso de livros didáticos, observamos que foram poucos os momentos nos quais o docente utilizou outros LDPs, e que, apesar dele ter declarado não gostar do livro adotado, usava-o com frequência, porém essa utilização não acontecia integralmente, uma vez que esse professor, quando julgava necessário, selecionava nessa ferramenta didática os recursos que considerava favoráveis para auxiliar sua mediação pedagógica ou, a partir desses, confeccionava outras sequências de atividades.

Esses dados parecem indicar que o docente, movido por seu senso prático (BATISTA, 1997), e por sua autonomia didática realinhava a proposta dos LDs por ele utilizados, para adequá-las às suas ações (BUNZEN, 2009), tendo em vista a singularidade das situações de ensino e aprendizagem vivenciadas e as especificidades dos objetos de conhecimento tomados como foco de estudo em suas aulas.

Para compreendermos melhor esses dados, nas seções a seguir, discorreremos sobre a frequência de uso do LDP adotado e outros LDPs e sobre as práticas que o professor Mário desenvolvia ao utilizá-los.

3.2.2.1 Com que frequência o Professor Mário usava o LDP adotado e outros LDP?

A partir dos dados coletados durante a realização do grupo focal, foi perceptível que o professor Mário não tinha concordado com a adoção do LDP “Para Viver Juntos” e que, mesmo depois de tê-lo recebido e utilizá-lo frequentemente, o docente continuava sem desenvolver maiores apreços sobre esse LDP. Percebemos isso, uma vez que o docente explicou, em seus depoimentos, que não gostava do LDP adotado porque esse manual não desenvolvia as atividades de forma objetiva, apresentava um número reduzido de gêneros textuais/discursivos e apresentava uma proposta de ensino dúbia.

Apesar de ter feito tais ressalvas, percebemos, durante as observações das aulas, que o professor Mário desenvolveu suas práticas, na maioria das vezes, a partir do uso de diversos LDPs, sendo mais recorrente a utilização do LDP adotado e, com menor frequência, foi observado, também, o uso de outros recursos didáticos.

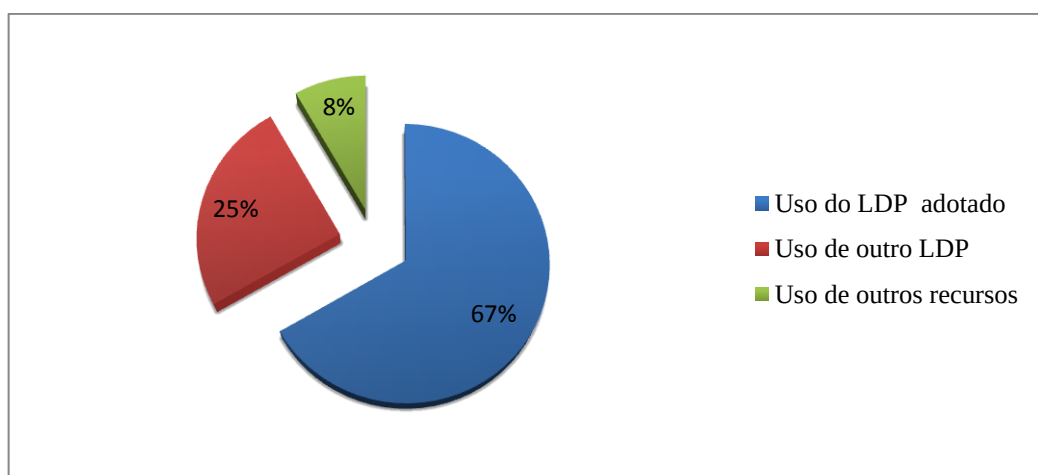
Quadro 7-Frequência do uso do LDP adotado, de outros LDPs e de outros recursos didáticos utilizados pelo Professor Mário

Dias	Uso do LDP adotado	Uso de outro LDP	Uso de outros recursos
11/08/14	X		
18/08/14	X		
20/08/14	X		
25/08/14	X		
27/08/14	X		
01/09/14		X	
03/09/14	-	-	X
05/09/14		X	
08/09/14		X	
10/09/14	X		
12/09/14	X		
15/09/14	X		
Total	8	3	1

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as informações constantes no quadro acima, observamos que o professor Mário utilizou o LDP adotado em 8 (oito) dos 12 (doze) dias em que realizamos as observações de aulas, o que representou um percentual de 67%; já o uso de outros LDPs ocorreu em 3 (três) desses dias, representando um percentual de 25%; e, em apenas 1 (um) desses dias, utilizou outros recursos didáticos, o que representou um percentual de uso de 8%. A partir da observação do gráfico a seguir, podemos compreender melhor esses dados.

Gráfico 2- Frequência de uso do LDP adotado e outros LDPs



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dados parecem revelar que o LDP adotado constituía um dos principais instrumentos didáticos que subsidiava o desenvolvimento das práticas de ensino do professor Mário. Sobre esse aspecto, ressaltamos que esse índice de uso pode ser justificado em função da abordagem que o professor fez sobre os conteúdos de gramática/AL e dos gêneros textuais/discursivos, que foram tomados como foco de estudo durante as aulas que observamos ou pode representar uma resposta dada pelo professor às recomendações apresentadas pela equipe pedagógica da escola, que, segundo o docente, sugere que o LDP adotado fosse utilizado. Eis os extratos de entrevista que podem esclarecer esses dados:

Entrevistadora: *Mesmo não concordando com o livro didático adotado, o que faz você às vezes usá-lo?*

Professor Mário: *A objetividade das classes gramaticais, eu sou muito apegado à reflexão linguística [...]. Então eu gosto do livro nesse aspecto. Uso um texto, aí faço uma compreensão textual assim em cima de questões que eu mesmo desenvolvo, interpretação textual, porque ele tem alguns textos... Então, beleza! Trato a intertextualidade, solicito que o aluno produza um novo texto a partir daquele [texto do livro]. Nisso ele contribui, isso faz com que eu o adote. E porque eu vou ser sincero e grave aí: Que no começo do ano teve a primeira reunião pedagógica e eu disse que não usava o livro,... fizeram uma cara tão feia, Ave, Nossa Senhora! – Você não usa o livro? [representando a fala da equipe pedagógica]. Tem que usar, tem que usar... vou usar.*

Entrevistadora: *É uma cobrança da escola?*

Professor Mário: *É uma cobrança da escola que nós usemos o livro, só que ele não cobra: - Olhe use! [simulando a fala da equipe pedagógica]. Não. É: - Ó, gente, use o livro. É bom. É interessante. Não vamos deixar armazenado não, que se ele foi colecionado [selecionado], foi direcionado pra escola, se ele foi colecionado por nós, pra escola, é pra ser usado [simulando a fala da equipe pedagógica]. É um conselho. Eles não usam o verbo no modo imperativo, usa o imperativo no sentido de conselho, mas, ano passado, sou muito sincero... eu não usei o livro [era outro livro] e tenho muito orgulho de dizer que o sétimo ano A na prova Pernambuco só tinha dois descritores a ser trabalhados e o sétimo ano C não tinha nenhum, porque eu não usei em momento nenhum o Radix [livro adotado no PNLD anterior], mas em contraposição a isso eles gastaram vinte matérias comigo, o ano todo, e aprenderam. Se não tivessem aprendido, não estavam no oitavo ano hoje. [Extrato da entrevista final].*

Entrevistadora: *Quanto à forma como o livro aborda [...] o ensino de gramática em geral, você considera essa proposta adequada?*

Professor Mário: *Para as classes gramaticais, sim. Eu não concordo e não me adequo ao livro com relação à reflexão linguística na prática, não que o Brasil por nós morarmos na macro região nordeste o livro teria que vir numa linguagem nordestina, não [...]. Ele faz uma abordagem muito simples, clara. Não minto, mas é muito simples. [...] Ela está adequada para o ensino de gramática, porque ela traz de forma clara, concisa e coesa ao que realmente é necessário.*

Entrevistadora: *O que você pensa sobre o ensino de gramática/análise linguística apresentado pelo livro? Você considera tradicional ou inovadora?*

Professor Mário: *Super tradicional [...]. Eu creio firmemente que ela pode trazer até uma nova...formulação a questão, mas ela não abandona o tradicional. De toda forma ela vai perguntar o que é um substantivo e quando ele vai ser usado.*

De acordo com esses depoimentos, percebemos que a equipe pedagógica da escola recomendava que os docentes utilizassem o LDP adotado e essa indicação parecia, de certo modo, influenciar o professor Mário a usar esse recurso didático com frequência. Entretanto, o docente não atendia a essa “sugestão” rigorosamente, visto que ao utilizar essa ferramenta didática criava outras sequências de atividades a partir do material textual disponibilizado. Percebemos também, por meio do extrato exposto, que, no ano anterior, o professor avaliou ser mais apropriado não usar o LDP Radix, ao desenvolver o trabalho em torno dos descritores de desempenho propostos pela avaliação Pernambuco¹⁶.

A fala do professor Mário ainda evidencia que a objetividade com que o LDP adotado tratava os conteúdos gramaticais/AL o direcionava a utilizar esse recurso frequentemente. Nesse contexto, ao remeter-se a esse tratamento o professor o considerou adequado e o caracterizou como tradicional, embora apresentasse uma nova elaboração.

Nesse sentido, os dados analisados pareceram revelar que a prática do professor Mário era permeada por fatores internos e externos à sala de aula, os quais o estimulavam a utilizar o LDP adotado com frequência. Tais determinantes consistiam no modo como os conteúdos gramaticais eram trabalhados e nas “recomendações” pedagógicas da escola.

No que se refere ao ensino de gramática/AL, ao consultarmos a análise do Guia do Livro Didático, observamos que o manual didático adotado parece ter sido construído de acordo com as atuais perspectivas teórica-metodológicas, embora, em algumas atividades, desenvolva práticas de identificação e classificação. Ao relacionarmos a avaliação do Guia com os depoimentos e as práticas do professor Mário, pressupomos que o que esse docente gostava nesse LDP era, justamente, da objetividade das atividades com características mais tradicionais, bem como as definições dos conceitos constantes nos boxes e quadros.

Essa preferência do professor pelo uso do LDP, nas práticas de ensino de gramática/AL, pode ser percebida por meio da observação do quadro abaixo, que foi construído a partir dos dados produzidos durante as observações das aulas:

Quadro 8- Uso do LDP adotado no ensino de gramática/AL

Dias/aulas	Conteúdos	Uso do LDP adotado
11/08/2015	Pronomes demonstrativos	X
18/08/14	Denotação e conotação	X

¹⁶A avaliação Pernambuco tem como objetivo “oferecer um diagnóstico que permita a reorganização das práticas pedagógicas de forma que se possibilite o desenvolvimento adequado do processo de aprendizagem em língua portuguesa e matemática; os professores participarão ativamente da aplicação dos instrumentos e dos resultados dos desempenhos dos estudantes” (PERNAMBUCO, 2013, p. 1).

20/08/14	Pronomes demonstrativos	X
25/08/14	Gênero textual/discursivo: Artigo de livro paradidático e	X
27/08/2014	Gênero textual/discursivo: Artigo de livro paradidático e de divulgação científica.	X
01/09/14	Gênero textual/discursivo: Artigo de livro paradidático e de divulgação científica.	–
03/08/2014	Gênero textual/discursivo: Artigo de livro paradidático e de divulgação científica.	–
05/09/2014	Artigo de livro paradidático e artigo de divulgação científica.	–
08/09/2014	Artigo de livro paradidático e artigo de divulgação científica.	–
10/09/2014	Verbos – modos verbais e conjugações.	X
12/09/2014	Verbos- conjugações e modos verbais.	X
15/09/2014	Modos verbais	X

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos os dados apresentados no quadro acima, constatamos que, durante o período em que ocorreram nossas observações, o professor Mário utilizou o LDP adotado em todas as aulas nas quais abordou o ensino dos tópicos gramaticais/AL, e o usou apenas duas vezes quando abordou o ensino dos gêneros textuais/discursivos: artigo de livro paradidático e artigo de divulgação científica. A partir da reflexão sobre esses dados pressupomos que o manual didático adotado apresentava recursos que direcionavam o professor Mário a optar por seu uso ao didatizar o ensino sobre os conteúdos de gramática/AL.

Todavia, ressaltamos que o professor buscava adaptar as propostas de ensino apresentadas pelo livro ao seu saber-fazer. Para tanto, ele explorava alguns dos recursos disponibilizados por esse manual, enquanto excluía ou recriava outros. Essas adaptações o permitiam atender às orientações apresentadas pela coordenação pedagógica da escola, sem desfazer-se das crenças estruturantes de suas práticas.

A partir da reflexão sobre esses dados, concordamos com Sarti (2008, p. 52), quando postula que “as decisões que os professores têm de tomar a cada dia letivo costumam ser pautadas por fontes diversas e são marcadas por valores que estabelecem seus programas de ação”, pois percebemos que o professor Mário ao fazer uso do LDP adotado não o “consumia” sem antes avaliar quais elementos colaborariam com suas práticas, tendo em vista as situações de ensino que desenvolveria.

Sob essa ótica, ao analisarmos os dados produzidos durante as observações e entrevistas, percebemos que o professor Mário, ao utilizar o LDP adotado, privilegiava o desenvolvimento de determinadas práticas, tais como: o ensino de nomenclaturas e definições; o uso do LDP adotado para elaboração de atividades, a cópia do LDP adotado.

É acerca dos usos que o professor fazia do LDP adotado que teceremos nossas análises nas seções subsequentes.

3.2.2.2 Como o professor Mário usava o LDP adotado pela escola?

i) O ensino de nomenclaturas e definições: boxes e quadros

A análise sobre as práticas do professor Mário apontou que frequentemente o docente utilizava o LDP adotado para promover o ensino de nomenclaturas e definições. Ao desenvolver esse ensino, ele recorria, quase que exclusivamente, à exploração dos boxes com definições das classes gramaticais, quadros com informações complementares referentes aos conceitos apresentados e alguns exemplos.

Um exemplo acerca desses usos pode ser observado no primeiro e segundo dias de aula, quando o professor abordou o estudo sobre os pronomes demonstrativos. Nesses dois dias, o docente desenvolveu a aula a partir da sequência de atividades exposta a seguir:

Figura 12- Proposta didática apresentada pelo LDP adotado para desenvolver o ensino dos pronomes demonstrativos

REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

► Responda sempre no caderno.

Pronome demonstrativo

1. Observe a tira.



Jim Davis. Garfield: toneladas de diversão. Porto Alegre: L&PM, 2007, v. 5, p. 19.

- No segundo quadrinho, Jon afirma: "Você também devia fazer isso". A que Jon se refere ao usar a palavra *isso*?
- Por que Garfield não entendeu o conselho de Jon?
- O que causa o humor nessa tira?

LEMBRE **Pronomes demonstrativos** são palavras que servem para situar os seres e objetos de quem/que falamos no espaço, no tempo ou no texto. Eles indicam, portanto, a posição desses seres e objetos no espaço ou no tempo em relação às pessoas do discurso.

Observe o quadro de pronomes demonstrativos a seguir e a sua relação espacial com as pessoas do discurso.

Pessoa do discurso	Variáveis	Invariáveis	Posição do ser ou do objeto no espaço
1ª	este, estes, esta, estas	isto	próximo da pessoa que fala
2ª	esse, esses, essa, essas	isso	próximo da pessoa com quem se fala
3ª	aquele, aqueles, aquela, aquelas	aquilo	distante de quem fala e de seu interlocutor

Fonte: Para Viver juntos (2012, p. 2012)

Para utilizar essa atividade, o docente iniciou a exposição sobre o conteúdo a partir do box explicativo apresentado pelo LDP, sem explorar a atividade que foi proposta antes do box. Depois de explorar essas informações, inseriu outras explicações que não constavam no LDP e explorou o quadro que esse material apresentava da seguinte forma:

Professor Mário: (...) Então estes, estas se relacionam próximo da pessoa com quem está falando, acompanhe o quadrinho [quadro do livro]. Na segunda pessoa eu tenho esse, essas, esses, essas, que se relacionam próximo da pessoa com quem eu tô falando, tu. Na terceira pessoa eu tenho aquele, aquela que se relaciona com a pessoa com quem eu estou falando. Entenderam?[Aula do dia 11/08/14].

No segundo dia, o professor começou o tratamento do respectivo conteúdo, fazendo a seguinte abordagem:

Professor Mário: *Página duzentos e doze, Vocês têm aí isso. É só um reensino, é só pra fixar pra na próxima semana eu entrar em pronomes interrogativos. Você tem a página duzentos e doze, você tem os pronomes demonstrativos... acompanhe a leitura aí por favor: “pronomes demonstrativos são...”*

Alunos/as: Palavras...

Professor Mário: *Abram na página duzentos e doze, abriram? O quadrinho verde, o primeiro, “pronomes demonstrativos são palavras que servem para situar os seres e objetos de quem se fala/que falamos no espaço, no tempo ou no texto. Eles indicam, portanto, a posição desses seres e objetos no espaço ou no tempo em relação às pessoas do discurso”[realiza a leitura do box e os estudantes acompanham]. O que, ele quis dizer? Esse, esta, isto é aquilo, é aquele, aquilo, isso, são pronomes que demonstram (...).[Aula do dia 20/08/14].*

Com base nos dados apresentados, percebemos que o LDP adotado não introduziu o ensino dos pronomes demonstrativos por meio da exposição de regras ou definições, como se o ensino de gramática/AL tivesse um fim em si mesmo, mas sim propôs a realização de uma atividade que parecia buscar que os estudantes compreendessem a funcionalidade dessas palavras no uso para, depois, conceituá-las.

Desse modo, essa atividade parecia tentar direcionar os estudantes a refletirem sobre o emprego dessas palavras antes de sistematizar a conceituação. Entretanto, o professor Mário, ao utilizar essa proposta didática, preferiu não realizar a atividade sugerida pelo LDP e iniciou a abordagem apresentando a definição constante no box e as informações contidas no quadro. Essa prática pareceu-nos ser corriqueira nas aulas desse mestre, uma vez que observamos que essa situação também ocorreu nos dias em que o professor desenvolveu o trabalho sobre verbos.

Eis a proposta didática sugerida pelo LDP e utilizada pelo professor para trabalhar verbos:

Figura 13- Proposta didática do LDP adotado para desenvolver o ensino de verbos

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Verbo

1. Leia o poema a seguir, de Manuel Bandeira.

Neologismo
 Beijo pouco, falo menos ainda.
 Mas invento palavras
 Que traduzem a ternura mais funda
 E mais cotidiana.
 Inventei, por exemplo, o verbo teadorar.
 Intransitivo:
 Teadoro, Teodora.

Manuel Bandeira. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. **ACERVO PNBE**



a) Nesse poema, o eu lírico se refere a ações que ele pouco pratica. Identifique-as.
 b) O eu lírico criou um neologismo, ou seja, inventou uma palavra nova. Que palavra é essa?
 c) Como ela foi criada?
 d) Embora essa palavra não exista, é possível conjugá-la no presente do indicativo. Escreva essa conjugação em seu caderno.

A palavra que o eu lírico inventou é um **verbo**.

Verbos são palavras variáveis que indicam ação.
 Ex.: "Beijo pouco, falo menos ainda.
 Mas invento palavras
 Que traduzem a ternura mais funda
 E mais cotidiana."

Leia os textos a seguir.

Chove 55 mm em Fortaleza durante a madrugada deste sábado
Choveu forte em Fortaleza durante a madrugada deste sábado [...]. Segundo o coordenador da Defesa Civil, Alísio Santiago, três ocorrências foram registradas durante a madrugada devido às chuvas. [...]
 A previsão da Funcme é de que o final de semana seja de céu parcialmente nublado com chuvas isoladas no litoral.

Disponível em: <http://diariodonordeste.globo.com/>. Acesso em: 8 ago. 2011.

A baleia-azul é o maior animal do planeta. Ela tem até 33 metros de comprimento e pesa entre 100 e 120 toneladas.

Disponível em: <http://recreionline.abril.com.br/>. Acesso em: 26 jul. 2011.

No primeiro trecho, a palavra *Choveu* indica um fenômeno da natureza. No segundo, a palavra *é* expressa uma qualidade própria da baleia, a de ser o maior animal do planeta. Essas palavras também são **verbos**.

Os verbos também indicam fenômenos da natureza, estados e modos de ser.
 Ex.: Ventou muito forte naquela noite. (fenômeno da natureza)
 Os alunos permaneceram revoltados. (estado)
 As crianças são curiosas. (modo de ser)

Agora leia o seguinte trecho, retirado do site da revista *Capricho*.

Virgem
 Superinteligente, você tem uma mente rápida e a capacidade de perceber os detalhes que ninguém mais percebe. Prestativa, está sempre pronta a ajudar e precisa se sentir útil, por isso, vive procurando alguma coisa para fazer.

Disponível em: <http://capricho.abril.com.br/horoscopo/>. Acesso em: 8 ago. 2011.

Nesse trecho, a expressão "vive procurando" indica um *hábito*. Essa expressão é composta de um **verbo principal** (*procurando*) e de um **auxiliar** (*vive*) e recebe o nome de **locução verbal**.

Expressões formadas por um **verbo auxiliar** e um **verbo principal** são chamadas de **locução verbal**. Nas locuções verbais somente os verbos auxiliares são conjugados, pois o verbo principal vem sempre em uma das formas nominais (infinitivo, gerúndio ou particípio).
 Ex.: O inquilino vai *deixar* o imóvel no próximo mês.

✖ **Flexão de pessoa, número e tempo**
 Leia o trecho abaixo e observe os verbos destacados.

Domingo, 13 de outubro de 1991
 Foi ótimo lá em Cmotina. Acho nossa casa (realmente ela é fora de série) e toda a natureza ao redor cada vez mais bonitas. A gente **colheu** pera, maçã, nozes, **desenhamos** um pequeno esquilo roubando nozes sorrateiramente, de noite **fizemos** grelhados. Sou especialista em *cévapici* (bolinhos de carne grelhada). Vovô nos fez um strudel de maçã. **Colhi** folhas de todos os tipos para nosso herbário e **brinquei** com Ail.
 O outono já **chegou** com tudo. **Devagar** mas **decidido**, ele **colore** a natureza com seu pincel. As folhas **amarelam**, **avermelham**, **caem**. Os dias são muito curtos, **faz** mais frio.

Zlata Filipović. O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 22.

Nesse trecho, há vários verbos flexionados conforme as pessoas do discurso às quais se referem: "[Eu] *acho*", "A gente *colheu* pera", "[nós] *desenhamos* um pequeno esquilo", "As folhas *amarelam*".

Os verbos sofrem variação (flexão) de acordo com as **pessoas do discurso** (primeira, segunda ou terceira) e o **número de pessoas** a que se referem (singular ou plural).
 Ex.: Eu *vendo*, tu *vendes*, ele *vende*, nós *vendemos*, vós *vendêis*, eles *vendem*.

Fonte: Para Viver Juntos (2012, p. 230; 231).

Eis os extratos de algumas das aulas nas quais o professor, ao utilizar o LDP, fez referência às informações contidas nos boxes e descartou a realização das atividades que antecediam os boxes:

Professor Mário: *Que página eu pedi pra ler em casa? (...). Então você que leu, por favor, me diga o que foi que você leu!... Leia aí pra mim, por favor.*

Carlos: *Verbos são palavras variáveis que indicam ação. Exemplo: Beijo pouco, falo menos ainda, mas invento palavras que traduzem a ternura [leitura do box realizada pelo aluno].*

Professor Mário:- *Lá na página duzentos e trinta e um lá no final, leia pra mim Carlos. Só Carlos vai ler, duzentos e trinta e um lá no final.*

Olavo: *O último?*

Professor Mário:- *O último quadrinho verde.*

Carlos: Os verbos possuem variações de acordo com as pessoas: primeira, segunda ou terceira e o número de pessoas com que se refere (...).

Professor Mário: Então o que é que acontece? O verbo é uma palavra que indica uma ação, um fenômeno da natureza ou um estado; você é feliz, você está triste, “é” e “estar” são verbos que indicam uma condição que você está naquele momento (...).[Aula do dia 10/09/2014].

Ao prosseguir com a aula, o professor realizou com a turma uma atividade de análise morfológica, que foi conduzida do seguinte modo:

Professor Mário: O verbo também vai estar esquematizado nisso aqui. Tudo o que vocês estudaram até aqui são classes gramaticais, que fazem você entender alguns termos de uma frase. Por exemplo, se eu dissesse assim: classifique cada termo a ponto de me dizer a classe gramatical de cada um. Vamos tentar, a gente já estudou... que que a gente já estudou? Substantivo.

Carlos: Adjetivo...

Professor Mário: Artigo, número, substantivo, artigo, adjetivo, pronome, e o que mais? Só isso até agora né? Até agora nós estudamos essas classes gramaticais, Taíza, que tem no livro desse... aí sabendo disso vamos fazer a análise de cada pedacinho da classe. A é um?

Ao conduzir essa prática o mestre construiu no quadro o seguinte esquema:

A	casa	é	bonita
↓	↓	↓	↓
Art.	Sub.	Verb.	Adj.

Carlos: Artigo.

Professor Mário: Artigo. Casa...

João: Pronome.

Roberto: Substantivo.

Professor Mário: Todo artigo vem antes de um substantivo. Passa pra aqui. Bonita?

Antônio: Adjetivo.

Carlos: Pronome.

Professor Mário: Eu não sabia que pronome eu, tu, ele, ou ela, nós, vós, ele, eles ou elas era bonita, aí agora nós estamos aprendendo essa classe gramatical aqui...

Guilherme: Verbo.

Mário:- é vem do verbo ser, essa casa é bonita, então o que é que acontece verbo é uma palavra que indica ação, um modo de ser ou um fenômeno natural.

De acordo com o extrato de aula apresentado e diante da observação da proposta do LDP exposta acima, percebemos que o professor Mário usou o LDP adotado para introduzir o estudo sobre verbos e que, mais uma vez, não explorou todos os recursos que esse manual didático apresentava para didatizar esse conteúdo, uma vez que fez alusão apenas às

informações contidas nos boxes. Desse modo, não se referiu à atividade proposta, nem aos demais trechos explicativos que o LDP apresentava.

Nesse contexto, observamos que, no decorrer dessa aula, Mário solicitou que um dos estudantes lesse a definição de verbos constante no primeiro box, em sequência, desenvolveu explicações a partir das informações constantes nesse box, depois buscou realizar uma revisão sobre as classes de palavras que tinham sido estudadas anteriormente por meio de um exercício de análise morfológica, que não tinha sido proposto pelo LDP, mas que foi inserido pelo docente durante a exposição sobre o conteúdo.

Ao refletirmos sobre esses dados, percebemos que o professor, ao utilizar o livro didático, ampliou a proposta do LDP adotado à medida que fez alusão a outros assuntos, que não estavam sendo estudados naquele momento. Diante disso, pressupomos que as práticas do professor não estavam ancoradas, exclusivamente, às orientações constantes no LDP adotado.

Por outro lado, esses dados parecem revelar o quanto alguns docentes ainda repetem as práticas de ensino sustentadas por perspectivas tradicionais de ensino de língua, que privilegiam a memorização de nomenclaturas, conceitos e regras, como se essa ação fosse suficiente para garantir ao aluno êxito nas atividades discursivas/interativas (ANTUNES, 2009; MENDONÇA, 2007).

De modo semelhante, em outra aula, percebemos que o professor Mário, ao prosseguir com o trabalho sobre verbos, considerou ser mais apropriado excluir a realização da atividade sugerida pelo LDP adotado, utilizando-se, apenas, dos boxes e no quadro, conforme pode ser observado no extrato de aula exposto abaixo:

Professor Mário: *Todo mundo lendo comigo o quadrinho verde da página duzentos e quarenta e quatro.*

Professor Mário e alunas/os: *Os verbos no modo indicativo podem ser flexionados em tempos diferentes, indicando presente, passado (ou pretérito) ou futuro. No modo indicativo existem seis tempos verbais e cada um deles expressa um sentido: presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro do presente e futuro do pretérito [leitura do box realizada pelo professor e pelos estudantes].*

Professor Mário: *Aí na página duzentos e quarenta e cinco eu tenho uma tabela. Na tabela tem assim- tempos verbais, o que cada tempo expressa, verbos terminados na primeira conjugação, na segunda e na terceira dentro dos tempos que o livro propôs. O tempo presente, o que é que indica o tempo presente? Expressa fato que ocorre no mesmo (...) [leitura do box], o que é o tempo presente? [Aula do dia 15/09/14].*

A proposta didática do LDP era a seguinte:

Figura 14- Proposta didática do LDP adotado sobre o verbo no modo indicativo

REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

Verbo: modo indicativo

1. Leia a seguinte tira.

Mafalda, de Quino.

a) Que tipo de questionamento preocupa Mafalda?
b) Manolito entendeu o sentido do questionamento de Mafalda? Explique.
c) A pergunta de Mafalda no primeiro quadrinho se organiza em torno de um verbo. Qual é o verbo e em que tempo está?
d) Por que Mafalda utilizou esse tempo verbal na sua pergunta?

Como é possível observar pelo tempo verbal empregado nas perguntas de Mafalda, seu questionamento se refere a situações vivenciadas por ela naquele momento. Além disso, o modo verbal utilizado indica tratar-se de um fato, isto é, de um evento real ("milhões de pessoas vivem no mundo"; "a gente está no mundo").

O mesmo ocorre com a primeira oração da fala de Manolito, "Agora eu estou com pressa". Além de indicar o tempo presente, o verbo expressa certeza, pois Manolito afirma estar ocupado naquele momento.

Exercício 1

Os verbos no modo indicativo podem ser flexionados em diferentes tempos, indicando **presente**, **passado** (ou pretérito) ou **futuro**. No modo indicativo existem seis tempos verbais, e cada um deles expressa um sentido: presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro do presente e futuro do pretérito.

As terminações dos verbos da tabela a seguir, em negrito, são chamadas **desinências** e indicam a pessoa do discurso (primeira, segunda ou terceira), e o número (singular ou plural), o modo (indicativo, subjuntivo e imperativo) e o tempo (presente, passado e futuro). Observe os exemplos.

Milhões **é** milhões de pessoas **vivem** no mundo.
↑
terceira pessoa, plural, indicativo, presente

Eu **investigaria** a resposta agora, se não estivesse com pressa.
↑
primeira pessoa, singular, indicativo, futuro do pretérito

Modo Indicativo

Tempo verbal	1ª conjugação: verbos terminados em -ar Cantar	2ª conjugação: verbos terminados em -er Correr	3ª conjugação: verbos terminados em -ir Partir
Presente 1. Expressa fato que ocorre no mesmo momento em que se fala. Ex.: O dia está chuvoso. 2. Expressa um fato que acontece sempre. Ex.: Eu corro todos os dias no parque ao lado de casa.	Eu canto Tu cantas Ele canta Nós cantamos Vós cantais Eles cantam	Eu corro Tu corres Ele corre Nós corremos Vós correis Eles correm	Eu parto Tu partes Ele parte Nós partimos Vós partis Eles partem
Pretérito perfeito Expressa fato que já ocorreu e está perfeitamente acabado. Ex.: Eu corri ontem no parque ao lado de casa.	Eu cantei Tu cantaste Ele cantou Nós cantamos Vós cantastes Eles cantaram	Eu corri Tu correste Ele correu Nós corremos Vós correstes Eles correram	Eu parti Tu partiste Ele partiu Nós partimos Vós partistes Eles partiram
Pretérito imperfeito Expressa fato que acontecia no passado com frequência, de forma contínua. Ex.: Eu corria todos os dias de manhã, mas agora não posso mais ir ao parque nesse horário.	Eu cantava Tu cantavas Ele cantava Nós cantávamos Vós cantáveis Eles cantavam	Eu corria Tu corrias Ele corria Nós corríamos Vós corríeis Eles corriam	Eu partia Tu partias Ele partia Nós partíamos Vós partíeis Eles partiam
Pretérito mais-que-perfeito Expressa fato passado, anterior a outro fato também passado. Ex.: Quando ele chegou na rodoviária, o ônibus já partira.	Eu cantara Tu cantaras Ele cantara Nós cantáramos Vós cantáreis Eles cantaram	Eu corra Tu corrares Ele corra Nós corréramos Vós corréreis Eles correram	Eu partira Tu partiras Ele partira Nós partíramos Vós partíreis Eles partiram
Futuro do presente Expressa um fato que ocorrerá em um momento posterior à fala. Ex.: A partir da próxima semana, nós correremos juntas todos os dias.	Eu cantarei Tu cantarás Ele cantará Nós cantaremos Vós cantareis Eles cantarão	Eu correrei Tu correrás Ele correrá Nós correremos Vós corréreis Eles correrão	Eu partirei Tu partirás Ele partirá Nós partiremos Vós partireis Eles partirão
Futuro do pretérito Expressa a ideia de uma ação futura que ocorreria desde que certa condição fosse cumprida. Ex.: Eu correria todos os dias, se tivesse companhia.	Eu cantaria Tu cantarias Ele cantaria Nós cantaríamos Vós cantaríeis Eles cantariam	Eu correria Tu correrias Ele correria Nós correríamos Vós correríeis Eles correriam	Eu partiria Tu partirias Ele partiria Nós partiríamos Vós partiríeis Eles partiriam

Fonte: Para Viver Juntos (2012, p. 44, 45).

Percebe-se que a proposta de trabalho sugerida pelo LDP não se organiza especificamente pela exposição de conceitos, pois, ao invés de iniciar a exposição do conteúdo a partir das definições, inicia apresentando uma atividade a qual parece buscar que o estudante reflita sobre o emprego do modo indicativo. Depois de apresentar essa atividade, o LDP apresenta um trecho explicativo sobre os efeitos de sentido provocados pelo modo indicativo, que foi o modo verbal empregado na tirinha, e, posteriormente, é que apresenta a sistematização desses conhecimentos (conceituação e classificação).

Diante disso, percebemos que a proposta didática do LDP adotado não corresponde exatamente àquelas que apresentavam as nomenclaturas e regras, para, depois, propor uma atividade na qual os estudantes teriam que localizar e classificar palavras ou, simplesmente, conjugar verbos em todos os tempos e modos. Nesse sentido, percebemos que ela parece distanciar-se das perspectivas tradicionais de ensino de língua, pois, na maioria das vezes

propõe que os estudantes compreendam o funcionamento das classes de palavras, para, posteriormente, sistematizar conceitos e classificações.

Entretanto, com base na transcrição de aula agora apresentada, notamos que quando o professor Mário usou o LDP adotado para abordar o ensino dos verbos no modo indicativo, não fez nenhuma menção sobre a atividade proposta pelo manual, nem se referiu aos trechos explicativos nele constantes, desenvolvendo sua exposição sobre o referido conteúdo a partir das informações apresentadas apenas no box e no quadro.

A análise sobre essas escolhas didáticas parece apontar que o docente prezava em conduzir o estudo dos tópicos gramaticais por meio da exposição de conceitos, uma vez que ao utilizar o LDP adotado selecionava justamente as definições contidas nos boxes e quadros.

Nessa mesma direção, percebemos que, para o professor Mário, a principal contribuição que o LDP oferecia para o desenvolvimento de suas práticas era precisamente a exposição dos conceitos e as informações constantes nos quadros e boxes e não as atividades que os antecediam. De acordo com o depoimento do docente em entrevista, eram atividades que ele excluía porque pouco contribuía para a aprendizagem do conteúdo, e, além disso, para serem realizadas, tomavam certo tempo da aula, visto que não se constituíam de questões objetivas. Eis o extrato de entrevista na qual o docente fez tais declarações:

Entrevistadora: *O livro contribuiu para que você alcançasse esse objetivo? Como e por quê?*

Professor Mário: *Sim, porque ele trouxe uma tabela, como toda gramática traz. Eu num vou manear ou passar a mão por cima e dizer “não porque o livro é maravilhoso, não”. Quanto a isso o Radix, o livro do ano passado, também trazia essa tabela. Todo livro, toda gramática normativa traz essa tabela. Trouxe essa tabela em negrito, as terminações, como também já tem outras gramáticas. Aí auxilia, porque é mais fácil você ver, visualizar, né? Você ouvir, ver e copiar do que você só ouvir e não ver.*

Entrevistadora: *Em relação ao livro adotado, você considera que ele facilita a aprendizagem dos alunos em relação ao ensino de língua portuguesa?*

Professor Mário: *Em alguns momentos sim, como esse da tabela. Ele traz de forma muito clara conceitos como artigo, substantivo, numeral, verbo, que são as classes gramaticais do livro que eu estou trabalhando de forma clara e objetiva. [...] Esse livro trouxe alguns **conceitos**, eu falo, exponho oralmente e o livro me dá o respaldo da leitura, só nisso. [Grifo nosso].*

Entrevistadora: *Por que você excluía essas atividades que vinham antes desses boxes?*

Professor Mário: *Porque essas atividades anteriores elas custam tempo para o menino fazer e não vão levar ele a canto nenhum. Por exemplo, aqui: leia a tira a seguir: tira de Mafalda: Milhões e milhões de pessoas vivem no mundo para quê? Afinal de contas, para que a gente está no mundo [...] [leitura da atividade]. Ele começa com isso para poder como é possível que o tempo verbal empregado nas perguntas de Mafalda [...] [leitura do artigo expositivo do LD que antecede o box].*

Pra quê tudo isso se eu posso ser objetivo? Verbos indicam presente, passado e futuro nos tempos, né? Que verbo não indica isso, verbo tem tempo e tem modo, modo indicativo, modo subjuntivo... eu sou muito objetivo, muito prático, ele [o livro] não é prático. A lembrar que ano passado nós tivemos alunos muito bons, todo tempo nós temos alunos muito bons, assim... alunos que aprenderam a trabalhar com a objetividade, naquilo que... focar, naquilo que, o foco é isso. O livro está coerente de trazer texto? Tá, vamos admitir. Não vamos dizer que não é coerente. É pra fazer você pensar, mas se fosse isso aqui no final não seria mais proveitoso? Você tá entendendo? Eu creio assim, na fórmula, entrega a forma e diz assim: Eu tenho essa forma. Como é que eu vou usar ela? Como é que você acha que eu uso? Aí o aluno vai, pensa, pensa, pensa, pensa, e organiza, aí lá no final eu explico tudo e passo um exercício, muito melhor do que começar com um exercício.

Diante do exposto, percebemos que o professor não concordava com a ordem da sequência de atividades apresentada pelo LDP, uma vez que acreditava que elas seriam mais proveitosas se fossem expostas após a exposição dos conceitos e classificações. Esses dados parecem revelar que esse docente acreditava e sentia maior segurança em um ensino que apresenta conceitos e classificações, para, depois, aplicá-los em determinadas frases ou orações (perspectiva indutiva).

Tais dados nos direcionam pressupor que o professor, ao se apropriar do LDP, utilizava-o em conformidade com os seus saberes. Nesse sentido, ressaltamos que, segundo os estudos de Tardif (2008), Gauthier et. al. (2006), Pimenta (2005) Mercado (1991) e Silva (2015), tais saberes podem ser oriundos dos processos formativos e das experiências vivenciadas pelos docentes ao longo da sua trajetória escolar, formativa, ou, e, principalmente, da própria experiência profissional, que validam as práticas que, para o professor, são promissoras de sucesso na sala de aula.

A respeito dessas experiências, mais especificamente, no que se relaciona ao ensino de língua portuguesa, o professor declarou em entrevista que:

Entrevistadora: *Em relação ao ensino de gramática você prefere ensinar da forma como você aprendeu ou você prefere ou da forma que se propõe hoje?*

Professor Mário: *As formas como eu aprendi, porque eu aprendi, aprendi e não saiu [...].*

Em outro momento da entrevista o professor enfatizou que:

Professor Mário: *Eu aprendi na minha época que não é uma época tão distante que na quinta série a gente aprendia classes de palavras e com o passar da sexta, sétima e oitava nós víamos aperfeiçoando isso. Quinta série era classe de palavras, sexta série a gente trabalhava sujeito, predicado, tipo de sujeito, tipo de predicado, complemento nominal, complemento verbal, adjuntos, sejam eles adverbial ou adnominal. Era isso. Sétima série você ia, era só questões de sintaxe no sentido de... uma oração quando ela é coordenada sindética, Quando ela é coordenada assindética, conjunções, preposições. Quando você chegava na oitava, você refazia todo esse de uma forma de fazer uma releitura e estudava com ênfase crase, próclise, mesóclise, ênclise, os pronomes oblíquos e hoje não é mais assim. Ele [o livro] não segue. Ele começa numa série, quando o menino passa para outra já*

esqueceu aquilo que ele já tinha estudado anteriormente. Então casos pontuais porque isso ocorre, nós temos isso aqui na escola.

Entrevistadora: *você acha que ele não contribui?*

Professor Mário: *Não contribui, nesse sentido não. Ele poderia trazer um, assim, dividido, como nós aprendemos, tudo no seu devido lugarzinho. Tudo no seu devido tempo.*

Conforme esse depoimento, percebemos que, no que se refere ao ensino dos tópicos de gramática/AL, o professor Mário parecia identificar-se com as perspectivas tradicionais de ensino para conduzir seu fazer pedagógico. E essa preferência parece ser mobilizada pelos saberes pré-profissionais desse docente, uma vez que remete às práticas que ele vivenciou enquanto foi estudante. Sob essa ótica, pressupomos que o respectivo professor aparentava manter essa postura didática ao desenvolver o ensino de gramática/AL, pois a importância dela parecia estar atrelada às situações de ensino que “marcaram” sua trajetória de vida. (TARDIF; RAYMOND, 2000).

A reflexão sobre esses dados parece revelar o quanto o ensino de LP centrado na exposição de regras e definições dos tópicos de gramática/AL persiste na memória e nas práticas de alguns docentes. Todavia, é necessário considerar que essa persistência, provavelmente, pode ser justificada pelo fato de que esse modelo de ensino fez-se presente de maneira frequente, intensa e inquestionável, durante a trajetória escolar de muitos professores, passando a constituir, portanto, o repertório de saberes. Por isso, alguns docentes sentem maior estabilidade ao se apoiarem nessa perspectiva de ensino ao conduzirem seu fazer cotidiano (SILVA, 2015).

Sob essa ótica, concordamos com Chartier (2000b, p. 164) quando postula que:

A posição entre prática tradicional e inovadora, qualquer que seja o polo valorizado, mascara de fato a existência de toda uma série de ações profissionais ordinárias que constituem o tronco sobre o qual vêm se enxertar os estilos pedagógicos ou didáticos específicos, tradicionais ou renovados.

Nesse contexto, observamos que a presença marcante desse recurso didático na sala de aula não é sinônimo de um professor meramente reprodutor ou executor de tarefas determinadas pelo autor do livro, o que parece expressar que o professor, como usuário do LD, analisa ou avalia quando e como usar esse recurso didático, pois, como aponta Pessoa e Silva (2013, p.442), “o LD deve ser visto como um importante recurso no trabalho do professor, mas deve ser analisado pelo docente de forma profunda a fim de que as sequências de atividades propostas nele possam ser ampliadas pelo professor no momento da mediação”.

Ao refletirmos sobre as práticas de uso do LDP desenvolvidas pelo professor Mário, percebemos que esse docente fabricava maneiras particulares de “consumir” esse recurso didático. Essas maneiras de consumo fabricadas pelo Mário para usar o LDP podem ser caracterizadas como “as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 1998, p.41).

Em outras palavras, podem representar as maneiras plurais que o professor, como consumidor do LDP, desenvolveu ante esse instrumento, idealizado por outrem, para fabricar uma pluralidade de práticas. Desse modo, o docente, ao “manipular” esse recurso didático em favor do êxito de sua prática pedagógica, não se “rendeu” à proposta didática do LDP adotado, e sim buscou criar/recriar outras práticas segundo a perspectiva de ensino que considera mais coerente e eficaz.

A seguir trataremos de outros modos de uso do LDP fabricados pelo Mário.

ii) Elaboração de questões a partir de texto apresentado no LDP

Ao analisarmos os dados produzidos durante as observações das aulas do Mário, percebemos que esse mestre, em algumas das aulas que usou o LDP adotado, elaborou outra sequência de questões a partir dos textos que o livro apresentava, em vez de realizar a sequência de atividades sugeridas pelo respectivo manual didático.

Durante o período em que realizamos nossas observações percebemos que o professor desenvolveu essa tática, ao usar o LDP adotado, em 3 (três) dos 12 (doze) dias que observamos, o que correspondeu a um percentual de frequência de 25% (vinte e cinco) .

Um exemplo dessa tática de uso do LDP adotado foi observado no extrato de aula que pode ser observado a seguir:

Professor Mário: *Então o que é que acontece? O sentido da frase abaixo foi conotativo porque ela foi no sentido real e o sentido da frase de cima foi no sentido, no sentido real. Por isso que a gente vai interpretar o texto “Das trezentas onças”, que é um texto de João Simões Lopes Neto. Esse texto tá disponível na UFPEL (...) esse texto pra entrar nesse livro foi acesso, foi aberto dia vinte e três de dezembro de 2011 (...). Aí o que é que você vai fazer? Você vai fazer o cabeçalho completo em silêncio e vai copiar o texto todo. Eu vou deixar a interpretação no quadro, as questões relacionadas ao texto. Após copiar o texto, você pula uma linha e começa a copiar o que eu vou botar no quadro.*

As questões elaboradas pelo professor foram as seguintes:

Figura 15- Questões elaboradas pelo Mário a partir do texto do LDP adotado

- 1 Quem é o autor do texto que você acabou de ler?
- 3 O que no texto é descrito como onças de ouro?
- 4 Qual era a profissão do patrão da personagem do texto?
- 5 Quem o texto caracteriza como “cusco basino”?
- 5 Como pode-se identificar que esse texto se passa no Rio Grande do Sul?

O professor elaborou essas questões a partir do texto que segue:

Figura 16- Texto usado pelo professor para elaboração de questões

LÍNGUA VIVA

► Responda sempre no caderno

A variação linguística e a caracterização de personagens

Você já sabe o que é variação linguística. Veja agora como uma variedade pode participar da caracterização de personagens em um texto literário.

1. Leia o trecho abaixo, observando atentamente a linguagem utilizada.

Trezentas onças

– Pois, amigo! Não lhe conto nada! Quando botei o pé em terra na ramada da estância, ao tempo que dava as – boas-tardes! – ao dono da casa, agüentei um tirão seco no coração... não senti na cintura o peso da gualaca!

Tinha perdido trezentas onças de ouro que levava, para pagamento de gados que ia levantar.

E logo passou-me pelos olhos um clarão de cegar, depois uns coriscos tirante a roxo... depois tudo me ficou cinzento, para escuro...

Eu era mui pobre – e ainda hoje, é como vancê sabe... –; estava começando a vida, e o dinheiro era do meu patrão, um charqueador, sujeito de contas mui limpas e brabo como uma manga de pedras...

Assim, de meio assombrado me fui repondo quando ouvi que indagavam:

– Então, patrício? está doente?

– Obrigado! Não senhor, respondi, não é doença; é que sucedeu-me uma desgraça: perdi uma dinheirama do meu patrão...

– A la fresca!...

– É verdade... antes morresse, que isto! Que vai ele pensar agora de mim!...

– É uma dos diabos, é...; mas não se acoquine, homem!

Nisto o cusco basino deu uns pulos ao focinho do cavalo, como querendo lambê-lo, e logo correu para a estrada, aos latidos. E olhava-me, e vinha e ia, e tornava a latir...

Ah!... E num repente lembrei-me bem de tudo.

Parecia que estava vendo o lugar da sesteada, o banho, a arrumação das roupas nuns galhos de sarandi, e, em cima de uma pedra, a gualaca e por cima dela o cinto das armas, e até uma ponta de cigarro de que tirei uma última tragada, antes de entrar na água, e que deixei espetada num espinho, ainda fumegando, soltando uma fitinha de fumaça azul, que subia, fininha e direita, no ar sem vento...; tudo, vi tudo.

Estava lá, na beirada do passo, a gualaca. E o remédio era um só: tocar a meia rédea, antes que outros andantes passassem.



João Simões Lopes Neto. Disponível em: <www.ufpel.tche.br>. Acesso em: 23 dez. 2011.

Provavelmente você não entendeu algumas palavras do texto. Suponha um possível significado para elas com base no contexto.

2. O conto está em primeira pessoa. Quem narra é o protagonista.

- a) Como ele pode ser caracterizado? Transcreva no caderno o trecho do texto que justifique sua resposta.
- b) Qual deve ser sua profissão?
- c) Em que região do país você supõe que ele viva? Que pistas e elementos possibilitam chegar a essa conclusão?
- d) O que aconteceu com ele?

Fonte: Para Viver Juntos, 6º ano, (2012, p.62).

Os dados evidenciam, mais uma vez, que o Professor Mário preferiu não seguir integralmente a proposta do LDP, visto que utilizou apenas o texto fornecido pelo manual, criando suas próprias atividades para dar continuidade ao estudo da conotação/denotação).

É válido ressaltar que essa atividade foi proposta depois que o professor desenvolveu a exposição sobre o sentido conotativo e denotativo, na qual o mestre escreveu no quadro frases para exemplificar os sentidos denotativo e conotativo, não utilizando o LDP adotado para subsidiar essa exposição. A respeito dessa sequência de aulas, o professor esclareceu-nos em entrevista o seguinte:

Entrevistadora: *Quanto às aulas de segunda-feira, quais foram os objetivos daquelas aulas?*

Professor Mário: *Compreender os sentidos das palavras em seus contextos e como aplicá-los em sentenças, contextos, percebendo assim o uso da denotação e conotação.*

Entrevistadora: *Você considera que atingiu seus objetivos?*

Professor Mário: *Eu considero que atingi porque, no diálogo com o aluno, na verbalização do aluno, quando ele consegue distinguir denotação de conotação. A mesma palavra, a mesma palavra pode está empregada em textos diferentes dando esse sentido e eu tenho o sentido que eu desejo por meio da verbalização deles.*

Entrevistadora: *Em relação ao livro adotado, você considera que ele contribuiu ou não para que você alcançasse esse objetivo? Por quê?*

Professor Mário: *Não. Hum, hum, porque ele não traz conotação e denotação.*

Entrevistadora: *Aquela atividade foi você quem elaborou?*

Professor Mário: *Foi. O programa foi feito por mim, parti do texto [do livro] pra denotação e conotação. Texto que tratava da questão da variação linguística e regional com relação a como as pessoas que moram no Rio Grande do Sul elas falam.*

Percebemos, com esse depoimento, que o professor Mário apropriou-se do texto do LDP adotado visando “fabricar” uma atividade que contribuísse para desenvolver o ensino e aprendizagem dos mecanismos de conotação e denotação. Entretanto, observamos que, embora esse docente tenha se apoiado no texto disponibilizado pelo livro, ele considerou que o respectivo manual didático não colaborou para que ele alcançasse seus objetivos para aquela aula, uma vez que, segundo o professor, esse LD não abordava questões referentes à denotação e conotação.

Isto posto, observamos que o professor usou o LDP para elaborar um exercício que não correspondia aos objetivos almejados na atividade sugerida pelo manual didático, pois a atividade que ele produziu versava sobre conotação e denotação, diferenciando-se da atividade do livro que abordava questões relacionadas à variação linguística. Desse modo, o

professor tanto criou uma sequência de atividade a partir do texto disponibilizado pelo LDP, quanto recontextualizou a proposta de ensino desse recurso.

Esse fazer do professor confirma o que é postulado por Ferreira (2007, p. 66) quando enfatiza que “existe uma ‘margem de manobra’ entre o passado e o vivido, o dito e o feito, que favorece uma criação própria das pessoas que fazem o dia-a-dia da escola”. As práticas de ensino não se revelam fidedignas ao que é prescrito pelos LDs, nem mesmo aos discursos teóricos que se propõem a orientar a prática docente, mas sim revelam produções, por vezes, “clandestinas”, que são realizadas por cada professor diante da singularidade de cada situação de ensino e aprendizagem vivenciada na sala. Segundo Chartier (2005, p. 23), “na prática cada um sabe que as coisas acontecem de outro modo, que a ordem do discurso não é suficiente para guiar a ação com segurança e eficácia”.

Nessa direção, acrescentamos que a situação descrita não foi a única na qual o docente desenvolveu essa tática de utilizar o texto apresentado pelo LDP para elaborar questões. Isso ocorreu também quando desenvolveu a aula em torno dos modos verbais. Nessa aula, o professor utilizou o LDP adotado para auxiliá-lo durante a exposição do conteúdo. Para tanto, à medida que explicava o assunto, inseria na aula o uso do livro para complementar a exposição que estava desenvolvendo.

Ao usar o manual didático adotado, o professor fez a leitura dos boxes explicativos e de alguns exemplos disponibilizados pelo LDP adotado. Também solicitou a alguns estudantes que realizassem, em voz alta, essas leituras. Ao realizar a leitura dos boxes, quadros, exemplos ou textos, o mestre não obedeceu à ordem em que eles estavam expostos, como também não realizou a leitura do manual ao “pé da letra”. Em outros momentos, ao realizar a exposição do conteúdo, o professor inseriu alguns exemplos, que não constavam no LDP adotado. Após desenvolver a explanação sobre o conteúdo, o docente orientou que os estudantes copiassem o texto: “Plante um feijãozinho”, constante nesse LDP, para, posteriormente, responder às questões que ele elaborou,

Figura 17-Atividade elaborada pelo professor para desenvolver o ensino sobre verbos

- 1 Destaque todos os verbos do texto copiando-os abaixo: (você deixa quatro linhas e copia todos os verbos do texto)
- 2 Em qual modo verbal estão os verbos que você destacou? (modo indicativo, imperativo, ou subjuntivo?)
- 3 Como você chegou a essa conclusão?
- 6 Em que tempo estão esses verbos? (presente, pretérito ou futuro?)
- 3 Escolha três desses verbos e formule novas frases.
- 4 Que tipo de imperativo está sendo empregado nos verbos das frases que você criou? (imperativo afirmativo ou negativo?) A frase é sua. Aí, mediante a frase que você fez com os verbos que você selecionou lá no texto se o imperativo é negativo ou se é afirmativo.
- 7 Confeccione um pequeno texto que contenha os mesmos objetivos do primeiro texto copiado por você. (Qual é o objetivo de uma carta? ...)

O texto que o professor usou para elaborar essas questões integrava a sequência de atividade sugerida pelo LDP adotado, que será exposta a seguir:

Figura 18- sequência de atividades sugerida pelo LDP adotado para desenvolver o ensino sobre verbos

4. Reescreva a frase abaixo, trocando a locução verbal destacada por um verbo com o mesmo sentido.

Monte seu cantinho de estudo – Para não perder tempo, tenha em mãos tudo de que vai precisar: livros, apostilas e cadernos das matérias, lápis, canetas e borracha, rascunho. [...]

Disponível em: <<http://atrevividinha.uol.com.br>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

5. Observe a frase abaixo. No texto original, havia uma locução verbal que foi substituída pelo verbo destacado. Qual seria essa locução?

Aluna nota 10 – Neste ano, nada de marcar bobeira. Se você aprender a estudar, tirar notas azuis será a maior moleza.

Disponível em: <<http://atrevividinha.uol.com.br>>. Acesso em: 8 dez. 2011 (adaptado).

6. Leia este trecho de um poema.

Vassoural
A bruxa tem um jardim
plantadinho de vassouras.
Quando as vassouras se esticam,
amarelam, bem maduras,
elas se largam do chão
e voam pra noite escura.



Sylvia Orthof. *A poesia é uma pulga*. 17. ed. São Paulo: Atual, 2009.

a) O poema faz uma associação curiosa entre vassouras e um jardim. Explique-a.
b) Transcreva em seu caderno os verbos de ação presentes no texto.

7. Leia o texto a seguir.

Plante um feijãozinho
Você vai precisar de:

- Um copo plástico descartável
- Um grão de feijão
- Cerca de 5 gramas de algodão [...]
- Água

Primeiro você precisa umedecer o algodão com a água. Depois forre o fundo do copo descartável com o algodão umedecido.
Coloque seu feijão sobre o algodão, coloque o copo em um local iluminado e não deixe o algodão secar. Vá colocando água sempre e aos pouquinhos.
Mais ou menos em 3 dias a raiz começará a aparecer e um pouco mais tarde seu feijão vai começar a nascer.



Disponível em: <www.acessa.com>. Acesso em: 8 dez. 2011.

a) Qual é a finalidade desse texto?
b) Localize os verbos do trecho lido, transcreva-os em seu caderno e classifique o modo verbal que foi utilizado em cada um deles.
c) Qual é a relação entre o modo verbal predominante no texto e a sua função?
d) Que outros gêneros textuais costumam apresentar predomínio desse modo verbal?

Fonte: Para Viver Juntos (2012, p. 235).

Diante dessa sequência de aula, observamos que o professor não realizou a proposta de atividade sugerida pelo livro, embora tratasse sobre tempos, conjugações, flexões, modo e locuções verbais, que foram os assuntos tomados como foco de estudo na aula. Ele preferiu selecionar apenas um dos textos que o LDP apresentava para elaborar as questões que foram

expostas anteriormente, com o intuito de desenvolver o trabalho acerca dos modos verbais, mais especificamente, sobre o modo imperativo.

Ao observarmos as propostas de trabalho LDP e a elaborada pelo Mário, percebemos que a primeira e a segunda questão elaboradas pelo professor Mário assemelham-se com a letra B da sétima questão proposta pelo LDP adotado, visto que, ambas remetem à identificação e à classificação dos modos e tempos verbais, enquanto as demais possuem características diferenciadas. A proposta do LDP parece objetivar que o estudante reflita sobre a funcionalidade do emprego do verbo no modo imperativo dentro no gênero textual/discursivo “instrução”, usado para desenvolver a atividade.

No que se refere à realização dessa atividade, o professor esclareceu em entrevista que:

Professor Mário: *Eu adequei ao nível deles, eu adequei à atividade seguindo o que o texto me trouxe, que o livro do texto me trouxe. Fique frisado não tinha esse objetivo [o texto do livro] (...). Eu construí mesmo, ela é totalmente de minha autoria, eu construí o objetivo da aula em cima desse pequeno respaldo que o texto me deu. Como eu já lhe disse, ele trouxe de uma forma clara o modo imperativo, o modo subjuntivo e o modo indicativo, e, dentro disso, daquele texto, da página duzentos e trinta e cinco do livro didático, eu peguei o texto e construí as questões.*

Percebe-se que, nesse depoimento, o professor enfatizou que foi o autor da sequência de atividades exposta anteriormente e que buscou adequá-la ao nível de aprendizagem da turma, também ressaltou que a atividade do LDP adotado não apresentava o mesmo objetivo da atividade elaborada por ele, o qual seria:

Professor Mário: *Identificar no texto “Plante um Feijãozinho”, da página duzentos e trinta e cinco, do livro didático, que os alunos pudessem compreender os verbos no modo imperativo e que através de um exercício feito por mim no quadro, esses alunos conseguissem demonstrar que estavam aptos a aprender outro modo verbal. E, ao que eu vi, apesar de não ter feito a correção da atividade, pelo que eu vi, eles conseguiram compreender que o verbo no imperativo é o que sugere, que dá ordem, que aconselha. [Grifo nosso].*

Ao indagarmos o professor sobre os motivos que o direcionavam a realizar essa “produção”, excluindo a realização da atividade do LDP, passando a usar esse recurso para elaborar outra atividade, ele esclareceu que:

Professor Mário: *Porque a questão do livro [do LDP adotado], ela não é objetiva. Eu gosto de coisa objetiva, porque quando você vai fazer uma prova de concurso, você tem lá assinala a opção incoerente, e só tem uma opção. Ah, mas é muito parecido! Mas só tem uma opção, então tem que ser objetivo, você tem que ler, reler, ler, reler, para você encontrar aonde é que está a falha. Não é de modo objetivo?*

Diante do depoimento exposto, percebemos que, mais uma vez, o professor afirmou que as atividades sugeridas pelo LDP adotado não são compostas por questões objetivas. Por isso, em algumas aulas, ele não considerava adequado solicitar aos estudantes que as realizassem. O docente ainda acentuou que essas atividades não apresentam a mesma “objetividade” das questões aplicadas em concursos. Isso parece indicar que o professor considerava que propostas do LDP adotado necessitavam de maior objetividade, com características semelhantes às questões de múltipla escolha, que são aplicadas em provas de concurso.

Se analisarmos as atividades propostas por esse LDP, observaremos que algumas delas promovem análise, reflexão e discussão, apresentado, portanto, um estilo diferente das atividades mais tradicionais com as quais o professor estava mais familiarizado, por isso, ele elaborava outro roteiro de questões, pois considerava que as atividades do LDP não são objetivas da forma como ele gostava.

Diante disso, pressupomos que, quando o professor Mário não concordava com o perfil das atividades sugeridas pelo LDP adotado, ele não descartava seu uso. Pelo contrário, utilizava os textos desse LD para construir outra proposta de atividade que se identificasse com a situação de ensino e aprendizagem que estava desenvolvendo, segundo suas concepções de ensino. Diante disso, entendemos que “o livro não é usado na sequência definida pelo autor, mas a partir das necessidades dos docentes” (ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2006, p. 86).

Ao pensarmos nessas necessidades, compreendemos que, algumas vezes, o Mário parecia utilizar o LDP adotado como se esse recurso fosse um arquivo de textos, que lhe subsidiava nas aulas, uma vez que lhe disponibilizava um acervo textual, que o possibilitava confeccionar uma proposta didática personalizada (ROJO, 2005).

Nesse sentido, compreendemos que o professor, ao se apropriar do LDP adotado, atribuía, ao material textual que ele oferecia, significados diferentes daqueles empregados pelo(s) autor(es) do LDP (CHARTIER; HÉRBARD, 1998). Sobre esse aspecto, compreendemos que tais significados revelam a “caça não autorizada” que o professor fazia dia após dia para tecer suas ações táticas, quando o manual didático utilizado não contemplava as peculiaridades das situações de ensino que desenvolvia (CERTEAU, 1998).

À luz desses dados, percebemos que, no âmbito da sala de aula, as ações realizadas pelos professores, ao utilizar o LDP, abrem espaços para várias produções, que, muitas vezes, fogem às determinações pré-estabelecidas pelas instituições de ensino, autores de LDPs e até mesmo às teorias educacionais. Isso porque a criação da sala de aula também “não se faz

notar por produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (CERTEAU, 1998, p. 39).

iii) Uso do LDP nas atividades de cópia

Nesse tópico da análise, discorreremos acerca da cópia do LDP adotado, que foi outro modo de uso do LDP que demonstrou ser significativamente recorrente entre as práticas de ensino do professor Mário. Esse modo de uso do LDP ocorria, geralmente, antes ou depois da realização da exposição do conteúdo, quando o professor solicitava aos estudantes que copiassem as sequências de atividades sugeridas pelo LD ou quando orientava que copiassem os textos expositivos constantes no LDP.

Eis a seguir alguns exemplos de trechos de aulas dessa ocorrência de uso do LDP adotado:

Professor Mário: *Aí eu tenho aqui uma atividade, eu quero que você faça cabeçalho completo.*

Carlos: *Já tá feito.*

Professor Mário: *E vocês vão copiar o terceiro e o quarto da página 214, enquanto eu faço a chamada.*

Carlos: *Só os dois?*

Professor: *Só os dois. Ao invés de você colocar terceiro e quarto, você vai botar primeiro e segundo, beleza? Enquanto isso eu vou fazer a chamada. Preste atenção!*

Olavo: *Perguntas e respostas?*

Professor Mário: *Pergunta e resposta, copia a pergunta e me dá a resposta também, porque quando for estudar na hora você vai saber o que está estudando.*

Em outra aula, o docente, ao entrar na sala, repetiu esse modo de uso do LDP da seguinte forma:

Professor Mário: *Bom dia. Nós começamos a trabalhar o artigo de divulgação científica ou artigo de paradidático. Eu tenho um trabalho bem pequenininho pra vocês que vai ser feito em grupos de dois. Só que eu não vou fazer o grupo agora, você vai pegar o livro de língua portuguesa página duzentos e cinquenta e três, você vai chegar nessa página aqui. Quando você chegar nessa página aqui, tem artigo expositivo de livro paradidático e artigo de divulgação científica e estrutura em rede. Você vai copiar esses três pontos: esse, esse e esse, que são as características principais.*

Nessa aula, o professor desenvolveu sua prática a partir da seguinte proposta do LDP:

Figura 19- Revisão do capítulo do LD

O que você aprendeu neste capítulo

Artigo expositivo de livro paradidático	- Expõe e explica em linguagem acessível temas de diferentes áreas do conhecimento. Destinado, em geral, a estudantes, professores e interessados no tema em questão. Coesão sequencial: ligação que se estabelece entre as partes de um texto, permitindo a construção de sentido.
Artigo de divulgação científica	Comunica ao público em geral, em linguagem acessível, descobertas e investigações da Ciência. Publicado principalmente em jornais e revistas impressos e eletrônicos.
Estrutura em rede	Forma de organização textual em torno de um assunto central ao qual estão ligadas as outras informações.
Verbos	- São palavras variáveis que indicam ação, fenômenos da natureza, estados e modos de ser. Dividem-se em três conjugações: 1ª (verbos terminados em -ar), 2ª (verbos terminados em -er e -or) e 3ª (verbos terminados em -ir). Locução verbal: formada por um verbo auxiliar e um verbo principal (no gerúndio, infinitivo ou particípio). Flexão dos verbos: de pessoa (1ª, 2ª e 3ª pessoa), de número (singular e plural), de tempo (passado, presente, futuro), de modo (indicativo, subjuntivo e imperativo). Modos verbais: indicativo (indica certeza), subjuntivo (expressa dúvida ou possibilidade) e imperativo (ordem, pedido, conselho, instrução ou convite).
Tempos do modo indicativo	Presente: expressa fato que ocorre no mesmo momento em que se fala; expressa também um fato que acontece sempre. Pretérito perfeito: expressa fato que já ocorreu e está perfeitamente acabado. Pretérito imperfeito: expressa fato que acontecia no passado com frequência, de forma contínua. Pretérito mais-que-perfeito: expressa fato passado, anterior a outro fato também passado. Futuro do presente: expressa um fato que ocorrerá em um momento posterior à fala. Futuro do pretérito: expressa a ideia de uma ação futura, que ocorreria desde que certa condição fosse cumprida.

Autoavaliação

Para fazer sua autoavaliação, releia o quadro *O que você aprendeu neste capítulo*.

- Você entendeu o que é um artigo expositivo de livro paradidático e um artigo de divulgação científica? Em caso negativo, que dúvidas permanecem?
- Você entendeu o que é uma estrutura textual em rede?
- Os textos que você produziu estão adequados ao público leitor a que se destinam?
- Quais são suas dúvidas sobre os verbos, os modos e as conjugações?
- Como foi sua participação nas discussões propostas ao longo do capítulo?

Fonte: Para Viver Juntos (2012, p. 253).

Ao indagarmos o mestre sobre os motivos que o direcionavam a solicitar que os estudantes fizessem cópia do LD, ele declarou que:

Entrevistadora: *Por que em alguns momentos da aula você pedia que os alunos copiassem a atividade do livro ou as anotações do livro para o caderno?*

Professor Mário: *Pra assim... todas as vezes que a gente faz a transcrição, você tanto pode avaliar a escrita do aluno, como é que ele tá, se ele escreve, se ele escreve corretamente o que ele, o que ele lê. Aí você consegue detectar se ele tem algum problema de visão ou se ele está alfabetizado, entendeu? E porque assim... o caderno. Eu ainda sou metódico de pedir que o aluno transcreva para o caderno como eu aprendi, como eu... como faziam comigo na verdade, como as professoras faziam comigo, e foi assim que eu aprendi, porque em casa eu posso estudar ... pelo menos na hora que ele tá transcrevendo, e ele tá prestando atenção, ele está estudando. Pode ser que ele não tenha oportunidade de estudar em casa, mas ali ele*

já está estudando. Eu gosto de trabalhar dessa forma por isso, porque é uma forma a mais dele ler, ele acompanha a aula, ele lê de novo e copia e lê de novo.

A leitura desses dados parece revelar que o professor solicitava que os estudantes fizessem cópia do LDP por duas razões: a primeira é que esse exercício de cópia, para o docente, funcionava como uma forma de acompanhar ou avaliar o desenvolvimento da escrita do aluno ou, até mesmo, avaliar se o aluno sentia dificuldades em enxergar as palavras; a segunda razão seria proporcionar ao estudante um momento a mais de estudo, pois, segundo ele, à medida que os estudantes copiavam, também estariam lendo e se apropriando do conteúdo.

Além disso, a fala do professor Mário, ao acentuar que: “*pelo menos na hora que ele tá transcrevendo, e ele tá **prestando atenção***” (Grifo nosso), parece indicar que, algumas vezes, a cópia do LDP foi proposta sob a intencionalidade de manter os estudantes concentrados ou ocupados, pois, no decorrer dessa atividade, o professor não desenvolveu nenhuma “estratégia de cópia” (CHARTIER, 2014), para que essa atividade contribuísse de algum modo para a aprendizagem dos estudantes, além disso, eles possuíam o manual do aluno podendo consultá-lo quando necessário.

Entretanto, esses dados parecem revelar que o professor acreditava que as atividades de cópia colaboravam para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Isso mostra o quanto alguns docentes ainda acreditam na eficácia desse exercício, que era mais comum entre as práticas tradicionais de ensino.

Sob essa ótica, ao definir tal atividade, Chartier (2014) pontua que a cópia é uma atividade repetitiva “que mantém os alunos ocupados sem uma compreensão sobre o que copiam, ou pode ser um ato inteligente do aprendiz (...) para fazer da cópia uma situação de aprendizagem, é necessário que o professor ensine os alunos a copiar”. A partir dessa definição, percebemos que a cópia por si só não trará contribuições relevantes para a aprendizagem, uma vez que se faz necessário que os docentes, ao realizá-la, desenvolvam estratégias de ensino que a complemente e a torne uma atividade “significativa e contextualizada” (*Ibid*).

Pelo exposto, compreendemos que essa atividade parece ser pouco adequada para favorecer a reflexão sobre a linguagem, pois, aparentemente, não favorece o estudante a pensar sobre os aspectos normativos e textuais da língua, visto que parece não propiciar compreensão sobre os elementos estruturantes do discurso, como também não faz alusão à produção textual.

Ao refletirmos sobre essa prática relacionando-a com o depoimento do professor Mário, exposto anteriormente, percebemos o quanto a atividade de cópia fez-se presente durante a trajetória escolar desse mestre, e isso, provavelmente, o direcionou a acreditar na credibilidade dessa prática para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, já que ele “aprendeu assim”.

Nesse sentido, compreendemos que essa prática parece ter como fonte os saberes pré-profissionais desse professor, tendo em vista que, segundo Tardif e Raymond (2000, p. 216), “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”.

Diante disso, percebemos que os professores, ao planejarem e desenvolverem suas práticas, inspiram-se, muitas vezes, nas experiências que vivenciaram. Isso provavelmente faz com que o processo de apropriação de novas práticas ou novas concepções de ensino não seja uma tarefa simples para aquele profissional que teve sua trajetória escolar marcada por um ensino de língua pautado na transmissão de conceitos e regras e atividades de cópia. Como aponta Mendonça (2006, p. 2001), “não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas”.

Ao refletirmos sobre esses dados e tomando por base os estudos desenvolvidos por Chartier (2007) e Chartier e Hébrard (1998), compreendemos que os professores sabem justificar muitas das ações que desenvolvem no âmbito da sala de aula, bem como sabem o porquê de usar os recursos didáticos desse ou daquele modo. Entretanto, entendemos que essas ações e esses modos de uso não obedecem aos discursos emitidos pelas instituições de ensino ou autores de LD, mas se edificam perante à lógica da urgência das necessidades cotidianas identificadas pelo professor ao desenvolver sua prática.

Chartier (2007) observa que grande parte das práticas de ensino desenvolvidas pelo professor é efetuada a partir dos “saberes da ação”, visto que são esses saberes que norteiam os docentes a seguir os caminhos pedagógicos que lhe parecem coerentes e confiáveis. Sobre esse aspecto, entendemos que esses saberes direcionam o professor a tomar atitudes que julga ser mais apropriadas para conduzir a situação de ensino, pois, como afirma a autora supracitada, “as práticas aparecem, eu ficaria melhor portanto, como articuladoras de escolhas múltiplas, hierarquizadas ou não, com ténue ou forte coerência” (CHARTIER, 2000b, p.165).

iv) Quais eram os usos que o professor Mário fazia dos outros LDPs?

▪ O uso dos outros LDPs e a “Fabricação” de Questões

A análise que desenvolveremos nesta seção diz respeito às práticas de ensino desenvolvidas pelo professor Mário ao fazer uso de outros LDPs. Antes de adentrarmos nessa análise, convém salientar que tais manuais didáticos (o LDP “Português: linguagens - editora Atual e Projeto Radix: Português- editora Scipione)”, faziam parte do acervo pessoal do professor. Esse último LDP, o “Projeto Radix”, tinha sido adotado pela escola no PNLD/2010, sendo, portanto, o livro utilizado no ano anterior.

Acerca da utilização desses LDPs ainda ressaltamos que os volumes utilizados pelo professor não foram os destinados ao 6º (sexto) ano, mas foram os do 9º (nono) ano, isso pareceu indicar que o professor tentou adaptar os textos desses LDPs para a turma do 6º (sexto) ano. Ao recorremos ao Guia do Livro Didático do PNLD/2011 (BRASIL, 2010) com o intuito de verificarmos a avaliação sobre esses LDPs, observamos que, no que concerne ao tratamento dos conhecimentos linguísticos, a coleção “Português: linguagens” valoriza o trabalho desenvolvido a partir das dimensões do texto, da frase e do discurso, sob uma perspectiva que ora é “predominantemente transmissiva, ora analítica e reflexiva” (p. 111). No que concerne ao “Projeto Radix: Português”, verificamos que a abordagem sobre esses conteúdos “mescla transmissão e reflexão” (p. 123).

Durante as observações das aulas, percebemos que, para fazer uso desses outros manuais didáticos, o professor selecionou alguns textos, os fotocopiou e depois que os entregou aos estudantes, propôs a realização de uma sequência de atividades que ele elaborou de modo semelhante como fazia com o LDP adotado.

Ressaltamos que ambas as ocasiões foram desenvolvidas nas aulas nas quais o professor Mário abordou o estudo dos gêneros textuais/discursivos “artigo expositivo de livro paradidático e artigo de divulgação científica”. A abordagem desses gêneros textuais/discursivos foi iniciada com o uso do LDP adotado, mas depois foi prosseguida a partir do uso dos outros LDP mencionados anteriormente.

Na primeira ocorrência de uso desses outros LDPs, o professor utilizou o LDP “Projeto Radix: Português”, do qual selecionou dois textos e os fotocopiou para confeccionar outra proposta de atividades, como pode ser observado a seguir:

Figura 20- Texto extraído do LDP “Projeto Radix: português”, utilizado para elaboração de questões

TEXTO 1

O fantasma da sede

Má distribuição, poluição e conflitos limitam acesso à água potável

Das Google-Folha Imagens



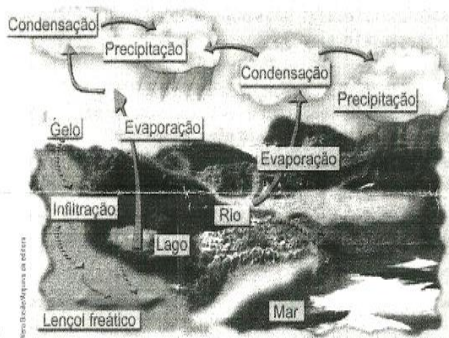
A água evapora dos oceanos, cai sobre a terra, aflui para os rios e escorre de volta para o mar – e parece, assim, ser um recurso ilimitado. Mas apenas 2,5% da água do planeta é doce e a maior parte dela está congelada nos polos. Assim, de toda a água doce existente, apenas 0,6% pode ser hoje utilizada. Para piorar, mudanças climáticas podem alterar a distribuição dos locais e dos períodos de cheias, e a elevação do nível dos mares pode tornar salobra a água doce dos litorais.

O ciclo hidrológico gera um fluxo constante de água, mas a qualidade está se deteriorando na mesma medida em que a população mundial continua a crescer. Mais de 1 bilhão de pessoas em cerca de 80 países não têm acesso à água doce confiável e, a cada dia, 25 mil morrem por causa de doenças associadas ao consumo de água de má qualidade.

E, conforme se intensifica a escassez de água, também aumentam os conflitos por ela – entre países que partilham um mesmo rio numa fronteira, por exemplo. Cada pessoa necessita de pelo menos meio metro cúbico de água limpa por dia, para beber, cozinhar e manter a higiene pessoal. Mas um sexto da população mundial tem de se contentar com menos do que isso. Populações concentradas e poluição intensa geram escassez até mesmo nas regiões úmidas da África e da Ásia. Ainda que parte da água possa ser reaproveitada, muitas vezes é preciso antes submetê-la a algum tipo de processamento.

Por outro lado, a maior parte da água para irrigação – que constitui o uso isolado mais importante – não pode ser reciclada.

National Geographic Brasil.
São Paulo: Abril, n. 12, abr. 2001, p. 18.



▲ Esquema representativo do ciclo da água.

aflui: corre.
hidrológico: da(s) água(s).
salobra: que tem sabor de sal.

TEXTO 2

Planeta terra ou planeta água?

Se pudéssemos olhar a Terra de cima, veríamos uma grande esfera azul: é porque o mar toma conta de quase todo o planeta.

Os oceanos compõem cerca de 70% da superfície da Terra, e os continentes ocupam o restante. Ou seja: quase 2/3 do planeta são cobertos de água.

Mas a maior parte desse montão de água é imprópria para consumo. Do total, 97% é água do mar, muito salgada para beber e para ser usada em processos industriais; 1,75% está congelada na Antártica, na região do polo Norte e em outras geleiras; 1,243% fica escondida no interior da Terra. Sobram apenas 0,007% de água boa para ser usada.

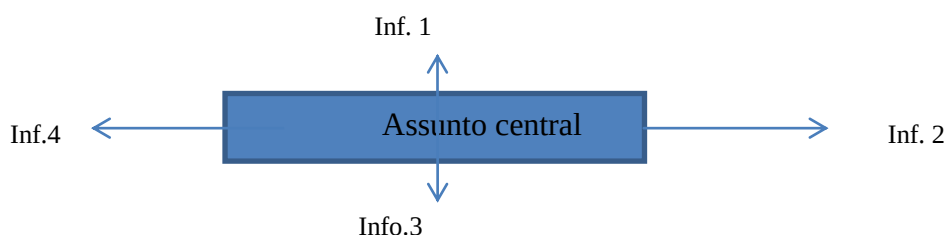
Disponível em: <www.canalkids.com.br/meioambiente/planetaemperigo/planeta.htm>.
Acesso em: 24 fev. 2009.

Fonte: Projeto Radix: português (2009, p. 10 e 18).

Ao desenvolver o trabalho com esses textos, o professor elaborou as seguintes questões, que se referiam aos dois textos.

Figura 21- Atividade elaborada pelo professor para desenvolver o ensino sobre os gêneros artigo expositivo de livro paradidático e artigo de divulgação científica

- 1- Que conhecimentos está sendo repassado neste texto 1?
- 2- Sobre o que está sendo informado o texto 1?
- 3- Qual o principal tema do texto 1?
- 4- Quais são as informações secundárias do texto 1?
- 5- Sobre o texto 1, preencha adequadamente o esquema (informações em rede) abaixo:



- 6- Quais são as fontes de pesquisa do texto?
- 7- Onde podemos ter mais informações sobre o texto 1?

A realização dessa atividade foi iniciada nas aulas no dia 29 (vinte nove) do mês de agosto e se estendeu até o dia 05 (cinco) no mês de setembro. Para que os estudantes a realizassem, o professor orientou que se organizassem em duplas. Quando os estudantes a concluíram, o mestre fez a correção coletiva, durante a qual fazia a leitura das perguntas e os estudantes apresentavam as respectivas respostas, que foram confirmadas ou corrigidas pelo professor, como podemos observar no extrato de aula que segue:

Professor Mário: Abra aí, no trabalho de vocês. Eu fiz assim: Que conhecimento está sendo repassado neste texto?

Carlos: A seca.

Professor Mário: O fantasma da sede. A água evapora dos oceanos, cai sobre a terra, flui para os rios e escorre e volta para o mar e parece assim ser um recurso ilimitado, mas apenas dois vírgula cinco de água da água do planeta e a maior parte dela tá congelada nos polos. Assim, de toda água doce existente, apenas zero vírgula seis por cento pode ser hoje utilizada para piorar mudanças climáticas (...).

Carlos: Então eu acertei.

Professor Mário: No segundo eu perguntei: sobre o que está sendo informado no texto?

Olavo: A falta de água.

Professor Mário: Sobre a... falta de água, acabou, não precisa você botar falta de água porque zero vírgula seis...não. Resposta concisa, primeira resposta era a escassez de água no mundo, segundo o que o texto está informando? Falta de água, pronto. Terceiro, qual é o tema principal do texto um?

Carlos: *O fantasma da sede.*

Professor Mário: *O fantasma da sede, que muitos países daqui a algum tempo vão estar passando sede, daqui a algum tempo vão estar necessitando de água. Quarto, quais são as informações secundárias do texto?*

Conforme o exposto, percebemos que o professor Mário utilizou o LDP “Projeto Radix: português” para produzir uma sequência de atividades de sua autoria, e, ainda adequou o LD do 9º (nono) ao 6º(ano), a partir da temática abordada pelos textos utilizados. Durante a observação da correção dessa atividade, percebemos que o mestre não consultou o LDP diretamente, visto que, ao corrigir as questões, consultava apenas a cópia dos textos que tinha em mãos.

A reflexão sobre essas práticas permite-nos perceber as diversas táticas que os professores fabricam para usar os manuais didáticos no cotidiano da sala de aula, o que parece revelar que, embora tais manuais ofereçam orientações didáticas aos docentes e a coordenação pedagógica das escolas orientem, por vezes, os mestres a utilizarem os LDs assiduamente, para o professor não há uma regra rígida que defina quando e como o LDP deve ser utilizado. Há sim o momento oportuno para usá-los, que obedece à dinâmica das urgências que o docente identifica na sala de aula, e não a ordem do discurso que a ele é dirigido.

Em face disso, observamos que os “fazeres” dos docentes podem ser identificados e reconhecidos por meio das práticas que são construídas dia a dia na sala de aula, e não por meio do que é estabelecido pelos manuais didáticos ou teorias pedagógicas. Isso porque o que acontece de fato na sala de aula nem sempre foi predito (CHARTIER, 2005), mas muitas vezes é arquitetado pelos mestres, que “calculam” a estratégia mais apropriada para que o aluno possa desenvolver sua aprendizagem. Nessa direção, é necessário considerar que tais estratégias são, por vezes, alimentadas pelas experiências que os professores trazem consigo, o que pode ser observado por meio do extrato de entrevista exposto abaixo:

Entrevistadora: *Quando você usou esses outros livros você também elaborou questões, outras questões. Você não usou as questões que esses livros sugeriam. Por quê?*

Professor Mário: *Porque eu não gosto das questões dele, simples! Eu não sou o tampa, mas eu aprendi assim, e da forma que eu aprendi é a que eu vou passar. E eu tenho tido êxito na minha prática, nós precisamos nos remodelar todos os dias, sim, todos precisam, mas é como eu aprendi: time que está ganhando não se mexe, só se tiver um momento em que um dos jogadores tiver uma contusão, tá tendo algum problema.*

Entrevistadora: *Você usa sempre outros livros ou foi apenas naquela aula?*

Professor Mário: *Uso, porque é como eu disse, vou voltar ao prego batido e a ponta virada. O livro ele tem um enfoque ainda muito solto. [o livro adotado], ele tem uma contextualização que ela poderia ocorrer, ele poderia trazer um texto ao*

invés de um exercício prá começar, ou será que só o exercício faz o aluno pensar? Não, ele traria um texto e dentro desse texto ele começaria trazendo todo o amálgama do negócio, trazer todo o contexto, que se dá o foco. Então, assim, quando o livro ele não faz isso... Não é todas às vezes, não é todas as aulas que eu utilizo outros livros. Quando naquele assunto o livro [referiu-se ao livro adotado] vai deixar a desejar naquele aspecto, eu corro e consulto outro livro, consulto também outros livros para exercícios complementares.

Ao refletirmos sobre a forma como as experiências vivenciadas pelos docentes “marcam” sua formação e interferem no modo como os mestres administram suas aulas e recursos pedagógicos, concordamos com Gauthier et. al. (2006, p. 33), quando postula que essa experiência torna-se então “a regra” e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de atividade de rotina”, uma vez que os mestres apropriam-se dessas experiências de tal maneira que elas podem ser percebidas nas atividades que o professor desenvolve cada dia.

O outro aspecto que merece ser observado é que o que motivava o professor Mário a usar outros LDPs era o modo como o LDP adotado desenvolvia o tratamento didático acerca dos conteúdos que ele abordava. Por isso, quando o mestre analisava o LDP, e percebia que ele não contribuiria para a sua prática, ele recorria à utilização de outros LDPs. Entretanto, percebemos que mesmo utilizando esses outros manuais didáticos, o docente não deixava de criar propostas didáticas.

Essa produção fabricada pelo professor no cotidiano da sala de aula quando usa o LD também foi reconhecida por Ferreira (2007), ao observar o uso que duas professoras de alfabetização atuantes na rede municipal do Recife faziam sobre os LDs. Segundo a autora, as docentes investigadas desenvolviam práticas “particulares” de consumir os manuais didáticos, ou seja, cada uma, à sua “maneira de fazer”, usava LDs para subsidiar sua prática, porém, sem manter uma relação de fidelidade ao que era prescrito nos manuais que usavam.

Ao observar essas maneiras particulares que o professor desenvolve ao utilizar os LDs, concordamos com Bunzen (2009, p.185) quando declara que o livro didático “pode ser um objeto de utilizações muito diferentes”, uma vez que os professores, em posse desse instrumento didático, podem criar/recriar práticas diversificadas para utilizá-los, que por vezes apresentam um perfil diferente do que é proposto pelo autor do livro. Isso porque “a ordem reinante serve de suporte para produções inúmeras, ao passo que torna seus proprietários cegos para essa criatividade” (CERTEAU, 1998, p.50). Dito de outro modo, percebe-se que o LD transformasse no “espaço” que dá margem a múltiplas produções no âmbito da sala de aula e cabe ao professor avaliar a maneira mais apropriada para utilizá-lo.

3.2.2.2 Síntese das Práticas do Professor Mário

A análise sobre as práticas de ensino do professor Mário, ao fazer uso do livro didático de Língua Portuguesa, com ênfase nas práticas de gramática/AL, tornou perceptível que esse docente não gostava do LDP adotado, no entanto, o usava porque era uma das exigências pedagógicas da escola. Todavia, ao cumprir com essa “recomendação”, o mestre, guiado por seus saberes pré-profissionais, fabricava táticas para “consumir” esse LDP e outros que utilizava, buscando, aparentemente, atender às prescrições escolares, mas, principalmente, suprir às necessidades cotidianas de sua sala de aula.

Nesse contexto, tornou-se evidente que o professor, ao desenvolver o ensino sobre os conteúdos de gramática/AL, privilegiou a utilização do LDP adotado, entretanto, o mestre não explorou todos os recursos apresentados nesse LD, visto que preferiu suprimir a realização das atividades que introduziam a abordagem sobre esses conteúdos, enquanto valorizou a exploração dos boxes e quadros que apresentavam definições e conceitos.

A valorização desses recursos parece estar associada ao perfil de LDP que o professor considera apropriado para tratar o ensino de língua portuguesa, uma vez que ao remeter-se sobre qual seria o perfil do bom livro o docente declarou em entrevista que:

Ele tinha que ter figuras, ele tinha que trabalhar do primeiro momento até o último do aluno na escola as classes gramaticais, sim, pronto. Sexto ano A, substantivo, pronome, verbo, advérbio, numeral. Aí na outra faz uma revisão continua. Aí vem faz uma revisão geral, sempre com essas coisas, e isso não tem hoje, os livros não têm hoje.

Esse extrato parece revelar que o professor Mário gosta dos LDPs que tratam o ensino da língua segundo uma perspectiva mais conservadora, o que de acordo com sua percepção sobre os LDs não existem mais. Além disso, o conjunto de dados que analisamos pareceu indicar que, durante as aulas do professor Mário, o ensino sobre os tópicos de gramática/AL não ocorreu articulado aos demais eixos de ensino de língua, pois verificamos que, na maioria dos momentos nos quais usou o LDP para tratar esses conteúdos, não os relacionou às atividades de leitura, produção escrita ou oralidade, da mesma forma que ao desenvolver o ensino sobre os gêneros textuais/discursivos, não o articulou ao ensino sobre os conhecimentos linguísticos. Entretanto, observamos que houve uma tentativa de articular os eixos de ensino quando o professor usou a receita para trabalhar o modo imperativo.

Com base nessas práticas, compreendemos que, embora o professor tivesse em mãos um LDP que tratasse o ensino da gramática/AL de maneira menos transmissiva, ele preferia selecionar nesse LD elementos que pudessem favorecer o tratamento dos conteúdos da

maneira como que ele considerava mais adequada e que se identificasse com as práticas que ele vivenciou enquanto era estudante, o que apontou-nos que o professor, ao usar um LD, algumas vezes, pode redimensionar ou readaptar o tratamento dos conteúdos segundo suas concepções práticas.

Sendo assim, compreendemos que o livro didático não pode ser visto como um recurso que predetermina a ação docente, ou a limita, mas sim deve ser concebido como um dispositivo didático que permite o professor criar/ampliar sua prática, ou seja, oferece ao professor múltiplas possibilidades de criação pedagógica, pois, de acordo com Galvão e Batista (2009, p. 19), esse recurso didático “não se trata de um recurso que se esgota em si mesmo, mas que abre uma determinada cena discursiva que promove e ensaja”.

Todavia, o bom desenvolvimento ou sucesso dessa “cena” será decorrente do modo como o professor comporta-se ao “manipular” o LD, uma vez que, conforme Lajolo (1996), o LD considerado bom necessita que o professor, ao utilizá-lo, busque personificar seu uso, ou seja, necessita que o docente crie suas “manobras” pessoais para usá-lo, de modo que esse recurso se adeque às particularidades de cada sala de aula, da mesma forma, a autora supracitada defende que o livro didático considerado ruim carece que o professor, para usá-lo, faça uma intervenção planejada, sistemática e coerente, para que assim possa suprir as lacunas que esse manual apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE O MODO DOS PROFESSORES UTILIZAREM OS LDPS PODE SIGNIFICAR?

Reconhecendo que as perspectivas de ensino advindas da virada pragmática podem influenciar tanto no modo como o professor desenvolve suas práticas, quanto na forma que os livros didáticos tratam os objetos de ensino é que desenvolvemos esta pesquisa, cujo objetivo consistiu em investigar como professores de língua portuguesa utilizam livro(s) didático(s), principalmente, no eixo de ensino relativo à gramática/análise linguística.

Tomando como base esse objetivo, analisamos os dados gerados por nosso campo empírico referenciando-nos em discussões sobre cotidiano escolar, saberes e práticas docentes (cf. CERTEAU, 1998; CHARTIER, 2000; 2005; 2007; FERREIRA 2007; DURAN, 2009; SARTI; 2008; TARDIF, 2008; TARDIF; RAYMOND, 2000 GAUTHIER, 2006), usos do livro didático (cf. BUNZEN, 2007; 2009; LERNER, 2004; COSTA VAL, 2002; 2004; ROJO, 2005) e ensino de língua portuguesa com o foco nas práticas de análise linguística (cf. MENDONÇA, 2006; ANTUNES, 2009; SILVA, 2012).

Nessa direção, antes de adentrarmos a análise das práticas dos professores, consideramos importante retomar, inicialmente, como ocorreu o processo de escolha do livro didático, quais critérios foram considerados pelos professores ao realizarem a escolha e o que os docentes pensavam sobre o modo como o ensino de análise linguística é tratado no livro adotado.

Ao observarmos tais aspectos, percebemos, a partir dos dados gerados no GF, que os professores pesquisados não consultaram o Guia do Livro Didático no momento da escolha, uma vez que não o receberam, de forma que realizaram a escolha do LDs por meio da análise das próprias coleções didáticas. Tais dados pareceram sinalizar que, apesar da perceptível expansão do PNLD, ainda há algumas informações referentes à escolha do livro que não são conhecidas ou não são consideradas pelos professores no momento dessa escolha, como, por exemplo, o fato de que o GDL encontrar-se disponível na página eletrônica do MEC. Sobre esse aspecto, salientamos que a ausência de consulta ao GDL não invalida a análise sobre as próprias coleções didáticas.

Os nossos dados coincidiram com os obtidos por Costa Val (2002) e Oliveira (2013) em suas pesquisas, pois percebemos que a presença das editoras foi mais assídua e influente no processo da escolha do LD que a do GDL. Entretanto, observamos que, apesar da ausência desse documento, os professores pareceram demonstrar comprometimento ao escolherem o

livro didático, uma vez que criaram momentos para discutirem sobre as coleções e definiram critérios próprios para estruturar e conduzir a escolha.

Além disso, o comportamento e as falas dos professores, durante a sessão de GF, demonstraram o quanto a questão da escolha do LDP inquietou os docentes, que, mesmo tendo participado dela um ano antes da realização do GF, continuavam expondo suas opiniões acerca das coleções didáticas como se a escolha estivesse sendo realizada naquele momento.

Nesse contexto, os docentes consideraram importante que o LD a ser escolhido desenvolvesse um trabalho sobre os objetos de ensino indicados nos documentos curriculares (OTMs), mas que também se aproximasse do repertório cultural dos estudantes, além de facilitar o seu próprio trabalho.

Ao refletirmos sobre esses critérios e sobre o modo como os professores atuaram para escolher o LDP, concordamos com Rojo (2006, p. 51) quando acentua que “o professor deve dispor de tempo, condições e orientações suficientes para que possa fazer a escolha de comum acordo com os colegas interessados e de maneira ponderada e responsável”. Acreditamos que o PNLD, bem como as secretarias de educação estadual e municipal necessitam organizar a escolha do LD de maneira mais adequada, para que os docentes disponham de tempo, espaço e orientações para realizarem uma seleção coerente e consciente, o que parece não ter ocorrido na escola onde realizamos nosso estudo,

Ainda sobre o âmbito da escolha do PNLD, foi interessante perceber as impressões diferenciadas que os professores tinham sobre o LDP adotado, visto que constatamos que dois dos professores participante do GF (Professora Alice e Professor Felipe) optaram pelo livro adotado e continuavam gostando dele depois de utilizá-lo, pois consideram que as sequências de atividades, por ele apresentada, são interessantes e que o material textual disponibilizado estimula as atividades de leitura. Já o Professor Mário não gostou desse LDP e, embora o usasse frequentemente, permanecia discordando da sua adoção, uma vez que, segundo sua opinião, apresenta poucos gêneros textuais/discursivos, não enfatiza o trabalho sobre variação linguística, entre outras fragilidades.

Nesse sentido, a reflexão sobre esses dados possibilita-nos concordar com Ferreira e Albuquerque (2012, p.13), quando acentuam que “a escola (...) é constituída por uma diversidade de atores que pensam e agem no cotidiano formando uma rede de relações que se define a partir de uma cultura própria e repleta de significado”.

Desse modo, percebemos que os professores atribuíram características distintas à coleção didática adotada e, ao realizarem a escolha do LD, parecem optar por livros nos quais o tratamento didático sobre os objetos de ensino de LP coaduna-se com suas concepções

teórico-metodológicas, confirmando, portanto, o seu saber-fazer (LERNER, 2004). Para a segunda etapa da pesquisa, foram selecionados, portanto, os dois docentes que, no GF, declararam usar o livro com maior frequência e que apresentavam percepções muito distintas acerca desse material (professora Alice e professor Mário)

No que concerne ao uso dos LDPs, foi perceptível que a professora Alice utilizava-os constantemente, de forma que, na maioria das vezes, associou o uso do LDP adotado a outros LDPs e recursos didáticos. O professor Mário também usava o LDP adotado frequentemente e em raras ocasiões usou outros LDPs. Esse dado pareceu-nos curioso, uma vez que esse docente declarou várias vezes em entrevistas e na seção de grupo focal que não gostava do LDP adotado.

Ao justificar o motivo do uso frequente desse LDP, o Professor Mário ressaltou, em duas entrevistas, que era uma das exigências da escola que os docentes utilizassem o livro didático. Esse dado contradisse a declaração da professora Alice, quando ela esclareceu que o uso do LD não era exigido pela escola, entretanto, era recomendado aos alunos que levassem os livros para a escola todos os dias.

A partir disso, pressupomos que, da mesma forma que os professores utilizam os livros didáticos de maneiras diversificadas, também interpretam as recomendações escolares distintamente, e que tais interpretações constroem a cultura de cada instituição de ensino.

Nesse contexto, ao observarmos o modo como a professora Alice e o professor Mário usavam os LDs, percebemos que ambos não mantinham uma relação de fidelidade com os livros, pois, frequentemente, estavam “fabricando maneiras” para utilizá-los, que, nem sempre, correspondiam às prescrições dos autores dos livros.

Nessa direção, percebemos que, para utilizar o LDP adotado, a professora Alice ampliava e recontextualizava as propostas de atividades apresentadas por meio da inserção de exemplos, questionamentos e/ou comentários. Além disso, selecionava as sequências de atividades que seriam realizadas pelos estudantes ou mudava a ordem das mesmas. Geralmente, isso acontecia porque a docente considerava que algumas das abordagens que o LDP realizava sobre os tópicos de gramática/AL eram resumidas. Reconhecendo as ausências desse livro ao tratar os objetos de ensino, a professora considerava mais conveniente usar outros LDPs para introduzir a abordagem sobre os conteúdos, sistematizá-la ou revisá-la.

Ao referir-se ao ensino desses conteúdos, essa docente acentuou que, de forma geral, preferia introduzi-lo com o apoio de outros LDPs, e que o uso do LDP adotado complementaria a abordagem iniciada por esses outros livros. Isso nos direcionou a perceber que à medida que a professora intercalava o uso dos livros, também alternava a presença de

perspectivas de ensino em suas aulas, visto que enquanto alguns dos LDPs que utilizava se filiavam a perspectivas mais tradicionais, outros se fundamentavam em concepções mais “inovadoras” ou, ainda, associavam as duas abordagens.

Nesse cenário, percebemos que, embora a Professora Alice tenha ressaltado considerar necessário recorrer, algumas vezes, às práticas tradicionais de ensino, tanto para facilitar seu trabalho, quanto para favorecer a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos, ela parecia estar disposta a incorporar, gradativamente, em suas aulas, perspectivas de ensino mais recentes. Confirmamos essa postura ao observarmos que a professora tentava orientar suas ações ora conforme as perspectivas mais “inovadoras”, ora segundo as vertentes tradicionais.

O Professor Mário, assim como a Professora Alice, ampliava a proposta do LDP adotado quando, em meio à exposição sobre o conteúdo, inseriu exemplos que não estavam “ditos” no LDP. Além disso, Mário não realizou todas as propostas de atividades orientadas pelo LDP adotado, pois, em algumas ocasiões, extraiu desse manual didático e de outros LDPs textos a partir dos quais elaborou uma sequência de questões. Isso pareceu apontar que, algumas vezes, os professores concebem o LDP como um acervo textual (ROJO, 2005), que possibilita a confecção de outras sequências de atividades que não foram propostas pelo respectivo manual.

Ao desenvolver o ensino sobre os conteúdos de gramática/AL, o professor Mário, na maioria das vezes, excluiu a realização das atividades que introduziam os conteúdos de gramática/AL, pois considerava que essas não eram objetivas. Ao fazer tal exclusão, o professor Mário explorava quase que, exclusivamente, os conceitos e definições apresentados nos boxes e quadros do livro, demonstrando, dessa forma, que, nas suas aulas, prevalecia o ensino de gramática voltado para a fixação de nomenclaturas e definições.

Diante disso, ao analisarmos as práticas do professor Mário, assim como seus posicionamentos durante a realização do GF, percebemos que esse docente preferia firmar suas práticas sobre perspectivas mais tradicionais de ensino, uma vez que essas pareciam ter sido mais recorrentes em suas experiências escolares. Além disso, acreditava na eficácia de tais práticas para que os estudantes aprimorassem seus conhecimentos sobre a língua.

A reflexão sobre as práticas desses professores, ao utilizarem os LDPs, revelou que ambos os docentes não “consumiam” esse recurso didático segundo o que era orientado pelos autores. Da mesma forma, eles não se apropriavam das perspectivas teóricas de um momento para outro (MENDONÇA, 2006), visto que as inovações didáticas, em alguns casos, disseminam insegurança entre os professores, enquanto o “velho” pode oferecer-lhes, por ser conhecido, segurança e estabilidade (LERNER, 2002).

Com base nisso, ancorando-nos a Chartier (2015), percebemos que, antes das teorias serem incorporadas às práticas de ensino, os professores testam-nas, adaptam-nas, de forma que, quando constatarem sua eficácia e, apenas quando se sentem mais seguros ao materializá-las, passam a inseri-las em suas práticas cotidianas.

Isso permite refletir que as inovações didáticas não adentram na instância das salas de aula por meio de uma improvisação, mas sim por meio de um processo de aceitação e apropriação por parte do docente, que, conforme sua coerência pragmática, avalia como as novas perspectivas podem contribuir para o seu fazer pedagógico (CHARTIER, 2007).

Com base no exposto, percebemos que a efetivação de tais usos do LDP, tal qual a manutenção ou mudança de perspectivas teóricas, na sala de aula, estava ancorada nos saberes que a professora Alice e o professor Mário tinham sobre o ensino da língua portuguesa. Nesse sentido, ao realizarmos nossas análises, notamos que esses saberes refletiam, algumas vezes, as práticas de ensino que esses docentes tinham vivenciado enquanto se encontravam na condição de estudantes (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Dito isto, reconhecemos que tais saberes tornam-se referenciais que podem estruturar as práticas dos professores, uma vez que mobilizam a escolha dos recursos didáticos que serão usados ao desenvolvê-las e, ainda, a maneira de utilizar tais recursos, segundo os objetivos pretendidos nas aulas.

Sendo assim, percebemos que o uso do LDP, na maioria das vezes, está imbricado com a presença da perspectiva de ensino que os docentes acreditam ser mais adequada para desenvolver a abordagem sobre os conteúdos e que, da mesma forma que o uso de um único LDP não é definitivo na sala de aula, muitas vezes (na realidade, sempre), a predominância de uma única perspectiva não é exclusiva, como foi o caso da Professora A.

Desse modo, no decorrer dessa pesquisa, foi importante verificar que os professores dialogam com os manuais didáticos antes de utilizá-los e isso possibilita aos docentes ressignificar, recontextualizar ou até mesmo personalizar as sugestões didáticas apresentadas pelos livros.

Tais dados permitiram-nos perceber que o uso desse recurso didático está intrinsecamente relacionado ao saber-fazer dos professores. Não se trata, portanto, de uma simplória questão de adesão a uma proposta didática ou perspectiva de ensino, uma vez que, em alguns casos, os professores utilizam os LDPs conforme as urgências emergidas no cotidiano de suas salas de aulas e, diante dessas urgências, fabricam “maneiras” próprias para usar os LDPs.

Em suma, o conjunto de dados por nós analisados permitiu-nos olhar para o professor de língua portuguesa como sujeito que é autor de suas práticas, que, ao apoiar-se nos LDPs, não almeja acomodar-se passivamente às propostas de trabalho por ele apresentadas, mas antes as analisam buscando discernir se e como poderá utilizá-las no seu cotidiano.

Diante disso, consideramos que os LDPs, conforme as maneiras que são utilizados, podem ampliar as práticas dos docentes, visto que as sugestões de atividades que apresentam não devem ser concebidas como sinônimo de reprodução, mas como um terreno de “criação”, a partir do qual o professor mobilizará seus saberes para ampliar a proposta do LD e, conseqüentemente, realizará um uso mais coerente desse manual didático.

Com base nessas considerações, ressaltamos que as reflexões tecidas nessa dissertação não foram limitadas a compreender como se deu o processo de escolha do LD, como também não se restringiram a analisar as práticas dos professores ao utilizar os livros didáticos. Assim, nosso estudo evidenciou que a adoção de um LD que se apoia numa perspectiva mais inovadora não implica que os docentes, ao o utilizarem, optarão por seguir essa perspectiva. No contexto investigado, percebemos que o professor Mário, ao utilizar o LDP adotado, que desenvolvia um tratamento mais inovador sobre os conteúdos de gramática/AL, preferia, na maioria das vezes, utilizar esse recurso segundo práticas mais tradicionais. Já professora Alice, embora gostasse do LD, não limitava suas práticas às prescrições por ele apresentadas.

Sendo assim, percebemos que, apesar de o professor identificar-se como sujeito autônomo ao utilizar o livro didático, em alguns contextos, esse profissional encontra desafios ao tentar seguir as perspectivas inovadoras ou refuta-las, uma vez que não acredita na sua credibilidade diante das necessidades de aprendizagem dos estudantes ou não se sente seguro ao desenvolvê-las. Isso nos permite perceber que, da mesma maneira que as instâncias políticas têm investido na produção e aprovação de livros com tratamento mais inovador dos conteúdos de gramática/AL, também se faz necessário que sejam direcionados maiores investimentos à formação continuada dos professores para que eles possam ampliar as possibilidades de utilização dos livros mais inovadores ou a partir deles criar novas práticas, em vez de recorrer às antigas metodologias de ensino.

Nesse contexto, salientamos que, devido ao curto período destinado a realização dessa pesquisa, não foi possível analisar as atividades propostas pelos LD que foram utilizadas pelos professores, o que restringiu nosso olhar sobre as práticas dos docentes face às perspectivas de ensino, uma vez que pressupomos que essa análise poderia alargar ainda mais nossa compreensão a respeito dos usos que o professor de língua portuguesa faz do LD nas

práticas de ensino de gramática/AL. Apesar disso, apresentamos uma breve caracterização de tais livros apoiando-nos na análise desenvolvida no âmbito do PNLD.

Para finalizar, ressaltamos que os dados analisados nessa pesquisa foram importantes para que pudéssemos compreender algumas das práticas desenvolvidas pelos professores ao utilizarem o LDP, mas também despertaram algumas inquietações que podem ser retomadas como objetos de estudo de outras pesquisas. Entre essas, destacamos as seguintes: de que modo os professores utilizam os LDP para planejar suas aulas? O que eles pensam sobre como os livros didáticos de língua portuguesa devem tratar o ensino dos conteúdos gramaticais/AL? O que pensam sobre os livros didáticos que apresentam uma perspectiva de ensino de gramática mais inovadora?

Dito isto, ressaltamos que o desenvolvimento de pesquisas sobre tais temáticas poderia contribuir significativamente para que pudéssemos alargar nossa compreensão acerca das práticas que os professores desenvolvem na dinâmica de seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; COUTINHO, M. L. Atividades de leitura nos livros didáticos de língua portuguesa. In: BARBOSA, M. L. F. de F.; SOUZA, I. P. de. (Orgs) **Práticas de Leitura e Escrita no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANASTASIOU, L. G. C. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**: Disponível em < <http://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-10-Estrategias-metodologicas.pdf>>. Acesso em: 14/08/20013.

ANDRADE, E. N. S. **Ensino de análise linguística: apropriações pelos professores das prescrições dos novos livros didáticos de língua portuguesa**. 2003 Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ANTUNES, I. **Língua texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APARÍCIO, A. S. M. **A Análise linguística no livro didático**: contribuições para melhor compreensão do trabalho realizado em sala de aula por professores que estão buscando inovar sua prática de ensino de gramática. Estudos Linguísticos, São Paulo, 38 (2), pp. 75-88, maio-agos., 2009.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2011.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português**: discursos e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, A. A. G. O processo de escolha de livros: o que dizem os professores. In: BATISTA, A. A. G. VAL, M. G. C. (Orgs) **Livros de alfabetização e língua portuguesa**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

BATISTA, A. A. G. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, A. A. G. GALVÃO, A. M. O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BATISTA, A.A. G. GALVÃO, A. M. O. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BATISTA, A. A. G. COSTA VAL, Maria das G. Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, A.A.G; VAL, M. G. C. **Livros de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

BATISTA, A. A. G. ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. G. C. MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. 1ªed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008.

BATISTA, A. A. G. ROJO, R; ZÚÑIGA. C. N. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. G. C. MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. 1ªed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Língua Portuguesa**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014 : Língua Portuguesa**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/INEP, 1997.

BRITO, V. **Frases de efeito**. Arcoverde, 28, dez. 2011. Disponível em: <http://poesia-e-biscoito.blogspot.com.br/search?updated-min=2011-01-01T00:00:00-03:00&updated-max=2012-01-01T00:00:00-03:00&max-results=50>. Acesso em: 20/08/2015.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, M.; MENDONÇA, C. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BUNZEN, C. Conhecimentos Linguísticos na Escola: Como Livros Didáticos Vêm Caminhando Nesse Terreno Nebuloso? In: **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale/FaE/UFMG, 2009. (Col. Linguagem e Educação).

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

BUNZEN, C. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007, v. 01, p. 79-108.

CAVALCANTI, J. V. P. SILVA, M.T. M; SUASSUNA, L. Como os Professores Definem O Que Ensinar? Um estudo sobre a construção/prática de currículos de língua portuguesa. In: LEAL, T. F; SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CAVALCANTI, K. B. **A Prática de análise linguística como ferramenta para o ensino dos gêneros textuais escritos no livro didático de língua portuguesa**. 2013. Dissertação (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Centro Acadêmico do Agreste. Programa de Pós-Graduação em Educação Temporânea. Caruaru, 2013.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano**. 3 ed. Petrópolis, 1998.

CEREJA, W. R. MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 9º ano. 5ª ed. Reformulada. São Paulo: Atual, 2009.

CHARTIER, A. M. **Fazeres ordinários da classe**: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, V. 26, N. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000a.

CHARTIER, A. M. Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino de leitura. **Conferência apresentada no CEALE/FAE/UFMG**, 2000b.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, A. M. Escolas culturas e saberes. In: XAVIER, L. N. e (Org). **Escolas culturas e saberes**. Et. al. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CHARTIER, A. M. Cópia. In: FRADE, I. C. A. S. COSTA VAL, M. das G. BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs.) **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:< <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 18/07/ 2014.

CHARTIER, A. M. **Retrospectiva: escolas, métodos e professores no Brasil e na França**. Jornal Letra A: Ceale - Centro de alfabetização, leitura e escrita – UFMG. Belo Horizonte, 2015. Disponível em:< <http://www.ceale.fae.ufmg.br/retrospectiva-escolas-metodos-e-professores-no-brasil-e-na-franca-1>>. Acesso em: 03/06/2015.

CHARTIER, A. M. HÉRBRARD, J. **A invenção do cotidiano**: uma leitura, usos. Trad. Mariza Romero. **Proj. História**, São Paulo, (17), p. 29- 43, nov. 1998.

CHOPPIN, A. **O historiador e o livro escolar**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (11): pp. 5-24, abr, 2002. Disponível em< <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596/pdf>>. Acesso: 29/12/2013.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, v.30, pp. 549-566. Set/dez, 2004. Disponível em:< [www. Scielo.br](http://www.scielo.br)> Acesso em: 29/12/2013.

COSTA, C. L. **Para viver juntos**: português. 6º ano. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012. (Coleção Para Viver Juntos).

COSTA, C. L. **Para viver juntos**: português. 9º ano. 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2012. (Coleção Para Viver Juntos).

COSTA VAL, M. G. Sobre o PNLD. In: COSTA VAL, M. G. **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale/FaE/UFMG, 2009. (Col. Linguagem e Educação).

COSTA VAL, M. G. et. al. Padrões de escolha livros e seus e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA, A.A.G. VAL, M. G. C. **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

COSTA VAL, M. G. Os processos e critérios subjacentes a escolha do livro didático nas escolas públicas do país. In: **Anais da 25 a Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2002.

COUTINHO MONNIER, M. O livro didático de língua portuguesa na Organização da Rotina da Alfabetização: modos de fazer. In: FERREIRA, A. T.B. ROSA, E. C.de S. **O Fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino de língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Língua Portuguesa na escola, 1).

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DIONÍSIO, A. P. O livro didático e a formação dos professores. MARFAN, M. A. (Org). In: **Simpósio [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf>>. Acesso em 29/12/2013.

DURAN, M. C. G. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e o trabalho docente. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, pp 117-137, jan/jun, 2007.

DURAN, M. C. G. O cotidiano escolar e as pesquisas em educação. **Pesquisa Educa**, Santos, v1, n. 1, pp. 31-44, jan.-jun., 2009.

ERNANI, T. CAVALLETE. F. T. **Projeto radix: português, 9º ano**. São Paulo: Spicione, 2009.

FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. In LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, C. G. (Org) **500 anos da educação no Brasil**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 135-150.

FERREIRA, A. T. B. O cotidiano da escola como ambiente de fabricação de táticas. In: FERREIRA, S. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (orgs) **Formação continuada professores: questões para reflexão**. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, A. T. B. ALBUQUERQUE. E. B. C. O cotidiano escolar: reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na sala de aula. In: FERREIRA, A. T.B; ROSA, E. C.de S. **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino de língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Língua Portuguesa na escola, 1).

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos/ coord. Selma Pimenta Garrido).

FREITAG, B. et al. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001994.pdf>>. Acesso em 30/12/2013.

GAMBOA, S. S. (Org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7ª ed, São Paulo: Cortez, 2007.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. Ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa).

GAUTHIER, C.[et. al]. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora: Unijui, 2006. (Coleção Fronteiras da Educação).

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In Geraldi, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In Geraldi, J. W. (org). **O texto em sala de aula e Ensino de Português**. São Paulo: Ática: 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JÚNIOR, M. B. M. de S; MELO, M. S. T. de; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/11546/10008>>. Acesso em: 06/11/2014.

JURADO, A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, M.; MENDONÇA, C.(Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

LAJOLO, M. **Livro didático**: um quase manual do usuário. Em aberto, Brasília, ano16, nº 69, jan/mar, 1996. . Disponível em:< Em aberto, Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar, 1996. <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1034/936>>. Acesso em: 11/11/2013.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Formação da leitura no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1998.pp120-217.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LERNER, D. O. Livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, A.A.G. VAL, M. G. C. **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

LERNER. D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, A; MARCUSCHI, B. TEXEIRA, C. Ensino de gramática e trabalho com textos: atividades compatíveis. In: SILVA, A. PESSOA, A. C. LIMA, A. (Org). **Ensino de gramática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. P. 29-46. (coleção língua na escola, 2).

LIMA. H. K. C. **Uso de livros didáticos de português: um olhar sobre as práticas e discursos**. 2009. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação. Recife, 2009.

LIMA. H. K. C. de. Como os professores escolhem o livro didático de português? reflexões sobre os gêneros textuais como critério determinante dessa escolha. In: **VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 2011, Natal. Anais VI Siget, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos.pdf>>. Acesso em: 20/04/2015.

LOIOLA, F. A; THERRIEN, J. **Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente** In: Educação e Sociedade. Nº 74, abril 2001. p.143-162.

LOIOLA, F. A; THERRIEN, J. **Os saberes da experiência e o trabalho docente: Aspectos da (in)formação no magistério**. Texto inédito de apresentação do projeto de pesquisa 'Experiência e competência no ensino: estudo da ação pedagógica na perspectiva da ergonomia do trabalho docente'. CNPq 200-2003. Grupo de Pesquisa Saber e Prática Social do Educador. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Saberes-de-experi%C3%Aancia-e-trabalho-docente-Projeto-de-Pesqu.pdf>>. Acesso em: 20/11/2013

LOPES, C. A. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização**. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, n.80, set., p389-400. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>>. Acesso em: 31/03/2015.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**; São Paulo: EPU, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, A. P. BEZERRA, M. A. (Orgs.) **O Livro didático de português: múltiplos olhares**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MELO, K. L. R. SILVA. A. Planejando o ensino da produção de textos escritos na escola. In: LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MÉNDEZ, M. C. O livro e a educação: aspectos políticos da produção do livro didático. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, outro objeto. In: BUNZEN, M; MENDONÇA, C. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MENEZES, E. A. de O. O livro didático como política educacional e o processo da sua Escolha: uma experiência em municípios cearenses. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em: < http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2169p.pdf>. Acesso em: 20/03/2014.

MERCADO, R. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia y Aprendizaje**, México, 55, p. 59-72, Mayo, 1991.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, A. G; SILVA, A. Entre tradição e inovação: o tratamento dado “ao ensino de gramática” ou análise linguística m livros didáticos de língua portuguesa. In: **Anais da 32ª reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2009.

MORAIS, A. G; SILVA, A. Produção de textos escritos e análise linguística na escola. In: LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORAIS, A. G. Mostro à solta ou... “análise linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. In: **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2002.

MOREIRA, A. F. [et. al.]. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. GARCIA, R. L. (org.). 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 31).

NEVES, M. H. M. **Que gramática ensinar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola: renovação do ensino da gramática formalismo e funcionalismo análise da gramática escola**. 8 ed. 1 reimp. São Paulo: Contexto, 2007.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação dos professores: um breve Panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>>. Acesso em: 20/11/2013.

OLIVEIRA, A. L. de, **O livro didático**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, M. A. A. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais**. 2013. Tese (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Linguística Aplicada no Instituto de Ciências da Linguagem. Campinas, 2013.

PAVÃO, A. C. Proposta pedagógica. **O Livro didático em questão**. 2006. Disponível em:< <http://www.Ufpe.br/ceel>>. Acesso em: 30/12/2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas:** ensino fundamental. Recife, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Avaliação de Pernambuco.** Recife, 2013.

PESSOA, A. C. R. G. SILVA, C. E. da. A norma ortográfica em livros didáticos de língua portuguesa do 3º ao 5º Aprovados pelo PNLD 2007 e 2010. In: **Anais do IV EPEPPE-** Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco. Caruaru, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4 ed., São Paulo: Cortez, 2005.

PROJETO Araribá: Português. 3ª ed., São Paulo: Moderna, 2006.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P. BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O Livro didático de português:** Múltiplos Olhares. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, R. ROJO, R. O livro didático de língua portuguesa: Modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007). Boletim 2007. **Salto Para o futuro,** 2007. Disponível em:< www.tvebrasil.com.br/salto/boletim2007>. Acesso em: 20/03/2015.

ROJO, R. O livro didático de língua portuguesa. In: **O livro didático em questão.** 2006. Disponível em:< <http://www.Ufpe.br/cee>>. Acesso em: 30/12/2013.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática com libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org) **Profissão professor.** 2ª ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciência da Educação) pp. 65-92).

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola dos tipos aos gêneros textuais. In. Santos C. F.; Mendonça, M.; Cavalcante, M.C.B. (orgs). **Diversidade textual : Os gêneros na sala de aula.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica 2007.

SANTOS, C. F. MENDONÇA, M; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero. In: In. Santos C. F; Mendonça, M.; Cavalcante, M.C.B. (orgs). **Diversidade textual : Os gêneros na sala de aula.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica 2007.

SARMENTO, L. L. **Português:** leitura, produção, gramática. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.

SARTI, Educação: O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Revista Educação: Teoria e Prática** – v. 18, n.30, jan.- jun. 2008. Pp. 45-65.

SILVA, A. Ensino de gramática/análise linguística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu: ANPED. 2012.

SILVA, A. Mudanças no ensino de gramática/análise linguística: com a palavra, os professores. **Revista Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro/ Vol. 25, n.48/ p. 99-113/ Jan-Abr. 2015.

SILVA, E. T. **Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem**. Em aberto, Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar, 1996. Disponível em:< Em aberto, Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar, 1996. <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1034/936>>. Acesso em: 11/11/2013.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, n.12, vol.2, Belo Horizonte: Dimensão, nov./dez.1996, 1996pp52-63.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS Neusa Barbosa (Org.) **Língua portuguesa: histórias, perspectiva e ensino**. SP: Educ., 1998.

SOUZA, S. **Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: O que Pensam e fazem os Professores do Ensino Fundamental**. Recife 2010. Originalmente apresentada como Dissertação de Mestrado na Universidade Federal de Pernambuco 2010.

SOUZA, S. Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental. In: **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2011.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A. PESSOA, A. C. LIMA, A. (Org). **Ensino de gramática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. P. 11-46. (coleção língua na escola, 2).

SZYMANSK, H. **A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2004. (Série Pesquisa, 4).

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos e suas consequências em relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**/ Jan/Fev./Mar./Abril/ 2000, n. 13.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. LESSARD. C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João B. K. 6º ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TENÓRIO, F. J. A. **Ensino de gramática de análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa**. 2013. Dissertação (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco- UFPE. Campus Acadêmico do Agreste. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Caruaru, 2013.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação v.5).

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Trad. Ernani da F. da F. Porto Alegre: Artmed, 1998.